



**I SEMINÁRIO  
REGIONAL  
DA EDUCAÇÃO  
BRASILEIRA**  
(SERB CENTRO-OESTE)



**DIREITO À EDUCAÇÃO E À DIVERSIDADE**

**ORGANIZAÇÃO**

MARIA AUGUSTA PEIXOTO MUNDIM  
ROMILSON MARTINS SIQUEIRA  
NADIA PEDROTI DRABACH  
MARILDA OLIVEIRA COSTA

**CEDES**

**2023**

**Organização**

Maria Augusta Peixoto Mundim

Romilson Martins Siqueira

Nadia Pedroti Drabach

Marilda Oliveira Costa

**DIREITO À EDUCAÇÃO  
E À DIVERSIDADE**

**2023**

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)  
(Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)**

Direito à educação e à diversidade [livro eletrônico] / organização Maria Augusta Peixoto Mundim...[et al.]. -- Campinas, SP : CEDES, 2023.  
PDF

Outros organizadores: Romilson Martins Siqueira,  
Nadia Pedroti Drabach, Marilda Oliveira Costa  
ISBN 978-85-89262-05-7

1. Diversidade 2. Educação 3. Educação inclusiva  
I. Mundim, Maria Augusta Peixoto. II. Siqueira,  
Romilson Martins. III. Drabach, Nadia Pedroti.  
IV. Costa, Marilda Oliveira

23-146326

CDD-370

**Índices para catálogo sistemático:**

1. Educação 370

Eliane de Freitas Leite - Bibliotecária - CRB 8/8415

## COMISSÕES

### COORDENAÇÃO GERAL DO I SERB-CEDES:

Regina Tereza Cestari De Oliveira (UCDB)  
Theresa Adrião (CEDES)  
Ingrid Ribeiro (CEDES)  
Guilherme Arduini (CEDES/IFESP)  
Nadia Drabach (CEDES/IFF)

### COMITÊ CIENTÍFICO

Nadia Pedroti Drabach (CEDES/IFFAR)  
Maria Augusta Peixoto Mundim (UFG)  
Marilda Oliveira Costa (UNEMAT)

### PARECERISTAS

Andréia Nunes Militão UEMS/UFGD  
Carina Elisabeth Maciel UFMS  
Celeida Maria Costa de Souza e Silva UCDB  
Djanires Lageano Neto de Jesus UEMS/UCDB  
Fabio Perboni UFGD  
Flavinês Rebolo UCDB  
Heitor Queiros de Medeiros UCDB  
José Licínio Backes UCDB  
Josete Maria Cangussú Ribeiro UNEMAT  
Maria Clara Ede Amaral UNEMAT  
Maria Cristina Lima Paniago UCDB  
Marta Regina Brostolin UCDB  
Nadia Bigarella (UCDB)  
Renata Cristina de Lacerda Cintra  
Batista Nascimento UNEMAT  
Romilson Martins Siqueira PUC Goiás  
Rose Márcia da Silva IFMT/Campus  
Sinop Ruth Pavan UCDB  
Sandro Benedito Sguarezi UNEMAT  
Silvia Maria dos Santos Stering IFMT/Cuiabá  
Solange Jarcem Fernandes UFMS  
William Mendonça Lima UFMS

## **AUTORIA INTELECTUAL**

A produção exposta neste e-book é de inteira responsabilidade dos(as) autores(as), incluindo forma e conteúdo.

A educação, enquanto *prática social*, se constitui como *campo de disputa hegemônica*. Lutas e disputas por *direitos e pela diversidade*:

A **diversidade**, entendida como construção histórica, social, cultural e política das diferenças, realiza-se em meio às relações de poder e ao crescimento das desigualdades e da crise econômica que se acentuam no contexto nacional e internacional. Não se pode negar, nesse debate, os efeitos da desigualdade socioeconômica sobre toda a sociedade e, em especial, sobre os coletivos sociais considerados diversos. Portanto, a análise sobre a trama desigualdades e diversidade deverá ser realizada levando em consideração a sua interrelação com alguns fatores, tais como: os desafios da articulação entre políticas de igualdade e políticas de identidade ou de reconhecimento da diferença no contexto nacional e internacional, a necessária reinvenção do Estado rumo à emancipação social, o acirramento da pobreza e a desigual distribuição de renda da população, os atuais avanços e desafios dos setores populares e dos movimentos sociais em relação ao acesso à educação, à moradia, ao trabalho, à saúde e aos bens culturais, bem como os impactos da relação entre igualdade, desigualdades e diversidade nas políticas públicas.<sup>1</sup> (GOMES, 2012, p. 687)

A prática de declarar **direitos** significa, em primeiro lugar, que não é um fato óbvio para todos os homens que eles são portadores de direitos e, por outro lado, significa que não é um fato óbvio que tais direitos devam ser reconhecidos por todos. A declaração de direitos inscreve os direitos no social e no político, afirma sua origem social e política e se apresenta como objeto que pede o reconhecimento de todos, exigindo o consentimento social e político.<sup>2</sup> (CHAUÍ, 1989, p.20)

<sup>1</sup> GOMES, Nilma Lino; Desigualdades e Diversidades na Educação. **Educ. Soc.** 33 (120) • Set 2012. Acesso (<https://www.scielo.br/j/es/a/sZMWK9Q7ZFGnVpV55X85WZD/>)

<sup>2</sup> CHAUI, M. Direitos humanos e medo. In: FESTER, A. C. R. (org.) **Direitos humanos e...** São Paulo: Brasiliense, 1989. p.15-35.

# SUMÁRIO

Direito à educação e à diversidade: pressupostos científicos e políticos na garantia de direitos.....	11
Maria Augusta Peixoto Mundim	
Romilson Martins Siqueira	

## UNIDADE I DIREITO E DIVERSIDADE: CAMPOS DE LUTA E DISPUTAS HEGEMÔNICAS

Capítulo I – Direito e Diversidade .....	28
Carlos Augusto Abicalil	

## UNIDADE II EDUCAÇÃO INFANTIL: DIREITOS E PROCESSOS EDUCATIVOS

Capítulo II - A história e as concepções: o cuidar e educar na análise do documento curricular da educação infantil da Secretaria Municipal de Educação de Goiânia-GO.....	56
Patrícia Barros Viana Simonini	
Kamila Barros Viana	

Capítulo III - Mapeamento da privatização e contratação de professores para educação básica no Município de Rondonópolis – Mato Grosso (2007 a 2020).....	67
Bruna Bragnolo Pereira	
Márcia Cossetin	

Capítulo IV – O histórico da função do coordenador pedagógico na educação infantil da Rede Municipal de Ensino de Campo Grande/MS .....	80
Mariana Sayd Bellé	
Solange Jarcem Fernandes	
Andréa Braga Sodré Rocha	

Capítulo V - A privatização da oferta da educação infantil no município de Viçosa-MG: resultados iniciais de pesquisas de iniciação científica.....	91
Terezinha Duarte Vieira	
Jaqueline Moreira de Oliveira	
Thayane Lopes de Freitas	

Capítulo VI - Educação infantil e as vivências lúdicas  
na perspectiva do ensino remoto: desafios para o trabalho docente..... 103  
Maria Luiza Salina Ocampos  
Raquel Elizabeth Saes Quiles

Capítulo VII - Mapeamento de adoções de sistemas  
privados de ensino em municípios de Mato Grosso, 2015-2019 ..... 114  
Cristiane Santana de Arruda

### UNIDADE III

#### ENSINO FUNDAMENTAL: DIREITOS, CURRÍCULOS, AVALIAÇÕES

Capítulo VIII – Nova realidade, novo cenário: e a educação?..... 124  
Henrique Rezende Untem

Capítulo IX - Direito à educação e os documentos oficiais  
da política educacional para estudantes migrantes internacionais..... 136  
Raimundo Pinheiro Santos Neto  
Walace José de Lima  
Celeida Maria Costa de Souza e Silva

Capítulo X – Reflexões iniciais sobre demarcações  
legais acerca da carreira docente no Brasil..... 147  
Ingrid Costa Ribeiro Souza

Capítulo XI – Meta 19 do plano estadual de educação  
de Mato Grosso do Sul (2014-2024): foco na eleição de diretores..... 160  
Jéssica da Costa Brito  
Solange Jarcem Fernandes

Capítulo XII – Outros saberes e outros fazeres Guarani  
e Kaiowá na aldeia Taquaperi ..... 171  
Marinês Soratto  
Adir Casaro Nascimento

Capítulo XIII – A educação especial na perspectiva  
inclusiva: o que demonstram as pesquisas (2015-2021) ..... 181  
Franciele Cristina da Silva



Capítulo XIV – Bem-estar e formação de professores  
alfabetizadores: o que evidenciam as pesquisas em educação no Brasil .....193  
Simone Alves Scaramuzza  
Flavinês Rebolo

Capítulo XV – Ensino Fundamental: uma análise  
da privatização do currículo no município de Campo Verde-MT .....207  
Ualter dos Santos Rojas  
Adriana Marangueli da Silva  
Rosemeyre Pinheiro de Oliveira

Capítulo XVI - Estatuto do estrangeiro e a lei de migração  
(lei 13.445): implicações no campo das políticas educacionais  
aos estudantes migrantes internacionais .....218  
Edgar da Silva Queiros  
Celeida Maria de Costa Souza e Silva

#### **UNIDADE IV**

### **ENSINO MÉDIO – DIREITOS, REFORMAS E INCLUSÃO**

Capítulo XVII- Análise dos aspectos legais  
que garantem a inclusão dos alunos com  
altas habilidades/superdotação (AH/SD) no ensino médio .....232  
Graziela Cristina Jara  
Priscilla Basmage Lemos Drulis

Capítulo XVIII – Reformas educacionais na perspectiva  
de docentes do ensino médio: uma análise  
do programa São Paulo Faz Escola .....243  
Luís Renato Silva Maldonado

Capítulo XIX – Direito educacional no Brasil:  
socialização e conhecimento.....255  
Nadia Bigarella  
Paola Gianotto Braga

**UNIDADE V**  
**EDUCAÇÃO SUPERIOR E EDUCAÇÃO: DIREITOS E PERSPECTIVAS**  
**INSTITUCIONAIS**

Capítulo XX - A educação superior e o financiamento público.....266

Jair Marques de Araujo  
Regina Tereza Cestari de Oliveira

Capítulo XXI - Contribuições das práticas na licenciatura  
para a constituição da práxis pedagógica .....278

Weverlin Ferreira Brizola  
Sandra Novais Sousa

**UNIDADE VI**  
**EDUCAÇÃO NÃO-FORMAL: DIREITOS E DIÁLOGOS POSSÍVEIS**

Capítulo XXII - Diálogos com Senegaleses MODU-MODU  
em Campo Grande, Mato Grosso do Sul, em tempos pandêmicos.....290

Silvana Colombelli Parra Sanches  
Adir Casaro Nascimento

**SOBRE OS ORGANIZADORES..... 303**



# DIREITO À EDUCAÇÃO E À DIVERSIDADE: PRESSUPOSTOS CIENTÍFICOS E POLÍTICOS NA GARANTIA DE DIREITOS

*Maria Augusta Peixoto Mundim (UFG)*  
*Romilson Martins Siqueira (PUC Goiás)*

Os trabalhos que compõem este livro digital resultaram de pesquisas e relatos sobre experiências apresentadas no I Seminário Regional da Educação Brasileira (I Serb – Centro-Oeste), promovido pelo Centro de Estudos Educação e Sociedade (Cedes) em parceria com o Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Católica Dom Bosco (UCDB). Com o tema *Direito à Educação e à Diversidade na Região Centro-Oeste*, o evento ocorreu em junho de 2022 e objetivou refletir, por meio do diálogo estabelecido entre pesquisadores, profissionais da educação e estudantes, as questões referentes à educação na região Centro-Oeste, particularmente no período decorrente da pandemia da Covid 19.

Esse evento foi construído à muitas mãos: a) **COORDENAÇÃO GERAL DO I SERB-CEDES:** Regina Tereza Cestari De Oliveira (UCDB), Theresa Adrião (CEDES), Ingrid Ribeiro (CEDES), Guilherme Arduini (CEDES/IFESP), Nadia Drabach (CEDES/IFF); b) **COMISSÃO EDITORIAL:** Nadia Pedroti Drabach (Cedes/IFFAR), Maria Augusta Peixoto Mundim (UFG), Marilda Oliveira Costa (Unemat), Romilson Martins Siqueira (PUC Goiás); c) **COMITÊ CIENTÍFICO:** Nadia Pedroti Drabach (CEDES/IFFAR), Maria Augusta Peixoto Mundim (UFG), Marilda Oliveira Costa (UNEMAT); **PARRECERISTAS:** Andréia Nunes Militão UEMS/UFGD, Carina Elisabeth Maciel UFMS, Celeida Maria Costa de Souza e Silva UCDB, Djanires Lageano Neto de Jesus UEMS/UCDB, Fabio Perboni UFGD, Flavinês Rebolo UCDB, Heitor Queiros de Medeiros UCDB, José Licínio Backes UCDB, Josete Maria Cangussú Ribeiro UNEMAT, Maria Clara Ede Amaral UNEMAT, Maria Cristina Lima Paniago UCDB, Marta Regina Brostolin UCDB, Nadia Bigarella (UCDB), Renata Cristina de Lacerda Cintra, Batista Nascimento UNEMAT, Romilson Martins Siqueira PUC Goiás, Rose Márcia da Silva IFMT/Campus, Sinop Ruth Pavan UCDB, Sandro Benedito Sguarezi UNEMAT, Silvia Maria dos Santos Stering IFMT/Cuiabá, Solange Jarcem Fernandes UFMS, William Mendonça Lima UFMS.

Nesse contexto, é preciso ainda demarcar o cenário político nacional delineado após o golpe de 2016 e a consequente eleição de Jair Bolsonaro em 2018, que tem alçado o projeto neoliberal como imperativo e norteador do

projeto de sociedade em curso nessa quadratura histórica. Tal projeto advoga pela privatização em todas as instâncias da vida e tem ocasionado a gradativa perda dos direitos fundamentais historicamente conquistados. Associado ao neoliberalismo, o neoconservadorismo parte do mesmo pressuposto de que a intervenção do Estado na economia, com a consequente concessão de direitos por meio das políticas sociais, acabou por deturpar a noção de igualdade, produzir o conformismo, incentivar a leniência e corromper os valores da família, da religião e da comunidade.

Ainda como componente desse contexto, o aprofundamento da crise econômica tem sido agravado por constantes e graves ataques direcionados às instituições democráticas, o que tem resultado, inevitavelmente, na fragilização do debate público e na disseminação dos denominados critérios de pós-verdade, com forte apelo ao anti-intelectualismo.

No Brasil, até outubro de 2022, foram registradas mais de 670 mil mortes decorrentes da Covid 19. O país está entre os mais afetados pela pandemia e já esteve em segundo lugar em relação ao número absoluto de mortes no mundo, conforme dados da Organização Pan-Americana da Saúde (Opas)<sup>1</sup>.

Embora não exista uma estatística exata que estabeleça comparação no que se refere ao tratamento e aos impactos da pandemia nos diferentes países, o Brasil, em razão da enorme desigualdade econômica existente, da morosidade e do descaso do governo para com o enfrentamento do vírus, circula nas manchetes internacionais como um dos países mais afetados no mundo. A exemplo do que ocorreu em muitos outros países – não sem a resistência de parte da sociedade e do próprio governo – e como forma de conter a propagação do Coronavírus, foram adotadas medidas de distanciamento social, com o fechamento de vários lugares, como escola, locais de trabalho, e, em estados e municípios mais afetados, com períodos de lockdown. Esse contexto evidenciou maior vulnerabilidade dos mais pobres e o elevado custo emocional e psicológico, sobretudo para as crianças, os adolescentes e os mais idosos.

A região Centro-Oeste, composta pelos estados de Goiás, Mato Grosso, Mato Grosso do Sul e pelo Distrito Federal, pode ser caracterizada pela forte presença do agronegócio, que, após a consolidação do último pleito eleitoral, em outubro deste ano, se afirmou como uma das regiões de maior ascensão da extrema-direita do país. Isso se evidenciou na eleição de governadores, como Ronaldo Caiado em Goiás e Ibaneis Rocha em Brasília, e das senadoras Damaris Alves, também no Distrito Federal, e Teresa Cristina, em Mato Grosso do Sul.

Por outro lado, a região é também conhecida por sua diversidade e por abrigar diferentes povos e etnias. Há registros de cerca de oitenta povos indíge-

nas, centenas de comunidades quilombolas, milhares de povos e comunidades tradicionais, agricultores/as, agroextrativistas e outros<sup>ii</sup>. Trata-se de povos de profunda sabedoria e respeito ao meio ambiente, com expressivo senso comunitário, e seus territórios conservados cumprem um importante papel na conexão entre áreas protegidas e terras indígenas.

No momento de elaboração desta apresentação, o país viveu um dos períodos mais tensos da sua história, com uma disputa eleitoral acirrada entre a extrema-direita, representada por Jair Messias Bolsonaro, e a frente ampla em defesa da democracia, representada por Luís Inácio Lula da Silva. A pequena diferença no número de votos de cada candidato, de 1,66% do total válido, mais do que explicitar uma sociedade literalmente dividida, demonstrou, conforme denunciado em vários canais de imprensa, a avalanche de crimes eleitorais, como o uso da máquina pública para compra de votos e os diversos bloqueios nas estradas, como tentativa de policiais rodoviários impedirem que os eleitores chegassem às urnas. Ademais, somam-se a esse conjunto de ilegalidades a ameaça golpista e a violência contra o resultado das urnas e sobre os partidários de Lula, por parte de grupos e milícias cujo acesso a armas e munições foi facilitado.

Diante do cenário até aqui delineado, muitos são os retrocessos de ordem civilizatória, particularmente no que concerne à ordem democrática, à preservação da vida e do meio ambiente. Portanto, é necessário reafirmar a função social da universidade pública e o seu compromisso histórico com a atualização do conhecimento, da cultura e da formação humana, sem distinção de gênero, cor, raça ou crença.

Valendo-se dessa premissa e em razão do compromisso ético e político com a pesquisa acadêmica, o I Serb-CO se propôs a debater e aprofundar o tema Direito à educação e à diversidade na região Centro-Oeste, com trabalhos que contemplaram os níveis, as etapas e as modalidades da educação formal, bem como com trabalhos que versaram sobre a educação não formal. Os textos que compõem este livro denunciam as políticas empreendidas pelo governo Bolsonaro, particularmente a implementação de uma política econômica que desconsidera o financiamento público para a educação pública. Por sua lógica, todo recurso destinado à educação é visto como gasto, e não como investimento. Ademais, a Emenda Constitucional 95, conhecida como PEC da Morte, visa a assegurar um teto de gastos pelo governo, principalmente aqueles que se referem aos direitos sociais.

Além da problemática daquilo que orienta o entendimento entre gasto e investimento na educação, vem se notando que os cortes bilionários na educação são ações deliberadas que comprometem substancialmente o cumprimento

to das Metas e Estratégias do Plano Nacional de Educação (PNE). Somam-se a isso os discursos de desvalorização e o desmonte do Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovações (MCTI). Às vésperas da eleição presidencial, o governo federal bloqueou R\$ 616 milhões do orçamento da pasta destinado às atividades de pesquisa nas universidades públicas. Isso implica dizer que o governo tem operado com a lógica da ameaça e retaliação, o que faz do financiamento uma moeda de troca nesse projeto de governo ultraneoliberal.

Da mesma forma, registra-se a exacerbação de uma prática de financeirização a partir da qual os organismos privados e não governamentais passam a disputar e fazer gestão dos recursos públicos. A subordinação do público a interesses corporativos e ao capital financeiro tem se apresentado como obstáculo crescente à realização do direito humano à educação, particularmente agravado no contexto da Pandemia da Covid 19.

Em mapeamento sobre as diversas formas de privatização da educação obrigatória no Brasil, realizado no período de 1990 a 2014, Adrião (2018) analisou a incidência e a ampliação de formas de privatização nas dimensões da oferta, do currículo e da gestão da educação. No caso da privatização da oferta, a pesquisa indicou o crescimento do atendimento em escolas privadas lucrativas e programas de bolsas em estabelecimentos privados. De acordo com a autora, os processos de privatização na dimensão dos currículos e da gestão indicam a crescente presença dos chamados “filocapitalistas” ou, como sugerido nos documentos da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento (OCDE), os “filantropos de risco” associados mais diretamente aos fundos de investimentos ou “investimento do lucro empresarial socialmente orientado”. No que se refere à presença desses atores privados, Adrião (2018, p. 22) adverte que,

[...] no Brasil, passam a disputar o conteúdo das políticas educacionais, disputa que, com os cortes nos fundos públicos, o crescimento de concepções conservadoras e a liberalização econômica, tende a se acirrar. Entre esses atores, ganham destaque os filocapitalistas, segmentos privados que não ocultam seu interesse em lucrar diretamente com a atuação em áreas sociais e que, por essa razão, se diferenciam dos tradicionais ‘braços sociais’ dos grupos empresariais, segmentos que atuam na franja da “responsabilidade empresarial” com a função estratégica de valorizar a marca/produto do grupo ao qual se associavam.

O ataque frontal contra as universidades, contra a ciência e contra a tecnologia impacta sobremaneira as áreas de infraestrutura e de pesquisa nas instituições públicas. Esse

[...] cenário sinaliza a complexificação das disputas, agora amplamente acentuadas por novas formas de interpenetração das esferas pública e privada, em detrimento do domínio público, da educação pública, de seus estudantes e profissionais (DOURADO; SIQUEIRA, 2020, p. 844).

Durante a pandemia, os cortes nos recursos públicos para educação, pesquisa e ciência afetaram diversas áreas, programas sociais e também o campo da saúde. Ao limitar os recursos para as universidades, os cortes atingiram diretamente o funcionamento das atividades de pesquisa, que são responsáveis por cerca de 95% da produção de ciência e tecnologia. Nessa perspectiva, os cortes no financiamento são demonstrações do projeto de sucateamento da educação pública no país.

A região Centro-Oeste não foi poupada desse processo. Pelo contrário, foi brutalmente atingida pelos cortes orçamentários no setor social, ao passo que avançava o incentivo ao setor do agronegócio e sua lógica de exploração e expropriação do meio ambiente. Em recente pesquisa realizada em 2020, a rede Gestrado fez uma importante denúncia das condições que pautaram a crise sanitária, decorrente da Covid 19 e da implementação do ensino remoto nas escolas. Os estudos indicaram a precarização e a exacerbação das condições de trabalho docente, a ausência de uma política de Estado para a educação em tempos de crise, sem falar da desigualdade e da negação do direito à escola e ao conhecimento em tempos pandêmicos. Assim,

[...] no campo da educação, registra-se a ausência do Ministério da Educação na proposição de um plano estratégico de enfrentamento da crise, bem como no efetivo apoio aos entes federados. O CNE optou por pareceres, com discussão restrita, em detrimento de diretrizes nacionais construídas com ampla participação (DOURADO; SIQUEIRA, 2020, p. 846).

Os resultados da pesquisa Gestrado explicitaram cenários de desigualdades no campo da formação docente, mas, acima de tudo, no uso das tecnologias de forma acrítica e pragmática. As universidades não foram mobilizadas para contribuírem com o processo de formação dos docentes para uso tão abrupto desses recursos. Ademais, a política de informatização, por meio do Programa Nacional de Tecnologias na Educação (ProInfo), criado em 1997 e posteriormente denominado Programa Nacional de Tecnologia Educacional e o Banda Larga nas Escolas, criado em 2008, mostrou-se absolutamente insuficiente frente às necessidades do acesso ao ensino remoto imposto pela pandemia. Conforme evidenciado nos estudos de Adrião e Domiciano (2020, p. 682), a adoção de plataformas digitais operadas por corporações tem se consti-



tuído em uma nova forma de privatização da gestão da educação pública e em aprofundamento das desigualdades:

Chamamos atenção mais uma vez para o acesso desigual aos produtos ofertados pela Google, conforme se apresentou nos estados brasileiros. Basta uma breve busca no site [edu.google.com](http://edu.google.com), na aba produtos, para saber que há diferenças e limites de ferramentas para os serviços ofertados gratuitamente, o que significa que mesmo estando disponível para todas as redes é desigualmente ofertado e acessado. Além da desigualdade, uma consequência que pode resultar desta condição é a indução à compra de serviços “mais avançados” por parte dos entes governamentais para abranger maior número de usuários, incluir outras ferramentas no processo educativo e ampliar a ‘ajuda digital’ na gestão educacional.

Contudo, ainda que haja a utilização em massa, isso não implica necessariamente uma expansão qualitativa no ensino. A ausência de uma política de gestão da crise, a padronização do ensino, a massificação dos conteúdos advindos da BNCC, a intensificação do trabalho docente e a desigualdade nas condições de acesso e o uso dos equipamentos tecnológicos e de dados móveis foram as questões mais aviltantes desse período da educação em tempos de pandemia.

Assim,

[...] aquilo que se vivencia na proposição e materialização da BNCC no campo da formação de professores, em pleno contexto de pandemia, traduz-se em um movimento de regulação que fere a autonomia das IES e a autoria intelectual dos professores. Isso porque a centralidade da formação não pode recair no domínio de conteúdo-competência-habilidades. Contrapor essa visão reductionista nos remete, ainda, à defesa da articulação entre formação inicial e continuada; à efetiva institucionalização de projetos institucionais nas IES, construídos coletivamente com as instituições de educação básica e que garantam sólida formação teórica e interdisciplinar em educação; à unidade entre teoria e prática; à centralidade do trabalho como princípio educativo; à pesquisa como princípio cognitivo e formativo e, portanto, ao eixo nucleador da formação (DOURADO, 2015, p. 301).

Partindo do pressuposto de que a ausência de políticas é também ela um tipo de política, é necessário denunciar as condições que engendram a prática de desgoverno que escancarou as fragilidades dos sistemas de ensino no país. Nesse sentido, é preciso que se firmem as lutas em prol da retomada do Estado no financiamento das políticas públicas, especialmente da educação pública, gratuita, laica, democrática, inclusiva e de qualidade.

Os temas centrais deste livro digital versam sobre o direito e a diversidade. Do ponto de vista dos direitos, há de se destacar que o Estado liberal tem

como princípio filosófico a doutrina dos direitos do homem, da qual resulta, segundo Bobbio (2000, p. 12), o “[...] verdadeiro pacto entre partes contrapostas no que diz respeito aos direitos e deveres recíprocos presentes na relação política”. Assim, cabe mobilizar para esta discussão Mundim (2020, p. 15-6), que assim se expressa:

[...] essas ideias e valores encontravam-se presentes desde a antiguidade e inspiraram significativamente o movimento iluminista, de tal forma que influenciou decisivamente na constituição de documentos importantes como a Declaração de Direitos de 1689 da Inglaterra, a declaração dos Direitos do homem e do Cidadão de 1789 da França, a Carta de Direitos de 1791 dos Estados Unidos e após a Segunda Guerra, a Declaração Universal dos Direitos Humanos adotada pela Organização das Nações Unidas em 1948 com o intuito de garantir a futura paz mundial.

As Declarações em si não instituem direitos, mas a prática política e as lutas populares permitiram a ampliação de direitos políticos ou civis e, a partir destes, a criação dos direitos sociais, particularmente a ampliação dos direitos das minorias (CHAUÍ, 2018).

Contudo, como categoria dialética, o Estado vai estabelecer contornos diferenciados no que se refere à garantia dos direitos e conforme a estrutura e os movimentos que se lhe produzem nas relações com as classes constituídas e em constituição. Com essa compreensão, é possível apreender que, no âmbito nacional,

O Estado brasileiro é marcado por desigualdades sociais e assimetrias entre os entes federados e, por consequência, apresenta limites no horizonte de efetivação dos direitos sociais e na capilaridade das políticas, com destaque para as políticas educacionais (DOURADO, 2013, p. 763).

Romper com essa lógica implica a luta contra a desigualdade social que opera na lógica da dialética inclusão versus exclusão em todas as formas de reprodução do capital. Isso significa dizer que o capitalismo produz um modo desigual e combinado, no qual o direito como bem público subjetivo se constitui como mercadoria. Portanto, é preciso pensar a questão do direito no campo da efetivação dos sistemas em que as políticas públicas se estabelecem como expressão do movimento dinâmico e vivo da sociedade. Sobre tal discussão, Dourado (2013, p. 764) registra que

Isso revela o esforço nacional para a construção de uma sociedade cujas políticas, programas e ações tenham como convergência o bem comum, por meio da

garantia de direitos sociais, o que requer um federalismo cooperativo, marcado pela descentralização e por padrões e diretrizes nacionais que assegurem o direito à educação com qualidade, o que implica combater as assimetrias regionais e sociais.

Pensar a educação a partir da lógica de um sistema pressupõe compreender o seguinte:

- a) Um sistema de educação supõe, como definição, uma rede de órgãos, instituições escolares e de estabelecimentos - fato; um ordenamento jurídico com leis de educação - norma; uma finalidade comum - valor; uma base comum - direito.
- b) Esses quatro elementos devem coexistir como conjunto, como conjunto organizado, como conjunto organizado sob um ordenamento, como conjunto organizado sob um ordenamento com finalidade comum (valor), como conjunto organizado sob um ordenamento com finalidade comum (valor) sob a figura de um direito.
- c) Essa coexistência supõe unidade e diversidade sem antinomias (ausência de incompatibilidades normativas) (DOURADO, 2013, p. 776).

Já em relação à diversidade, os textos se apresentam como um convite a refletir sobre mudanças na matriz das políticas públicas e sobre como compatibilizar na área as exigências de respeito à diferença reivindicadas por grupos sociais, sem restringir-se ao relativismo cultural e sem incorrer no ideário do respeito às diferenças que se apresenta como justificativa para o discurso da meritocracia e como legitimador das desigualdades sociais.

De acordo com Mundim (2020, p. 21),

Nesses termos, cabe notar que a igualdade como um princípio está sempre contraposta e subordinada à diferença e não a desigualdade de condições como deveria ser. Ademais, é constante no ideário liberal, particularmente quando questionado sobre o aprofundamento das desigualdades sociais e econômicas, a recorrência, não a igualdade como resposta, mas a diferença. Ou como mais recentemente se pode observar, a recorrente referência à diversidade e a equidade em detrimento da igualdade. Conforme já se afirmou, no cerne dessa questão, encontra-se o discurso da meritocracia com o atual imperativo neoliberal do denominado *self made man*<sup>iii</sup>, ou seja, do homem que faz a si próprio ou que se eleva pelos seus próprios méritos.

Assim, é preciso tratar a questão da diversidade como uma categoria social. Como tal, precisa ser compreendida como processo e produto das lutas dos movimentos sociais, mais especificamente, a partir da década de 1980, pela afirmação do reconhecimento identitário e pela implementação de políticas públicas que garantam direitos aos grupos historicamente subalternizados.

Assim,

O termo ‘diversidade’ vem do latim ‘*diversitas*’, que abrange a diferença, a divergência, a dessemelhança, a variação, a pluralidade e a variedade, um substantivo feminino que caracteriza tudo que é diverso, que tem pluralidade, mas que pode significar também ausência de acordo ou divergência. Loden e Rosener (1991), Cross (1992) e Tung (1993) constatam que os pensamentos que definem a diversidade possuem pelo menos três vieses. O primeiro e mais usual está voltado para a diversidade a partir da identidade social, isto é, pelas diferenças que existem entre grupos de pessoas. O segundo viés relaciona a diversidade à identidade pessoal, pelas características que diferem as pessoas umas das outras, incluindo as dimensões de suas experiências, seus antecedentes, seus contextos, seus ambientes, suas circunstâncias, sua educação, entre outros fatores, assim como sua personalidade e seu estilo. O terceiro viés, ainda pouco explorado, traz a ideia de que a diversidade “refere-se a uma mistura em que são contempladas não só as diferenças entre indivíduos (LAPOLLI; PARANHOS; WILLERDING, 2022, p. 51).

Assim, com a compreensão de que a diversidade resulta de uma construção histórica e social e que se defronta com os contextos das desigualdades, cabe ressaltar que políticas educacionais devem contribuir para a construção das identidades. Conforme assevera Sílvio Luiz de Almeida (2019), no prefácio do livro *Armadilhas da Identidade: raça e classe nos dias de hoje*, de Asad Haider (2019, p. 9-10),

[...] a “armadilha” de que fala Haider não está em se levar em conta a identidade nas análises sobre a sociedade, mas em analisá-la como se fosse algo exterior às determinações materiais da vida social. Afastada de sua dimensão social, a identidade passa a ser, simultaneamente, ponto de partida e ponto de chegada, colocando o pensamento em um *loop* infinito de pura contradição. Desse modo, o debate intelectual sobre a identidade jamais ultrapassa a si mesmo, incapaz que é de projetar-se nas relações concretas que sustentam as identidades sociais.

Portanto, para reconhecer a diversidade no campo da educação, é preciso entender que a

[...] diversidade não é algo estático, rígido, limitado, um ponto onde se pode chegar. Conforme disse um dia Munanga (2013), qualquer debate acerca das identidades diversas se concretiza em uma dinâmica de fluxos e refluxos do pensamento, ou seja, do pensar e do repensar – e não o repensar como o ato de pensar de novo, mas como um ato de (des)pensar aquele primeiro pensamento para, posteriormente, formar um novo. Diversidade é fluidez, é indefinição, é o caminho e todas as estradas que nele se cruzam (LAPOLLI; PARANHOS; WILLERDING; 2022, p. 14).

O respeito às diversidades pressupõe, segundo Santos (2014 *apud* LAPOLLI; PARANHOS; WILLERDING; 2022, p. 20),

[...] compreender que as diversidades são também construções sociais, e que por essa razão se deram em determinado contexto [...] o conceito de diversidade não nasce sendo conhecido como diversidade. Infelizmente sua gênese está diretamente ligada a um movimento reativo.

É pautado nessa compreensão de diversidade como movimento, como expressão da afirmação das diferenças e das identidades, bem como das construções sociais, que o tema perpassa os textos deste livro. Conforme dito, a afirmação dessa categoria não se dá sem o reiterado movimento de luta e de conquistas por direitos. E o conteúdo desta obra sinaliza e reafirma essa perspectiva.

A unidade I, denominada *Direito e diversidade: campos de luta e disputas hegemônicas*, atravessa o conjunto de textos deste livro. Traz as ideias e as proposições proferidos por Carlos Augusto Abcalil na conferência de abertura do I Serb. Esse texto abre a temática do direito à educação e à diversidade e recupera o protagonismo histórico do Centro de Estudos de Educação e Sociedade (Cedes) na luta, desde os anos 1980, pela construção da Democracia e na criação e afirmação de direitos.

Recuperando os princípios basilares da Constituição Federal cidadã de 1988, particularmente no que se refere à afirmação da educação como direito, ressalta-se no texto todos os componentes necessários para tornar factíveis os princípios da oferta do ensino, nos distintos níveis, etapas e modalidades regulados nas diretrizes e bases nacionais e reafirmados também nas diretrizes e nas metas para a política educacional do Brasil contidas no PNE para o período de 2014 a 2024. O autor chama a atenção para a trajetória de lutas e conquistas que atingiram seu ápice nos governos democráticos e foram interrompidas com o golpe de 2016 no mandato da presidenta Dilma Rouseff.

Contudo, convoca a um desafio civilizatório de reconstruir e retomar o caráter democrático e popular de sustentação de um país mais justo e igualitário. Como marcos importantes para essa retomada, Abcalil (2022) faz referência ao Fórum Nacional Popular de Educação (FNPE) e à promoção da Conferência Nacional Popular de Educação, 2022 (Conape). De acordo com o autor,

[...] o tônus é de construção social para assegurar direitos: pública, democrática, universal, gratuita, inclusiva, diversa, laica, qualidade socialmente referenciada, com valorização profissional, participação e controle social: potencializadora do acesso à cultura, à ciência, à tecnologia, à arte, ao desporto; fator de eman-

cipação, cidadania, superação da desigualdade, desenvolvimento, soberania; assentada sobre financiamento consistente, cooperação federativa, coordenação nacional, regulação da oferta privada. Tal construção deve fundamentar o Sistema Nacional de Educação num horizonte de resistência, de travessia cuidadosa e de esperança ativa<sup>iv</sup>.

Os demais textos que compõem o conjunto unidade foram organizados nucleados em temas e categorias de estudos ligados ao campo das políticas, da gestão, dos currículos, das práticas e da formação. Do direito à educação como condição subjetiva ao trato das questões específicas dos sujeitos e modalidades, são perspectivas tratadas do ponto de vista dos estudos e das pesquisas aqui elencados.

Os textos da Unidade II, *Educação infantil: direitos e processos educativos*, tratam das temáticas sobre a Educação Infantil. Buscam compreendê-la do ponto de vista lógico e histórico: seus fundamentos e sua função educativa. Nesse sentido, cuidam das questões que envolvem o direito à Educação Infantil de qualidade, que inclui o debate sobre as políticas educacionais, as políticas curriculares e as práticas educativas e pedagógicas. Enquanto etapa da educação básica, a Educação Infantil é retomada na história, a fim de reafirmar a criança cidadã e os pressupostos da garantia da educação como direito subjetivo na Constituição Federal de 1988.

Da mesma forma, os textos fazem uma denúncia dos processos que se contrapõem à Educação Infantil como direito. Tratam de mapear os processos, os modos e as práticas de privatização dessa etapa educacional. Apoiados por organismos e atores privados, muitas Redes de Ensino têm optado por firmarem parcerias público/privado no campo da gestão, da formação ou mesmo da oferta de Educação Infantil. Esses processos reafirmam o controle e a gestão do currículo, as políticas de conveniamento, dentre outros, como a transferência de responsabilidades, bens, atividades e ativos inerentes ao setor público para o setor privado. No âmbito educacional, os textos também denunciam a financeirização da Educação Infantil como “medidas que têm subordinado direta ou indiretamente a educação obrigatória aos interesses de corporações ou de organizações a estas associadas” (ADRIÃO *et al.*, 2017, p. 130). Da mesma forma, questiona-se: qual é a função e o lugar dos coordenadores pedagógicos e dos diretores nesse processo?

A Unidade III, *Ensino fundamental: direitos, currículos, avaliações*, trata do Ensino Fundamental. O conjunto de textos que compõe essa unidade discute a perspectiva de organização e a proposição do ensino a partir de diferentes realidades: o cenário do direito à educação e ao conhecimento no período da pandemia. Reafirma-se, aqui, que

[...] falar em direito à educação é mais amplo do que direito à aprendizagem, já que o direito à educação implica uma instituição educativa de qualidade, com professores valorizados, com currículos construídos coletivamente, com infraestrutura adequada que permita a materialização de um projeto político-pedagógico democrático e não apenas restrito às necessidades de aprendizagem (DOURADO; SIQUEIRA, 2019, p. 300).

Outro tema importante neste livro refere-se à questão do currículo organizado com base em uma perspectiva intercultural, com ênfase na diversidade/interculturalidade. Da mesma forma, discute-se o processo de avaliação em larga escala e as políticas de gestão, com base no índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb). Destaca-se, ainda, a importância das críticas a um processo que vai configurando a educação como mercadoria que “pode” ser negociada pelos grandes empresários, à medida que supostamente promove “economia” aos cofres públicos. Assim,

[...] a escola tomada de forma literal como campo no qual as desigualdades sociais fundamentalmente econômicas estariam atuando e seriam causadoras dos desempenhos desiguais entre os estudantes, se tornou uma concepção predominante nas teorias de educação. Ao incorporar esta premissa o campo educacional recebeu influências ao sobrepor as análises de reprodução das desigualdades, no desempenho escolar dos estudantes (ABRAMOWICZ; RODRIGUES; CRUZ, 2011, p. 90).

Do ponto de vista do direito à educação, os textos também abordam as questões sobre as legislações, políticas, programas e ações aos estudantes migrantes. Analisam as implicações do Estatuto do Estrangeiro, Lei n. 6.815, de 1980, e a Lei de Migração, n. 13.445/2017 no campo educacional brasileiro para os estudantes migrantes internacionais. De modo especial, a Lei de Migração, promulgada em 2017, garante, ao estudante migrante internacional, independentemente de documentação, o acesso, a permanência e o direito à educação de qualidade.

Outro aspecto importante das discussões sobre o Ensino Fundamental refere-se à carreira e valorização dos profissionais da educação. Além do marco legal, discutem-se, no conjunto dos textos, questões como profissionalização e profissionalidade. Esses processos são marcados por disputas políticas e ideológicas em torno da construção da carreira, bem como por seus limites e possibilidades.

Mais um tema fundamental nesse eixo refere-se ao bem-estar/saúde e à formação de professores. Os textos chamam a atenção para a falta de formação continuada e de apoio psicoemocional aos professores, ações que poderiam contribuir para a promoção do bem-estar desses profissionais. Entende-

-se aqui que o bem-estar docente é resultante de um processo dinâmico e se constitui na intersecção de duas dimensões: a dimensão objetiva e a dimensão subjetiva. Destaque deve se dar para as discussões sobre o papel e o lugar da gestão na condução político-pedagógica do Ensino Fundamental, que também foi discutida no livro quando se propôs a reafirmar a importância das eleições para diretores nas escolas. Ancorados em uma perspectiva democrática, os textos reafirmam a necessidade do cumprimento das metas e estratégias sobre o tema nos planos Estaduais e Nacional de Educação. De modo geral, os textos sinalizam para a importância do Plano Municipal de Educação (PME), Plano Estadual de Educação (PEE) e Plano Nacional de Educação (PNE) como Políticas de Estado e epicentro das políticas educacionais. Portanto, o tema é tratado, neste livro, a partir de seu papel social e político (CURY, 2013).

No campo das discussões sobre as modalidades de educação, a unidade trata também da educação indígena, particularmente sobre os currículos e as vivências escolares, valendo-se de uma perspectiva dos estudos decoloniais. Já a educação especial é tratada a partir de sua interseccionalidade com a classe e seus sujeitos beneficiários dos programas de transferência de renda.

A Unidade IV, *Direitos, reformas e inclusão*, trata de temas correlacionados ao Ensino Médio. De maneira geral, discute o desenvolvimento da política educacional como direito social e responsabilidade do Estado, tendo em vista o conhecimento e os processos de escolarização como ações direcionadas às transformações que melhorem a vida social e que atentem para a educação como um espaço de construção do conhecimento coletivo e como prática humana. Por outro lado, busca compreender o Ensino Médio, tendo como base seus interlocutores e o contexto de reformas educacionais. Da mesma forma, critica as políticas de avaliações internas e externas que alinham meritocracia, padronização curricular, ranqueamento institucional, dentre outros. Por fim, a unidade também discute as questões relacionadas à efetivação dos aspectos legais que tratam das pessoas com deficiências, em particular dos alunos com altas habilidades/superdotação. Questiona-se a importância de políticas públicas que atendam à modalidade da educação inclusiva, com clara ênfase nos aspectos da garantia de direitos.

A unidade V, *Educação superior e educação não formal: direitos, perspectivas institucionais e experiências*, discute temas sobre o campo do Ensino Superior e da Educação não Formal. São textos que perpassam a discussão das políticas de financiamento, as políticas curriculares no ensino superior e as experiências de educação em diferentes contextos. Busca problematizar as políticas de financiamento público, especificamente sobre o Fundo de Financiamento Estudantil (Fies). O tema objetiva discutir o processo de constituição da



Educação superior privada no Brasil para identificar o perfil das instituições e a oferta de vagas nesse nível de ensino. Do mesmo modo, o conjunto de textos também analisa a relação entre teoria e prática nas atividades desenvolvidas nas disciplinas de estágio obrigatório do curso de Pedagogia. Por fim, discute-se, nessa unidade, uma experiência educativa pautada pela prática reflexiva do diálogo com Senegaleses *modu-modu*. O texto é um convite a compreender o lugar/espaço/tempo de grupo social de senegaleses durante a pandemia da Covid 19 e faz uma denúncia dos aspectos que vulnerabilizam a condição humana pela dupla condição excludente e segregatória, por estarem fora de sua pátria e por viverem o isolamento social decorrente da pandemia. Há, nesse contexto, uma expressão de luta pela sua existência/sobrevivência. É nessa luta que se busca romper com um modelo em que

[...] a escola se funda em uma imposição de um saber, de uma racionalidade, de uma estética, de um sujeito epistêmico único, legitimado como hegemônico, como parâmetro único de medida, de conhecimento, de aprendizagem e de formação (ABRAMOWICZ; RODRIGUES; CRUZ, 2011, p. 94).

O convite para a leitura deste livro é um exercício de exotopia, um olhar de fora para dentro e de dentro para fora de temas tão necessários ao campo da educação. É nesse contexto que se faz necessário retomar as categorias do direito e da diversidade como instrumentos e estratégias de luta a partir dos quais

[...] precisamos de uma pedagogia do intolerável. Temos assistido passivamente um processo de aniquilamento sutil e despótico das diferenças: seja sexual, racial, étnica, estética entre outras, ao mesmo tempo em que há uma resistência cotidiana a esta processualidade de submetimento realizada por pessoas ou coletivos sociais excluídos, a pedagogia do intolerável não é a monumentalização da tragédia, do miserabilismo ou da vitimização. Nada tem a ver com isto. É a afirmação absoluta da vida, resistência do poder da vida contra o poder sobre a vida, resistência inabalável ao aniquilamento e a uma vida não fascista que se faz a toda hora e todo dia e por cada um (ABRAMOWICZ; RODRIGUES; CRUZ, 2011, p. 96).

## REFERÊNCIAS

ABRAMOWICZ, Anete; RODRIGUES, Tatiane Cosentino; CRUZ, Ana Cristina Juvenal da. A diferença e a diversidade na educação. **Contemporânea – Revista de Sociologia da UFSCar**, São Carlos, Departamento e Programa de Pós-Graduação em Sociologia da UFSCar, n. 2. p. 85-97, 2011.

ADRIÃO, Teresa; DOMICIANO, Cassia Alessandra. Novas Formas de Privatização da gestão educacional no Brasil: as corporações e o uso das plataformas digitais. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 14, n. 30, p. 670-687, set./dez. 2020. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde>. Acesso em: 2022.

ADRIÃO, Theresa *et al.* A privatização dos processos pedagógicos: grupos editoriais e os negócios na educação básica. In: MARINGONI, Gilberto (Org.). **O negócio da Educação: a aventura das universidades privadas na terra do capitalismo sem risco**. São Paulo: Olho d'água, 2017. p. 129-144.

ADRIÃO, Theresa. Dimensões e formas da privatização da educação no Brasil: caracterização a partir de mapeamento de produções nacionais e internacionais. **Currículo sem Fronteiras**, v.18, n.1, p. 8-28, jan./abr.2018.

ALMEIDA, Sílvio Luiz de. Prefácio da edição brasileira. In: ASAD, Haidar. **Armadilhas da Identidade: raça e classe nos dias de hoje**. Tradução de Leo Vinícius Liberato. São Paulo: Veneta, 2019, p. 9-10. (Coleção Baderna).

CHAUÍ, Marilena. Democracia: criação de direitos. **Revista Síntese**, Belo Horizonte, v. 45, n. 143, p. 409-422; set./dez., 2018.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Educação e direito à educação no Brasil: um histórico pelas constituições**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2014.

DOURADO, Luiz Fernandes. Sistema Nacional de Educação, Federalismo e os obstáculos ao direito à educação básica. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 34, n. 124, p. 761-785, set. 2013.

DOURADO. Luiz Fernandes. 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.

DOURADO, Luiz Fernandes; SIQUEIRA, Romilson Martins. A arte do disfarce: BNCC como gestão e regulação do currículo. **RBPAAE**, v. 35, n. 2, p. 291 - 306, mai./ago. 2019.

DOURADO, Luiz Fernandes; SIQUEIRA, Romilson Martins. Trabalho e formação de professores/as: retrocessos e perdas em tempos de pandemia. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 14, n. 30, p. 842-857, set./dez. 2020. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde>. Acesso em: 2022.

GESTRADO/UFGM. Grupo de Estudos sobre Política Educacional e Trabalho Docente. “**Trabalho Docente em Tempos de Pandemia**”. Disponível em: [https://gestrado.net.br/wp-content/uploads/2020/08/cnte\\_relatorio\\_da\\_pesquisa\\_covid\\_gestrado\\_v03.pdf](https://gestrado.net.br/wp-content/uploads/2020/08/cnte_relatorio_da_pesquisa_covid_gestrado_v03.pdf). Acesso em: 2022.

LAPOLLI, Édis Mafra; PARANHOS, William Roslindo; WILLERDING, Inara Antunes Vieira. **Diversidades: o bê-á-bá para a compreensão das diferenças** [recurso eletrônico]. Conselho editorial Áureo dos Santos ... [et al]. – 1. ed. – Florianópolis: Pandion, 2022. 144 p.

MUNDIM, Maria Augusta Peixoto. Teorias de Estado: da ideologização burguesa à crítica ao Estado capitalista. In: FARIA, Gina Glaydes Guimarães de; CHAVES, Juliana de Castro. **Fundamentos dos processos educativos e formação humana**. Goiânia: Imprensa Universitária, 2020.

**UNIDADE I**  
**DIREITO E DIVERSIDADE:**  
**CAMPOS DE LUTA**  
**E DISPUTAS HEGEMÔNICAS**

# DIREITO À EDUCAÇÃO E À DIVERSIDADE

*Carlos Augusto Abicali<sup>3,4</sup>*

Convidado para inaugurar a iniciativa do CEDES de realizar o I Seminário Regional da Educação Brasileira – SERB Centro Oeste, tenho em conta a missão fundante do nosso Centro de Estudos de Educação e Sociedade: ser um instrumento de luta, ao lado de outras instituições, para a democratização da sociedade. Profundamente vinculado à construção da Democracia e à criação e afirmação de direitos, o CEDES mantém viva a sua inspiração em propor o tema do Direito à Educação e à Diversidade, numa vinculação intrínseca e indissociável.

O compromisso político que marca a história de tantas décadas precedendo e interagindo na ação contundente do Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública está espelhado desde o texto constitucional que afirma os fundamentos da República.

Artigo 1º. A República Federativa do Brasil, formada pela união indissolúvel dos Estados e do Distrito Federal, constitui-se em Estado democrático de direito e tem como fundamentos: I – a soberania; II – a cidadania; III – a dignidade da pessoa humana; IV – os valores sociais do trabalho e da livre iniciativa; V – o pluralismo político. (BRASIL, 1988)

Num momento tão decisivo da história nacional, este I SERB Centro Oeste se insere num dos mais complexos momentos de resistência aos ataques aos direitos e conquistas sociais desde os anos 80 do século passado. Por essa razão mesmo, não será demasiada a recuperação textual do artigo inaugural da Constituição Federal com a conjugação dos objetivos fundamentais da República:

Artigo 3º. Constituem objetivos fundamentais da República Federativa do Brasil: I – construir uma sociedade livre, justa e solidária; II – garantir o desenvolvimento nacional; III – erradicar a pobreza e a marginalização e reduzir as desigualdades sociais e regionais; IV – promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação. (BRASIL, 1988)

---

<sup>3</sup> Professor Mestre em Educação, Ex-presidente da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação, Assessor parlamentar da Assembleia Legislativa de Mato Grosso, Coordenador do Núcleo de Acompanhamento de Políticas Públicas de Educação da Fundação Perseu Abramo.

<sup>4</sup> Agradecimentos especiais à Ingrid Ribeiro (CEDES) pela colaboração na reorganização dessa fala em texto de abertura desse encontro.

A leitura atenta de cada uma destas disposições e sua reiteração – como mantra orientador das políticas públicas – por si, demonstram, com nitidez incontestada, a intensidade e complexidade dos desafios que se apresentam na realidade educacional brasileira. Entrecortada pela interdição da ordem democrática derivada do golpe jurídico, político e mediático que *impeachment* da presidenta Dilma sem crime de responsabilidade, a ascensão de um governo avesso aos principais marcos institucionais do estado de direito e a travessia da pandemia da COVID-19, salta às vistas a perversidade das desigualdades estruturais espelhadas no universo educacional e seus efeitos sobre exclusões anteriormente mais próximas de superação, ainda que lenta.

Vale lembrar que tal constatação não é produto das necessárias ações de isolamento sanitário. São precedentes. Secularmente precedentes. Igualmente, é sabida sua relação com o modelo de exploração colonial, assim como nos momentos históricos da institucionalidade do estado nacional, em seus distintos formatos desde então. Tais antecedentes provocaram de modo bastante decisivo o desenho do estado de bem-estar desejado pelas forças sociais imbricadas no processo constituinte de 1985/1988 resultando na afirmação de uma federação cooperativa, notadamente, em núcleos de ação e de reponsabilidade pública que conformam eixos de enfrentamento às desigualdades históricas e estruturais. Vale revisar:

Art. 23 É competência comum da União, dos Estados do Distrito Federal e dos Municípios:

V – Promover o acesso à cultura, à educação e à ciência; ...

X – combater as causas da pobreza e os fatores de marginalização, promovendo a integração social dos setores desfavorecidos; ...

Parágrafo Único: Leis complementares fixarão as normas para a cooperação entre a União e os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, tendo em vista o equilíbrio do desenvolvimento e do bem-estar em âmbito nacional. (BRASIL, 1988)

Este é um suporte basilar para a afirmar tão assertivamente que: “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.” (BRASIL, 1988). Chama atenção, todavia, a ausência da Lei Complementar específica para fixar as normas para a cooperação entre os entes federativos para cumprimento das responsabilidades educacionais.

Igualmente é componente indispensável para tornar factíveis os princípios da oferta do ensino, nos distintos níveis, etapas e modalidades regulados nas diretrizes e bases nacionais, (Art. 206, CF 88; BRASIL, 1988) a saber:

- I – igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
- II – liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;
- III – pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino; IV – gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;
- V – valorização dos profissionais da educação escolar, garantidos, na forma da lei, planos de carreira, com ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, aos das redes públicas; (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 53, de 2006)
- VI – gestão democrática do ensino público, na forma da lei; VII – garantia de padrão de qualidade; VIII – piso salarial profissional nacional para os profissionais da educação escolar pública, nos termos de lei federal. (Incluído pela Emenda Constitucional nº 53, de 2006) IX – garantia do direito à educação e à aprendizagem ao longo da vida. (Incluído pela Emenda Constitucional nº 108, de 2020)

Não por acaso, cumpre registrar, aqui também, a ausência de observância estrita da prescrição do parágrafo único: “A lei disporá sobre as categorias de trabalhadores considerados profissionais da educação básica e sobre a fixação de prazo para a elaboração ou adequação de seus planos de carreira, no âmbito da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios. (Incluído pela Emenda Constitucional nº 53, de 2006). Embora, se possa entender que as disposições do artigo 61 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e as normatizações de órgãos colegiados dos sistemas, são persistentes as tentativas de estender sua abrangência, seja por criação de nomenclaturas funcionais distintas criadas a partir de instrumentos de contratação temporária e precária; por terceirização de atividades fins, recentemente autorizadas pelo Supremo Tribunal Federal, logo após a conhecida “reforma trabalhista” de 2018; pela inédita instituição de *escolas cívico militares*; pela inclusão do custeio do exercício de outras profissões regulamentadas em legislação própria com atuação intersetorial nas redes públicas de ensino; entre outras formas de manejo da “gestão de pessoas” no contexto das regras fiscais.

Ainda assim, deve-se registrar o vigor (no sentido de força e de vigência) da afirmação do dever do estado com a educação e sua extensão (temporal, diversa e modal) ampliada, conforme se lê:

Art. 208 O dever do estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: I – educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezesete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria; II – progressiva universalização do ensino médio gratuito; III – atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino; IV – educação infantil, em creche e pré-escola, às crianças até 5 (cinco) anos de idade; V – acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um; VI – oferta de ensino noturno regular, adequado às condições do educando;

§ 1º - O acesso ao ensino obrigatório e gratuito é direito público subjetivo.

§ 2º - O não-oferecimento do ensino obrigatório pelo Poder Público, ou sua oferta irregular, importa responsabilidade da autoridade competente.

§ 3º - Compete ao Poder Público recensear os educandos no ensino fundamental, fazer-lhes a chamada e zelar, junto aos pais ou responsáveis, pela frequência à escola. (BRASIL, 1988)

Diante das imensas desigualdades de capacidades econômico-financeiras, técnicas e fiscais entre os entes federativos, assim como da cláusula pétrea instituída sobre a autonomia federativa, - aplicável, também, para os Municípios – na organização da oferta de serviços públicos sob sua competência própria ou concorrente, é potencialmente prevista a instituição de sistemas de ensino em cada uma delas, de maneira colaborativa, não sobreposta nem concorrencial. Precisamente por isso, o papel coordenador da União e o exercício colaborativo entre o sistema da União, os sistemas dos estados, do Distrito Federal e os sistemas dos municípios, assim como entre o sistema de cada estado e os sistemas dos municípios compreendidos em sua jurisdição se apresenta ordenado em dispositivo específico, uma vez que sistemas de educação abrangem a regulação normativa, o controle, a avaliação da oferta pública e privada na respectiva esfera de competência, como dispõe o artigo 211:

Art. 211 A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios organizarão em regime de colaboração seus sistemas de ensino.

§ 1º - A União organizará o sistema federal de ensino e o dos Territórios, financiará as instituições de ensino públicas federais e exercerá, em matéria educacional, função redistributiva e supletiva, de forma a garantir equalização de oportunidades educacionais e padrão mínimo de qualidade do ensino mediante assistência técnica e financeira aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios.

§ 2º - Os Municípios atuarão prioritariamente no ensino fundamental e na educação infantil;

§ 3º - Os Estados e o Distrito Federal atuarão prioritariamente no ensino fundamental e médio.

§ 4º - Na organização de seus sistemas de ensino, a União, os Estados e os Municípios definirão formas de colaboração, de modo a assegurar a universalização do ensino obrigatório. (BRASIL, 2009)



Assim, a cooperação federativa encontra eco na colaboração entre os sistemas, encontrando seu eixo articulador no Plano Nacional de Educação, cujas metas e estratégias decenais constituem ordenadores dos Planos Estaduais, Distrital e Municipais de Educação consentâneos.

Art. 214. A lei estabelecerá o plano nacional de educação, de duração decenal, com o objetivo de articular o sistema nacional de educação em regime de colaboração e definir diretrizes, objetivos, metas e estratégias de implementação para assegurar a manutenção e desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis, etapas e modalidades por meio de ações integradas dos poderes públicos das diferentes esferas federativas que conduzam a: (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 59, de 2009)

I – Erradicação do analfabetismo; II – universalização do atendimento escolar; III – melhoria da qualidade do ensino; IV – formação para o trabalho; V – promoção humanística, científica e tecnológica do País. VI – Estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do produto interno bruto. (Incluído pela Emenda Constitucional nº 59, de 2009). (BRASIL, 1988)

Em qualquer dos níveis da administração pública e da normatização dos sistemas, sempre se observarão: obrigatoriedade da educação básica; a integralidade dos recursos vinculados na CF 88; a extensão dos programas complementares; a União corresponsável pela educação obrigatória; a meta de investimento nacional em percentual do Produto Interno Bruto; todos os níveis, etapas e modalidades de oferta. O PNE 2014/2023, instituído em Lei, prevê garantir a universalização com qualidade da Educação Básica e a expansão e democratização com qualidade da Educação Superior, por meio de ações que visem: inclusão de todos no processo educativo, com garantia de acesso, permanência e conclusão de estudos com bom desempenho; respeito e atendimento à diversidade cultural, étnica e racial; promoção da igualdade de direitos; e o desenvolvimento da gestão democrática.

Desse modo, o ordenamento constitucional dita a estruturação de uma Política pública de educação de alcance nacional, republicano e federativo. Azevedo (1997) nos lembra que uma política pública representa a materialidade da intervenção do estado, o estado em ação, cuja compreensão supõe ter presentes as estruturas de poder e de dominação, os conflitos infiltrados por todo o tecido social. O estado como lócus de condensação.

Noutra dimensão, **as políticas públicas**: são definidas, implementadas, reformuladas ou desativadas com base na memória da sociedade ou com base na memória do estado em que têm lugar. **Portanto**, guardam estreita relação com as representações sociais que cada sociedade desenvolve sobre si própria são cons-

truções informadas pelos valores, símbolos, normas que integram o universo cultural e simbólico de uma determinada realidade, posição sobre o grau, a profundidade, a extensão da ação pública, sobre o mercado, sobre a proteção social. Estado no sentido de instância superestrutural que engloba a sociedade política – lócus da dominação pela força e pelo consentimento e a sociedade civil – o lugar dessa dominação pelo consentimento. Por isso mesmo, condensador desta relação de forças, tensões, (des)equilíbrios, desigual e combinado.

No caso da política pública de educação, também considera distintas faces da educação: participação da sociedade civil; luta pela ampliação do direito; elaboração de diretrizes setoriais; financiamento; valorização dos/as trabalhadores/as; desafios da gestão local; políticas afirmativas e combate às discriminações; articulação entre níveis e modalidades; relações Inter federativas; direito público e interesse privado; trabalho e desenvolvimento humano. Faces que moldam um “[...] núcleo duro do bem-estar: um padrão mínimo e renda, alimentação, saúde, abrigo e instrução que o Estado garante e assegura a qualquer cidadão como direito político e não como benefício” (WILENSKI, 1975 *apud* AZEVEDO, 1997, p.30). Nitidamente, portanto, uma política pública “[...] deliberadamente se utiliza o poder organizado (por meio da administração e da política) como um esforço destinado a alterar as forças do mercado (...) garantindo a todos os cidadãos, sem restrições de status ou classes, uma gama de serviços ofertados dentro dos mais altos padrões” (BRIGSS, 1961 *apud* AZEVEDO, 1997, p.31).

Ora: para a sociedade setorizada são legítimas as políticas públicas setoriais. No entanto, adverte Azevedo (1997, pp.59-60).

[...] a escola e, principalmente, a sala de aula, são espaços em que se concretizam as definições sobre a política e o planejamento que as sociedades estabelecem para si próprias, como projeto ou modelo educativo que se tenta por em ação (...) refletindo, assim, as relações de poder e dominação que se estabelecem na sociedade. Sendo a política educacional parte de uma totalidade, deve-se pensá-la sempre em sua articulação com o planejamento mais global que a sociedade constrói como seu projeto e que se realiza por meio da ação do Estado.

Sob tais categorizações, se deve compreender a extensão e a atualização do direito à educação inscrita na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB):

Art. 1º. A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas mani-

festações culturais.

§ 1º Esta Lei disciplina a educação escolar, que se desenvolve, predominantemente, por meio do ensino, em instituições próprias.

§ 2º A educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social. (BRASIL, 1996)

Igualmente, se verificam as reiteraões robustecidas dos Princípios e Finalidades indicados na Constituição Federal, conforme se lê a seguir:

Art. 2º A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Art. 3º O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

I – Igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;

II – Liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber;

III – pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas;

IV – Respeito à liberdade e apreço à tolerância;

V – Coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;

VI – Gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;

VII – valorização do profissional da educação escolar;

VIII – gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino;

IX – Garantia de padrão de qualidade;

X – Valorização da experiência extraescolar;

XI – vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais.

XII – consideração com a diversidade étnico-racial. (Incluído pela Lei nº 12.796, de 2013)

XIII – garantia do direito à educação e à aprendizagem ao longo da vida. (Incluído pela Lei nº 13.632, de 2018)

XIV – respeito à diversidade humana, linguística, cultural e identitária das pessoas surdas, surdo-cegas e com deficiência auditiva. (Incluído pela Lei nº 14.191, de 2021) (BRASIL, 1996)

A conjugação dessas disposições tão intensamente evidenciadas nas Diretrizes e Bases da Educação Nacional nos leva a distinções conceituais construídas na trajetória de lutas sociais por afirmação de direitos a partir das identidades coletivas esboçadas historicamente nestas mesmas lutas. Por essa razão, visando sistematizar um conjunto sintético destes conceitos, destaco, a seguir, a expressão de vários deles, segundo autores e autoras cuja relevância está registrada na história recente da educação brasileira. Assim, me permito uma sequência sugestiva para aprofundamento, compreendendo os limites inaugurais desta potente série de Seminários Regionais.

## DIVERSIDADE E DIFERENÇA

Nilma Gomes pontua que a diversidade é muito mais do que o conjunto das diferenças.

Ao entrarmos nesse campo, estamos lidando com a construção histórica, social e cultural das diferenças a qual está ligada às relações de poder, aos processos de colonização e dominação. Portanto, ao falarmos sobre a diversidade (biológica e cultural) não podemos desconsiderar a construção das identidades, o contexto das desigualdades e das lutas sociais. (GOMES, 2007, p. ?)

Destaca-se a assertiva de Boaventura Souza Santos, na afirmação de um imperativo transcultural no tratamento das diferenças:

Uma política emancipatória dos Direitos Humanos deve saber distinguir entre a luta pela igualdade e a luta pelo reconhecimento igualitário das diferenças, a fim de poder travar ambas as lutas eficazmente [...] Temos o direito a ser iguais quando a diferença nos inferioriza; temos o direito a ser diferentes quando a igualdade nos descaracteriza. (SANTOS *apud* MENDONÇA, 2013,p. ?)

## DIVERSIDADE E DIREITO À EDUCAÇÃO

Se a afirmação da diversidade como expressão de direito é um desafio conceitual e ativo, um desafio prático é romper a lógica entre desigualdade e diversidade. A introdução de sistemas de avaliação, como a Prova Brasil e o IDEB se, por um lado, permitiram diagnosticar dimensões de qualidade da escola pública, até então negligenciadas, possibilitaram também identificar a extensão e profundidade da desigualdade no país. Os resultados também destacaram as imensas desigualdades no exercício do direito à educação pelos povos do campo, as periferias urbanas, as regiões empobrecidas, os bairros populares. Diversidade e desigualdade parecem sobrepostas nos mapas educacionais. Não há resposta simples para esse desafio: não se avaliou o suficiente a herança da pobreza sobre o aprendizado de nossas crianças (YAN-NOULAS, 2013), mas se sabe que o racismo impõe às crianças negras a frustração de suas carreiras educacionais (LOUZANO, 2012). Não está acordado que se avalia no teste o que foi ensinado na escola e vice-versa.

Obviamente, a população tem o direito de conhecer os resultados de aprendizagem de suas crianças e jovens. A partir de seu conhecimento, é possível exigir políticas e investimentos.

E, nesse aspecto, a diversidade importa mais do que nunca pelo reconhecimento das diferenças. Políticas públicas que ignoram as dimensões de desigualdade, portanto da diversidade, tendem a aprofundar a separação de grupos da população no acesso a direitos. (LAZARO, 2013)

## **EDUCAÇÃO INTEGRAL**

A escola passa a ser compreendida como lócus de articulação de saberes, espaços e redes de cooperação social que articulam organizações comunitárias, artistas, iniciativas sociais, sujeitos, que desejam tomar parte nos processos educativos das novas gerações, sem que isso signifique que a escola e os profissionais de educação percam a centralidade de sua ação na educação das novas gerações.

“Nesse contexto de encontros humanos e de encontro do território tipicamente escolar com seu entorno, sua comunidade, podem-se produzir as condições para a expressão da diversidade étnica, racial, religiosa, de orientação sexual que nos constitui. Nesse sentido, a quebra de imagens fixas no padrão branco, masculino, letrado, urbano, industrial (ainda tão recorrentes, inclusive, nos chamados “materiais didáticos”), por meio da entrada dos sujeitos reais com suas histórias, tradições, idiosincrasias e a possibilidade de tempos para partilhas que a convivência humana pressupõe (impossíveis de serem feitas em um tempo fabril, fracionado em saberes justapostos e desconexos entre si), afirma a compreensão de uma educação integral (MOLL; LECLERC, 2013).”

## **COMBATER AS ATITUDES DISCRIMINATÓRIAS**

A partir da reflexão acerca das práticas educacionais que resultam na desigualdade social de diversos grupos, o documento Declaração de Salamanca e Linhas de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais proclama que as escolas comuns representam o meio mais eficaz para combater as atitudes discriminatórias, ressaltando que: “o princípio fundamental desta Linha de Ação é de que as escolas devem acolher todas as crianças, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas, dentre outras” (BRASIL, 1988).

Devem acolher crianças com deficiência e crianças<sup>5</sup> bem dotadas; crianças que vivem nas ruas e que trabalham; crianças de populações distantes ou nômades; crianças de minorias linguísticas, étnicas ou culturais e crianças de

outros grupos e zonas desfavorecidas ou marginalizadas. (BRASIL, 1997, p. 17-18).

## DIREITO E RECONHECIMENTO

As políticas educacionais voltadas ao direito e ao reconhecimento à diversidade devem estar interligadas à garantia dos direitos sociais e humanos e à construção de uma educação inclusiva, em uma ação pactuada que necessitará de políticas e programas concretos e exequíveis.

Tal condição só será possível por meio do reconhecimento da diversidade no desenvolvimento sócio histórico, cultural, econômico e político da sociedade. Enquanto se perpetuar uma educação com traços que não acolhem bem ao outro, que preserve um currículo oculto formado pela indiferença e pela discriminação, torna-se utópica a possibilidade de mudança. É imperativo o combate à violência simbólica presente na escola por meio da uniformidade de ideias.

Como proposto por Chagas e Prado (2013), passemos adiante nessa triste história, educando para a importância dos direitos humanos, para a tolerância crítica com os motivos que estão por trás da discriminação. Este é o caminho para que formemos cidadãos(ãs) que vão atuar na sociedade com o objetivo de transformá-la em um espaço coletivo mais justo, pacífico e igualitário.

## IGUALDADE E IDENTIDADE

Sobre a distinção entre igualdade e identidade, Ana Paula Chachim Silva nos oferece uma importante contribuição: Enquanto “identidade” tem origem na palavra latina *identitate* que quer dizer “o mesmo”; o termo “igualdade” tem origem no termo latim *aequalis*, ou seja, de mesma grandeza.

Identidade se refere à indistinção entre coisas e pessoas, enquanto igualdade se refere à relação que estabelecem entre si, admitindo, pois, a diferença que possa existir entre as pessoas.

“Igual” não quer dizer “idêntico”. O princípio de identidade é aquele princípio pelo qual cada ente é idêntico a si mesmo. A igualdade, porém, é uma relação que só pode colocar-se entre duas entidades distintas. (SILVA, 2008).

Portanto, no campo do direito positivo, observamos que tanto internacionalmente quanto no Brasil há relação direta em combater as desigualdades sociais por meio da educação (SOARES, 2013).

## PESSOAS COM DEFICIÊNCIA

O projeto pedagógico deve institucionalizar a oferta do AEE, prevendo na sua organização:

- I – Disponibilização de recursos de tecnologia assistiva, materiais didáticos acessíveis, recursos pedagógicos e de acessibilidade específicos;
- II – Identificação das necessidades educacionais específicas dos estudantes;
- III – professores para o AEE;
- IV – Outros profissionais da educação: tradutor e intérprete de Língua Brasileira de Sinais, guia-intérprete e outros que atuem no apoio, principalmente, nas atividades de alimentação, higiene e locomoção, quando necessário;
- V – Redes de apoio no âmbito da atuação profissional, da formação, do desenvolvimento da pesquisa, do acesso a recursos, serviços e equipamentos, entre outros, que maximizem o AEE. (BRASIL, 2011).

Com a finalidade de efetivar a política educacional já descrita, é necessária uma política pública de financiamento, a fim de investir em equipamentos e recursos de tecnologia assistiva, formação continuada de professores, adequação arquitetônica das escolas e transporte escolar acessível (SANTOS, 2013).

## GÊNERO E VIOLÊNCIA

Dados das pesquisadoras Miriam Abramovay, Mary Castro e Lorena Bernadete da Silva (2004), resultado de uma pesquisa efetuada em 14 capitais brasileiras, mostraram uma triste realidade: jovens estudantes do ensino fundamental e do ensino médio classificaram a violência contra homossexuais menos relevante que estupro, tiros, uso de drogas, roubos e andar armado.

Já os números desvendados pela pesquisa nacional Diversidade Sexual na Escola (MAZZON, 2009) nos entristecem ainda mais: 87,3% dos pesquisados têm algum nível de preconceito em relação à orientação sexual e 98,5% com algum nível de distância social. Dos pesquisados, 26,6% dos(as) alunos(as), 20,5% dos(as) funcionários(as) e 10,6% dos(as) professores(as) concordam com a frase “eu não aceito a homossexualidade” e 23,2% dos(as) alunos(as), 23,4% dos(as) funcionários(as) e 11,8% dos(as) professores(as) concordam que a homossexualidade é uma doença.

A escola, reduzida à sala de aula, acaba por produzir o confinamento dos jovens com orientação sexual diversa, fazendo-se reconhecer como insignificantes nos ambientes ampliados, como horário de intervalo, por exemplo,

uma vez que é nesses momentos que as agressões de toda ordem ocorrem com mais frequência (PRADO; CHAGAS, 2013)

## **POVO PRETO**

E o princípio da igualdade somente pode ser alcançado a partir do reconhecimento da desigualdade. Por isso, as ações afirmativas são um conjunto de políticas públicas e privadas, de caráter compulsório, facultativo ou voluntário, concebidas com vistas ao combate à discriminação racial, de gênero e de origem nacional, bem como para corrigir os efeitos presentes da discriminação praticada no passado, tendo por objetivo a concretização do ideal de efetiva igualdade de acesso a bens fundamentais como a educação e o emprego. “[...] Em síntese, trata-se de políticas e de mecanismos de inclusão concebidas por entidades públicas, privadas e por órgãos dotados de competência jurisdicional, com vistas à concretização de um objetivo constitucional universalmente reconhecido – o da efetiva igualdade de oportunidades a que todos os seres humanos têm direito” (SILVA, 2008, p. 68).

Resultou dessa luta a instituição do Estatuto da Igualdade Racial (Lei nº 12.288, de 20 de julho de 2010), que apesar de inúmeras críticas avança como mais um instrumento de ação afirmativa. Em seu Título II dos Direitos Fundamentais – Capítulo II do Direito à Educação, à Cultura, ao Esporte e ao Lazer, Seção II Da Educação, estabelece no seu artigo 11: Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, é obrigatório o estudo da história geral da África e da história da população negra no Brasil, observado o disposto na Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (BRASIL, 1996).

## **QUILOMBO, MEMÓRIA ANCESTRAL E RESISTÊNCIA**

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola, instituídas pelo Parecer CNE/CEB nº 16/2012, homologadas pela Resolução CNE/CEB nº 8, de 20 de novembro de 2012, indicam que a educação escolar quilombola é desenvolvida em unidades educacionais inscritas em suas terras e cultura, requerendo pedagogia própria em respeito à especificidade étnico cultural de cada comunidade e formação específica de seu quadro docente, observados os princípios constitucionais, a base nacional comum e os princípios que orientam a Educação Básica brasileira, devendo ser observado,



na estruturação e no funcionamento das escolas quilombolas, bem como nas demais, o reconhecimento e valorização da diversidade cultural.

Referidas diretrizes (BRASIL, 2012) afirmam que a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica organiza precipuamente o ensino ministrado nas instituições educacionais, fundamentando-se, informando-se e alimentando-se: da memória coletiva; das línguas reminiscentes; dos marcos civilizatórios; das práticas culturais; das tecnologias e formas de produção do trabalho; dos acervos e repertórios orais; dos festejos, usos, tradições e demais elementos que conformam o patrimônio cultural das comunidades quilombolas de todo o país; e da territorialidade (PEREIRA; LEITÃO, 2019).

## CAMPONESES/AS

A educação do campo apresenta uma forte vinculação com os movimentos sociais, com uma forte inserção em lutas sociais, principalmente a luta pela terra, criando um movimento de articulação em prol da educação do campo; objetiva a ampliação de espaços políticos e também a busca de reconhecimento de novas identidades e grupos sociais no interior dos diversos sistemas políticos (PIRES, 2013).

Nesse contexto, o Estado cria um aparato normativo legal e institucional para viabilizar a implementação da educação do campo. Entretanto, é fundamental o envolvimento dos atores sociais locais nesse processo de construção e que se apoie na democratização de todos os espaços locais, o que tem respaldo no que afirma Santos (2007, p. 62, apud PIRES, 2013, p. ?), ao considerar a “[...] democracia como a substituição das relações de poder por relações de autoridade partilhada [...]”, o que denomina de “democracia radical de alta intensidade” – que pressupõe uma possibilidade ativa dos cidadãos no conjunto dos processos decisórios que dizem respeito à sua vida cotidiana, sejam eles vinculados ao poder do Estado ou a processos interativos nos demais espaços estruturais.

O Estado, por meio de seu marco normativo legal, busca instrumentalizar as políticas públicas. No caso da educação do campo, o escopo normativo estatal parte das articulações da sociedade civil organizada e do Estado (PIRES, 2013).

## INDÍGENAS

Muitos desafios enfrentados pelas escolas indígenas dependem também da capacidade de gestão das comunidades e do movimento indígena organizado, como o de transformar ou mesmo criar novas experiências pedagógicas de ensino-aprendizagem em suas escolas, na perspectiva intercultural, bilíngue, específica e diferenciada, com tempo, espaço, conteúdo curricular, metodologias, pedagogias, didáticas e epistemologias próprias (LUCIANO, 2013).

É preciso construir escolas indígenas com processos pedagógicos que superem o monopólio da cultura “escritocêntrica”, abrindo espaços para outros modos de transmissão de conhecimentos por meio da oralidade, da corporalidade, da imagem, da observação e repetição de bons exemplos dos mais velhos e do aprender fazendo, vivendo, experimentando, pesquisando e descobrindo.

Escolas indígenas que propiciam no seu cotidiano interno e externo experiências e vivências concretas de interculturalidade, de solidariedade, de reciprocidade e de complementariedade sociocultural, econômica, política e espiritual (CANDAU, 2006). A luta por uma educação escolar de qualidade faz parte, portanto, da luta mais ampla dos povos indígenas. Essa luta passa pela necessidade de garantia dos territórios, da saúde e da sustentabilidade. Os desafios coletivos são também desafios da escola indígena. Mas a formação escolar e universitária é também almejada para o enfrentamento dos novos tempos difíceis da política indígena e indigenista difusa, confusa e ameaçadora dos direitos indígenas (LUCIANO, 2013).

## JOVENS E ADULTOS TRABALHADORES/AS

Não é possível considerar que, no Brasil, a tarefa do direito à educação básica está cumprida, da mesma forma que não é possível desconsiderar que o modelo econômico e político brasileiro, desde sua origem aos dias atuais, contribuiu para que o país chegasse ao século XXI com milhões de brasileiros sem escolarização básica, que vão desde adolescentes a idosos (diversidade geracional); homens e mulheres (diversidade de gênero); brancos e negros, todavia estes últimos são em maior número, expressão da desigualdade étnico-racial; cidadãos que estão no campo e nas periferias das cidades (diversidade de território), em sua maioria pobres, mas também se encontram entre a nova classe média, portanto, indicando diversidade de classe social. Tratar da diversidade na EJA é, portanto, reconhecer que a oferta da educação, ou sua ausência, resulta de um sistema social e econômico excludente.

No contexto educacional brasileiro, os direitos à EJA, pós-Constituição Federal de 1988, têm se alargado, mas, enquanto políticas públicas, têm sido incluídos precária e marginalmente pelo Estado, de forma vulnerável, nas fronteiras entre a responsabilidade pública e privada, entre as políticas sociais compensatórias e a filantropia (MARTINS, 1997 *apud* MACHADO; RODRIGUES, 2013).

A inserção da EJA como modalidade da educação básica, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) nº 9.394, de 1996 e nos recursos do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) é considerada uma conquista das mobilizações da sociedade civil, todavia tem se demonstrado insuficiente para a efetivação do direito.

Um dos aspectos que cabe destacar, nesse contexto, é que o acesso de jovens e adultos trabalhadores, com a progressiva possibilidade de incorporação de segmentos populares na escola pública, não assegura que os sujeitos atendidos permaneçam e concluam com êxito a aprendizagem.

Também a cultura da repetência e do fracasso escolar, que se mantém na política educacional brasileira, aponta para um quadro de defasagem idade/série que tem levado ao abandono da escola, sobretudo por parte de um grande grupo de jovens, marcados por experiências escolares descontínuas e negativas, ou que avançaram sem a respectiva aprendizagem, que se soma aos adultos e idosos que não tiveram acesso à escolarização.

Os jovens, adultos e idosos fora da faixa etária obrigatória de quatro a 17 anos, conforme Emenda Constitucional nº 59, de 2009, compõem o quadro de analfabetismo absoluto, analfabetismo funcional e não conclusão da educação básica.

Essa realidade demanda, por parte do Estado, oportunidades educacionais com qualidade social, coerentes com esse público, tomando os currículos e metodologias interdisciplinares integradoras na organização e vivência de uma práxis pedagógica com compromisso ético-político e social (MACHADO; RODRIGUES, 2013).

## **DIREITOS TÊM SUJEITOS**

De acordo com Pereira e Leitão (2019), os sujeitos da EJAT: são milhões de trabalhadores jovens, adultos e idosos, em sua imensa maioria fora da escola, quase a metade (41,5%) atuando em postos de trabalho informais e que não exigem a escolarização e formação profissional no exercício do trabalho,

ao passo que remuneraram de forma precária esses trabalhadores. Todavia, os dados, quando analisados de forma mais global, confirmam que:

“O nível de instrução é uma das características que contribuem para diferenças na inserção na força de trabalho. Quanto mais elevado o nível de instrução, maior a taxa de participação, em todos os anos investigados pela PNAD Contínua.” (BRASIL, 2019, p. 30).

É frente a esta caracterização que nos debruçamos a perguntar: qual escola o sistema educacional brasileiro tem oferecido para esses trabalhadores?

## UM DESAFIO CIVILIZATÓRIO

Justificando que “o desafio não é econômico, é civilizatório”, Dowbor (2020)<sup>6</sup> alerta, de forma otimista [...] limitar a nossa ação a tentar resistir às deformações não basta, precisamos orientar as nossas pesquisas para as lógicas e os potenciais do futuro.

O denominador comum que buscamos é a liberação dos potenciais positivos da era do conhecimento, com acesso democrático e aberto ao conhecimento, desintermediação dos sistemas financeiros e direcionamento das novas capacidades para o enfrentamento das duas catástrofes que se aprofundam na nossa civilização: a destruição ambiental e a desigualdade explosiva. Temos os meios e os fins, falta construir políticas (DOWBOR, 2020, p.184-185)

A EJA é também espaço de tensionamento e aprendizagem em diferentes ambientes de vivências que contribuem para a formação de jovens e adultos como sujeitos da história. Nesses espaços, a EJA volta-se para um conjunto amplo e heterogêneo de jovens e adultos oriundos de diferentes frações da classe trabalhadora. Por isso, é compreendido na diversidade e multiplicidade de situações relativas às questões étnico-racial, de gênero, geracionais; de aspectos culturais e regionais e geográficos; de orientação sexual; de privação da liberdade; e de condições mentais, físicas e psíquicas — entendida, portanto, nas diferentes formas de produção da existência, sob os aspectos econômico e cultural (PEREIRA; LEITÃO, 2019).

Toda essa diversidade institui distintas formas de ser brasileiro, que precisam incidir no planejamento e na execução de diferentes propostas e encaminhamentos na EJA (BRASIL, 2009, p. 28)

## SEIS ANOS DE GOLPE

Feito este percurso de marcos conceituais, considero imprescindível reconhecer que este período afirmativo de direitos, irradiado pelo movimento constituinte e por uma nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, encontrou seu ápice nos governos democrático-populares. A interdição do mandato da Presidenta Dilma Rousseff, em meados de 2016, contudo, impõe a ruptura com este processo virtuoso. Entre suas consequências, podemos notar a mais grave crise da história contemporânea, desmonte de políticas públicas, destituição de direitos, degradação institucional, fragilização de valores democráticos, desemprego, desalento, fome.

A falácia das promessas ultraliberais, desde então, resultaram num estado policial autoritário, num país em isolamento internacional, numa economia em crise aguda, numa sociedade dividida pelo negacionismo e pelo obscurantismo. De fato, é possível mencionar uma colheita nefasta em que se registram: 14,8 milhões de trabalhadores/as desempregados/as, 3,5 milhões de pessoas amargam mais de dois anos de desemprego; 6 milhões desistiram de procurar uma vaga, 35% de aumento médio dos preços de alimentos, gás, energia, medicamentos nos últimos 12 meses, 116 milhões de pessoas sob insegurança alimentar (36,7% dos lares), renda dos 10% mais ricos é 39 vezes maior do que a renda dos 40% mais pobres; perseguição e violência política, narrativa antipartidária, antidemocrática, e guerra cultural, prática do *lawfare*, criminalização dos movimentos sociais e populares por direitos, a adoção mentira como estratégia de comunicação e propaganda.

Não por acaso a instituição do Fórum Nacional Popular de Educação (FNPE) e a promoção da Conferência Nacional Popular de Educação 2022 (CONAPE) nos convocam a Reconstruir/Retomar o caráter democrático e popular capaz de se constituir num pilar de sustentação de um Brasil justo, desenvolvido e igualitário.

Por isso mesmo, o tônus é de construção social para assegurar direitos: pública, democrática, universal, gratuita, inclusiva, diversa, laica, qualidade socialmente referenciada, com valorização profissional, participação e controle social: potencializadora do acesso à cultura, à ciência, à tecnologia, à arte, ao desporto; fator de emancipação, cidadania, superação da desigualdade, desenvolvimento, soberania; assentada sobre financiamento consistente, cooperação federativa, coordenação nacional, regulação da oferta privada. Tal construção deve fundamentar o Sistema Nacional de Educação num horizonte de resistência, de travessia cuidadosa e de esperança ativa.

Há muitos entraves por remover e muitas armadilhas por desarmar. Entre estes, as referências marcantes do ultraliberalismo impulsionado desde o golpe.

A Emenda Constitucional 95/2016 (BRASIL, 2016), conhecida como teto dos gastos públicos por vinte anos, sem limite para despesas financeiras, rentistas, bancos, agrava as amarras da Lei de Responsabilidade Fiscal (Lei Complementar 101), as metas de eslocado, a inflação, a desvalorização do câmbio. Em paralelo, a desregulamentação e a desproteção do trabalho, a fragilização da Previdência Social, a chamada uberização reveladora da precarização e da superexploração do trabalho, a “boiada” da desregulamentação ambiental, a desproteção de povos indígenas e populações tradicionais e a perversa proteção da grilagem e às associações com milícias.

Neste percurso tormentoso, também se registram a privatização do pré-sal, a entrega da EMBRAER, BR Distribuidora, Empresas de dutos, refinarias de gás, gasodutos, Empresa de Semicondutores, ELETROBRAS, carteiras da Caixa Econômica e do Banco do Brasil, a dita independência do Banco Central, a incidência da Emenda Constitucional 109/2020 (BRASIL, 2020), (estado de emergência), a gestão do orçamento secreto; Emenda Constitucional 119/2022 (BRASIL, 2022), que isenta de responsabilidade fiscal aplicação a menor de recursos de MDE em 2020 e 2021, Projeto de Lei Complementar 18/2022 com redução de ICMS sobre grupo combustível, energia, comunicação e transporte público.

Estes constructos recentes desvelaram a intensidade da cobiça sobre o fundo público anteriormente ampliado, a mercantilização, financeirização e concentração do mercado educacional, associados ao ultraconservadorismo conteudista, à estigmatização, à desqualificação, ao preconceito, ao autoritarismo, à censura, à criminalização das formas de luta popular. A desregulamentação da iniciativa privada na educação reforça o sequestro do estado pelo mercado, o clientelismo, o patrimonialismo, o patriarcalismo em traje meritocrático.

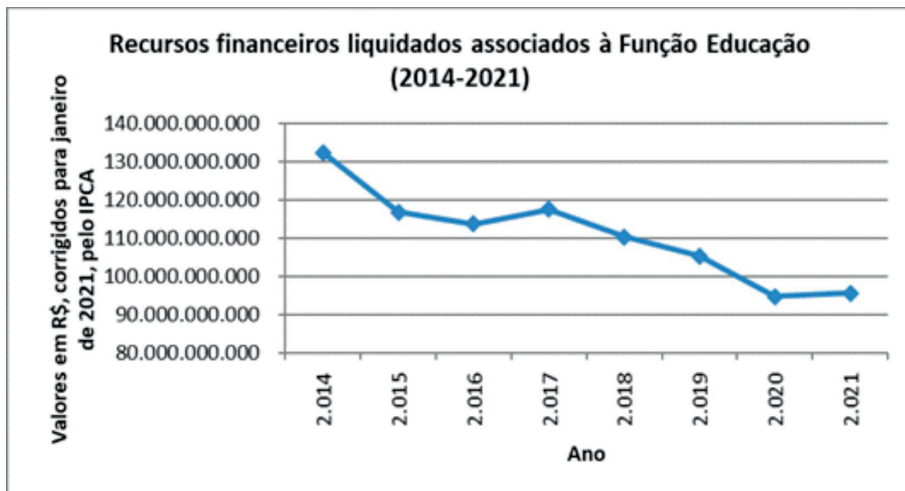
No bojo da descaracterização do privado, enfeixam-se a reforma do Ensino Médio, a Base Nacional Comum Curricular, o abandono das metas do PNE, a Intervenção no Fórum Nacional de Educação e a ruptura com as Conferências Nacionais de Educação (CONAES), a reconfiguração do Conselho Nacional de Educação (CNE), a redução de 41% das transferências do FNDE a estados e municípios; o esvaziamento dos Planos de Ação Articulada – PAR, o sub-financiamento que incrementa o clientelismo fisiológico para compensar os 6% de perda real no investimento em educação em 5 anos. O desmonte arrasador, ainda se complementa com a priorização da pauta da educação domiciliar, a proposição do fim da gratuidade do ensino superior público na sessão legislativa de 2022.

No diapasão da desvalorização dos Profissionais da Educação, também se potencializaram iniciativas como: Canal de denúncia; Lei da Morçada; Escola Sem Partido, Escola Cívico Militar; Terceirização de Atividades Fins; Constratos por CNPJ, MEIS, por cooperativas, OSCIPS e OSS; Contratos Intermitentes e por Tempo Parcial PSPN; reajuste zero e remuneração móvel; currículo estruturado; consultorias externas; avaliação, gestão e formação por consultorias externas; material didático, mediação tecnológica, planejamento e execução orçamentária, prêmios por resultado, *compliance*... tudo isso realizado por consultorias privadas externas aos sistemas públicos. Nas nas universidades federais as matrículas caíram pela primeira vez desde os anos 1990, conforme projetado a seguir.

## A INVERSÃO DO ORÇAMENTO FEDERAL

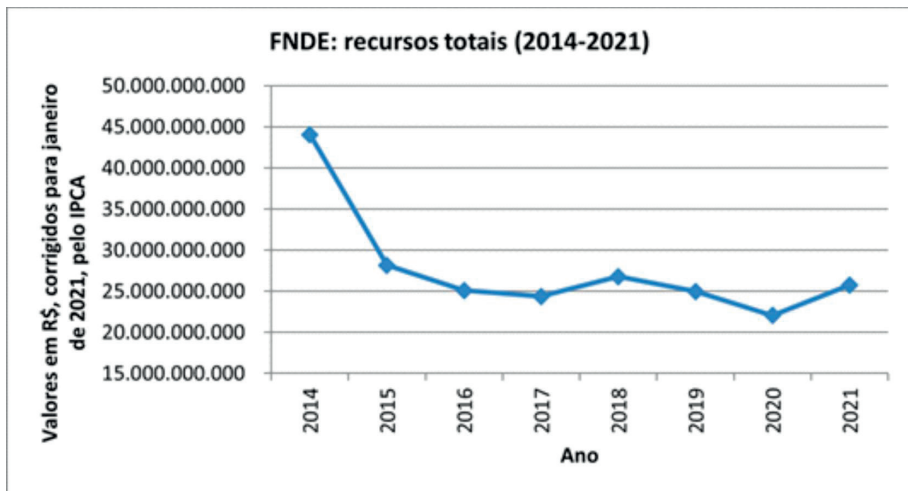
Os gráficos que seguem ilustram o desinvestimento da e na educação pública por parte do governo federal.

Gráfico 1: Recursos Financeiros associados à Função Educação (2014 – 2021)



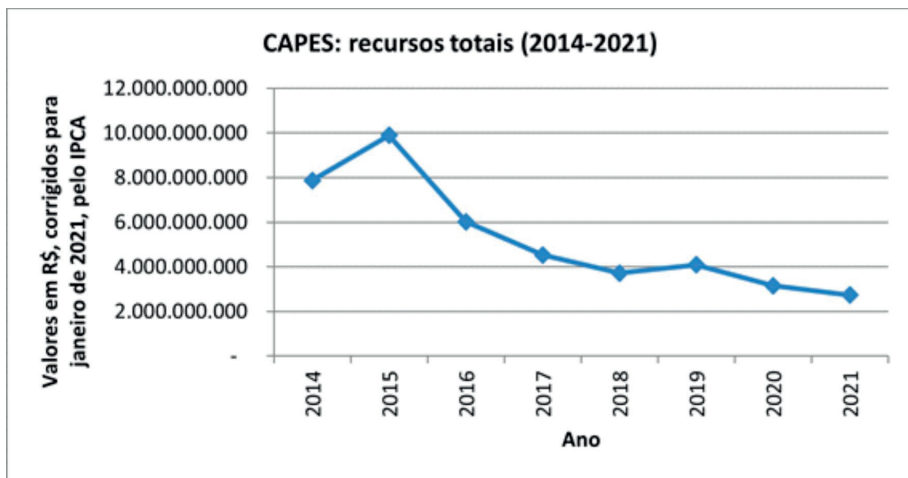
Fonte: (BRASIL.CAMARA DOS DEPUTADOS, 2021)

Gráfico 2: Recursos Totais FNDE (2014 – 2021)



Fonte: (BRASIL.CAMARA DOS DEPUTADOS, 2021)

Gráfico 3: CAPES Recursos Totais (2014 – 2021)



Fonte: (BRASIL.CAMARA DOS DEPUTADOS, 2021)



## UM ENTORNO INSTITUCIONAL DESFAVORÁVEL

Não bastaram, contudo, as ações formais no ambiente normativo, a saber: a reversão judicial de vinculações de recursos orçamentários para universidades estaduais e instituições municipais de ensino superior e tecnológico; reversão judicial em legislações de gestão democrática, a configuração de cargos comissionados e funções de confiança; Ação Direta de Inconstitucionalidade sobre lei de apoio à conectividade de profissionais da educação pública básica e estudantes do CadÚnico; a iminência de regulamentação de “Arranjos de Desenvolvimento da Educação” e “Contratos Colaborativos” em substituição aos Consórcios Públicos.

A descoordenação nacional no enfrentamento da pandemia não é sazonal. Um reverendo ministro da educação, dois reverendos intermediários e outro reverendo ministro do STF, sob a jaculatória máxima do “ouremos”, a advocacia administrativa sem pudor; 40% dos reitores/as nomeados/as de Universidades Federais e Institutos Federais não foram os escolhidos nas comunidades acadêmicas; o PL 4188/2021 – administração de recursos do FUNDEB / pessoal por instituições financeiras privadas, FUTURE-SE tramita como PL 3076/2020; a alteração das legislações estaduais para a distribuição do ICMS aos Municípios com base em indicadores de desempenho educacional.

Tudo isso, resulta em retrocesso em 45% das metas do Plano Nacional de Educação (PNE), segundo o balanço do PNE realizado pela Campanha Nacional Pelo Direito à Educação (CAMPANHA NACIONAL PELO DIREITO À EDUCAÇÃO, 2022).

## Á SINAIS DE ESPERANÇA

Pesquisas recentes sobre a percepção popular de valores, comportamentos e posições políticas nos dão alento. Um exemplo é a “Pesquisa Educação, Valores e Direitos”, coordenada pelo Cenpec e pela Ação Educativa. A pesquisa buscou capturar a percepção da população sobre pautas conservadoras na educação, como escolas militarizadas, educação sexual e educação domiciliar. Listo, a seguir alguns resultados que demonstram o cadinho em que ferveram a resistência e a travessia.

“Divulgados em partes, os resultados da pesquisa nacional mostram que o nível de adesão a essas agendas excludentes é limitado e não se sustenta quando confrontado com situações cotidianas e familiares:

- 8 de cada 10 brasileiras(os) rejeitam a educação domiciliar (ou homeschooling);

- 72% afirma que confia mais em professoras(es) do que militares para atuar nas escolas e 45,2% da população nunca ouviu falar sobre escolas militarizadas;
- 96% defendem que as escolas devem oferecer informações sobre doenças sexualmente transmissíveis e como preveni-las;
- 82% entendem que a escola deve promover o direito de as pessoas viverem livremente sua sexualidade, sejam elas heterossexuais ou LGBTQIA+s;
- 91% são favoráveis à discussão sobre a discriminação racial;
- 81% defendem a inclusão de estudantes com deficiências em escolas regulares.”  
(<https://www.cenpec.org.br/pesquisa/pesquisa-educacao-valores-e-direitos>)

## A LEI NÃO É PONTO FINAL

Toda afirmação de direito é, antes, um processo de disputa social e política. Fator de protesto, de denúncia pública, de reivindicação organizada, de mobilização popular, de interação cultural propositiva, de aferição de forças, de mudança de comportamentos, de sua legitimação, antes ainda de se transformar em lei. Há de se considerar, no entanto que a história é dinâmica, a sociedade de classes é desigual, o Estado, em suas estruturas e em sua ação, é uma condensação temporal das forças dos interesses em disputa:

“Entretanto, por mais mecanismos de controle que venham a ser estabelecidos na legislação, o seu cumprimento depende, no limite, do grau de organização da sociedade para fazer valer os seus direitos.

(...) Trata-se, em última análise, de um processo de educação política que visa combater a bem sucedida introjeção da subserviência e do conformismo nas camadas subalternas do país.

(...) Não basta uma legislação de defesa dos Direitos do homem; precisamos de ter uma população disposta a esloca-la enquanto prática social concreta.”  
(OLIVEIRA, 1999, pp. 232 – 233):

Em pleno centenário do Patrono da Educação Brasileira, proclamamos: “*Ensinar exige esperança*” (Paulo Freire).

Na véspera da primavera que teima florescer, em meio à crucial decisão popular aferida pelas eleições gerais de 2022, cantamos: “*Tenho sangrado demais Tenho chorado pra cachorro Ano passado eu morri Mas esse ano eu não morro*” (Belchior)

## REFERENCIAS

ABRAMOVAV, M; CASTRO, M.G e BERNADET, L S. **Juventude e sexualidade. Brasília:** UNESCO Brasil, 2004. 426p.

AZEVEDO, Janete. **A educação como política pública.** Campinas: Ed. Autores Associados, 1997.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm) . Acesso em: 07 de out. de 2022.

BRASIL. Emenda Constitucional nº 108. **Emenda Constitucional nº 108, de 26 de agosto de 2020.** Altera a Constituição Federal para estabelecer critérios de distribuição da cota municipal do Imposto sobre Operações Relativas à Circulação de Mercadorias e sobre Prestações de Serviços de Transporte Interestadual e Intermunicipal e de Comunicação (ICMS), para disciplinar a disponibilização de dados contábeis pelos entes federados, para tratar do planejamento na ordem social e para dispor sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb); altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias; e dá outras providências. Brasília, 2020. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/emendas/emc/emc108.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc108.htm) . Acesso em: 07 de out. de 2022.

BRASIL. Emenda Constitucional nº 53. **Emenda Constitucional nº 53 de 19 de dezembro de 2006.** Dá nova redação aos artigos 27, 3, 30, 206, 208, 211 e 212 da Constituição Federal e ao art. 60 do Ato de Disposições Constitucionais Transitórias. Brasília 2006. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/emendas/emc/emc53.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc53.htm) . Acesso em: 07 de out. de 2022.

BRASIL. Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. **Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: < [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm) . Acesso em 07 de out. de 2022.

BRASIL. EMENDA CONSTITUCIONAL Nº 59. **EMENDA CONSTITUCIONAL Nº 59, DE 11 DE NOVEMBRO DE 2009.** Acrescenta § 3º ao art. 76 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias para reduzir, anualmente, a partir do exercício de 2009, o percentual da Desvinculação das Receitas da União incidente sobre os recursos destinados à manutenção e desenvolvimento do ensino de que trata o art. 212 da Constituição Federal, dá nova redação aos incisos I e VII do art. 208, de forma a prever a obrigatoriedade do ensino de quatro a dezessete anos e ampliar a abrangência dos programas suplementares para todas as etapas da educação básica, e dá nova redação ao § 4º do art. 211 e ao § 3º do art. 212 e ao caput do art. 214, com a inserção neste dispositivo de inciso VI. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/emendas/emc/emc59.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc59.htm). Acesso em 07 de out. de 2022.

BRASIL. **Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011.** Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 2011.

BRASIL. **Lei nº 12.288, de 20 de julho de 2010.** Estatuto da Igualdade Racial. Institui o Estatuto da Igualdade Racial; altera as Leis nos 7.716, de 5 de janeiro de 1989, 9.029, de 13 de abril de 1995, 7.347, de 24 de julho de 1985, e 10.778, de 24 de novembro de 2003. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2010/lei/112288.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/lei/112288.htm) . Acesso em 07 de out. de 2022.

BRASIL. CNE. CÂMARA DE EDUCAÇÃO BÁSICA. **RESOLUÇÃO CNE/CEB nº 8, de 20 de novembro de 2012.** Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=11963-rceb-008-12-pdf&category\\_slug=novembro-2012-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=11963-rceb-008-12-pdf&category_slug=novembro-2012-pdf&Itemid=30192) . Acesso em 07 de out. de 2022.

BRASIL. CÂMARA DOS DEPUTADOS. **Execução Orçamentária da União.** Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/orcamento-da-uniao/leis-orcamentarias/loa>. Acesso em 07 de out. de 2022.

BRASIL. **LEI COMPLEMENTAR Nº 101, DE 4 DE MAIO DE 2000.** Estabelece normas de finanças públicas voltadas para a responsabilidade na gestão fiscal e dá outras providências. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/lcp/lcp101.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/lcp/lcp101.htm). Acesso em: 07 de out. de 2022.

BRASIL. **EMENDA CONSTITUCIONAL Nº 109, DE 15 DE MARÇO DE 2021.** Altera os arts. 29-A, 37, 49, 84, 163, 165, 167, 168 e 169 da Constituição Federal e os arts. 101 e 109 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias; acrescenta à Constituição Federal os arts. 164-A, 167- A, 167-B, 167-C, 167-D, 167-E, 167-F e 167-G; revoga dispositivos do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias e institui regras transitórias sobre redução de benefícios tributários; desvincula parcialmente o superávit financeiro de fundos públicos; e suspende condicionalidades para realização de despesas com concessão de auxílio emergencial residual para enfrentar as consequências sociais e econômicas da pandemia da Covid-19. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/Emendas/Emc/emc109.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Emendas/Emc/emc109.htm). Acesso em 07 de out. de 2022.

BRASIL. **EMENDA CONSTITUCIONAL Nº 119, DE 27 DE ABRIL DE 2022.** Altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias para determinar a impossibilidade de responsabilização dos Estados, do Distrito Federal, dos Municípios e dos agentes públicos desses entes federados pelo descumprimento, nos exercícios financeiros de 2020 e 2021, do disposto no caput do art. 212 da Constituição Federal; e dá outras providências. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/Emendas/Emc/emc119.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Emendas/Emc/emc119.htm) . Acesso em 07 de out. de 2022.

BRASÍLIA, 1988. \_\_\_\_\_. **Declaração de Salamanca** e Linha de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais. Brasília: Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, 1994.

CAMPANHA NACIONAL PELO DIREITO À EDUCAÇÃO. **Balanco do PNE 2022.** Disponível em: <https://campanha.org.br/acervo/balanco-do-pne-2022/> . Acesso em 07 de out. de 2022.

CHAGAS, M e PRADO, Z. **Educação e diversidade Os seus reflexos e desafios.** Revista Retratos da Escola, Brasília, v. 7, n. 13, p. 359-371, jul./dez. 2013. Disponível em: <<http://www.esforce.org.br>> . Acesso em 07 de out. de 2022.

DOWBOR, L. **O capitalismo se desloca: novas arquiteturas sociais.** São Paulo; SESC, 2020.

GOMES, Nilma Lino. **Indagações sobre currículo: diversidade e currículo.** Brasília, DF: MEC/SEB, 2007.

LÁZARO, A. L. F. **A diversidade, a diferença e a experiência da Secad.** Revista Retratos da Escola, Brasília, v. 7, n. 13, p. 265-276, jul./dez. 2013. Disponível em: <<http://www.esforce.org.br>> . Acesso em 07 de out. de 2022.

LOUZANO, Paula. **Fracasso escolar e desigualdade no ensino fundamental.** In: TODOS PELA EDUCAÇÃO (Org.). De olho nas metas 2012. São Paulo: Ed.Moderna, 2012.p.114-125.

LUCIANO, G. J. dos S. **Educação indígena no país e o direito de cidadania plena.** Revista Retratos da Escola, Brasília, v. 7, n. 13, p. 345-357, jul./dez. 2013. Disponível em: <<http://www.esforce.org.br>> . acesso em 07 de out. de 2022.

MACHADO, M.M e RODRIGUES, M. E. C. **Educação de jovens e adultos: Relação educação e trabalho.** Revista Retratos da Escola, Brasília, v. 7, n. 13, p. 373-385, jul./dez. 2013. Disponível em: <<http://www.esforce.org.br>> . Acesso em 07 de out. de 2022.

MAZZON, J. A. (Coord.). **Projeto de estudo sobre ações discriminatórias no âmbito escolar: sumário dos resultados da pesquisa.** São Paulo: MEC; INEP; FIPE, 2009.

MENDONÇA, E. F. **Educação em direitos humanos: Diversidade, políticas e desafios.** Revista Retratos da Escola, Brasília, v. 7, n. 13, p. 255-263, jul./dez. 2013. Disponível em: <<http://www.esforce.org.br>>. Acesso em: 07 de out. de 2022.

MOLL, J. E LECLERC, G. F.E. **Diversidade e tempo integral. A garantia dos direitos sociais** Revista Retratos da Escola, Brasília, v. 7, n. 13, p. 291-304, jul./dez. 2013. Disponível em: <<http://www.esforce.org.br>>291

PEREIRA, W e LEITÃO, T. **Balanco da Educação Brasileira do Golpe de 2016 ao governo Bolsonaro.** Disponível em: <https://sintepe.org.br/wp-content/uploads/2022/08/TEMA-RECONSTRUIR-Balanc%CC%A7o-Educa-c%CC%A7a%CC%83-Brasileira.pdf> . Acesso em 07 de out. de 2022.

PIRES, A.M. M. da M. **A educação do campo: Um processo democrático de construção.** Revista Retratos da Escola, Brasília, v. 7, n. 13, p. 413-424, jul./dez. 2013. Disponível em: <<http://www.esforce.org.br>> . Acesso em 07 de out. de 2022.

REVISTA RETRATOS DA ESCOLA, v. 7, n. 13, p. 277-289, jul./dez. 2013. Disponível em: <<http://www.esforce.org.br>> . Acesso em: 07 de out. de 2022.

SILVA, Ana Paula Chahim da. **Ações afirmativas para o acesso à educação pelos negros.** 2008. Dissertação (Mestrado) – Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2008

SOARES, M.A. **Direito à educação e ação afirmativa: Condições para alterar a desigualdade.** Revista Retratos da Escola, Brasília, v. 7, n. 13, p. 319-332, jul./dez. 2013. Disponível em: <<http://www.esforce.org.br>> . Acesso em 07 de out. de 2022.

YANNOULAS, S. C. (coord.) **POLÍTICA educacional e pobreza: múltiplas abordagens para uma relação Multideterminada.** Brasília: Liber Livro, 2013.

**UNIDADE II**  
**EDUCAÇÃO INFANTIL:**  
**DIREITOS E PROCESSOS EDUCATIVOS**



# A HISTÓRIA E AS CONCEPÇÕES: O CUIDAR E EDUCAR NA ANÁLISE DO DOCUMENTO CURRICULAR DA EDUCAÇÃO INFANTIL DA SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE GOIÂNIA-GO

**Patrícia Barros Viana Simonini**

Mestranda no Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE)  
da Universidade Federal de Goiás (UFG). E-mail:simoninipatricia@gmail.com

**Kamila Barros Viana**

Mestranda no Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE)  
da Universidade Federal de Goiás (UFG). E-mail: kmilabviana@hotmail.com

Palavras-chave: cuidar; educar; educação infantil;

## INTRODUÇÃO

A Educação Infantil se constitui enquanto etapa que atende crianças de 0 a 5 anos, em caráter educativo e busca suprir suas necessidades físicas, biológicas e psicossociais. Compreendê-la é conhecer suas especificidades, sua história e principalmente a centralidade da criança no processo educativo. Esse atendimento para crianças de 0 a 5 anos foi garantido e assegurado pela Constituição Federal de 1988 (CF/88) e pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96 (LDBEN), e simboliza a preocupação em assistir a criança pequena, que se torna, então, “visível” ao poder público. O direito a Educação Infantil de qualidade inclui a discussão de suas práticas educativas e pedagógicas, visto que essa etapa estabelece as primeiras relações de introdução na vida social – um grupo social mais amplo para além do familiar, e principalmente na garantia de seu eixo e especificidade central: cuidar e educar, de modo indissociável.

Apresenta-se um breve histórico da Educação Infantil no Brasil, perpassando pelas concepções de infância e criança, e o direito da criança ao atendimento nas instituições. Reitera-se a concepção de criança sobre dois fundamentos: a criança cidadã, a partir da CF/88 e a criança numa abordagem histórico-cultural. Posteriormente em foco a indissociabilidade de cuidar e educar, e a discussão sobre a centralidade do corpo da criança. E, por fim, buscamos na documentação que norteia e rege as instituições de Educação Infantil que compõem a Rede Municipal de Goiânia-GO.

Realizou-se esse estudo por meio de pesquisas bibliográficas em artigos científicos, dissertações e livros, revisando a literatura, e análise documental em legislações, documentos e referenciais. Para conceituar o tema buscou-se nas referências o conceito do binômio cuidar e educar, utilizando de textos de autores que discutem a Educação Infantil, como Barbosa (2021, 2018, 2019), e Tiriba (2021), em artigos publicados. Construiu-se, então, material para fomentar e possibilitar as discussões sobre cuidar e educar, as concepções de criança e infância, a história da Educação Infantil no Brasil, e por fim realizou-se uma análise, sob aspectos do recorte proposto.

## METODOLOGIA

Essa pesquisa se deu pela análise do Documento Curricular (DC-EI/Gyn), optou-se pelo recorte em um campo de experiência que representa o lócus das ações educativas e pedagógicas na Educação Infantil, e que se relaciona ao estudo que se pretendeu: “O eu, o outro e o nós”, imbricado na discussão do cuidar e educar, e na centralidade do corpo da criança. Para percepção das concepções a pesquisa foi documental e apresentou dois objetivos de aprendizagens<sup>7</sup> para cada conceito na faixa etária correspondente às crianças de 1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses (creche).

O campo de experiência “Eu, o outro e o nós”, aponta como foco a sociabilidade e a subjetividade, realizadas pelas interações, entre crianças e com adultos, por meio da ludicidade, cooperação e democracia (GOIÂNIA, 2020). O campo se divide metodologicamente o “educar e cuidar” em dois aspectos: “autonomia” e “identidade, alteridade e diversidade”.

Sobre o aspecto central da Educação Infantil, o documento toma como princípio o processo de humanização e as dimensões biológicas, psicológicas e sociais dos sujeitos, desenvolvidas a partir das interações, na mediação da cultura. Mas realiza uma divisão metodológica para conceituar cada um dos termos, apresentando uma cisão notória entre corpo e mente, entre cognição e condição corporal, que remetem a ideia de “guarda”, “assistencialismo” e “saúde”.

Aponta a necessidade da articulação dos pontos, numa perspectiva reducionista de acolhimento, escuta, sensibilidade, amor, apoio, e desenvolve uma ideia de “cuidado de si” que posteriormente trata como princípio da autonomia. A análise realizada mostra que a articulação ora está ligada às ações de

---

<sup>7</sup>Para BNCC as aprendizagens compreendem tanto comportamentos, habilidades e conhecimentos quanto vivências que promovem aprendizagem e desenvolvimento nos diversos campos de experiências, sempre tomando as interações e a brincadeira como eixos estruturantes. (BRASIL, 2018).

cuidado corporal ou de educação no sentido cognitivo. O documento define como histórico-cultural, mas aborda somente a autonomia enquanto processo de autorregulação, mas não trata de outras funções psicológicas considerando o sujeito que internaliza regra, os costumes de uma cultura, por meio da mediação e sua rede de significações (VYGOTSKY, 2010). As relações entre o termo “cuidar e educar” não se articulam então ao que se propõe ao conceito abordado e discutido no referencial teórico apresentado.

Entre tantos debates possíveis é dado e perceptível no documento as relações e as motivações que “insistem em separar o que se vê como ações de cuidado daquelas que se considera ação educativa” (BARBOSA, 2019). Especificamente com a aprovação da BNCC, que antes era concebida enquanto referência passa a ser uma prescrição curricular, com sua concepção instrumental e universal, controlando o que a criança deve aprender e o trabalho docente (BARBOSA, 2019)

A realidade da sociedade neoliberal na qual vivemos há uma contradição da noção de infância potencializada, e é percebida através das ferramentas e mecanismos utilizados para abranger ainda mais as desigualdades socioeconômicas e culturais. É importante que se saiba a diferença entre “assistencial” e “educacional”, pois apresenta uma falácia, tendo consciência que toda função “assistencial” contém tendência educativa, mesmo que não contenha aspecto pedagógico; O que fica claro na análise é a instrumentalização do trabalho docente proposta pelo documento, que serve para organizar o que a criança deve aprender, mas também controla o trabalho docente (BARBOSA, et al, 2018).

A preocupação com o corpo e os cuidados com higiene e controle de doenças nos remetem ao tempo do mero assistencialismo para as crianças da mais tenra idade, assim podemos dizer que o controle dos corpos e a articulação proposta pelo cuidar e educar também se expressam no campo político o qual se inscreve a nova legislação, tanto o documento curricular quanto a BNCC.

## DISCUSSÃO DE RESULTADOS

Há, historicamente, várias formas e conceitos de “educar” as crianças pequenas, para tanto tomar-se-á o cuidado e o assistencialismo como ponto de partida, em especial as instituições formais e sociais que dedicam a educação formal das crianças e o cuidado delas no Brasil. A preocupação com a infância começa a impulsionar a criação de associações e instituições para “cuidar” da criança sob diferentes aspectos: saúde e sobrevivência. Para Kuhlman Jr.

(2000) a grande expansão das relações internacionais, difunde as concepções sobre Educação Infantil, que começam a chegar ao Brasil somente na década de 1870, trazendo o conceito de creche<sup>8</sup> da França, com o objetivo de atender as crianças das classes populares, todavia a criança não era a ênfase dessas instituições, que subjetivamente liberaria a mão de obra da mãe. Com o avanço da industrialização, a sociedade urbana se organizava, a preocupação com o combate à mortalidade infantil e a inserção da mulher no mercado de trabalho fez necessária a criação de instituições que cuidassem das crianças pequenas das famílias de classes trabalhadoras.

Entretanto, esse movimento, ao mesmo tempo que faz a defesa da criança, carrega os limites da concepção assistencialista, que para Kuhlman Jr. (2000) parte da ideia de uma educação “da e para” a pobreza. No Brasil, as expressões mais significativas do movimento feminista ocorrem no início do século XX, com a expansão do mercado de trabalho feminino e apresenta a força para a constituição das instituições de Educação Infantil. Os processos históricos da constituição da Educação Infantil no Brasil sempre estiveram ligados ao assistencialismo e ao “cuidado” das crianças. A defesa das “instituições de Educação Infantil precisaram transitar de um direito da família ou da mãe para se tornarem um direito da criança” (KUHLMANN JR., 2000, p. 12).

[...] o direito da mulher à creche e a pré-escola para suas filhas e filhos e a conquista do direito da criança a um aparato educativo, pedagógico e de cuidado extrafamiliar como uma medida eficaz de articulação das responsabilidades familiares, ocupacionais e sociais. (HADDAD, 2004; ROSEMBERG, 2002, apud UNBEHAUM e VIANNA, 2006, p. 411).

A CF/88 e posteriormente a LDBEN (BRASIL, 1996) amenizam a situação em que se encontrava a educação, definem a criança como sujeito de direitos, e então as creches e pré-escolas passam a integrar os sistemas educacionais. É na LDBEN que é reconhecida pela primeira vez, como uma etapa da Educação Básica:

Art. 29. A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até cinco anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade. (BRASIL, 1996)

---

<sup>8</sup>A incorporação das creches aos sistemas educacionais não necessariamente apresenta a superação da concepção educacional assistencialista. [...] A instituição educacional criada para as crianças até 3 anos, a creche, surgiu posteriormente àquelas destinadas às crianças maiores.

Frente às novas formas de produção, às novas configurações de trabalho e aos processos de redemocratização e fortalecimento da democracia no país (1990-2002), a ciência, política e a sociedade redefiniram as condutas em relação à educação. No Brasil, a inclusão da Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica amplia a cidadania das crianças, consolidando-se como marco na construção social do “sujeito de direitos”.

Em consonância ao explícito, conforme as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – DCNEI’s – (BRASIL, 2009) a concepção social de infância é consagrada juridicamente assegurando o direito à proteção, provisão e participação, com o intuito de garantir as condições fundamentais à vida, compreendendo a criança como ser capaz, competente e participativo, sujeito ativo e (co) responsável pela sua vida. Desse argumento, é possível conceber a criança como “sujeito de direitos”, recolocando-a no campo dos direitos e não somente da assistência.

Sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (BRASIL, 2009, p.12).

Para Barbosa (2008), a criança deixa de ser um adulto futuro e passa a desempenhar um lugar na infância, é definida por uma dialética entre o natural e o social o que pressupõe considerar a relação indivíduo/sociedade na sua formação biopsicossocial, ser sujeito de direito é estar protegido pela força da lei, ter acesso à educação, ser atendido por Políticas Públicas, ter participação e atuar na sociedade

Pode-se afirmar que essas concepções enquanto históricas permitem e até mesmo exigem a reflexão e orientação sobre práticas educativas e pedagógicas, e é a partir das concepções que endossam as legislações que devem buscar a garantia de uma educação de qualidade que entenda e respeite a criança como produtora de cultura, como autora da própria história, numa perspectiva histórico-cultural<sup>9</sup>.

A partir da CF/88 para a Educação Infantil, a década de 90 foi marcada pela preocupação em oferecer vagas às crianças de 0 a 6 anos, e posteriormente há a alteração para a oferta até os cinco anos (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013), também nesse período a Coordenadoria Geral da Educação Infantil

---

<sup>9</sup>As concepções de criança e infância se constituem em um processo histórico vinculado aos aspectos políticos, socioeconômicos e culturais. (BARBOSA, et al, 2008).

(COEDI) preparou documentos para viabilizar políticas públicas para a Educação Infantil, que a fundamentava pelo binômio “educar e cuidar”,

Desse modo, conceber a criança em sua totalidade requer colocar no mesmo plano os aspectos sociais, cognitivos, políticos e econômicos, pois é nas relações com os outros, no esforço de agir e comunicar-se com parceiros diversos em práticas sociais<sup>10</sup> concretas, que ocorre a aprendizagem e o desenvolvimento (OLIVEIRA, et al, 2020). E afinal, o que significa “cuidar e educar”?

[...] o físico e o psíquico, o espírito e a matéria, a constituição do corpo e o caráter são, em essência, processos profundamente idênticos, estreitamente entrelaçados, e a divisão desse ou daquele não encontra justificativa em nenhuma razão real. Ao contrário, em psicologia a premissa básica passa a ser a hipótese da unidade de todos os processos que ocorrem no organismo, da identidade entre o psíquico e o físico e de que é falso e impossível delimitá-los (VYGOTSKY, 2004, p. 60-61)

São as legislações e documentos elaborados na década de 1990 e 2000, que revelam a especificidade da Educação Infantil, como meio de não escolarizar as crianças, respeitando as concepções de criança e infância já apresentadas, por isso a necessidade de integrar as atividades de cuidado e educação. Torna-se, então, fundamental discutir e pensar a respeito das práticas educativas e pedagógicas, as configurações corporais admitidas e as relações sociais. Assim não há como negar que as crianças tenham uma corporeidade (um corpo que sente, movimenta, gesticula). Na Educação Infantil, o cuidar está historicamente vinculado à assistência e relacionado ao corpo (prevenção de doenças, combate à mortalidade, tutela, etc). No entanto, não há uma maneira única ou cuidados que sirvam a todos universalmente, cuidar demanda singularidade, as pessoas são únicas e suas necessidades peculiares; “cuidar e educar” só pode ser compreendido como processo específico, indissociável e congruente.

A centralidade dos corpos das crianças se dá nas práticas sociais e educativas, e para essa pesquisa especificamente, das crianças atendidas pela modalidade creche (0 a 3 anos), visto que estão em processo de aprendizado e desenvolvimento de sua oralidade, é o corpo que “empresta” sua capacidade de comunicação nas relações/interações entre as pessoas, perpassando pelas ações de cuidado e educação instaurados nas jornadas e rotinas das institui-

---

<sup>10</sup>Compreende-se por práticas educativas o conjunto de ações, modo de ser e viver que rege a vida social. As práticas sociais [...] são ações que envolvem emoção, desejo, corpo, pensamentos e linguagens. Os conteúdos da Educação infantil têm como referência a aprendizagem das práticas sociais de uma cultura, isto é, as ações que uma cultura propicia para inserir os novos na sua tradição cultural (BARBOSA, 2009)

ções. O corpo é parte integrante da construção da autonomia e identidade da criança; tem função fundamental na fase que antecede a linguagem verbal da criança, pensar no corpo da criança, nos processos de aprendizado e desenvolvimento na perspectiva do “cuidar e educar” é Desloca-lo nos processos de construção da cognição e perceber a criança no centro de sua própria história.

A perspectiva (pós) gerencialista presente no campo educacional nas últimas décadas pode ser percebida a partir das reformas educacionais, que revelam interesses empresariais, incidindo fortemente sobre o trabalho docente realizado na escola pública. Tais reformas, apontam normativas da organização do ensino com padronização dos processos, livros didáticos, propostas curriculares, avaliações externas, sob a justificativa da equidade, como é a aprovação da BNCC.

Aprovou-se, em 2017, a BNCC como alteração da LDBEN, no contexto de uma sociedade de princípios neoliberais, fundamentando-se na divisão de classes e do trabalho, essa fragmentação também é notória no que diz respeito ao atendimento às crianças nas instituições de educação infantil. Desse modo, o modelo curricular apresentado fere princípios e fundamentos das Diretrizes Curriculares para a Educação Básica (BRASIL, 2009), bem como as DCNEI (BRASIL, 2009). Com a aprovação da Base, com sua concepção instrumental e universal, controla o que a criança deve aprender e o trabalho docente (BARBOSA, 2019). Para além das proposições e concepções equivocadas que a própria BNCC (2017) apresenta, principalmente, quanto a contradição notória entre as concepções apresentadas, o conteúdo e a própria estruturação do currículo, tomaremos como objeto determinadas características relacionadas às práticas educativas visto que o debate dos elementos constitutivos e políticos dos documentos requerem uma análise mais profunda. Na premissa da regionalidade e contextualização dos documentos curriculares por região o Documento Curricular da Educação Infantil da Secretaria Municipal de Educação e Esporte de Goiânia (DC-EI/Gyn) foi elaborado considerando BNCC aprovada pelo CNE, em 22 de dezembro de 2017.

O documento em questão aponta sua trajetória de construção e elaboração em consonância com as ações públicas nacionais, informando sobre a observação dos departamentos internos nos anos de 2018, considerando as dificuldades das instituições e a realidade e a trajetória da SME de Goiânia no atendimento das crianças de 0 (zero) a 5 (cinco) anos de idade.

O Documento Curricular da Educação Infantil da Secretaria Municipal de Educação e Esporte de Goiânia/GO (DC-EI/Gyn), foi construído conforme apresenta no seu texto como demanda das orientações federais, e tem por finalidade, e justifica sua construção municipal considerar também às necessi-

dades e aos anseios dos profissionais que atuam na Educação Infantil no município de Goiânia, e a especificidade das crianças e suas famílias. O Documento está organizado em três seções, construídas conforme orientações contidas na BNCC (2017).

Para análise consideramos trechos que discutem: A Educação Infantil no contexto da BNCC (2017), as concepções de criança e infância adotadas no documento, e os campos de experiências<sup>11</sup> como parte central do estudo no que tange aos conceitos trabalhados. Os campos de experiência segundo o DC-EI/Gyn seriam correspondentes aos componentes curriculares, separando os conhecimentos por sua natureza e proximidade científica. O documento também pontua que esses campos de experiências não devem ser trabalhados separados, afirma ainda que devem estar em articulação entre si, as experiências e saberes das crianças e o Patrimônio da Humanidade.

O documento nos seus aspectos gerais apresenta-se em contextualização e consonância com a Proposta Político Pedagógica anterior, crianças e infâncias em cena: por uma política de Educação Infantil na rede Municipal de Goiânia. Ao longo da história da Educação Infantil no município, apontando a preocupação em ampliar um conceito já estabelecido: o de currículo em construção, na articulação do sujeito com a cultura, com seus conhecimentos prévios, patrimônio artístico, cultural, tecnológico e ambiental.

## CONCLUSÃO

Destaca-se que o campo da concepção de criança e infância, e da própria Educação Infantil como direito (político, social e cultural) é campo de disputas e desafios. Considerando ainda as novas configurações legais para a Educação Infantil com a aprovação da BNCC, (BRASIL, 2017) é preciso compreender a concepção do documento no que diz respeito à identidade e especificidade, como o eixo cuidar e educar, e o trabalho pedagógico que tome o corpo da criança como simbólico e mediador/mediado pela cultura, sociedade e pelos signos.

Considerar o cuidar e educar como eixo e especificidade da Educação Infantil é buscar a garantia de não escolarização das crianças, essa concepção pondera que nessa etapa não se pode pensar o conhecimento e os processos

---

<sup>11</sup> Modelo estrangeiro de arranjo curricular, segundo o documento curricular (DC-EI/Gyn) se trata de “[...] um conjunto de objetos, situações, imagens e linguagens, referidos aos sistemas simbólicos de nossa cultura, capazes de evocar, estimular, acompanhar aprendizagens progressivamente mais seguras” (FINCO, BARBOSA e FARIA, 2015, p. 54, *apud* GOIÂNIA, 2020).



de aprendizado e desenvolvimento de modo linear, previamente estruturado em grades baseadas em idade ou maturação biológica, muito menos de modo técnico e instrumental conforme o Documento Curricular apresenta. O modelo curricular expresso, encontra-se pautado em “competências” individuais, numa concepção da demanda do mercado e que não considera e nem permite a formação integral do sujeito crítico se contrapondo aos princípios e fundamentos das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (BRASIL, 2009), fruto de um constructo social.

A análise do Documento Curricular da Educação Infantil da SME de Goiânia/GO revela uma preocupação em contextualizar e retoma as outras propostas que marcaram a história da Educação Infantil no município, propostas que apresentam consonância com a perspectiva histórico-cultural. Embora realize essa conexão, o documento se submete à separação curricular proposta pela BNCC, em clara contradição à perspectiva apresentada no próprio documento, pode-se perceber então a hegemonia dos ideários neoliberais em nortear as ações educativas e pedagógicas das instituições do município. Essas tentativas de relações apresentadas no documento apresentam em si contradições e trata o conhecimento e os processos de aprendizado e desenvolvimento infantil com base em linearidades e de modo instrumental. É pertinente destacar que a noção de aprendizagens exige a compreensão para além de uma simples lista de objetivos mínimos ou conteúdos, uma vez que a formação humana se constitui em diferentes dimensões: humana, social, cultural, política e democrática.

A discussão aqui empreendida aponta um ponto crucial: a ausência da premissa fundamental da Educação Infantil, a indissociabilidade entre o cuidar e educar. Na ótica do Documento curricular, partindo da análise realizada, o corpo, o cuidado e educação se inserem em rotinas e concepções assistencialistas, de assistencialismo e mera passividade em manipular objetos, cuidado do corpo enquanto biológico, como se isso bastasse à criação pequena.

## REFERÊNCIAS

BARBOSA, Ivone G., ALVES, Nancy Nonato de Lima, MARTINS, Telma Aparecida. **Infância e cidadania, ambiguidades e contradições na educação infantil**. 31ª Reunião Anual da Anped. 2008. Disponível em: <https://www.anped.org.br/sites/default/files/gt07-5024-int.pdf> Acesso em: 10 ago. 2021.

\_\_\_\_\_. SILVEIRA, Telma Aparecida Teles Martins. SOARES, Marcos Antônio. ARRUDA, Lilliane Braga. **A BNCC e a regulação da educação infantil: perspectiva crítica**. Fórum Nacional Popular de Educação. Secretaria Executiva do FNPE SCS-Brasília. 2018.

\_\_\_\_\_, Ivone Garcia; SILVEIRA, Telma Aparecida Teles Martins; SOARES, Marcos Antônio. A BNCC da Educação Infantil e suas contradições: regulação versus autonomia. Retratos da Escola, v. 13, n. 25, p. 77-90, 2019.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira et al. Projeto de cooperação técnica MEC e UFRGS para construção de orientações curriculares para a Educação Infantil. **Práticas cotidianas na educação infantil – bases para a reflexão sobre as orientações curriculares**. Brasília, 2009.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/eriódicos/constituicaocompilado.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/eriódicos/constituicaocompilado.htm). Acesso em: 15 jul. 2021.

\_\_\_\_\_. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Brasília, DF: Senado Federal, 1990. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l8069.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm). Acesso em: 15 jul. 2021.

\_\_\_\_\_. **Política Nacional de Educação Infantil**/ Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. Coordenação de Educação Infantil. Brasília: MEC/SEF/COEDI, 1994. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me002610.pdf> Acesso em: 15 ago. 2021.

\_\_\_\_\_. **Lei Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, nº 9.394. 20 de dezembro de 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm). Acesso em 10 jul. 2021.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 12.796, de 2013**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2013/lei/l12796.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/l12796.htm). Acesso em: 20 set, 2021.

\_\_\_\_\_. **Base Nacional Comum Curricular**. Ministério da Educação. Brasília, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/> Acesso em: 15 jul. 2021.

GOIÂNIA, **Documento Curricular da Educação Infantil na Rede Municipal de Goiânia**, 2020. Disponível em: <https://www.sme.goiania.go.gov.br/site/index.php/institucional/documentos-oficiais-2/category/30=-municipal?download=152:documento-curricular-da-educacao-infantil-da-sme-de-goiania-2020-pdf> Acesso em: 02 ago. 2021.

KUHLMANN JÚNIOR, Moysés. **Infância e educação infantil: uma abordagem histórica**. Porto Alegre: Mediação, 1998.

\_\_\_\_\_. **Histórias da educação infantil brasileira**. Revista Brasileira de Educação. Mai/Jun/Jul/Ago N° 14, 2000.

\_\_\_\_\_. Educação Infantil no Século XX. In: STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Camara. **Histórias e memórias da educação no Brasil**. Vol. III Petrópolis, RJ: Vozes, 2000. P. 182-194. Maio/jun./jul./ago. 2005.

OLIVEIRA, Marcia Aparecida. DONELLI, Tagma Marina Schneider. CHARCZUK, Simone Bicca. **Cuidar E Educar: O Sujeito Em Constituição e o Papel do Educador**. Psicologia Escolar e Educacional, v. 24, 2020.

TIRIBA, Léa. **Educar e cuidar ou, simplesmente, educar? Buscando a teoria para compreender discursos e práticas**. 28ª Reunião da Anped. Caxambu: Anped, 2005. Disponível em: [www.anped.org.br-reunioes-28ra-gt071456int](http://www.anped.org.br-reunioes-28ra-gt071456int). Acesso em: abr. 2021.

VIGOTSKY, Lev Semenovich. **Psicologia pedagógica**. São Paulo: WMF, 2004.

# MAPEAMENTO DA PRIVATIZAÇÃO E CONTRATAÇÃO DE PROFESSORES PARA EDUCAÇÃO BÁSICA NO MUNICÍPIO DE RONDONÓPOLIS – MATO GROSSO (2007 A 2020)

PEREIRA, Bruna Bragagnolo  
Universidade Federal de Rondonópolis/UFR  
brubsbppg@gmail.com

COSSETIN, Márcia  
Universidade Federal da Integração Latino-Americana/UNILA  
marcia.cossetin@unila.edu.br

Palavras-chave: Educação Básica pública; Privatização em Rondonópolis-MT; Contratação de professores.

## INTRODUÇÃO

O presente texto, apresenta como objetivo mapear as ações adotadas para Educação Básica pública pelo município de Rondonópolis, no estado de Mato Grosso, no período de 2007 a 2020, no que concerne à privatização da educação e formas de contratação de professores, considerando-se as dimensões educativas em que pode ocorrer a privatização, conforme Adrião (2018), oferta, gestão e currículo.

Para tanto, foi utilizada pesquisa documental e bibliográfica com análise de documentos oficiais, além da coleta de dados em sites, como o da Secretaria Municipal de Educação, para mapear se havia e quais eram os atores privados com atuação na Educação Básica pública rondonopolitana e também as ações dos governos municipais para a contratação de professores para a rede, por compreender-se que essas ações podem fazer parte do chamado ajuste fiscal que incide também na educação.

Ademais, é necessário apontar que o caminho para mapear as ações e realizar o levantamento dos projetos, ações e interligações foi dificultado pela escassez de informações, considerando-se que poucos são os sites oficiais da Secretaria Municipal de Educação de Rondonópolis que disponibilizam tais informações.

Dessa forma, a pesquisa foi realizada, também, na plataforma *Google* e portais oficiais de notícias municipais. Para isso, no campo de busca foram

utilizados descritores como “parceria” e “público-privado em Rondonópolis” delimitando-se até a décima página do *Google*, junto dos descritores, foi colocado o respectivo ano, isto é, os períodos a serem pesquisados de 2007 a 2020.

O texto foi organizado em dois subtítulos: o primeiro subtítulo, “Caracterização do município e da educação de Rondonópolis – MT e a Contratação de Professores”; e o segundo, “Interligação entre o público e o privado para a oferta da Educação Básica no município de Rondonópolis: primeiras aproximações”, onde discutimos as ações estabelecidas no município de Rondonópolis, além da caracterização municipal. Por fim, tecemos as considerações finais a partir dos estudos e análises possíveis com os elementos encontrados na pesquisa.

## **CARACTERIZAÇÃO DO MUNICÍPIO E DA EDUCAÇÃO DE RONDONÓPOLIS – MT E A CONTRATAÇÃO DE PROFESSORES**

O município de Rondonópolis, foi emancipado em 1953 e está localizado no estado de Mato Grosso, com distância de 210 km da capital do estado, Cuiabá. Segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE (2010), a cidade possui uma área territorial de 4.800,914 km<sup>2</sup>, população estimada em 239.613 pessoas, é considerado o 3º maior município do estado e atualmente é governado pelo Prefeito José Carlos Junqueira de Araújo José Carlos do Pátio – filiado ao partido Solidariedade.

Rondonópolis possui a segunda maior economia do estado, com uma taxa de escolarização de 98,4% entre crianças de 6 a 14 anos de idade (IBGE, 2010). Localizadas no município, também, encontram-se escolas com diferentes dependências administrativas – municipais, estaduais e federais – além de duas universidades públicas (Universidade Federal de Rondonópolis e a Universidade do Estado de Mato Grosso) e faculdades privadas.

No que se refere à configuração política, no Quadro 1 podemos verificar os prefeitos do município no período delimitado para a pesquisa (2007-2020) e as representações das forças políticas que tem preponderado.

Quadro 1: Prefeitos do município de Rondonópolis a partir de 2007

Nome	Partido	Alinhamento Político	Início/Fim do mandato	Forma de eleição
Adilton Sachetti	Partido Popular Socialista (PPS)	Centro e Centro-Esquerda	2005 - 2008	Sufrágio universal
José Carlos Junqueira de Araújo	Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB)	Centro	2009 - 2012	Sufrágio universal - posteriormente cassado <sup>18</sup>
Ananias Filho	Partido da República (PR)	Direita	2012 - 2012	Presidente da Câmara Municipal, assumiu a prefeitura após a cassação do titular
Percival Santos Muniz	Partido Popular Socialista (PPS)	Centro e Centro-Esquerda	2013 - 2016	Sufrágio universal
José Carlos Junqueira de Araújo	Solidariedade (SD)	Centro e Centro-Esquerda	2017 - 2020	Sufrágio universal Reeleito em 2020

Fonte: elaboração das autoras<sup>12</sup>, 2022.

Observamos no Quadro 1 que apenas o prefeito atual foi reeleito, havendo desde 2007 cinco prefeitos, alternando os partidos políticos entre Partido Popular Socialista (PPS), Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB), Partido da República (PR) e Solidariedade (SD). Destes partidos políticos, o Partido da República é considerado conservador, ou seja, de direita, e o alinhamento dos demais são descritos como de Centro e Centro-Esquerda, o que pode justificar a ocorrência de concursos públicos no município ou não, elemento que será discutido ainda neste subtítulo. Sendo assim, a Centro-Esquerda pode ser conceituada como próxima do centro do que da esquerda “[...] São partidos que parecem não ter clareza de seus objetivos e são apontados como portadores de uma poligonal que não aponta em nenhum sentido” (BOLOGNESI; RIBEIRO; CODATO, 2021, p. 15).

A Educação Básica no município de Rondonópolis é oferecida pela rede pública e privada no âmbito estadual, municipal e federal. Somando a rede pública e a privada, o município perfaz um total de 55.467 alunos matriculados, no ano de 2020, distribuídos em 138 escolas, sendo elas: 1 federal, 37 estaduais, 67 municipais e 33 privadas, segundo o Laboratório de Dados Educacionais da Universidade Federal do Paraná a partir dos microdados do Censo Escolar do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP.

A rede municipal dispõe das três etapas da Educação Básica: a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio. Na zona urbana de Rondo-

<sup>12</sup>Dados disponíveis em: <https://www.rondonopolis.mt.leg.br/historia-da-camara>. Acesso em: 15 mar. 2022.

nópolis estão localizadas 55 escolas, com 19.196 alunos matriculados. Já na zona rural, há as escolas de assentamento e de terras indígenas, com 12 escolas municipais atendendo 1.915 alunos.

Em relação ao chamado ajuste fiscal têm-se a implantação da Lei de Responsabilidade Fiscal, Lei Nº 101/2000 e a Emenda Constitucional Nº 95/2016, que podem incidir no cerceamento da educação pública, sobretudo, no tange ao financiamento. A incidência pode ocorrer nos serviços públicos especialmente por não haver concursos públicos para contratação de pessoal, inclusive professores, assim, há a terceirização por meio de contratos temporários de trabalho<sup>13</sup>.

Essa tendência é confirmada ao buscarmos os dados referentes à contratação de professores no município, com recorte temporal de 2013 a 2020<sup>14</sup>, como evidenciado no Quadro 2:

Quadro 2: Editais de ocorrência de concurso público na cidade de Rondonópolis – MT.

N.º do Edital	Concurso	Contrato Temporário
001/2020	Não	Sim
001/2019		
002/2019		
003/2019		
001/2018		
002/2018		
003/2018		
001/2017		
002/2017		
001/2016	Sim	Não
001/2015		
002/2014	Não	Sim
003/2014		
001/2013		
002/2013		
009/2013		

Fonte: elaboração das autoras com base nos dados contidos no site PCI Concursos<sup>15</sup>.

<sup>13</sup> Conforme Venco (2021), Magaud (1974), aponta que o Estado segmenta seu próprio mercado de trabalho e age de forma a lhe conferir maior liberdade para contratar e demitir trabalhadores que, de fato, exercerão as mesmas funções dos concursados, com vistas a obter importante redução de custos na folha de pagamento, pois os contratados *hors norme* não contarão com o conjunto de direitos previstos aos estatutários (VENCO, 2021, p. 90).

<sup>14</sup> O recorte temporal utilizado seria de 2007 - 2020, no entanto, não foram encontrados dados anteriores ao ano de 2013. O site utilizado para pesquisa dos editais para contratação de professores na rede municipal de educação de Rondonópolis - MT: <https://www.pconcursos.com.br/>.

<sup>15</sup> Site utilizado para pesquisa dos editais para contratação de professores na rede municipal de educação de Rondonópolis - MT: <https://www.pconcursos.com.br/>.

O artigo 37 da Constituição Federal de 1988, em redação dada pela Emenda Constitucional Nº 19 de 1998, estabelece os princípios da administração pública direta e indireta, entre eles o da impessoalidade e preconiza, no inciso II, que “[...] a investidura em cargo ou emprego público depende de aprovação prévia em concurso público de provas ou de provas e títulos [...] ressalvadas as nomeações para cargo em comissão [...]” No inciso IX, afirma que “[...] a lei estabelecerá os casos de contratação por tempo determinado para atender a necessidade temporária de excepcional interesse público”. Por sua vez, o artigo 206, inciso V, em redação dada pela Emenda Constitucional Nº 53 de 2006, estabelece a valorização dos profissionais da educação escolar da rede pública por meio do “[...] ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos” (BRASIL, 2006).

Além disso, o Plano Nacional de Educação, Lei Nº 13.005/2014, na meta 18, estabelece um prazo de 2 anos para que todos os sistemas de ensino tenham planos de carreira, tendo como base o piso nacional salarial profissional. A estratégia 18.1 prenuncia estruturar as redes públicas de Educação Básica de modo que, até o início do terceiro ano de vigência, ano de 2017, deste PNE, 90% (noventa por cento), no mínimo, dos respectivos profissionais do magistério sejam ocupantes de cargos de provimento efetivo e estejam em exercício nas redes escolares a que se encontrem vinculados.

No entanto, por meio da pesquisa realizada foram encontrados 16 editais publicados, durante 2013 a 2020, pela Prefeitura Municipal de Rondonópolis, por meio da Secretaria Municipal de Educação (SEMED). Destes editais, apenas 2 dos 16, foram de concursos públicos para a contratação de professores efetivos no município, os outros 14 editais foram referentes a contratação temporária de docentes, denotando o número reduzido de concursos públicos. Nesse sentido, Venco (2020), indica que no Brasil é possível observar movimento crescente de contratação de docentes não concursados como parte das ações que precarizam a educação pública.

No Brasil, segundo Ferreira e Abreu (2014), uma das razões e/ou justificativa da existência da contratação de professoras e professores temporários se instaurou, fundamentalmente, por razões econômicas, uma vez que se anuncia que estes profissionais diminuiriam os valores da folha de pagamento do Estado, pois o custo passa a ser apenas com o salário básico mensal e que esses recursos seriam aplicados em outras áreas.

Não apenas a realidade escolar tem sido afetada, mas, como indicamos, as condições de trabalho docente também, já que há uma precarização em seu trabalho. Venco (2018) assevera que há a precarização das condições objetivas: trabalho temporário precário, parcializado que caracteriza um processo de



uberização do trabalho (VENCO, 2018). Nesse sentido, Costa e Mueller (2020) afirmam que temporário apresenta implicação para a organização da categoria dos trabalhadores em educação, evidenciando, ainda, a cisão entre aqueles que são concursados e os não concursados (COSTA; MUELLER, 2020).

Observamos que a tendência da mercantilização e privatização da educação se corporifica com a ascendência de vínculo dos professores pela via da contratação temporária, o que precariza a escola pública, visto que reduz o número de professores concursados, com estabilidade, direito de Plano de Carreira e com incidência direta na educação.

## **INTERLIGAÇÃO ENTRE O PÚBLICO E O PRIVADO PARA A OFERTA DA EDUCAÇÃO BÁSICA NO MUNICÍPIO DE RONDONÓPOLIS: PRIMEIRAS APROXIMAÇÕES**

A privatização da Educação Básica no Brasil é, em parte, viabilizada por uma sucessão de leis que a permitiram, dentre elas: Lei Nº 9.637/1998; Lei Nº 9.790/1999; Lei Nº 13.019/2014; Lei Nº 13.204/2014 que regulamenta as parcerias público-privadas.

É necessário delimitarmos como as chamadas parcerias público-privadas servem mais para acobertar um processo de privatização do que realmente indicar uma “parceria”, uma relação público-privada, já que não é uma relação colaborativa e sim processos em que a educação pública brasileira se torna subordinada a setores privados assim, “[...] a privatização é processo mais amplamente entendido que quando limitado ao sentido dos processos de mercantilização” (ADRIÃO, 2022, p. 67).

A educação pública como um dever do Estado brasileiro, é transferida, implicitamente e por isso a aceitação, para o setor privado, desvencilhando o compromisso da garantia de educação pública gratuita de qualidade firmado na última Constituição Federal de 1988. Adrião (2018) demonstra como essa transferência pode acontecer, sendo elas, a privatização da oferta educacional, a privatização da gestão educacional e/ou escolar e também a privatização do currículo.

Podemos vislumbrar os resultados dessas políticas públicas, no município de Rondonópolis – MT, nas tabelas 1 e 2 abaixo. Percebemos o aumento do número de matrículas em escolas privadas conveniadas<sup>16</sup> e não conveniadas com ou sem fins lucrativos após o ano de 2007. Ao tratarmos, desses arranjos

---

<sup>16</sup> Escolas privadas que estabelecem contrato com os governos a fim de receber, por meio de pagamentos, alunos da rede pública para suprir, essencialmente, os problemas como falta de vagas na educação pública, principalmente na Educação Infantil.

especificamente, no município de Rondonópolis – MT, trazemos nas tabelas 1 e 2 achados da pesquisa que denotam a interligação pública e privada para a Educação Básica.

Tabela 1: N° de matrículas da Creche e Pré-escola nos anos de 2007 a 2020

	<b>Municipal</b>	<b>Privada sem detalhamento</b>	<b>Privada conveniada sem fins lucrativos</b>	<b>Privada conveniada com fins lucrativos</b>	<b>Privada não conveniada com fins lucrativos</b>	<b>Privada não conveniada sem fins lucrativos</b>
2007	4.534	916	-	-	-	-
2008	3.201	-	2.031	62	812	78
2009	3.548	-	1.952	-	1.180	-
2010	3.977	-	2.033	166	1.016	-
2011	4.107	-	2.011	194	1.298	-
2012	4.616	-	1.855	192	1.302	-
2013	5.184	-	1.593	200	1.426	-
2014	6.079	-	1.301	233	1.482	-
2015	6.667	-	1.076	276	1.556	-
2016	7.834	-	933	311	1.588	-
2017	8.841	-	724	236	1.477	-
2018	9.053	-	731	316	1.569	-
2019	9.017	-	-	104	1.848	700
2020	9.156	-	-	-	1630	696

Fonte: Elaboração das autoras, 2022.

Tabela 2: N° de matrículas do Ensino Fundamental nos anos de 2007 a 2020

	Dependência administrativa					
	Municipal	Privada sem detalhamento	Privada conveniada sem fins lucrativos	Privada conveniada com fins lucrativos	Privada não conveniada com fins lucrativos	Privada não conveniada a sem fins lucrativos
2007	9.481	2.730	-	-	-	-
2008	9.162	-	597	273	1.867	306
2009	9.280	-	254	-	3.124	-
2010	9.072	-	653	427	2.343	-
2011	9.065	-	670	412	2.500	-
2012	8.900	-	498	407	2.675	-
2013	8.951	-	415	412	2.891	-
2014	9.386	-	457	452	3.204	-
2015	9.286	-	399	550	3.206	-
2016	9.921	-	393	582	3.314	-
2017	10.530	-	294	568	3.642	-
2018	10.934	-	296	598	3.633	-
2019	11.451	-	-	94	4.159	279
2020	11.603	-	-	-	4.389	65

Fonte: Elaboração das autoras, 2022<sup>17</sup>.

Observamos por meio dos dados que há o conveniamento com instituições privadas a partir do ano de 2008 tanto na Educação Infantil quanto no Ensino Fundamental, com aumento do número de matrículas durante os anos pesquisados. Verificamos matrículas com conveniamento para o ensino fundamental em instituições com e sem fins lucrativos, fenômeno pouco comum no Brasil, ocorrência que deve para ser verificada em um estudo futuro mais aprofundado.

Apesar do Governo Federal ter traçado regras gerais para a licitação e contratação das Parcerias Público-Privadas na Lei N° 11.079/2004, no caso de Rondonópolis – Mato Grosso foi estabelecido em 2017 por meio de um decreto de N° 8.272, um Marco Regulatório de Parcerias (MT PAR). Este novo decreto, regulamenta todas as Parcerias Público-Privadas (PPPs) a serem firmadas pela Prefeitura Municipal.

<sup>17</sup> Dados coletados no site do Laboratório de Dados Educacionais da Universidade Federal do PR. Disponível em: <https://dadoseducacionais.c3sl.ufpr.br/#/>. Acesso em: 15 fev. 2022.

Observamos a viabilização em nível municipal da interligação público-privada seja para oferta, gestão ou currículo ao identificar-se o conveniamento e as matrículas existentes nas instituições conveniadas no período estudado, tanto na etapa da educação infantil, como também no ensino fundamental.

No ano de 2016 encontramos, ainda, sob a forma de projeto um ator privado atuando no município de Rondonópolis, remetendo à interligação entre o setor público e o setor privado, conforme podemos visualizar no quadro 3:

Quadro 3: Atores privados encontrados em Rondonópolis:

<b>Ator privado</b>	<b>Projeto</b>	<b>Público-alvo</b>	<b>Vigência</b>
Fundação Bunge	Semear Leitores	Estudantes e Professores	2008
Instituto Mosaic	Mosaic Educa	Estudantes e Professores	2016/Em Continuidade

Fonte: Elaboração da autora com base em dados encontrados na plataforma digital *Google*, 2022.

Em Rondonópolis – MT, foi encontrada a interligação público-privado entre a Secretaria Municipal de Educação – SEMED, o Instituto Mosaic e a Fundação Bunge. O Instituto Mosaic desenvolve o programa Mosaic Educac, cujo objetivo anunciado seria, sobretudo, de buscar a promoção da leitura entre os alunos, com a escola-piloto sendo a Escola Municipal Alfredo de Castro. O projeto anuncia a capacitação dos professores com formação continuada, o que indica a incidência no público-alvo de professores e estudantes e a interferência na definição nas dimensões de gestão e currículo educacional.

Encontramos, ainda, a Fundação Bunge por meio do Comunidade Educativa, chama-se Semear Leitores que tem como objetivo anunciado de incentivar a leitura em crianças do ensino fundamental e da educação infantil, com oito escolas participantes. O município proporciona o espaço físico para a implantação de uma biblioteca lúdica com um profissional que incentive a leitura, a internet e parte do acervo e a fundação entra com parte do acervo inicial, alimenta este acervo com 15 novos títulos por semestre e fornece o mobiliário para a sala e também um baú com fantasias para incentivar as crianças a viverem os personagens. O projeto também anuncia a capacitação dos professores por meio da formação continuada, o que também indica, a incidência no público-alvo de professores e estudantes e a interferência na definição das dimensões de gestão e currículo educacional.

Conforme demonstrado nas tabelas 1 e 2, encontramos durante as pesquisas, as instituições de ensino que trabalham em “parceria” com o município, sendo elas as conveniadas com fins lucrativos e sem fins lucrativos, como a Cáritas Diocesana, a creche Santa Lúcia e, o lar São Domingos Sávio. Dessa maneira, observamos como a Cáritas está direcionada para educação infantil bem como a creche Santa Lúcia, já o lar São Domingos Sávio está direcionado para a educação infantil e o ensino médio.

É necessário salientarmos, como essas instituições, desde o cerne de sua criação, são direcionadas para a população mais pobre, sendo assim, evidenciando a focalização nas políticas sociais, para atendimento apenas de parte da população, formando os cidadãos conforme seus princípios, geralmente vinculados aos ensinamentos cristãos.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação como direito social, deve ser consolidada por políticas educacionais, que em sua grande maioria são conquistas da classe trabalhadora da sociedade brasileira, e previstas na Constituição Federal de 1988. Todavia, a educação é também uma política de governo, pois ela corresponde aos interesses, disputas daqueles que detém o poder e aos interesses do capital, tornando, em determinados períodos históricos a educação e sua forma de oferta um privilégio para poucos.

A Lei de Responsabilidade Fiscal e a Emenda Constitucional Nº 95/2016 podem servir de justificativa no que tange a educação, dado que esta pesquisa buscou as relações entre a privatização da educação pública com a Lei de Responsabilidade Fiscal e a Emenda Constitucional Nº 95/2016, já que as duas em seus preâmbulos tratam a respeito de financiamento público e em conjunto com outras leis que viabilizaram e justificam os processos de privatização.

Aprendemos por meio da análise dos Quadros 1 e 2, que em Rondonópolis – MT – conforme o alinhamento econômico/político, houve ou não concursos públicos e contratos temporários interferindo na precariedade das relações de trabalho em que os atingidos diretamente foram os docentes e, conseqüentemente, a formação dos estudantes.

Constatamos que a contratação de professores tem ocorrido mais frequentemente por meio de contratos temporários – encontramos apenas 2 editais de concurso público do total de 16 editais com a finalidade de contratação de professores. A contratação temporária remete à fragilização da educação

pública no que se refere à sua qualidade social e ainda à precarização das relações de trabalho.

No mapeamento das ações de privatização em Rondonópolis – MT, concluímos que tem ocorrido incidência na privatização na Educação Básica. Todavia, trabalhamos com escassez de dados e é possível que existam projetos de interligação público-privado não encontrados. Há interferência na Educação Básica pública do Instituto Mosaic e da Fundação Bunge com projetos vinculados à formação de professores, o que indica a incidência no público-alvo de professores e estudantes e a interferência na definição das dimensões de gestão e currículo educacional. Para além disso, identificamos o conveniamento para oferta de vagas no que tange a Educação Básica, ocorrendo desde o ano de 2008, primeiro ano em que encontramos dados disponíveis.

Inferimos a pesquisa pode ter continuidade, seja no sentido de pesquisar novas ações entre o poder público e a iniciativa privada e/ou averiguar situação da contratação de professores no município e a ocorrência de novos concursos públicos e nomeações de docentes.

Por fim, a privatização tem muitas denominações e uma delas é a interligação público-privado, com o propósito anunciado de oferecer a estrutura educacional que o Estado supostamente não consegue. Entretanto, o que ocorre é uma sobreposição da iniciativa privada sobre os interesses do público e sobre um projeto de qualidade social da educação o qual prima pela liberdade e pensamento crítico, em contraposição à formação instrumentalizadora para atender ao mercado de trabalho.

## REFERÊNCIAS

ADRIÃO, Theresa Maria de Freitas. Dimensões e formas da privatização da educação no Brasil: caracterização a partir de mapeamento de produções nacionais e internacionais.

**Revista Currículo sem Fronteiras**, v. 18, n. 1, p. 8-28, jan./abr. 2018.

ADRIÃO, Theresa Maria de Freitas. **Dimensões da privatização da Educação Básica no Brasil**: um diálogo com a produção acadêmica a partir de 1990. Brasília, ANPAE, 2022. ISBN: 978-65-87561-25-7.

BOLOGNESI, Bruno; RIBEIRO, Ednaldo; CODATO, Adriano. **Uma nova classificação ideológica dos partidos políticos brasileiros**. [Internet]. SciELO Preprints. 2021 [cited 2022 Mar. 30].

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, 1988.

BRASIL. **Lei n. 9.637/1998**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 1998.

BRASIL. **Lei n. 8.987/95**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 1995.

BRASIL. **Lei n. 9.790/1999**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 1999.

BRASIL. **Lei n. 13.019/2014**. Brasília, DF: Presidência da República, 2014.

BRASIL. **Lei n. 13.204/2014**. Brasília, DF: Presidência da República, 2014.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação**. Lei n. 13.005/2014. Brasília, DF: Presidência da República, 2014.

BRASIL. **Lei de Responsabilidade Fiscal**. Lei complementar Nº 101/2000. Brasília, DF: Presidência da República, 2000.

BRASIL. **Emenda Constitucional 95**. Brasília, DF: Presidência da República, 2016.

CASALI, Patrícia. Secretaria de Educação amplia parceria com a Fundação Bunge. **Prefeitura Municipal de Rondonópolis**, 2013. Disponível em: <http://www.rondonopolis.mt.gov.br/noticias/secretaria-de-educacao-amplia-parceria-com-a-eriódic-bunge/>. Acesso em: 20 fev. 2022.

COSTA, Matheus Felisberto; MUELLER, Rafael. Flexibilização e precarização do trabalho docente: uma análise das condições de trabalho dos Professores Admitidos em Caráter Temporário no Magistério Público de Santa Catarina. Política & Trabalho. **Revista de Ciências Sociais**, nº 53, Junho/Dezembro de 2020.

FERREIRA, Denize Cristina Kaminski; ABREU, Claudia Barcelos de Moura. Professores temporários: flexibilização das contratações e condições de trabalho docente. **Trabalho & Educação**. Belo Horizonte, v.23, n.2, p.129-139, mai-ago, 2014

IBGE. **Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística**. Portal Cidades e Estados. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/mt/rondonopolis.html>. Acesso em 26 out. 2021.

**Laboratório de Dados Educacionais**. Universidade Federal do Paraná – UFPR. Disponível em: <https://dadoseducacionais.c3sl.ufpr.br/#/indicadores/matriculas>. Acesso em: 19 fev. 2022.

PCI CONCURSOS. **Editais da Prefeitura de Rondonópolis – MT**. Disponível em: <https://www.pciconcursos.com.br/noticias/edital-de-processo-seletivo-e-publicado-pela-prefeitura-de-rondonopolis-mt>. Acesso em: 5 fev. 2022.

PROJETO MOSAIC. Projeto Mosaic é apresentado aos profissionais da rede pública de ensino de Rondonópolis. **Agora Mato Grosso**. Rondonópolis, 29 set. 2017.

RONDONÓPOLIS. Câmara Municipal de Rondonópolis / Rondonópolis e sua História. **Câmara Municipal de Rondonópolis**, 2020. Disponível em: <https://www.rondonopolis.mt.leg.br/historia-da-eriódic>. Acesso em: 18 fev. 2022.

VENCO, Selma. Situação de *em-uberização* dos docentes paulistas?. **Revista Da ABET**, 17(1), 2018.



# O HISTÓRICO DA FUNÇÃO DO COORDENADOR PEDAGÓGICO NA EDUCAÇÃO INFANTIL DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE CAMPO GRANDE/MS

Mariana Sayd Bellé  
Mestranda do PPGEduc/UFMS – mariana.sayd.belle@ufms.br

Solange Jarcem Fernandes  
Professora Doutora do PPGEduc/UFMS – solangejarcem@gmail.com

Andréa Braga Sodré Rocha  
Mestranda do PPGEduc/UFMS – Bolsista Capes – andrea.rocha@ufms.br

Palavras-chave: Políticas Educacionais; Formação continuada; Coordenação Pedagógica

## INTRODUÇÃO

Esse trabalho tem como objetivo investigar o histórico da função de Coordenação Pedagógica no contexto da Educação Infantil da Rede Municipal do município de Campo Grande – Mato Grosso do Sul. Mediante revisão bibliográfica, espera-se compreender quais as implicações da função do Coordenador Pedagógico no contexto da Educação Infantil como fator de condição de trabalho docente e para o desenvolvimento do trabalho pedagógico. Paralelamente, por meio da pesquisa documental de Decretos e Editais objetiva-se verificar de que forma a administração municipal tem conduzido a efetivação da presença desse profissional e como seu trabalho tem sido encaminhado nas Escolas Municipais de Educação Infantil, as EMElS desse município, considerando que este profissional tem a função de mediador do processo de formação continuada dos professores.

Partindo da análise do Plano Municipal de Educação de Campo Grande (2015/2025), em sua Meta 1, da Educação Infantil, uma das suas estratégias consta como: “1.21 Assegurar coordenador (a) pedagógico (a), com formação em licenciatura plena em pedagogia, com ênfase na educação infantil, em todas as instituições de educação infantil da rede municipal de ensino, a partir do segundo ano da vigência deste PME” (CAMPO GRANDE, 2015). Sendo assim, intenta-se investigar quais caminhos têm sido adotados para a efetivação dessa estratégia, visto que, esse artigo parte do pressuposto que a presença

do Coordenador Pedagógico pode representar avanços no processo de formação continuada dos professores e, conseqüentemente, no desenvolvimento de práticas pedagógicas significativas para as crianças de 0 a 5 anos. Pois como afirma Russo (2007, p. 7) “O trabalho dos vários agentes envolvidos na administração e no apoio pedagógico, ou seja, o diretor, o coordenador pedagógico, o orientador educacional etc. são mediação para que o ensino se realize com o máximo de eficácia e de eficiência possível”.

Com isso surge a intenção de inventariar entre o que as publicações científicas têm indicado sobre a função do Coordenador Pedagógico na formação continuada de professores e o que as políticas educacionais municipais para a seleção dos coordenadores pedagógicos, no período de 2011 a 2021, têm contribuído para essa efetivação nas instituições. Ressalta-se a despreensão de chegar a conclusões simplistas que determinem soluções ideais para a dualidade deste trabalho, visto que o estudo de Políticas educacionais apresenta implicações e desdobramentos que exigem análise interdisciplinar. Conforme afirmam Behring e Boschetti (2007, p.36):

A análise das políticas sociais como processo e resultado de relações complexas e contraditórias que se estabelecem entre estado e sociedade civil, no âmbito dos conflitos e lutas de classes que envolvem o processo de produção e reprodução do capitalismo, recusa a utilização de enfoques restritos ou unilaterais, comumente presentes para explicar sua emergência, funções ou implicações.

Leva-se em consideração ainda que “[...] a política social se apresenta como um conceito complexo que não condiz com a ideia pragmática de mera provisão ou alocação de decisões tomadas pelo Estado e aplicadas verticalmente na sociedade (como entendem as teorias funcionalistas).” (PEREIRA, 2011, p. 166). Assim, ao presumir que as políticas educacionais integram um conjunto de ações definidas pelos governos para atender às demandas da sociedade, ou mesmo de partes delas, pode-se afirmar que as mesmas políticas podem nos mostrar quais as intenções e as ações/omissões dos gestores.

Com isso, mesmo que a educação seja um direito assegurado a todos pelo Estado, há a necessidade de refletir sobre as políticas educacionais como forma de emancipação ou manutenção das dinâmicas sociais. Pois,

Se por um lado, hoje a educação é proclamada como direito do cidadão e dever do Estado e estamos, segundo o discurso oficial, muito próximos da universalização do acesso no ensino fundamental, por outro lado, as representações sociais estão muito distantes das promessas de emancipação e de igualdade que estão na base do direito à educação. (ARAUJO, 2011, p. 288).

Sendo assim, considerando-se que o desafio do acesso à educação está supostamente cumprido, segue-se ao obstáculo da igualdade da qualidade dessa educação. Partindo de pressupostos histórico-críticos, pode-se afirmar a necessidade “formar o professor na mudança e para a mudança por meio de capacidades reflexivas em grupo, e abrir caminho para uma verdadeira autonomia profissional compartilhada, já que a profissão docente deve compartilhar o conhecimento com o contexto.” (IMBERNÓN, 2011, p. 15). Dessa forma, ao entender o coordenador como o profissional encarregado pelo desenvolvimento das ações pedagógicas dentro da instituição, questiona-se de que forma essa função é conduzida nas políticas e programas educacionais no município de Campo Grande/MS.

## **METODOLOGIA**

Para a pesquisa, utilizou-se a revisão bibliográfica das Políticas Educacionais da formação de professores e da função da coordenação pedagógica e a análise documental, por meio de decretos, leis, editais e regimentos no contexto das EMEIs de Campo Grande. Na pesquisa bibliográfica foram utilizados autores como: Arretche (2001), Gatti (2009), Behring e Boschetti (2007), Pereira (2011), Araujo (2011), Nóvoa (2012), Paro (2012), Saviani (2017), entre outros.

Dentre as várias atribuições do coordenador pedagógico elencadas em legislações, Regimentos Internos, projetos políticos pedagógicos, além daquelas designadas informalmente, atualmente predomina a responsabilidade pelo processo de formação continuada.

O papel do coordenador nas instituições de ensino é do profissional responsável pelo encaminhamento teórico, metodológico e social da prática pedagógica. Desse modo, em parceria com os docentes, seu trabalho se dá na busca de alternativas às dificuldades e colabora para a reflexão sobre as práticas do cotidiano escolar. Porém, é comum que a sua rotina seja sobrecarregada para atender outras demandas ou urgências. Assim, a execução de atividades que demandam mais tempo, como o planejamento, reflexão e diálogo com a equipe, por meio da formação continuada ficam prejudicadas.

Ao investigar a dinâmica da formulação das políticas educacionais de formação continuada, percebe-se recorrente generalização dos programas e a falta de valorização dos processos individuais e internos das instituições, preferindo as possibilidades de formação coletiva da equipe.

Como marco legal para essa pesquisa serão utilizados documentos como Plano Nacional de Educação (PNE), Plano Municipal de Educação (PME) e demais decretos e publicações oficiais do Município de Campo Grande/MS.

## DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Nos caminhos trilhados pelas políticas educacionais com foco na melhoria da qualidade da educação, o processo de formação continuada de professores da educação infantil tem lugar de destaque. Tal como Gatti (2009, p. 36) afirma:

O direito à educação como direito humano é, ademais, qualificado como direito à educação de qualidade para todos. A qualidade social da educação é advogada para as políticas educativas como um conceito associado às exigências de participação, democratização e inclusão, bem como à superação das desigualdades e das injustiças.

O coordenador pedagógico exerce seu papel nesse processo no sentido de subsidiar a prática do professor. Sendo assim, também não trabalha sozinho, isolado, indiferente à dinâmica do resto da instituição, por isso

Cabe ao coordenador pedagógico, juntamente com todos os outros educadores, exercer o “ofício de coordenar para educar” também aqui no sentido de possibilitar trocas e dinâmicas da própria essência da aprendizagem: aprender a aprender e junto com, essência do que se concebe como formação continuada de educadores. (LIMA e SANTOS, 2007, p. 84)

Mesmo que atualmente ainda falte homogeneidade e consenso acerca das funções imputadas legalmente a um coordenador pedagógico, observa-se que “Com maior ou menor número de atribuições formativas previstas, é inevitável que essas legislações contribuem para a constituição da identidade profissional do coordenador pedagógico como formador”. (PLACCO; SOUZA; ALMEIDA, 2012, p. 261)

De acordo com Vasconcellos (2013, p. 88), o coordenador pedagógico “[...] deve contribuir com o aperfeiçoamento profissional de cada um dos professores e, ao mesmo tempo, ajudar a constituir-los enquanto grupo”. Sendo o objetivo das políticas educacionais a melhoria da qualidade da educação, o processo de formação continuada de professores da educação infantil tem lugar de destaque.

Porém, esse processo formativo tem sido alvo de programas formativos mecanicistas e instrucionais, que ensinam “Como fazer” com metodologias generalistas e sem considerar a realidade profissional e institucional do professor. Após a instituição do Plano Nacional de Educação – PNE – 2014/2024, os programas apresentados mostram, predominantemente, uma movimentação tanto no sentido de cursos metodológicos como, por exemplo, “ABC – Alfabetização baseada na ciência” e “Tempo de aprender”, além disso é recorrente o repasse para o setor privado de ações formativas dos professores como, por exemplo: Fundação Lemann, Instituto Itaú, Fundação Bradesco, entre outros.

Por outro lado, há o entendimento, apoiado na concepção de Nóvoa (2012), de que os processos formativos devem ser construídos “[...] a partir de uma reflexão sobre a prática e de uma teorização da experiência. É no coração da profissão, no ensino e no trabalho escolar, que devemos centrar o nosso esforço de renovação da formação de professores” (2012, p. 16). Sendo assim, cada vez mais presente nas instituições de educação infantil, o coordenador pedagógico, tem assumido e recebido como uma de suas funções a responsabilidade pela mediação do processo de formação continuada dos professores. Partindo de demandas nacionais, municipais ou mesmo internas, o coordenador pedagógico pode contribuir para o aprimoramento de conhecimentos teóricos e práticos do docente. Pois,

[...] uma das formas mais eficazes de atuação do coordenador pedagógico no âmbito educacional é o papel de formador, e na educação infantil esta premissa não é diferente, pois, ao exercer o papel de formador, o coordenador pedagógico pode realizar um trabalho coletivo, articulado e integrado com a equipe educativa.” (ZUMPARNO; SOUZA, 2012, p. 26)

Na análise documental sobre o cargo do Coordenador Pedagógico nas Escolas Municipais de Educação Infantil do município de Campo Grande/MS, encontra-se em dezembro de 2011, a alteração<sup>18</sup> da Lei Complementar n. 19 que institui o Plano de Carreira e Remuneração do Magistério Público da Prefeitura Municipal de Campo Grande. Nessa alteração foi incluído no artigo 1º o termo *Coordenador Pedagógico* como membro do magistério público mu-

---

<sup>18</sup> Lei Complementar n. 187, de 12 de dezembro de 2011. Altera dispositivos da lei complementar n. 19, de 15 de julho de 1998, que institui o plano de carreira e remuneração do magistério público da prefeitura municipal de campo grande, e dá outras providências.

“Art. 1º .....  
IV - *Magistério Público Municipal – conjunto de profissionais de educação que exercem funções de docente, de coordenador pedagógico e de suporte técnico-pedagógico de orientação educacional e de supervisão, inspeção e administração escolar;* (CAMPO GRANDE, 2011)

nicipal e foi determinado ainda que “*Os ocupantes dos cargos de professor ou de especialista de educação poderão exercer, mediante designação, a função de coordenador pedagógico*”. (CAMPO GRANDE, 2011).

No ano de 2012 foi realizado o primeiro Processo de seleção para coordenadores pedagógicos da Rede Municipal de Ensino, incluindo Unidades de Ensino de Educação Infantil e de Ensino Fundamental. Outro processo se repetiu no ano seguinte com a mesma configuração. As atribuições da função para ambos os processos se basearam no Decreto n. 11.716, de 5 de janeiro de 2012, que regulamentou a designação de professores e especialistas para o cargo. Nele consta a resolução de que a lotação dos servidores se daria de acordo com a tipologia da instituição, ou seja, somente as escolas com maior número de alunos matriculados receberiam o profissional. Além disso, admite a possibilidade de atuação do Coordenador apenas por 20 horas semanais, conforme a necessidade da instituição. Ainda nesse decreto, constam 15 (quinze) atribuições dadas à função de Coordenador.

Ao final do ano de 2014, outro processo de seleção foi realizado, separando os processos em educação infantil e ensino fundamental. Detendo-se apenas ao que se refere ao processo direcionado à educação infantil, nota-se a exigência formação inicial com ênfase na área, além de experiência em docência na educação infantil. Na ocasião da seleção, umas das etapas avaliativas constava como entrevista e apresentação de Plano de Aula. Neste processo permaneceu a disposição que tratava da carga horária de trabalho e da lotação conforme tipologia da escola.

A efetivação do Coordenador Pedagógico nas EMEIs é perpassada ainda por diversas mudanças no cenário da organização e das políticas educacionais municipais. Como, por exemplo, a finalização processo de gestão compartilhada das instituições entre a Secretaria de Assistência Social e Secretaria de Educação que se iniciou em 2007<sup>19</sup> e foi encerrado somente em 2014<sup>20</sup> na administração do Prefeito Alcides Bernal. À época ainda denominadas como Centros de Educação Infantil – CEINFs, passaram a ser geridos pela Secretaria de Educação.

---

<sup>19</sup> “Decreto n. 10.000, de 27 de junho de 2007. Dispõe sobre o funcionamento dos Centros de Educação Infantil municipalizados e obrigações dos órgãos de gestão compartilhada, e dá outras providências. Art. 2º A gestão e o gerenciamento das atividades dos CEINFs integrantes da Rede Municipal de Ensino serão exercidos, em conjunto, pelas Secretarias Municipais de Educação e de Assistência Social (...)” (CAMPO GRANDE, 2007)

<sup>20</sup> “Decreto 12.261, de 20 de janeiro de 2014. Dispõe sobre o funcionamento dos centros de educação infantil e obrigações do órgão de gestão - secretaria municipal de educação e dá outras providências. Art. 3º Este Decreto entra em vigor na data de sua publicação, ficando revogados os Decretos n. 9.891, de 30 de março de 2007 e n. 10.000, de 27 de junho de 2007.” (CAMPO GRANDE, 2014)

No ano seguinte, como já mencionado anteriormente, com a promulgação da Lei n. 5.565, de 23 de junho de 2015 que aprovou o Plano Municipal de Educação do município, foi estabelecida como uma das estratégias para efetivação da Meta 1, a presença do Coordenador Pedagógico em todas as instituições, a partir do segundo ano de vigência do Plano. Em observância ao cumprimento desta estratégia, no ano de 2016 foi realizado mais um processo seletivo para professores interessados em ocupar a função de Coordenador Pedagógico, porém como resultado, apenas 4 (quatro) professores do quadro efetivo foram aprovados.

Já no ano de 2017, foi realizada republicação das disposições sobre a designação do Coordenador Pedagógico e, no Decreto, foi adicionada a prerrogativa de designação do Coordenador independente da realização de concurso público<sup>21</sup>. Tal acréscimo regulamenta a existência dos profissionais denominados como Apoio Pedagógico que, por questões burocráticas e administrativas, são aqueles que exercem a mesma função que o Coordenador Pedagógico, porém sem ter passado pelo processo de seleção.

Para esses casos específicos, não é necessário que se trate de profissional efetivo do quadro da prefeitura e não há regra também quanto à carga horária de lotação, existindo Apoios Pedagógicos convocados desde 16 horas semanais até 40 horas, a depender da necessidade da administração pública e da instituição. O último processo seletivo para Coordenação foi realizado no ano de 2018, nos mesmos formatos de 2017.

Nas duas ocasiões (2017 e 2018), a etapa avaliativa que se referia a análise do Plano de Aula foi alterada para a apresentação de um Plano de Ação do Coordenador, demonstrando um certo avanço no que se entende pela organização do trabalho do profissional. Por outro lado, esse procedimento pode ser entendido como certo direcionamento do processo visto que docentes da Rede Municipal que se interessassem por fazer o processo, mas que não tivessem experiência na função, não teriam acesso a tal documento.

Entre os processos internos de seleção para a função do Coordenador também existem algumas especificidades que tratam da sua validade (alguns com validade indeterminada, outros exigindo que o processo fosse feito após certo período de tempo), da lotação da vaga efetivo (ou com a vaga de professor assegurada na lotação de origem, ou sem assegurar a vaga), entre outras

---

<sup>21</sup> “Decreto 13.348, de 11 de dezembro de 2017. Dispõe sobre a designação de professores e especialistas em educação para função de coordenador pedagógico nas unidades da rede municipal de ensino e dá outras providências. Art. 3º (...) Parágrafo único. Caso haja interesse e anuência da SEMED, o especialista em educação poderá exercer, mediante designação, a função de Coordenador Pedagógico, independente de processo seletivo.” (CAMPO GRANDE, 2017)

situações. Por fim, é válido ressaltar a proximidade entre os processos de seleção de 2017 e 2018, visto que o resultado final do primeiro se deu apenas 1 (uma) semana antes da publicação do edital de abertura do segundo, atribuiu-se tal fato à falta de candidatos aprovados para os cargos e à necessidade de preenchimento dos postos para atendimento da estratégia estabelecida no PME.

Posterior a isso, não há mais informações sobre processos seletivos realizados para a função do coordenador pedagógico na REME. Evidentemente, o cenário pandêmico e de ensinos remotos pode ter influenciado nessa ausência, porém as nomeações para Apoio Pedagógico (sem necessidade de processo de seleção) continuaram ocorrendo. Nesse sentido, é possível observar um certo esforço da administração municipal em cumprir com o mínimo: a presença do Coordenador Pedagógico na instituição de Educação Infantil. Porém, urge questionar o investimento que tem sido dado para a efetivação do profissional da Coordenação Pedagógica como cargo instituído e não apenas como função assumida.

É necessário um olhar atento da administração pública para as condições de trabalho do Coordenador, a perda de benefícios como horas atividades e vaga de lotação em sala assegurada e a rotatividade dos profissionais na função – tanto dentre instituições, como na própria função. Nessa direção, em consulta à base de dados do sindicato dos professores municipais, a ACP, é recorrente a cobrança de processos seletivos e, principalmente, concurso público para a Coordenação Pedagógica. Para este último, nunca houve publicação oficial da Secretaria de Educação que aventasse a possibilidade de sua realização.

## CONCLUSÃO

A simples garantia da presença de profissional na função da Coordenação Pedagógica em uma instituição de educação infantil não garante, por si só, a efetividade da atividade formativa ou da reflexão sobre a prática pedagógica – atribuições principais do Coordenador. Pois, como afirma Vitor Paro (2012, p. 589):

A assistência aos educadores não se restringe à necessária existência de coordenadores ou assistentes pedagógicos, que prestam seu serviço na organização do trabalho coletivo junto aos professores, mas se estende a todas as medidas do sistema de ensino referentes a uma autêntica formação permanente em serviço, que privilegie não apenas os aspectos técnicos, mas também a disseminação de uma visão transformadora de educação.



A realização de consecutivos processos seletivos para a coordenação, ou mesmo a simples nomeação de Apoios Pedagógicos, pode ser indício da falta de entendimento das possibilidades de atuação do coordenador na realidade escolar. A inércia na realização de concurso público e as mudanças constantes nas atribuições da função representam a desvalorização do profissional e desestimulam os docentes a trilhar esse caminho.

Ao desenhar esse panorama geral do ingresso à função do Coordenador Pedagógico, fica evidente a necessidade de “[...] ações no âmbito das políticas públicas educacionais, propostas e implementadas pelas instâncias governamentais, sobretudo no que se refere à legitimação da função do coordenador pedagógico.” (PLACCO; SOUZA, 2012, p. 19). Além disso, ao pensar no Coordenador Pedagógico como um elo entre Secretaria de educação e corpo docente, fica ainda mais pungente a imprescindibilidade da sua atuação na implementação das políticas educacionais, visto que “Na prática, qualquer política pública é de fato feita pelos agentes encarregados da implementação” (ARRETCHE, 2001, p. 47) e mesmo que as políticas educacionais estejam já dispostas, é fundamental que seus implementadores, nesse caso os Coordenadores Pedagógicos, entendam e cooperem com as ações que lhes cabem (ARRETCHE, 2001).

Para além de um funcionário pseudo-técnico-administrativo, espera-se que o coordenador tenha condições de contribuir efetivamente para a reflexão e transformação dos processos educativos nas EMEIs. Nesse caminho, Saviani (2017) ressalta a necessidade de intencionalidade na articulação entre a teoria e a prática nas políticas educacionais.

## REFERÊNCIAS

ARAUJO, Gilda Cardoso de. Estado, política educacional e direito à educação no Brasil: “o problema maior é o de estudar”. **Educ. em.** [online]. 2011, n.39, pp.279-292. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-40602011000100018&script=sci\\_abstract&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-40602011000100018&script=sci_abstract&tlng=pt)

ARRETCHE, Marta. T. S. Uma contribuição para fazermos avaliações menos ingênuas. In: BARREIRA, M. C. R. N.; CARVALHO, M. do C. B. de. **Tendências e perspectivas na avaliação de políticas e programas sociais**. São Paulo: IEE/PUC/SP, 2001. P. 43-56.

BEHRING, Elaine Rosseti; BOSCHETTI, Ivanete. **Política Social: fundamentos e história**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2007.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB**. Lei nº 9394/96. Brasília, 1996.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação 2014-2024** [recurso eletrônico]: Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. – Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014.

CAMPO GRANDE. Plano Municipal de Educação. **Lei n. 5.565, de 23 de junho de 2015, que aprova o plano municipal de educação do município de Campo Grande – MS e dá outras providências – Campo Grande: Câmara dos vereadores, 2015.**

GATTI, Bernadete A. (Org.). **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília: UNESCO, 2009.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação Docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. 9. Ed. São Paulo: Cortez, 2011.

LIMA, Paulo Gomes; SANTOS, Sandra Mendes dos. O coordenador pedagógico na educação básica: desafios e perspectivas. **Educere et Educare**, vol. 2, n. 4, jul./dez. 2007. Revista de Educação, p. 77-90. Disponível em: < <http://saber.unioeste.br/index.php/educereeteducare/article/viewFile/1656/1343> >. Acesso em: 23 ago. 2020.

NÓVOA, Antonio. Devolver a formação de professores aos professores. **Cadernos de Pesquisa em Educação** – PPGÉ/UFES. Vitória, v. 18, n. 35, p. 11-22, jan./jun. 2012. Disponível em < <http://periodicos.ufes.br/educacao/article/view/4927/3772> >. Acesso em 01 set 2020.

PARO, Vitor Henrique. Trabalho docente na escola fundamental: questões candentes. **Cadernos de Pesquisa** – Fundação Carlos Chagas. São Paulo, v. 42, n. 146, p. 586-611, maio. / ago. 2012.

PEREIRA. Potyara A. P. **Política Social**: temas & questões. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2011. (cap. 3, 4 e 5).

PLACCO, Vera M. N. de Souza; SOUZA, Vera L. Trevisan de. O trabalho do coordenador pedagógico na visão de professores e diretores: contribuições à compreensão de sua identidade profissional. In: PLACCO, Vera M. N. de Souza; ALMEIDA, Laurinda Ramalhos de. **O coordenador pedagógico: provocações e possibilidades de atuação**. P. 09-20. 2. Ed. São Paulo: Edições Loyola, 2012.

RUSSO, Miguel Henrique. Trabalho e Gestão na escola: especificidades do processo de produção pedagógico. **Cadernos ANPAE**, v. 4, 2007.

SAVIANI, Demerval. Epistemologias da política educacional: algumas precisões conceituais. **Revista de Estudos Teóricos y Epistemológicos em Política Educativa**, v. 2, p. 1-5, 2017.

ZUMPANO, Viviani Ap. A. ALMEIDA, Laurinda R. de. A atuação do coordenador pedagógico na educação infantil. In: PLACCO, Vera M. N. de Souza; ALMEIDA, Laurinda Ramalhos de. **O coordenador pedagógico: provocações e possibilidades de atuação**. P. 09-20. 2. Ed. São Paulo: Edições Loyola, 2012.

# A PRIVATIZAÇÃO DA OFERTA DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO MUNICÍPIO DE VIÇOSA-MG: RESULTADOS INICIAIS DE PESQUISAS DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA

Terezinha Duarte Vieira  
UFV/ terezinhaduarte@ufv.br

Jaqueline Moreira de Oliveira  
UFV/jacmdo@gmail.com

Thayane Lopes de Freitas  
UFV/thayane.freitas@ufv.br

Palavras-chave: Educação Infantil; Oferta Educacional; Privatização.

## INTRODUÇÃO

Este artigo discute a temática da Educação Infantil e apresenta resultados parciais de pesquisas desenvolvidas no contexto do Grupo de Estudos Pesquisa Infâncias e Crianças em Cena (GEPICENA) do Departamento de Educação (DPE), da Universidade Federal de Viçosa-MG (UFV)<sup>22</sup>. Ainda, objetiva-se com este trabalho apresentar e analisar a oferta da Educação Infantil no município de Viçosa-MG a partir dos dados oriundos de pesquisas de iniciação científica, iniciadas em 2018 e em andamento<sup>23</sup>.

Com base no pressuposto que o direito à educação é uma conquista legitimada na Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988), no Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990), na Lei de Diretrizes e Bases Educacional (BRASIL, 1996), observa-se que estudos de Adrião et al. (2010); Domiciano et al. (2011); Domiciano (2011, 2012); Adrião (2018); Franco, Domiciano e Adrião (2019); Araújo e Adrião (2021); Adrião (2022) têm demonstrado que tal direito permanece distante de ser efetivado e ressaltam algumas causas, dentre as quais: “pela vigência de contradições legais, pelo descumprimento da

---

<sup>22</sup> Para maiores informações: <https://www.facebook.com/Gepicena> <https://www.youtube.com/channel/UC-1gQqe6aHQsY4d3RsgKf98Q>

<sup>23</sup> Pesquisa orientada pela Professora Doutora Terezinha Duarte Vieira. As bolsistas que participaram da pesquisa são estudantes do curso de pedagogia, contempladas com bolsas financiadas pelas seguintes agências de fomento: PIBIC/Fundação Arthur Bernardes (FUNARBE), PIBIC/Sicob-UFVcredi e PIBIC/CNPq.

legislação em vigor e pelas condições econômicas que induzem a desigualdade no usufruto do direito” (DOMICIANO et al., 2011, p.313). Esses motivos podem ser entendidos como estratégias usadas pelo Estado para desviar do seu dever em garantir à educação pública, gratuita e de qualidade aos cidadãos e às cidadãs, a iniciar pelas crianças.

Os autores, citados anteriormente, revelam que a partir da década de 1990 os direitos sociais e os educacionais têm sido desmobilizados por meio de um conjunto de reformas educacionais e de políticas públicas de acesso à educação, que tem desconfigurado a CF/88, o ECA/90 e a LDB/96. Eles fazem menção às Emendas Constitucionais e leis que foram regulamentadas “pós-concepção de direitos” (DOMICIANO et al., 2011.p.313) e as quais, por conseguinte, negligenciam o princípio do direito à educação em todas as etapas da Educação Básica, sobretudo, a Educação Infantil.

Segundo Arelaro (20221), no prefácio da obra de Adrião (2022), “Dimensões da privatização da educação básica no Brasil: um diálogo com a produção acadêmica a partir de 1990”, tais mudanças “repercutem também nos processos de privatização pela substituição cada vez mais visível das obrigações do Estado para com as políticas sociais, que ao invés de direitos passam a ser consideradas “serviços” que o mercado pode cuidar”. Então, percebe-se que as desconfigurações das legislações alcançam os serviços públicos e os direitos sociais, culminado, como entende Adrião (2022), na lógica da privatização da educação que se dissemina no Brasil e em todos os municípios brasileiros. Nessa perspectiva, é imperativo analisar como esse fenômeno atinge a oferta da Educação Infantil na cidade de Viçosa.

Este artigo está organizado da seguinte forma: inicia-se com esta introdução, acompanhada de uma justificativa. No segundo momento, apresentamos os resultados e discussões e por fim, as considerações finais.

## METODOLOGIA

É **uma pesquisa de natureza qualitativa** e o período de análise se refere ao ano de 2019, ano que antecede a pandemia causada pela covid-19. Ainda, foi realizada **uma revisão bibliográfica e de análise documental**.

A **revisão bibliográfica** aconteceu no **sítio do Grupo de Estudos e Pesquisa em Políticas Educacionais (GREPPE-UNICAMP-SP)<sup>24</sup>**, no **sítio do Scientific Eletronic Library Online – SciELO**, na plataforma do *google academi-*

---

<sup>24</sup> Para mais informações ver <https://groupe.wordpress.com/>

co, utilizando os descritores: educação infantil-privatização, creche-privatização; educação infantil-parceira, creche-parceria.

**Na análise documental realizou-se um levantamento no sítio oficial do governo federal, no sítio do Ministério da Educação (MEC), no sítio e nos acervos da Secretaria Municipal de Educação de Viçosa, utilizando os seguintes descritores: educação infantil-legislação; creche-legislação; educação infantil-parceira, creche – parceria.**

Na análise dos dados das matrículas, utilizou-se as informações disponibilizadas no sítio da Universidade Federal do Paraná/Laboratório de Dados Educacionais, no sítio do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), no sítio do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), sinopses estatísticas da educação básica e indicadores educacionais. Além disso, recorreu-se às informações da Secretaria Municipal de Educação de Viçosa-MG.

Para desenvolver e subsidiar a análise, além do levantamento teórico consoante ao tema desta pesquisa, a partir das matrículas dos estabelecimentos de Educação Infantil da cidade, elegeu-se como eixo de análise a dimensão da oferta educacional, segundo Adrião (2022), por meio dessa dimensão pode-se compreender a configuração da Educação Infantil no município.

Enfim, as dificuldades identificadas para a realização desta pesquisa dizem respeito a localização dos dados municipais, contudo, elas foram sanadas mediante o contato com a Secretaria Municipal de Educação e com as instituições de Educação Infantil.

## DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

A cidade de Viçosa, segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE<sup>25</sup>, está localizada na região sudeste do Brasil, na mesorregião da zona da mata mineira, faz parte da região intermediária de Juiz de Fora e está contemplada pelo bioma da mata atlântica. De acordo com os dados do Censo Demográfico do IBGE, de 2010, a cidade contava com uma população estimada de 79.910 mil pessoas. Conforme dados do Laboratório de Dados Educacionais em 2019, havia 2.191 crianças de zero a três anos de idade matriculadas em creches, 1.640 crianças de quatro a cinco anos matriculadas em estabelecimentos de Educação Infantil e 50 instituições de Educação Infantil, esses últimos dados estão reunidos na tabela 1.

---

<sup>25</sup> Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/mg/vicosa/panorama>. Acesso em 12 de abril, 2022.

TABELA 1 – Estabelecimentos que ofertam a Educação Infantil – 2019

Ano	CMEI's	Escolas Municipais	Escolas Particulares	Filantrópicas	Centro de EIN Federal	Total
2019	5	13	18	13	1	50

Fonte: Elaborado pelas autoras com base no sítio do Laboratório de Dados Educacionais -2019

De acordo com as informações oferecidas pela Secretaria Municipal de Educação (SME) e *site* oficial dessa secretaria, as instituições de Educação Infantil são classificadas e nomeadas da seguinte forma: Públicas: Centros Municipais de Educação Infantil (CMEIs); escolas municipais que atendem turmas de pré-escolas e Centro de Educação Infantil Federal. Privados: Centro de Educação Infantil (CEI)- estabelecimentos filantrópicos -, escolas particulares.

De acordo com as informações da tabela 1, em 2019, a cidade possuía o total de 31 Centros Infantis privados e 19 Centros Infantis públicos. Esse último número totaliza os CMEI'S, as escolas municipais que atendem turmas de pré-escolas e o Centro de Educação Infantil Federal. O primeiro diz respeito às escolas particulares e os CEIs (filantrópicos). Esses dados demonstram, de um lado, a diversidade do atendimento e a expansão do acesso das crianças pequenas aos diferentes tipos de instituições infantis, por outro, revela a restrição dos espaços públicos que ofertam à Educação Infantil, pois, como mostra a tabela 1, o setor privado concentra a maior parte das instituições de Educação Infantil em detrimento do setor público.

As instituições de Educação Infantil públicas são mantidas absolutamente pelo setor público e, dentre os recursos recebidos, destaca-se o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), regulamentado pela lei 11.494 de 20 de junho de 2007. Já os Centros Infantis (CEIs) – filantrópicos – recebem a contribuição do Fundeb e a subvenção municipal, além desses recursos públicos, também se mantêm por meio de rendas provenientes de outras fontes, como as doações. Com base nessas informações e na tabela 1, identifica-se duas formas de oferta da Educação Infantil na cidade: a pública e a privada, essa última predomina em termos de quantidade de instituições, refere-se às escolas particulares e aos CEIs. Essa superioridade da rede privada, especificadamente dos estabelecimentos filantrópicos, pode ser justificada pelo suporte financeiro recebido pelo FUNDEB, haja visto que ele permite que as crianças matriculadas nos CEIs sejam contabilizadas juntas com aquelas que estão nos CMEIs e nas salas de pré-escola das Escolas municipais, o que gera uma imprecisão no cômputo das matrículas dos estabelecimentos infantis públicos. Nesse sentido,

alerta-se que “o município pode captar recursos do Fundeb por uma etapa ou modalidade pela matrícula da rede pública e gastar na conveniada, tendo em vista que as ponderações previstas pelo Fundo orientam a captação, mas não vinculam os gastos”. (DOMICIANO, 2012, p.99). Em Viçosa, as matrículas dos CEIs são integradas à rede pública, fato que expressa a oferta da Educação Infantil pelo formato da parceria entre o público e o privado.

Além disso, verificou-se que, na referida cidade, essa forma de oferta, via parceria entre o setor público e privado, se aprofundou com a lei federal nº 13.019, de julho de 2014, alterada pela lei nº **13.204, de 14 de dezembro de 2015. Ela consiste no marco regulatório federal e determina as parcerias entre a administração pública e as Organizações da Sociedade Civil (OSCs)**. Dessa forma, institui-se o regime jurídico das parcerias entre a administração pública e as OSCs em regime de mútua cooperação para a consecução de finalidades de interesse público e privado.

Segundo a Secretaria Municipal de Educação de Viçosa, o município, desde 2014, procura adequar as legislações locais às nacionais para o cumprimento do *marco regulatório nacional*. Desse modo, o município estabeleceu o Decreto municipal nº **5.075, de maio de 2017<sup>26</sup>, elaborado nos termos da lei federal 13.019, de julho de 2014**. O Decreto nº **5.075, de maio de 2017, elaborado nos termos da lei federal 13.019 de julho de 2014, consiste no marco regulatório municipal que interfere nos recursos destinados à transferência das subvenções municipais. Assim, o Decreto estabelece em nível municipal:**

O regime jurídico entre a administração pública direta, autárquica e fundacional do município de Viçosa, as sociedades de economia mista municipais prestadoras de serviço público com as organizações da sociedade civil em regime de mútua cooperação (VIÇOSA, 2017, p.1).

Posteriormente, foi elaborado a partir das informações contidas no *Manual de orientações sobre o Marco Regulatório ao Gestor Municipal*, publicado e editado pela Associação Mineira de Municípios – 2017, o *Manual de parcerias de Viçosa* e tem como objetivo “contribuir através de orientações aos interessados e participantes das parcerias, sobre procedimentos e funcionamento adequados e baseados na lei 13.019/2014” (VIÇOSA, 2017, p. 1).

---

<sup>26</sup> Decreto revogado e substituído pelo de nº 5.733 de 03 de fevereiro de 2022. Dispõe sobre o regime jurídico das parcerias entre a Administração Pública direta, autarquia e Fundacional do Município de Viçosa, as sociedades de economia mista municipais prestadoras de serviço público com as organizações da sociedade civil.



Ademais, as possibilidades de repasses estão previstas nas leis municipais de nº 2.686 de abril de 2018 e a 2.761 de julho de 2019 que dispõem sobre a concessão de subvenção social às entidades de prestação de serviços essenciais. Essa subvenção sobre a qual se trata as leis, citadas anteriormente, é autorizada pelo Poder Executivo Municipal e liberada de acordo com a disponibilidade financeira do município, conforme artigo 2º da lei nº 2.761/2019 (VIÇOSA, 2019).

Compreende-se que essas regulamentações municipais orientam e instrumentalizam a prefeitura de Viçosa na regulamentação e execução do *marco federal*. Tais resultados demonstram que, Em Viçosa, em 2019, predomina a tendência da oferta da Educação infantil a partir das OSCs, que é incentivada pelo Fundeb e pelo reforço da concessão da subvenção social. Em relação a isso, Adrião (2018, p.13) esclarece que

uma primeira forma pela qual se materializa a **privatização da oferta educacional** relaciona-se à vigência de mecanismos de subsídio público à organizações privadas por meio de **contratos, convênios, termos de parceria** e de cooperação. Borghi et al (2014, p.72) sintetiza, para a Educação Infantil, os tipos de subsídios mais comuns no Brasil: *Repassé per capita, espécie de subvenção governamental por aluno matriculado, mantendo a frequência gratuita; repasse de um valor fixo*, quando a subvenção repassada à instituição privada não tem relação com a matrícula e *custeio de itens de manutenção da escola*, como cessão de prédios, de funcionários e insumos variados. **[grifos das autoras]**

Considerando os dados da tabela (1), a regulamentação do Fundeb (primeira e atual versão) e ainda a adequação do município de Viçosa, desde 2017, ao *marco federal*, para instituir a subvenção social, pode-se dizer, que em 2019, a oferta da Educação Infantil municipal predominantemente se alinha à lógica da privatização, conforme entende Adrião (2018). O fenômeno da privatização, segundo Araújo e Adrião (2021), tende a se aprofundar ainda mais, ao levar em conta a regulamentação da lei 14.113, de 25 de dezembro de 2020, que determina o atual Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB)<sup>27</sup>. Consoante os autores, essa nova versão do Fundeb potencializa a continuidade e o acirramento da “disputa pelo fundo público” (ARAÚJO; ADRIÃO, 2021, p.775), isso significa que o atual fundo amplia e estimula a transferência dos fundos públicos para o setor privado.

Tal formato de oferta da Educação Infantil que predomina no município, em 2019, é corroborado a partir das matrículas das crianças de zero a

<sup>27</sup> Versão atual não tem período de vigência é permanente, confere em Araújo e Adrião (2021, p.779).

cinco anos de idade, abaixo, esses dados aparecem detalhadamente nas tabelas (2 e 3):

TABELA 2 – Número de Matrículas na Educação Infantil – Faixa etária (2019)

Ano	Matrículas na Educação Infantil					Total
	Faixa etária (0 a 3 anos)					
	Centros Municipais de Educação Infantil	Escolas Municipais	Centros de Educação Infantil Filantrópicos	Centros Infantis Privados	Centro de Educação Infantil Federal	CME's, CEI Filantrópicos, CI Privados e CEI Federal
2019	131	350	1046	557	107	2191

Fonte: Elaborado pelas autoras com base no sítio do Laboratório de Dados Educacionais -2019<sup>28</sup>

TABELA 3 – Número de Matrículas na Educação Infantil – Faixa etária (2019)

Ano	Matrículas na Educação Infantil					Total
	Faixa etária (0 a 3 anos)					
	Centros Municipais de Educação Infantil	Escolas Municipais	Centros de Educação Infantil Filantrópicos	Centros Infantis Privados	Centro de Educação Infantil Federal	CME's, CEI Filantrópicos, CI Privados e CEI Federal
2019	203	851	48	471	67	1640

Fonte: Elaborado pelas autoras com base no sítio do Laboratório de Dados Educacionais -2019<sup>29</sup>

Ao comparar essas duas tabelas, identifica-se a superioridade de matrículas das crianças de zero a três anos de idade (creche), em detrimento das crianças maiores, de quatro a cinco anos. Sobre a tabela 2, constata-se que o maior número de crianças de zero a três anos de idade estão matriculadas nos Centros Infantis Filantrópicos e nos Centros Infantis Privados. Contudo, na tabela 3, ocorre o inverso, o índice mais elevado é de crianças de 4 a 5 anos de idade que estão matriculadas nos estabelecimentos infantis públicos. Esses dados, de um lado, mostra a prioridade municipal pela oferta da Educação Infantil pública às crianças maiores (quatro a cinco) em detrimento das menores (zero a três anos), o que pode ser justificada pelo impacto do Fundeb o qual

<sup>28</sup> Laboratório de Dados Educacionais a partir dos microdados do Censo Escolar/INEP 2007 - 2022. Disponível em: <https://dadoseducacionais.c3sl.ufpr.br/#/indicadores/matrículas>. Acesso em 25 mar. 2022

<sup>29</sup> Laboratório de Dados Educacionais a partir dos microdados do Censo Escolar/INEP 2007 - 2022. Disponível em: <https://dadoseducacionais.c3sl.ufpr.br/#/indicadores/matrículas>. Acesso em 25 mar. 2022

autoriza “o repasse dos recursos públicos às instituições privadas de caráter filantrópico, confessional e comunitário” (DOMICIANO, 2012, p.2).

Por outro lado, a partir das informações (tabela 2 e 3), observa-se, localmente, a desconfiguração dos princípios do direito à educação pública, laica, gratuita e de qualidade, principalmente referente às crianças de zero a três anos de idade. Nesse sentido, evidencia-se, na cidade de Viçosa, os efeitos do conjunto de leis e emendas constitucionais que têm estimulado a transferência dos fundos públicos para o setor privado, por conseguinte, configurando predominantemente o formato da privatização da oferta da Educação Infantil no município.

## CONCLUSÕES

O esforço do artigo foi analisar a oferta da Educação Infantil no município de Viçosa-MG e os resultados, apresentados nas tabelas anteriores, revelam que esse objetivo foi alcançado. Inicialmente, na tabela 1, evidencia-se que, em 2019, predomina a superioridade das instituições de Educação Infantil privadas (CEIs e escolas particulares), em detrimento das públicas. Essa evidência é justificada pelo incentivo do Fundeb (primeira versão e a atual), bem como pelo reforço da subvenção social que a administração pública transfere às organizações civis (OSCs). Essas informações à luz da dimensão da privatização da oferta educacional, como compreende Adrião (2018), consistem em elementos que podem ser interpretados como mecanismos da privatização da oferta da Educação Infantil, haja visto que os tipos de subsídios mais comuns que caracterizam a privatização da oferta educacional na primeira etapa da educação básica, é o “*repassé per capita*, espécie de subvenção governamental por aluno matriculado, mantendo a frequência gratuita” (ADRIÃO, 2018, p.13).

Os dados apresentados, tabela 2 e 3, corroboram a tendência predominante da privatização da oferta da Educação Infantil na cidade de Viçosa, no ano de 2019. Vê-se claramente a superioridade das matrículas no setor privado (CEIs e escolas particulares). Logo, destaca-se que Viçosa não se diferencia dos demais municípios brasileiros, pois os dados das matrículas das crianças de zero a cinco anos de idade ratificam o impacto das alterações, que desde a década de 1990, têm desmobilizado a CF/1988, o ECA/1990 e a LDB/9394/96. Essas informações explicitam, por meio da superioridade de matrículas na rede privada, o predomínio da tendência de privatização da oferta da Educação Infantil no município. Embora esses resultados sejam iniciais, eles chamam atenção para as consequências dessa tendência na oferta da Educação In-

fantil municipal, sobretudo, porque eles já demonstram “a inserção dessa etapa da educação básica “à lógica mercantil e privatizante” (DOMICIANO, 2011, p.246). É importante frisar a urgência da continuidade desse diálogo que, conforme os dados apresentados, tabela 1, 2 e 3, há uma tendência predominante da privatização da Educação Infantil, em Viçosa, com vista a substituir o direito da criança à Educação Infantil pública por serviços que o mercado pode ofertar e gerenciar.

## REFERÊNCIAS

ADRIÃO, T. **Dimensões da privatização da educação básica no Brasil: um diálogo com a produção acadêmica a partir de 1990.** [Meio Eletrônico]. Brasília, ANPAE, 2022.

\_\_\_\_\_. Dimensões e formas da privatização da educação no Brasil: caracterização a partir de mapeamento de produções nacionais e internacionais: **Currículo sem Fronteiras**, v.18, n.1, p.8-28, jan./abr.2018.

\_\_\_\_\_. Dimensões e formas da privatização da educação no Brasil: caracterização a partir de mapeamento de produções nacionais e internacionais. **Currículo sem fronteiras**, v.18, n.1, p.8-28, jan./abr.2018.

ADRIÃO, T.; BORGHI, R. DOMICIANO, C. A. Educação Infantil, ensino fundamental: inúmeras tendências de privatização. **Revista Retratos da Escola**. Brasília, v.4, n.7, p.285-298, jul./dez.2010. Disponível em:<<http://www.esforce.org.br>>.

ARAÚJO, F.; ADRIÃO, T. Riscos iminentes de privatização da educação básica: reflexões sobre conjuntura, a LDB e o novo Fundeb. **Revista Retratos de Escola**, Brasília, v.15, n.33, p,767-785, set/dez.2021.Disponível em <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde>

BRASIL. **Lei n. 9.394**, de 23 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União, 23 dez. 1996.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília: Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos, **Diário Oficial da União**, 1988.

BRASIL. Lei n. 13.019, de 31 de jul. de 2014. **Marco regulatório das organizações da sociedade civil**, Diário Oficial da União, Brasília jul. 2014.

BRASIL. Lei n. 13.204, de 14 de dezembro de 2015. Altera a lei n. 13.019, de 31 de julho de 2014. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 15 dez. 2015.

BRASIL. Lei n.º 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Presidência da República.

Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos, **Diário Oficial da União**, 1990.

BRASIL. Lei nº 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, e dá outras providências. Brasília, DF, **Diário Oficial da União**, 21 jun. 2007.

BRASIL. Lei nº 14.113, de 25 de dezembro de 2020. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB. Brasília, DF, **Diário Oficial da União**, 2020.

DOMICIANO, C. A. **A educação infantil via programa Bolsa Creche: o caso do município paulista de Hortolândia**. Educação em Revista/Belo Horizonte/v.27/n.03/p.231-250/dez.2011.

DOMICIANO, C. A. **O projeto ‘nave-mãe’ no município paulista de Campinas e os objetivos para o desenvolvimento do milênio: tendências de privatização da educação Infantil**. Políticas Educativas, Porto Alegre, v.6, n.1, p.90-106, 2012.

DOMICIANO, C. A.; FRANCO, D. de S.; ADRIÃO, T. A educação infantil: De zero a três anos. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v.5, n.9, p.309-327, jul/dez.2011. Disponível em: <<http://www.esforce.org.br>>.

FRANCO, D. de S.; DOMICIANO, C. A. e ADRIÃO, T. **Privatização das creches em São Paulo e seus efeitos sobre a qualidade da oferta**. Teoria e Prática da Educação, v.22, nº 3, p.80-96, Set./Dez. 2019.

VIÇOSA. Lei n. 2.686, de abril de 2018. **Dispõe sobre concessão de subvenção social às entidades, para o exercício de 2018 e dá outras providências**. Viçosa-MG. 2018.

\_\_\_\_\_. Decreto n. 5.733 de 03 de fevereiro de 2022. **Dispõe sobre o regime jurídico das parcerias entre a Administração Pública direta, autarquia e Fundacional do Município de Viçosa, as sociedades de economia mista municipais prestadoras de serviço público com as organizações da sociedade civil**. Secretaria Municipal de Educação. Viçosa-MG.2022.

\_\_\_\_\_. Decreto n. 5075, de 24 de maio de 2017. **Estabelece o regime Jurídico das parcerias entre a Administração Pública direta, autárquica e Fundacional do Município de Viçosa, as sociedades de economia mista municipais prestadoras de serviço público com as organizações da sociedade civil.** Secretaria Municipal de Educação. Viçosa-MG.2017.

\_\_\_\_\_. Decreto n. 5733, de 03 de fevereiro de 2022. **Revoga o Decreto Municipal nº 5.075/2017, dispõe sobre o regime jurídico das parcerias entre a Administração Pública direta, autárquica e Fundacional do Município de Viçosa, as sociedades de economia mista municipais prestadoras de serviço público com as organizações da sociedade civil.** Secretaria Municipal de Educação. Viçosa-MG.2017.

\_\_\_\_\_. Lei n. 2.761, de julho de 2019. **Dispõe sobre concessão de subvenção social às entidades, para o exercício de 2019 e dá outras providências.** Viçosa-MG.2019.

\_\_\_\_\_. **Manual das parcerias lei 13.019.** Secretaria Municipal de Educação. Viçosa-MG.2017. Viçosa-MG. 2019.

# CAPÍTULO VI

## EDUCAÇÃO INFANTIL E AS VIVÊNCIAS LÚDICAS NA PERSPECTIVA DO ENSINO REMOTO: DESAFIOS PARA O TRABALHO DOCENTE<sup>30</sup>

Maria Luiza Salina Ocampos  
Professora da Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul (SED)  
marialuizaocampos@gmail.com

Raquel Elizabeth Saes Quiles  
Professora da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS)  
rsaesquiles@gmail.com

Palavras-chave: Educação Infantil. Estratégias Pedagógicas. Vivências lúdicas.

### INTRODUÇÃO

Em março de 2020 constatamos que o vírus denominado SARS-Cov-2 (coronavírus – Covid-19), causador da Síndrome Respiratória Aguda Grave, originário da China, havia se espalhado pelo mundo evidenciando um cenário de pandemia.

Como forma de prevenção à propagação do coronavírus no Brasil, desde março de 2020 cerca de 48 milhões de estudantes deixaram de frequentar as aulas presenciais, de acordo com o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas (INEP)<sup>31</sup>. A situação de isolamento social impôs a perspectiva do ensino remoto, em que os Centros de Educação Infantil e instituições escolares passaram a utilizar recursos digitais para a mediação do processo de ensino e aprendizagem.

A educação e a saúde são direitos fundamentais da criança, devendo ser resguardados em prioridade absoluta. Estas recomendações se aplicam tanto a tempos de normalidade quanto em situações de calamidade pública. Deste modo, justificamos este trabalho pela necessidade de considerar a posição de estudiosos, bem como docentes que viveram este contexto, com crianças pe-

---

<sup>30</sup> Este estudo é resultado do Trabalho de Conclusão de Curso, do Curso de Pedagogia na modalidade a distância, da Faculdade de Educação, da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, desenvolvido pela primeira autora e orientado pela segunda.

<sup>31</sup> <https://www.gov.br/inep/pt-br>. Acesso em: mai./2021.



quenas, acerca da melhor forma de condução da Educação Infantil durante a pandemia.

Especificamente o contexto da Educação Infantil incita diversas inquietações atualmente, pois é permeado de características próprias. Sendo necessária a adoção do ensino remoto de forma repentina, esta pesquisa se preocupa com as seguintes questões: como os docentes se organizaram em seu trabalho com as crianças em situação de pandemia? Quais estratégias adotaram? Como as vivências lúdicas foram pensadas e trabalhadas?

Considerando esses questionamentos, este trabalho tem por objetivo refletir e problematizar sobre as possibilidades e desafios do trabalho docente em tempos de pandemia, na Educação Infantil. Especificamente, busca relacionar as normatizações sancionadas para direcionar as práticas pedagógicas na Educação Infantil no contexto de pandemia, na perspectiva do ensino remoto; e identificar as formas possíveis para trabalhar o lúdico de maneira não presencial.

Para discutir a Educação Infantil, utilizamos os documentos nacionais que orientam o trabalho docente nesta etapa da Educação Básica, como a Resolução n. 05, de 17 de dezembro de 2009, que fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, bem como autores que ajudam a compreender a respeito da forma de organização e os direitos das crianças neste momento de seu desenvolvimento, como Friedmann (2012) e Tonucci (2016).

Para elucidar sobre a pandemia no contexto da Educação Infantil, evidenciamos as reflexões dos seguintes autores: Guizzo et al (2020), Linhares e Enumo (2021), Anjos e Francisco (2021) e Rosa (2020). Por fim, para ponderar acerca da lucididade e as vivências lúdicas na Educação Infantil nos valem dos estudos de Carvalho (1992).

## **METODOLOGIA**

Como o objeto de estudo é recente, esta pesquisa foi realizada em dois momentos distintos, mas complementares. Para iniciar, buscamos a produção científica nacional acerca da pandemia na Educação Infantil, nos anos de 2020 e 2021. A pesquisa bibliográfica abarcou, principalmente, artigos e normatizações (nacionais e regionais) com este enfoque.

Para Cardoso et al (2010, p. 07) “cada investigador analisa minuciosamente os trabalhos dos investigadores que o precederam e, só então, compreendido o testemunho que lhe foi confiado, parte equipado para a sua própria aventura”. Assim, após verificar as publicações e normatizações sobre o trabalho docente

com atividades remotas para crianças pequenas, fizemos uma incursão local. Ou seja, em um segundo momento realizamos uma pesquisa de campo.

A pesquisa empírica, concretizada no município de Bela Vista, estado de Mato Grosso do Sul, teve como sujeitos duas professoras de um Centro de Educação Infantil. Atendendo aos princípios éticos preconizados, encaminhamos uma Carta de Apresentação à Diretora da Instituição, ressaltando informações da pesquisa e das pesquisadoras. Após sua autorização, as professoras que aceitaram participar do estudo assinaram um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, que expôs os riscos e benefícios do trabalho, autorizando a utilização das informações fornecidas neste artigo.

Como instrumento de coleta de dados utilizamos um questionário com questões abertas, enviado por meios eletrônicos e, da mesma forma, devolvido com as respostas. Os dados foram analisados considerando as possibilidades concretas para o trabalho com crianças pequenas em um contexto pandêmico, à luz dos autores consultados e das normatizações publicadas pelo Conselho Nacional de Educação e o Conselho Municipal de Educação.

## DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Para a Educação Infantil e as séries iniciais do Ensino Fundamental não há previsão legal para aulas não presenciais. Mas, “no contexto da pandemia, o direito de frequentar a escola é posto em segundo plano no intuito de preservar outro direito, ainda mais fundamental, o direito à vida”. (GUIZZO et al, 2020, p. 03).

O currículo da Educação Infantil é concebido como “um conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico [...]”. (BRASIL, 2009, art. 3º). Para as crianças pequenas não são aplicáveis, portanto, atividades e sequências didáticas. Não há uma listagem de conteúdos previamente definidos. Na Educação Infantil, a interação se traduz em experiência educativa.

Caracterizada como aprendizagem eminentemente presencial, finalidades, princípios, fundamentos, eixos e práticas educativas inerentes à Educação Infantil foram rompidas, suspensas, a partir da segunda quinzena de março de 2020.

Assim, o contexto de pandemia, que impôs o isolamento social, alterou as formas de ensinar e aprender no campo da Educação Infantil. Segundo Anjos e Francisco (2021, p. 141), “as atividades remotas ferem os princípios e especificidades da educação infantil, mas, por outro lado, podem constituir

recursos de comunicação e manutenção de vínculos entre as instituições, as crianças e suas famílias”.

Realmente, atividades remotas não podem ser consideradas análogas às vivências presenciais. Com crianças pequenas, sua efetivação dependeu, em grande parte, da parceria com as famílias, possibilitando a ressignificação de vínculos. Todavia, o isolamento social imposto pela Covid-19 trouxe sérios problemas à muitas famílias, tais como diminuição da renda, aumento de trabalho, perda de entes queridos e fez-se necessário auxiliar as crianças em suas atividades educacionais. Aos responsáveis coube mediar a relação entre professores e crianças, que envolveu uma série de habilidades: reaprender conteúdos, aprender a lidar com aplicativos e ambientes virtuais, “baixar” atividades e postar atividades prontas.

Além disso, é preciso considerar mais duas situações que impactaram o desenvolvimento das atividades com crianças pequenas no contexto da pandemia: primeiro, o fato de que na Educação Infantil não há “aprovação”, isto é, para passar à etapa seguinte não são exigidas média e presença. Deste modo, diante de tantas atribuições, muitas famílias não consideraram o acompanhamento das atividades remotas como algo prioritário. Segundo, é certo que não houve condições homogêneas de acesso às plataformas, ou seja, muitas famílias não tiveram condições econômicas de prover todos os recursos digitais exigidos para a realização das atividades com as crianças. Esses aspectos serão confirmados pelas professoras do Centro de Educação Infantil que participaram deste estudo.

Quanto aos aspectos lúdicos, fundamentais na etapa da Educação Infantil, o Ministério de Educação e Cultura, nas recomendações conjuntas com o Conselho Nacional de Educação, orientou instituições e professores de Educação Infantil acerca da priorização de atividades lúdicas nas aulas remotas, objetivando que as crianças realmente se envolvessem com o que era proposto, possibilitando a vivência de novas experiências. (BRASIL, 2020). O Parecer n. 5/2020, do Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno, sugere que:

Para minimizar eventuais perdas para as crianças, as escolas desenvolvam materiais e orientações aos pais ou responsáveis com atividades educativas de caráter eminentemente lúdico, recreativo, criativo e interativo, para realizarem com as crianças em casa, enquanto durar o período de emergência, garantindo, assim, atendimento essencial às crianças pequenas e evitando retrocessos cognitivos, corporais e socioemocionais. (BRASIL, 2020, p. 09).

Para que o lúdico auxilie na construção do conhecimento faz-se necessária a compreensão, pelo docente, da sua importância para o desenvolvimen-

to infantil. Os brinquedos e brincadeiras são fundamentais nesse processo. Neste sentido, fez-se necessário, também, que as famílias compreendessem a atividade lúdica como um infinito de possibilidades de aprendizagens.

Defendemos que as vivências lúdicas se colocaram como a melhor opção para o envolvimento das crianças nas atividades remotas, lembrando que a criança aprende brincando, de forma prazerosa e divertida. Ou seja, em qualquer espaço que a criança estiver é preciso a clareza de que ela está atenta a tudo que a cerca. Assim, o desafio maior, em contexto de pandemia e isolamento social, foi a compreensão da casa como espaço de vivências, experiências e aprendizagens significativas.

Para Friedmann (2012, p. 43), “como uma atividade dinâmica, o brincar modifica-se de um contexto para outro, de um grupo para outro. Por isso, a sua riqueza. Essa qualidade de transformação dos contextos das brincadeiras não pode ser ignorada”. Assim, atividades lúdicas desenvolvidas pelas crianças em casa, com seus pais, com os irmãos mais velhos, com os “maiores”, contribuíram com o estreitamento dos laços afetivos e atenderam à sua finalidade educacional.

Quanto aos docentes, em um contexto de extrema urgência, viveu-se um constante “(re)aprender”. Conforme Rosa (2020), a organização das aulas remotas, atividades de ensino mediadas pela tecnologia, se orientaram pelos princípios da educação presencial. Todavia, várias ferramentas foram utilizadas como, por exemplo, *Google Meet*, Plataforma *Moodle*, *Chats* e *Lives* (Transmissão ao vivo).

Muitos professores priorizaram, por seu acesso mais abrangente, o uso do *WhatsApp* para comunicação e compartilhamento de conteúdos. O aplicativo foi amplamente utilizado durante o fechamento das instituições educacionais, seja para os docentes debaterem novas estratégias de ensino, seja para conversar com as crianças, familiares e/ou enviar e receber atividades.

Considerando esse cenário analisamos, na sequência, normas e instruções municipais e estratégias adotadas por docentes da Educação Infantil em Bela Vista, Mato Grosso do Sul, no contexto da pandemia.

As aulas presenciais no município de Bela Vista/MS foram suspensas por vinte dias, em 17 de março de 2020, por meio do Decreto Municipal n. 9.622. Posteriormente, esta medida foi sucessivamente prorrogada. O Conselho Municipal de Educação (CME) publicou, no Diário Oficial local, em 17 de março de 2020, o Parecer Orientativo n. 001, instruindo as instituições de ensino a “adotar estratégias que melhor se adequem à sua realidade, observadas as normas educacionais vigentes. (BELA VISTA, 2020, p. 06).

Em relação à Educação Infantil, o Parecer/CME n. 001/2020 recomenda “o respeito às suas especificidades nos processos de aprendizagem e desen-

volvimento, bem como nas práticas pedagógicas em seus diferentes contextos sociais”. (BELA VISTA, 2020, p. 06).

A Secretaria Municipal de Educação emitiu Resoluções, no decorrer do ano de 2020 e também em 2021, estabelecendo diretrizes gerais para a condução do ensino não presencial em Bela Vista, análogas aos Pareceres emitidos pelos Conselhos Federal e Estadual de Educação. As Resoluções abrangeram principalmente o Ensino Fundamental, as séries passíveis de aprovação para acesso ao próximo nível escolar.

As normas municipais possibilitaram à direção, coordenação e docentes a escolha dos meios para contatar as crianças. Foram disponibilizadas atividades impressas para aqueles que não tiveram acesso aos conteúdos através de meios eletrônicos. Em relação à Educação Infantil, houve menção direta somente no que tange a dias de trabalho e carga horária mínima anual, no contexto de estado de emergência. Quanto às atividades a serem desenvolvidas com as crianças pequenas e suas famílias, não houve orientação específica.

Diante desse cenário, e com o objetivo de identificar estratégias adotadas por docentes que atuam com crianças pequenas no contexto da pandemia, aplicamos um questionário com duas professoras de um Centro de Educação Infantil, localizado no município de Bela Vista/MS. Além da identificação das estratégias pedagógicas, intentamos levantar informações sobre como as vivências lúdicas foram trabalhadas pelas professoras.

A docente que atende crianças do Pré I, na faixa etária de quatro anos, a quem neste texto chamamos de Dália, atua há cinco anos na Educação Infantil e fez cursos de formação continuada na área, enfocando o lúdico no processo de aprendizagem, alfabetização e letramento, jogos matemáticos e contação de estórias, dentre outros.

A segunda docente a contribuir com a pesquisa, a quem chamamos doravante de Margarida, atende crianças na faixa etária de três a quatro anos e atua há quatro anos na Educação Infantil. Utiliza o Sistema Aprende Brasil para fazer cursos de formação continuada, mas não mencionou quais cursos já realizou.

Ambas evidenciam a utilização do lúdico em suas propostas de trabalho e enfatizam que esta é a melhor estratégia para a aprendizagem significativa e prazerosa das crianças. Mas, qual a concepção de lúdico das professoras? Para Dália:

[...] um método de trabalho muito eficaz, o brincar está ligado ao desenvolvimento motor da criança, favorecendo um desenvolvimento completo e, por meio do brincar, a criança aprende vários conceitos, facilitando a aprendizagem. (Dália, 2021).

Margarida (2021) concebe o lúdico ou ludicidade como “uma das melhores formas de ensinar”. Para ela, o lúdico, no trabalho com crianças, tem papel fundamental, com a função primordial de facilitar o processo de ensino e aprendizagem. “É uma forma gostosa de ensinar e aprender”, afirma. (Margarida, 2021).

Fica evidente que as professoras sabem sobre a importância do lúdico para a aprendizagem das crianças. De fato, parafraseando Carvalho (1992, p. 28):

[...] o ensino absorvido de maneira lúdica, passa a adquirir um aspecto significativo e afetivo no curso do desenvolvimento da inteligência da criança, já que ela se modifica de ato puramente transmissor a ato transformador em ludicidade, denotando-se, portanto, um jogo.

Considerando a situação de pandemia, as professoras foram indagadas sobre como desenvolveram vivências lúdicas neste contexto. Como exemplo, Dália citou que trabalhou com jogos, brinquedos e brincadeiras propondo, inclusive, que as crianças confeccionassem brinquedos em suas casas. Já Margarida cita como exemplo de vivência lúdica vídeos explicativos com muita diversão, na tentativa de fazer com que as crianças se sentissem felizes em desenvolver as atividades.

Quando o afeto e o lúdico estão presentes, a aprendizagem ocorre naturalmente para a criança pequena. Durante a pandemia, no espaço dos seus lares, a sugestão de brinquedos e brincadeiras contribuiu com o bem estar da família, além da aprendizagem proporcionada. Nesse sentido, a proposição de trabalho de Dália nos pareceu promissora, pela abertura para a construção de brinquedos pelas próprias crianças, envolvendo as famílias neste processo.

Apesar do esforço das professoras em trabalhar o lúdico em suas propostas pedagógicas, as duas mencionaram que este foi um grande desafio na perspectiva do ensino remoto, ou seja, inserir a ludicidade nas atividades remotas buscando estimular os pais a mediá-las, além das crianças a esloca-las, constituíram um novo esforço a ser depreendido, tanto no planejar quanto no fazer das docentes. Nesse sentido, as estratégias pedagógicas foram modificadas para o alcance da realidade das crianças.

Sobre este assunto, Dália pontua que as alterações ocorridas em suas estratégias pedagógicas dizem respeito à inserção da tecnologia como instrumento de trabalho e a utilização de aplicativos educacionais no planejamento das suas ações. Considerou que seu maior desafio, como docente de crianças pequenas, foi ministrar aulas sem ter contato presencial com elas.

A falta do contato presencial com as crianças impactou, de fato, o trabalho das docentes, pois não foram todas as famílias que enviaram devolutivas de como foram realizadas as atividades propostas. Para Dália, a participação das crianças e suas famílias no ensino remoto foi parcial, pois muitas não tinham acesso à *internet*, outras não tiveram tempo para acompanhar as atividades, porque trabalham. As crianças que participaram de todas as atividades apresentaram “nítido desenvolvimento”, afirma. (Dália, 2021).

Margarida também comenta sobre a importância da participação da família. Pontua que foi recesso, em um primeiro momento, mas percebeu que foram se adequando a esta nova realidade. Para ela, seu maior desafio foi ter que se reinventar todos os dias.

Se considerarmos, como assevera Monteiro (2018, p. 87), que as famílias precisam “encontrar, nos profissionais da escola, um ponto de apoio para o diálogo, para o desabafo e também para o aprendizado de como (em)viver com as crianças em seu processo de aprendizado e desenvolvimento”, acreditamos que em uma situação como a que vivemos, de pandemia, a relação da família com a instituição educacional se colocou como o aspecto mais importante para o sucesso da proposta educacional com crianças pequenas.

Por fim, as professoras foram questionadas sobre a qualidade da educação neste período de pandemia. Ambas acreditam que a qualidade foi mantida, por motivos diferentes. Dália explicita que: “a qualidade do ensino busca o desenvolvimento da criança”. (Dália, 2021). Mesmo trabalhando de forma remota, a professora enfatiza que o atendimento foi realizado da melhor forma possível. Margarida concorda com Dália, pois pontua que houve uma readequação e reinvenção a todo momento para que as crianças não perdessem o prazer em aprender.

O posicionamento das professoras evidencia os esforços empreendidos para dar continuidade às atividades educacionais e garantir, pelo menos parcialmente, os direitos das crianças em tempos de isolamento social. O conceito de “qualidade”, no contexto da pandemia, deriva deste esforço, uma vez que a Prefeitura Municipal lhes ofereceu nortes, mas disponibilizou poucas ferramentas ou meios para esloca-la. O adjetivo está, então, no empenho de cada docente.

Ao pensar a qualidade da educação com enfoque na criança, verificamos que as docentes não possuem elementos concretos, já que muitas famílias não deram devolutivas das atividades que foram (ou não) realizadas, para o alcance de quais aprendizagens, efetivamente, foram construídas.

Ao considerar as especificidades da Educação Infantil, é possível afirmar que esta etapa da educação foi a que mais se prejudicou no contexto de

pandemia. Especialistas e estudiosos se posicionaram, em relação ao ensino remoto na Educação Infantil, contrários à sua realização. Alguns estudos, como os realizados por Holmes *et al* (2020) *apud* Linhares e Enumo (2020), mostram que não é possível efetivar experiências efetivas de forma virtual, pois a aprendizagem da criança, sem interações reais, tende a ser fragmentada e descontextualizada.

Corroborando com este aspecto, Tonucci (2016, p. 03), em entrevista à Revista Educação e Território afirma que “não se muda as escolas com leis. Leis e reformas não são capazes de mudar a realidade”. Realmente, fatos ocorridos durante a pandemia, no contexto educacional, evidenciam que o que move o mundo é o agir das pessoas.

## CONCLUSÃO

O conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer, preconizado por diversos documentos, de diferentes maneiras, mas com sentidos análogos, para a condução da aprendizagem na Educação Infantil, revestiu-se, no contexto da pandemia, da arte de construir, a cada dia, uma nova metodologia, uma nova estratégia, um novo fazer docente.

Este estudo permitiu uma aproximação das possibilidades docentes com crianças pequenas em situação de pandemia que exige o distanciamento social. Os discursos das docentes participantes demonstraram o desejo de, mesmo distantes fisicamente, manter proximidade com as crianças e suas famílias. Embora a participação das crianças tenha sido parcial, as professoras defendem a inerência da qualidade no ensino, afirmando ser perceptível o seu desenvolvimento quando realizaram as atividades propostas.

Foram tempos difíceis, de mudanças, perdas, escassez, incertezas e medos. Concluímos, assim, que a Educação Infantil não atingiu todos os objetivos a que se propõe no ensino remoto. Mas os que nela atuam tentaram, mesmo obtendo resultados insatisfatórios, para que não se perdessem os vínculos com as famílias e as crianças e fosse possível, deste modo, inserir-se e permanecer nos seus cotidianos. Para tanto, reforçamos que as vivências lúdicas permaneceram, na instituição educacional ou na casa, como uma potente estratégia para o alcance de experiências significativas.



## REFERÊNCIAS

ANJOS, C.I. dos; FRANCISCO, D.J. Educação Infantil e Tecnologias Digitais: reflexões em tempos de pandemia. **Zero-a-Seis**. Florianópolis, v. 23, n. Especial, p. 125-146, jan./jan., 2021. Disponível em: <<https://doi.org/10.5007/1980-4512.2021.e79007>>. Acesso em: 06 de junho de 2021.

BELA VISTA. **Decreto n. 9.622**, de 17 de março de 2020. Dispõe sobre medidas temporárias de prevenção ao contágio pelo COVID-19 (Coronavírus) no âmbito do Município. Diário Oficial de Bela Vista, MS, n. 1.479, 17 mar. 2020. Seção I, p. 1-3.

BELA VISTA. **Parecer Conselho Municipal de Educação n. 001**, de 08 de junho de 2020. Orienta as instituições de ensino do Sistema Municipal de Ensino de Bela Vista. Diário Oficial de Bela Vista, MS, n. 1.538, 08 mar.2020. Seção I, p. 5-7.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução n. 05**, de 17 de dezembro de 2009. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/index.php?cad=323:orgaosvinculados>>. Acesso em: 30 de maio de 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parecer CNE/CP n. 5**, de 28 de abril de 2020. Reorganização do Calendário Escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da Pandemia da COVID-19. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br>>. Acesso em: 17 de junho de 2021.

CARVALHO, A.M.C. et al. (Org.). **Brincadeira e Cultura: viajando pelo Brasil que brinca**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1992.

CARDOSO, T., ALARCÃO, I.; CELORICO, J. **Revisão da literatura e sistematização do conhecimento**. Porto: Porto Editora, 2010.

EDUCAÇÃO E TERRITÓRIO. **Francesco Tonucci: a criança como paradigma de uma cidade para todos**. 2016. Disponível em: <<https://www.educacaoe-territorio.org.br>>. Acesso em: 07 de junho de 2021.

FRIEDMANN. **Brincar na Educação Infantil**: observação, adequação e inclusão. São Paulo: Moderna, 2012.

GUIZZO, B.S.; MARCELLO, F.de A.; MULLER, F. **A reinvenção do cotidiano em tempos de pandemia**. Disponível em: <<https://www.scielo.br.1517-9702-ep-46-e238077>>. Acesso em: 08 de junho de 2021.

LINHARES, M.B.; ENUMO, S.R. **Reflexões baseadas na Psicologia sobre efeitos da Pandemia Covid-19 no desenvolvimento infantil**. Disponível em: <<https://www.scielo.br>>. Acesso em: 08 de junho de 2021.

MONTEIRO, S. da S. Diferenças, alteridade e construção de valores inclusivos. **Revista de Educação Pública**, v. 28, p. 87-103, 2018. Disponível em: <<https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/educacaopublica/article/view/7028>>. Acesso em: 12 de junho de 2021.

ROSA, R. T. N. Das aulas presenciais às aulas remotas: as abruptas mudanças impulsionadas na docência pela ação do Coronavírus – o COVID-19! **Em. Cient. Schola**. Rio Grande do Sul, v. VI, n. 1, jul. 2020. ISSN 2594-7672. Disponível em: <[http://www.cmsm.eb.mil.br/images/CMSM/revista\\_schola\\_2020/Editorial%20I%202020%20\(Rosane%20Rosa\).pdf](http://www.cmsm.eb.mil.br/images/CMSM/revista_schola_2020/Editorial%20I%202020%20(Rosane%20Rosa).pdf)>. Acesso em: 07 de junho de 2021.

# CAPÍTULO VII

## MAPEAMENTO DE ADOÇÕES DE SISTEMAS PRIVADOS DE ENSINO EM MUNICÍPIOS DE MATO GROSSO, 2015-2019

Cristiane Santana de Arruda  
Universidade do Estado de Mato Grosso  
cristiane.arruda@unemat.br

Palavras-chave: Sistema Privado de Ensino, Mato Grosso, Privatização do currículo.

### INTRODUÇÃO

Este trabalho apresenta resultados sobre o mapeamento de adoções de Sistemas Privados de Ensino – SPE, em municípios mato-grossenses, no período de 2015-2019, o referido recorte temporal se dá por abranger dois mandatos municipais anteriores a pandemia, causada pelo vírus SARS-CoV-2, popularmente conhecido como Coronavírus, pois acredita-se que as condições para esta forma de privatização do currículo se encontravam em situação de menor turbulência, tendo em vista as políticas de exceção implantadas durante o período.

O tema envolve aspectos gerais sobre a privatização, considerada por Belfield e Levin (2004) como a transferência de responsabilidades, bens, atividades e ativos inerentes ao setor público para o setor privado. No âmbito educacional refere-se a “medidas que têm subordinado direta ou indiretamente a educação obrigatória aos interesses de corporações ou de organizações a estas associadas” (ADRIÃO *et al.*, 2017, p. 130).

Apesar de haver outras formas de privatização na dimensão do currículo, neste trabalho aborda-se a forma específica de SPE. Sobre esse Sistema, entende-se:

Cesta de serviços e produtos oferecida aos municípios-clientes, material didático conhecido como ‘material apostilado’, distribuído aos estudantes e aos professores em versões distintas. Além disso, as empresas oferecem assessorias que envolvem procedimentos de avaliação sobre o uso adequado dos materiais, “treinamentos” a docentes e acesso a portais com instruções detalhadas sobre sua utilização. A empresa privada oferece ao setor público, na verdade, um programa de ensino que incide sobre a organização dos tempos e rotinas

de trabalho nas unidades escolares, que constituem formas de controle sobre este trabalho. (ADRIÃO, 2018, p. 436).

O objetivo geral deste trabalho, derivado de uma dissertação de mestrado vinculado ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade do Estado de Mato Grosso, consiste em mapear os municípios mato-grossenses buscando identificar quais deles adquiriram SPE para serem utilizados na esfera municipal de ensino para a Educação infantil, tendo em vista o período de recorte temporal já mencionado.

A investigação se justifica, pois ao se reportar ao levantamento bibliográfico sobre o tema, em municípios de Mato Grosso, identificou-se apenas um trabalho que pesquisou a privatização do currículo na esfera municipal de ensino, sendo um estudo de caso no município de São José dos Quatros Marcos, por (SILVA, 2020).

## METODOLOGIA

Inicialmente realizou-se levantamento bibliográfico, inventariando as produções que discutem a privatização do currículo na educação básica, com os descritores: privatização, Sistemas Privados de Ensino, apostila, apostilamento e material didático, ambos associados à Educação infantil, buscados no Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES<sup>32</sup>), Plataforma eletrônica: *Scientific Electronic Library Online* – SCIELO-br<sup>33</sup>; em três revistas eletrônicas de abrangência nacional que, em seu escopo, publicam trabalhos sobre currículo: E-curriculum<sup>34</sup>, Currículo sem fronteiras<sup>35</sup> e Retratos da escola<sup>36</sup>. Como resultado, localizou-se 15 trabalhos que versam sobre o tema, porém somente um cuja investigação se deteve a pesquisar o tema na esfera municipal de ensino, sendo uma dissertação de mestrado, já mencionada.

Utiliza-se abordagem exploratória realizada por acesso as páginas institucionais disponíveis na rede Web de todas as secretarias municipais de educação dos 141 municípios do estado de Mato Grosso. Além das páginas institucionais, consultou-se por meio do sistema de busca da plataforma Google, na condição de acesso anônimo e a partir de descritores pre definidos até a décima página do mesmo, informações com os mesmos descritores já mencionados, todos relacio-

<sup>32</sup> Disponível em: link: <https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#/>.

<sup>33</sup> Disponível em: link: <https://www.scielo.br/>.

<sup>34</sup> Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum>.

<sup>35</sup> Disponível em: <https://www.curriculosemfronteiras.org>.

<sup>36</sup> Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde>.

nando ao nome de cada município do estado. O processo de busca exigiu que se acionasse um descritor por vez associado a cada município.

Para os municípios em que não se obteve informações sobre a possível adoção, o mapeamento foi complementado por consulta realizada no Sistema de Informação ao Cidadão<sup>37</sup> - SIC. No caso do acesso ao SIC, encaminhou-se na página de cada município, a solicitação de informações sobre possível adoção de SPE pelo município.

## DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Como resultado identificou-se a aquisição de SPE por 20 municípios mato-grossenses no período de 2015-2019, dessas adoções, 60% ocorreram para a Educação infantil, primeira etapa da educação básica.

A região intermediária do estado em que mais se condensa a aquisição dessa forma de privatização do currículo é a região de Sinop, a região de Mato Grosso que mais possui municípios em relação às demais regiões, 42 ao total, segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas – (IBGE, 2017).

A economia de Sinop se pauta principalmente na agricultura, com ênfase ao cultivo da soja, milho e algodão, segundo o (IBGE, 2019), embora a pecuária e o extrativismo tenham bastante destaque no setor da agropecuária. Alguns municípios da região de Sinop se destacam na produção e exportação de soja, dentre eles, Sinop, que não por acaso dá nome à região. Segundo estimativa do IBGE para 2020, Sinop possui 146.005 habitantes, sendo o município mais populoso desta região intermediária. O município de Sorriso, também integrante desta região, foi considerado em 2020 a cidade agrícola mais rica do país (MEDEIROS, 2021). Verifica-se pelos dados do IBGE que em 2015 o PIB de Sorriso era de R\$ 57.997,96 reais e em 2019 apresentou uma evolução para R\$ 69.023,00 reais; tais dados confirmam que o município vem desenvolvendo consideravelmente em relação ao seu setor econômico.

Há de se destacar que apesar deste crescimento econômico, dados demonstrados por (LARA *et al.*, 2019, p. 1) apontam que os agrotóxicos que mais geram envenenamento e mortes por intoxicação “concentra-se nos cultivos de exportação de soja, milho e cana”, em lavouras de monoculturas agrícolas em Mato Grosso, dados que evidencia algumas custas as quais essa região vem registrando seu crescimento econômicos.

---

<sup>37</sup> O Serviço de Informação ao Cidadão (SIC) é a unidade responsável por atender os pedidos de acesso à informação, com base na Lei nº 12.527, de 18 de novembro de 2011 (Lei de Acesso à Informação).

Outra característica importante a ser destacada como resultado do mapeamento é o período de maior aquisição de SPE em municípios mato-grossense, apesar de ser identificado aquisições em todos os anos do recorte temporal para esta pesquisa, o ano que mais se condensa as adoções foi o ano de 2015, não por coincidência, o último ano de mandato de prefeitos, que em grande parcela, sendo 25% filiados ao Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB). Sobre este achado, característica parecida foi identificada em pesquisa similar para contexto dos municípios paulistas, (ROSSI, 2009), que nomeou esse fenômeno como “contágio eleitoral”, ou seja, prática relativa à adoção de mesma política por governos de municípios fronteiriços, ou próximos, como estratégia de disputa eleitoral. Nesse mesmo olhar, (ADRIÃO *et al.*, 2009, p. 114), afirma que

Na falta de efetivas diferenças político-partidárias locais, são as medidas governamentais com certa visibilidade que se convertem em diferenciais nas disputas eleitorais: a aquisição do sistema de apostilas de hoje concorre com a construção da praça ou do coreto de outrora.

Com tais dados, e das identificações de (SILVA, 2020) que também detectou a presença do PSDB em adoções de SPE no município de São José dos Quatro Marcos, verifica-se que além de ser uma das formas de privatização do currículo, o SPE parece também se constituir como peça eleitoreira para envia destaque a este ou aquele partido político. Já que em nossa sociedade é de senso comum a ideia de que o setor privado é mais eficiente do que o setor público, (MORAES, 2001), (APPLE, 2005), assim as adoções de SPEs é visto pela sociedade como ótimo para a educação, quando de fato verifica-se que não é.

Os dados do mapeamento revelam que os municípios mato-grossenses vêm seguindo a mesma lógica neoliberal que o estado, no que tange a política educacional, vez que na esfera estadual de ensino, pesquisa coordenada pela Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup>. Theresa Adrião (GREPPE/UNICAMP), detectou a presença de vários atores e programas de privatização no campo educacional para o estado de Mato Grosso. (DOMICIANO, 2021) demonstra que para o período de 2005 à 2018 foram identificados 20 programas de privatização para este âmbito. Há de se ressaltar que a grande maioria dos municípios mato-grossenses não possuem sistemas próprios de ensino, totalizando 117 seguindo o sistema estadual, e apenas 24 possuem sistemas próprios.

## CONCLUSÃO

Os dados apresentados pelo mapeamento identificam uma lógica neoliberal presente também na esfera municipal de ensino de Mato Grosso, vez que em 14,18% foi identificada essa forma de privatização do currículo. Dessas identificações, 60% ocorreram para a Educação infantil, primeira etapa da educação básica. Se demonstra ainda mais nocivo para a referida etapa, ressaltado principalmente por aqueles em que se detiveram a analisar os materiais que compõem a cesta de produtos e serviços dos SPEs, e que não os considera apropriado principalmente para a Educação infantil, por apresentar um caráter engessado das atividades e que não contempla o caráter lúdico exigido para o currículo da Educação infantil, (ADRIÃO; CORREA, 2014), (DAMASO, 2015) e (SOUZA, 2017).

Em Mato Grosso, empresa que mais se desvela na venda de SPEs para a Educação infantil é a empresa Positivo Ltda, representando o percentual 83,33 %. Esse grupo fornece SPE específico para a esfera pública de ensino através do seu Sistema de Ensino Aprende Brasil – SABE. Os produtos e serviços que compõem esse sistema são os descritos a seguir:

Quadro 1 – Produtos e serviços que integram o Sistema de Ensino Aprende Brasil – 2020.

PRODUTOS E SERVIÇOS	DESCRIÇÃO
<b>Material impresso para professores e alunos</b>	<b>Para alunos:</b> Apostilas/ “livro integrado”; materiais complementares para os alunos (cartela para recortes, autocolantes, álbuns e agendas). Para alfabetização, o Sistema oferta a coleção de livros “Letrix” para os alunos que estão no Ensino Fundamental, mas ainda não estão alfabetizados. <b>Para os professores:</b> material orientador associado ao material do aluno.
<b>Sistema de Ensino Aprende Brasil Digital</b>	Plataforma eletrônica restrita ao professor e gestor com materiais de apoio, como vídeos, sugestões de atividades e outros suportes pedagógicos. Disponível também para os estudantes. Contém conteúdos digitais vinculados ao conteúdo do livro integrado. O acesso às plataformas não é vendido separadamente pois se vincula à compra do SABE impresso.
<b>Formação pedagógica em serviço para uso dos materiais</b>	A empresa disponibiliza profissionais para realizar encontros pedagógicos com os professores e/ou equipe pedagógica dos municípios adotantes.

<b>Avaliação e monitoramento</b>	<p><b>Hábile:</b> ferramenta de avaliação externa ofertada pelo SPE, coleta e sistematiza informações a respeito de alunos do Ensino Fundamental por meio de testes e questionários textuais. As competências avaliadas são: matemática, leitura e tecnologias.</p> <p><b>SIMEB:</b> ferramenta que informa, acompanha e analisa indicadores a partir da coleta de dados em sites oficiais. Através das análises desses dados é apresentado aos gestores, segundo a empresa, parâmetros para a melhoria da qualidade do ensino.</p>
----------------------------------	---

Fonte: as autoras a partir de informações da página do Grupo Positivo Ltda<sup>38</sup>.

O grupo Positivo Ltda, já identificado por (ADRIÃO *et al.*, 2009) e listada como uma das cinco empresas de maior destaque no cenário educacional, (ADRIÃO *et al.*, 2015), está presente no campo educacional desde 1972. Inicialmente em cursinhos pre vestibulares, (LUIZ; ADRIÃO, 2011), e desde então vem se expandindo na área educacional.

Em Mato Grosso, os municípios que adquiriram SPE deste grupo, no período de 2015-2019, foram: Cáceres, Peixoto de Azevedo, Colíder, Santa Rita do Trivelato, Itiquira, Paranaíta, Confresa, São José do Rio Claro, São José dos Quatro Marcos e Campinápolis, tais municípios em sua maioria são os da faixa populacional de em média 100 mil habitantes, assim como em pesquisa similar já mencionada, em (ADRIÃO *et al.*, 2009).

Merecem ênfase as dificuldades encontradas na coleta dos dados para esta dissertação, a ausência de transparência das páginas de muitos municípios mato-grossenses, uma vez que, em muitas delas, não se conseguiu localizar qualquer tipo de informações sobre contratações ou adoções desse escopo, e ainda, em muitos, não se obteve sequer resposta quanto às solicitações de informações pelo SIC

Ao total, foram cerca de 32.295 alunos atingidos por esta forma de privatização, em pelo menos 11, 46% do total de escolas municipais que ofertam Educação infantil no estado. Há a possibilidade desse número ser ainda maior, vez que em três municípios que houve a identificação, não foi possível verificar para qual etapa de ensino o SPE foi adquirido. Para a Educação infantil verifica-se ainda maior preocupação pela questão da negação do caráter lúdica, além da tentativa da antecipação da escolarização dessas crianças, (ADRIÃO; CORREA, 2014, p. 129).

Além disso, os profissionais docentes também são afetados, já que seu trabalho pedagógico é totalmente regido por agentes externos que não convi-

<sup>38</sup> Ver mais em: <https://www.meupositivo.com.br/institucional/grupo-positivo>.



vem ou conhecem a realidade em seu ambiente propriamente dito, culminando assim na “privatização dos processos pedagógicos” (ADRIÃO et al., 2017. P. 1), já que afeta também o trabalho docente de maneira negativa, impositiva e engessada, que se não lhes retiram por completo a autonomia, podem, a depender das condições objetivas a médio e longo prazo, chegar a esse resultado” (GARCIA; CORREA, 2011, p. 129).

## REFERÊNCIAS

ADRIÃO, Theresa *et al.* (coord.). **Estratégias municipais para a oferta da educação básica**: uma análise das parcerias público-privado no estado de São Paulo. São Paulo: Fapesp, 2009. (Relatório de Pesquisa).

ADRIÃO, Theresa *et al.* A privatização dos processos pedagógicos: grupos editoriais e os negócios na educação básica. In: MARINGONI, Gilberto (org). **O negócio da Educação**: a aventura das universidades privadas na terra do capitalismo sem risco. São Paulo: Olho d'água, 2017. P. 129-144. DOI: <https://doi.org/10.19091/reced.vi0.747>.

ADRIÃO, Theresa. Dimensões e formas da privatização da educação no Brasil: caracterização a partir de mapeamento de produções nacionais e internacionais. **Currículo sem Fronteiras**, v. 18, n. 1, p. 8-28, jan./abr. 2018. Disponível em: <https://www.curriculosemfronteiras.org/vol18iss1articles/adriao.pdf>. Acesso em: 02 jun. 2020. DOI: <https://doi.org/10.35786/1645-1384.v20.n2.08>.

BELFIELD. Clive R.; LEVIN, Henry M. A privatização da educação: causas e implicações. Porto, Portugal: ASA Editores S.A., 2004.

DOMICIANO, Cássia. Privatização da educação estadual mato-grossense: programas e atores privados (2015-2018). In: VENCO, Selma; BERTAGNA, Regiane; GARCIA, Teise (org.). **Estudos sobre a privatização no Brasil**. P. 222-258. V. 2. Disponível em: <https://pedrojoaoeditores.com.br/site/eriódico-gestao-e-oferta-da-educacao-basica-brasileira-incidencia-de-atores-privados-nos-sistemas-estaduais-das-regioes-norte-centro-oeste-sul-edistrito-federal-2005-2018-colecao-estudos-sobr/>. Acesso em: 24 jun. 2021.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Cidades e estados**: extensão territorial de Mato Grosso. Rio de Janeiro: IBGE, 2019.

LARA, Stephanie S. *et al.* **A agricultura do agronegócio e sua relação com a intoxicação aguda por agrotóxicos no Brasil**. Hygeia – Revista Brasileira de Geografia Médica e da Saúde, Uberlândia, v. 15, n. 32, jun. 2019. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/hygeia/article/view/46822>. Acesso em: 18 fev. 2022. DOI: <https://doi.org/10.14393/hygeia153246822>.

LUIZ, Kátia T.; ADRIÃO, Theresa. A presença do Grupo Positivo na educação de municípios paulistas. *In*: ADRIÃO, Theresa. **Sistemas apostilados de ensino e municípios paulistas: o avanço do setor privado sobre a política educacional local: relatório técnico**. Campinas: Unicamp, 2011. Disponível em: <https://bit.ly/3EmfxFf>. Acesso em: 22 jan. 2022. DOI: <https://doi.org/10.1590/1983-211720175170103>.

MEDEIROS, Everton. Sinop fica na 1ª posição do maior PIB do agronegócio de Mato Grosso. *In*: PREFEITURA Municipal de Sinop. Sorriso, MT, 05 jan. 2022. Disponível em: <https://bit.ly/3RloieQ>. Acesso em: 22 jan. 2022.

ROSSI, Lucilene. **Oferta educacional e parceria com o setor privado: um perfil dos municípios paulistas com até 10.000 habitantes**. Rio Claro, SP: Unesp, 2009. Disponível em: <https://acervodigital.unesp.br/handle/11449/90164?mode=full>. Acesso em: 20 jan. 2021.

SILVA, Nayhara M. M. **As implicações das parcerias público-privadas entre os Sistemas Apostilados e o poder público municipal de São José dos Quatro Marcos**. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Estado de Mato Grosso (Unemat), Cáceres, MT, 2020. Disponível em: <http://portal.unemat.br/media/files/PP-GEdu/NAYHARA%20MIRELLI%20MORAES%20DA%20SILVA.pdf>. Acesso em: 17 maio de 2022. DOI: <https://doi.org/10.17771/pucrio.acad.24387>.

**UNIDADE III**  
**ENSINO FUNDAMENTAL:**  
**DIREITOS, CURRÍCULOS, AVALIAÇÕES**

# CAPÍTULO VIII

## NOVA REALIDADE, NOVO CENÁRIO: E A EDUCAÇÃO?

Henrique Rezende Untem  
Universidade Católica Dom Bosco  
eslocad.untem@gmail.com

Palavras-chave: ensino remoto; ensino fundamental; currículo

### INTRODUÇÃO

A pandemia do COVID-19 mexeu com todos, as pesquisas estão mostrando os seus impactos para além da área da saúde, sobretudo na educação. Este texto foi construído a partir das inquietações que professores demonstraram ao participarem da pesquisa de campo da dissertação intitulada “Currículo escolar: possibilidades interculturais” vinculada ao programa de pós graduação em educação da Universidade Católica Dom Bosco, que teve como objetivo analisar a compreensão dos professores sobre possibilidades interculturais dentro do currículo escolar na escola pesquisada, que está situada em uma cidade do Estado de Mato Grosso do Sul e é marcada pelo baixo IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica.

Para a construção dos dados, utilizamos entrevistas semiestruturadas, sendo as perguntas divididas em eixos: currículo, diversidade/interculturalidade e avaliação em larga escala. Para as entrevistas selecionamos professores que atuassem nesta escola de baixo IDEB, que ministrassem aulas nos anos finais do Ensino Fundamental e que fossem preferencialmente um de cada área do conhecimento. As entrevistas aconteceram em meio à pandemia do COVID-19. Para a preservação da identidade das professoras e do professor, utilizamos pseudônimos de gemas preciosas brasileiras, sendo: Cianita, Barita, Rubelita, Ametista, Aventurina e Topázio.

Segundo Nóvoa (2019, p. 01), há um “processo de metamorfose da escola que está a ocorrer nos dias de hoje”. Apesar de o autor não estar se referindo exatamente à pandemia, ainda assim sua afirmação está coerente com a análise que iremos fazer. A abordagem metodológica que utilizamos na dissertação nos permitiu rever percursos, instrumentos e técnicas de coleta dos dados. Conforme Duarte (2004, p. 215), é possível afirmar que o que caracteriza a

pesquisa qualitativa “[...] não é necessariamente o recurso de que se faz uso, mas o referencial teórico/metodológico eleito para a construção do objeto de pesquisa e para a análise do material coletado no trabalho de campo”. O nosso referencial teórico-metodológico, o currículo crítico (SAUL, 2015), (MOREIRA; KRAMER, 2007), exige que o pesquisador esteja atento ao contexto que produz as falas dos sujeitos da pesquisa. Ou seja, impele-nos a compreender como a situação histórica e atual está presente nas falas dos sujeitos, expressando as possibilidades e também as adversidades do dia a dia da educação escolar.

## NOVA REALIDADE

Tudo aconteceu de maneira tão rápida que mal conseguimos nos preparar para a pandemia causada pelo COVID-19. Rapidamente, a sociedade foi mudando seus hábitos, sua rotina e dinâmica. E as escolas? Como ficaram as escolas? Kohan (2020) retrata como o cenário escolar se reconfigurou:

[...] pela primeira vez desde sua existência, todas as escolas foram obrigadas a fechar de vez. Ficamos todos subitamente sem escolas, no Brasil e no mundo. Em um sentido, então, o vírus decretou uma morte, pelo menos temporariamente, das escolas: as deixou sem vida interna, sem cheiros, sabores, sem ar. Contudo, ao mesmo tempo, até os mais críticos da instituição escolar, pudemos perceber o que não percebíamos, pelo menos, com a clareza que a pandemia nos oferece, pois devemos também aceitar que a pandemia tem a potência de mostrar tudo mais claramente. (KOHAN, 2020, p. 5)

Na dissertação, não prevíamos questionar os professores sobre como estavam lidando com o ensino remoto, o trabalho em casa e outras consequências da pandemia, mas o campo mostrou, quase gritou pedindo isso. Em vários momentos das entrevistas, os professores mencionaram os impactos relacionados à pandemia em sua vida pessoal e profissional, bem como a dificuldade de trabalharem remotamente.

Nesse sentido, para contextualizar o momento educacional que estes professores estavam vivenciando quando as entrevistas foram realizadas, elaboramos o quadro 1, que traz os decretos publicados pelo estado de Mato Grosso do Sul, espaço geográfico da nossa pesquisa de campo, acerca do funcionamento das escolas durante a pandemia causada pela COVID-19, tanto das públicas quanto das privadas. O quadro a seguir não traz todos as regulamentações que afetaram o funcionamento das escolas neste período pandêmi-

co, a partir de março de 2020 e que ainda hoje continua nos afetando, pois nos limitamos ao ponto em que fizemos as entrevistas com os professores, mas (re) conhecemos a publicação de outras medidas posteriores às entrevistas.

Quadro 1. Decretos publicados pelo estado de Mato Grosso do Sul que afetam o funcionamento das escolas da rede estadual de ensino

	Decretos publicado pelo estado de MS	Data	Ação
1	Decreto nº 15.393	17/03/2020	Suspensão das aulas presenciais de 23/03 a 06/04/2020
2	Decreto nº 15.396	19/03/2020	Reconhecimento de calamidade pública
3	Decreto nº 15.410	02/04/2020	Prorroga a suspensão de aulas até 03/05/2020
4	Decreto nº 15.420	27/04/2020	Antecipa as férias escolares para 04 a 18 de maio de 2020
5	Decreto nº 15436	13/05/2020	Prorroga a suspensão de aulas de 19/05 a 30/06/2020

Fonte: Documentos oficiais, organizado pelos autores.

## NOVO CENÁRIO

O cenário é de muitas incertezas, sobretudo no âmbito escolar. Há quem acredite que o ensino remoto vivenciado na pandemia foi uma antecipação forçada do futuro (DUSSEL, 2020).

Como nos diz a autora, este momento deverá ser descrito com cuidado, pois gerou muitas ações que, na nossa compreensão, que ainda serão contadas. Porém, neste momento, “O que se pôde observar é que nas primeiras semanas de emergência houve uma tendência a distribuir tarefas, com o intuito de ocupar o dia das crianças e, também, de se proteger de possíveis críticas de negligência dos professores.” (DUSSEL, 2020, p. 09; tradução nossa). A autora ainda afirma que a exigência era/é “ocupar o tempo, [em uma] situação inédita e dramática, e não perder o ano nem a continuidade dos programas [...]” (Ibid., p. 09; tradução nossa). Ela escreve, sobretudo, sobre o contexto da América Latina, mas reconhece que também em outros lugares do mundo a pandemia acirrou as desigualdades e se observa o acesso desigual às tecnologias.

Essas reflexões vêm ao encontro do que nossos entrevistados apontam. Eles tiveram dificuldades no ensino remoto, seja pela falta de formação, de material ou das novas relações que estabeleceram com os estudantes:

Acho que nós professores não estávamos nada preparados, quando eu fiz o meu concurso ninguém falou que eu ia trabalhar com Google Class Room, ninguém perguntou se eu sabia, não fui testada para isso e também ninguém me instrumentalizou para isso, foi tudo feito bem às pressas, um atropelo. (PROFESSORA BARITA; grifo nosso)

Morgado, Sousa e Pacheco (2020) escrevem que, com a contribuição das tecnologias no cenário que estamos vivendo, facilmente se pode confundir velocidade com sucesso. Fomos “[...] rapidamente invadidos por uma torrente de transformações em diversas áreas, fazendo eclodir dinâmicas cada vez mais frenéticas, num clima de hiperatividade que, em muitas situações, permitiu confundir o mito da velocidade com o sucesso garantido.” (p. 03; grifos dos autores). A situação que a professora Barita descreve está em sintonia com que afirmam esses autores, pois, como ela falou, não foi “instrumentalizada” para trabalhar dessa forma e tudo foi feito com muita pressa. Nesse sentido, é importante lembrar que:

[...] a educação é um dos setores onde estes efeitos podem gerar desconforto, uma vez que se trata de um empreendimento construído na base de relações, em grande parte relações presenciais, que fazem do ato pedagógico um momento de interação e partilha. Não deixando de voltar a reconhecer o inestimável contributo que as tecnologias disponibilizaram em tempo de pandemia, garantindo que as escolas pudessem continuar a funcionar, a digitalização permanente das relações humanas acabará, inevitavelmente, por desfigurar o próprio fenómeno educativo, que não se compadece de uma entrega permanente ao domínio do digital. Se isso se verificar, o ato educativo dificilmente se poderá assumir como um ponto de encontro e de debate em que docentes e estudantes, num estilo de educação partilhada, expõem os seus pontos de vista, partilham experiências e dão sentido às suas práticas. (MORGADO; SOUSA; PACHECO, 2020, p. 06)

O que afirmam os autores se articula com as propostas do currículo crítico, ou seja, as relações sociais são constituidoras do processo educativo; portanto, a escola como espaço público de encontro/debate, não pode ser substituída pela tecnologia, ainda que se reconheça que ela contribui para o processo educativo, sobretudo no período de pandemia, pois não se pode esquecer o seguinte: “E o que eu sinto mais dificuldade é que não são todos que têm o mesmo acesso [...]” (PROFESSORA AMETISTA)

Com relação à fala da professora Ametista, reiteramos a afirmação de Dussel (2020) de que “Uma primeira característica, tão dolorosa quanto previsível, são as desigualdades de conexão, que aprofundam as desigualdades já existentes em diferentes sociedades do mundo, não apenas na América Lati-



na.” (DUSSEL, 2020, p. 09; tradução nossa). Na voz da professora Ametista temos uma expressão de profunda preocupação com os alunos que não têm as mínimas condições estruturais/materiais de estudo.

[...] até mesmo na TV, porque está tendo aula na TV, uma aluna me mandou um áudio assim: “professora, eu não estou conseguindo entender o que está falando na televisão, e aí minha televisão pifou”, ou seja, não é só não ter o celular, é também não ter uma TV, entendeu? Eu acho assim, é um ano com muitas dificuldades, vai ser um ano com aprendizado para todos, mas eu acredito que a aprendizagem não vá ser 100%, nem 80 e nem 70, mas está sendo uma aprendizagem de uma maneira diferente. (PROFESSORA AMETISTA; (grifo nosso)

O professor Topázio também ressalta as dificuldades encontradas:

A gente não teve nenhuma preparação, nenhum curso, tivemos que abrir sala de aula, tivemos que ajudar alunos, tivemos que aprender a mexer no sistema que a gente não tinha nem vivência com ele, e alunos também que têm muita dificuldade, tem alunos que não conseguem acessar. Eu tenho sala com 27 alunos, eu já lancei a terceira atividade e desses 27 nem 10% fez. (PROFESSOR TOPÁZIO)

Com relação a estas duas falas, pode-se dizer que se aproximam do pensamento de Ferreira e Barbosa (2020), pois eles também destacam que as aulas remotas trazem um novo cenário, uma nova realidade. Não se trata apenas de digitalizar o conteúdo das aulas presenciais, ou seja, as metodologias que os professores já usavam em suas aulas não eram suficientes para as aulas remotas, foi necessário que aprendessem a utilizar as tecnologias da informação e comunicação, pensar como os alunos poderiam participar sendo que nem todos tem acesso as mesmas condições, lidar com as interações humanas, dentre outros. As aulas precisam ser conduzidas de outra maneira, com outras metodologias.

Afirmamos que as aulas remotas não podem ser comparadas às presenciais por saber que, em meio aos atropelos de querer manter suposta normalidade, instituições alegam ter havido ‘apenas’ a transposição do real para o virtual. Não é mero detalhe. Entendendo as relações de ensino e aprendizado a partir das interações humanas, fica claro que, ao suprimir o espaço físico, altera-se substancialmente as conduções, os tipos de problemas enfrentados, os atravessamentos e os distratores são outros. Boa parte da subjetividade dilui-se pelo filtro das telas e dos microfones. (FERREIRA; BARBOSA, 2020, p. 7)

Mesmo com essas dificuldades citadas, os professores buscaram garantir o ensino da melhor maneira: “Nós professores estamos nos esforçando ao

máximo” (PROFESSOR TOPÁZIO). Também podemos constatar isso na voz da professora Barita:

[...] tem um grupo enorme de amigos ali que trabalham, vejo uma boa vontade das pessoas, uma vontade de acertar tão grande que eu acho que a gente tem que parar de avaliar em termos de currículo, acho que isso serviu para eu ver que ali tem um monte de gente trabalhando duro mesmo. As pessoas não têm ideia de como é isso para a gente professor, o quanto que a gente trabalha muito mais nessas condições. (PROFESSORA BARITA; grifo nosso)

O que a professora Barita descreve remete-nos a Nóvoa (2019, p. 14), quando afirma que “Ninguém pode ser professor, hoje, sem o reforço das dimensões coletivas da profissão”. O trabalho educativo é um trabalho coletivo e social: “Ninguém se integra numa profissão sozinho, isoladamente. Ninguém constrói novas práticas pedagógicas sem se apoiar numa reflexão com os colegas” (ibid., p. 10). Mais uma vez, podemos reafirmar nossa perspectiva crítica da educação e do currículo. Como afirma Saul (2015, p. 1036), a perspectiva crítica do currículo ressalta “[...] a necessária participação dos educadores, dando ênfase ao trabalho coletivo e à formação de professores”. Na fala a seguir, percebemos novamente que a professora destaca o compromisso dos professores, o “empenho dos profissionais”.

Então o que eu vejo, eu não sei se o resultado vai ser bom ou ruim, mas o que eu vejo é um empenho dos profissionais, eu vejo isso com relação aos professores, eu vejo isso com relação aos alunos, eu vejo isso com relação à direção de nossa escola. Lá na prefeitura fica tentando tirar fotocópia do gabarito para dar para o aluno que não tem dinheiro para fazer, sabe? Eu acho que isso, nesse sentido, foi muito legal, acho que está todo mundo tentando fazer o melhor, acho mesmo, acho mesmo! (PROFESSORA BARITA)

O trabalho remoto não só implicou uma nova maneira de conduzir as aulas, mas também afetou a vida pessoal do professor; no caso da professora Aventurina, afetou seu estado emocional.

Hoje estou bem, porque ontem já chorei porque não estava dando certo, a gente não tem devolutiva dos nossos alunos, temos ótimas plataformas digitais, governo e prefeitura, governo federal, todos estão buscando mostrar para o aluno que é possível estudar à distância, mas o que falta para essa engrenagem da educação dar certo, acima de todas as plataformas digitais, estímulos audiovisuais, tudo, o que mais falta é o interesse do aluno, é a parte interna, é aquele querer, o buscar. (PROFESSORA AVENTURINA; grifo nosso)

Em um momento tão sensível que a pandemia provocou em nós, os professores são mais vulneráveis/controlados pela exposição das aulas ao vivo, gravadas, onde os pais ou qualquer um podem usar a fala, ou mesmo recortes, para transmitir mensagens falsas.

Se antes era possível fechar a porta da sala de aula e, de certa forma, proteger-se da aridez do cenário educacional, adotando práticas que se mostrassem coerentes com as necessidades dos alunos e seus anseios como profissional, já não é mais possível à professora fazer o mesmo – as salas de aula virtuais não têm portas. (FERREIRA; BARBOSA, 2020, p. 12)

Embora as salas de aula não tenham portas, tanto alunos como professores sentem falta das relações sociais. A professora Ametista relata que os alunos também sentem falta da escola e da socialização. Por ser coordenadora da escola, atendeu muitos pais e alunos por meio eletrônico, em que acabou ouvindo esses relatos. É importante destacarmos que o “[...] confinamento não pode criar um estado de isolamento no currículo, porque o currículo é, em essência, um espaço de partilha.” (MORGADO; SOUSA; PACHECO, 2020, p. 07).

Apesar do afastamento físico entre as pessoas do espaço/tempo escolar, “[...] não podemos esquecer que o currículo é uma construção social, baseada na cultura e nos conhecimentos e, por isso, delineado e concretizado com base num construto coletivo.” (Ibid., p. 07). A professora Ametista descreve como os estudantes, além dos professores, reconhecem que a escola é um espaço importante de encontro com os outros:

[...] na escola a gente trabalha com o grupo do WhatsApp, eu tenho os alunos no Whats e eles falam assim: ‘E quando vai voltar?’ Essa é a pergunta de quase todos os dias, um ou dois perguntam para você, ou seja, eles estão sentindo falta da escola, estão vendo as dificuldades da distância, do distanciamento. (PROFESSORA AMETISTA)

Moreira e Kramer (2007) apontam que, com o desafio da inserção das tecnologias da informação e comunicação no ensino, “é como se os objetos técnicos pudessem, por um passe de mágica, garantir qualidade na educação” (MOREIRA; KRAMER, 2007, p. 1038). Nesse cenário de intenso uso dos recursos tecnológicos, a fala da professora Aventurina aproxima-se do que apontam os autores quando afirma que “[...] não vai mais pela qualidade, e sim quantidade”.

Qualidade na educação passa a corresponder ao emprego, nem sempre criativo e eficiente, de recursos tecnológicos que promoveriam a atratividade dos ensi-

amentos “oferecidos” aos alunos ou por eles apreendidos sem uma interferência significativa do/a professor/a. (MOREIRA; KRAMER, 2007, p. 1038)

A professora Aventurina afirma:

Hoje nesse momento que a gente está vivendo de pandemia, de aulas online, a gente tem que buscar passar o conteúdo, o máximo de conteúdo possível e tentar que isso seja de maneira abrangente para quem tenha acesso ou para quem não tenha acesso às aulas online. (PROFESSORA AVENTURINA)

Até o momento em que realizamos as entrevistas, a escola estava enviando as atividades aos alunos através do celular do (a) responsável, ou mesmo diretamente no celular de cada aluno. A maior parte do ensino estava acontecendo de maneira assíncrona; atividades e vídeos eram compartilhados e posteriormente os alunos davam as devolutivas.

No dia 25 de maio de 2020, o Estado de Mato Grosso do Sul adotou também a estratégia de transmitir as aulas por canais abertos de televisão, assim como outros estados fizeram. Mais uma vez, ressaltamos que as particularidades do currículo de cada escola não foram consideradas, a grade de programação e os conteúdos foram padronizados a toda uma rede de ensino.

A ideia é passar uma programação educativa unificada que não considerou os currículos trabalhados na maioria das escolas, nem contou com participação da categoria para a sua elaboração. As aulas são transmitidas na TV aberta e nós, docentes, devemos atrelar nossas aulas obrigatoriamente a esse conteúdo produzido. (CAIXETA, 2020, p. 23)

Conforme apontado anteriormente, o professor Topázio teve dificuldades nas devolutivas de suas atividades. O mesmo também aconteceu com a aula síncrona que marcou com seus alunos: “Eu fiz uma aula com os alunos no Meeting, só 3 entraram na sala, de 27 só 3, isso porque eu marquei horário, tudo certinho, de tal hora a tal hora.” (PROFESSOR TOPÁZIO). Tanto Topázio quanto Aventurina apontam em vários momentos que essa baixa participação se deve à falta de interesse dos alunos: “[...] a falta de interesse do nosso aluno é triste!” (PROFESSORA AVENTURINA).

A falta de interesse citada pelos professores, como destaca Dussel (2020), pode ser explicada de outra forma, pois as crianças, enquanto ouvem ou fazem uma atividade, podem “ouvir ruídos da casa ou da rua e interrupções inesperadas de filhos ou parentes sobre comida, companheiro ou cachorro.” (DUSSEL, 2020, p. 04). Além disso, conforme dissemos anteriormente, com

base em Kohan (2020), o fechamento das escolas foi súbito, surpreendeu a todos e nos deixou longe dos cheiros, sabores e ares da escola. Isto certamente afetou e continua nos afetando profundamente, seja como estudantes, seja como professores. Como afirma a professora Barita, “Todo mundo foi pegado muito de supetão, muito de supetão!”

## E A EDUCAÇÃO?

Embora não tenha sido explicitado por nenhum dos nossos entrevistados, há, segundo Ferreira e Barbosa (2020), outro fator que pode implicar essa baixa/não participação, a saber, o fato de que milhares de crianças vivem em situação de pobreza, além da própria redistribuição das tarefas domésticas enquanto não estavam indo para as escolas. A resistência destes alunos também pode ser interpretada como uma forma de contestar e modificar os regimes de regulação que encontramos no currículo escolar (TEDESCHI; PAVAN, 2019).

Quando os professores que participaram das entrevistas apontam que estão se esforçando ao máximo, tentando aprender a usar as ferramentas tecnológicas e buscando novas metodologias, mostra-se que, mesmo com as adversidades, que não são poucas, nossas professoras e professor caminham para o que está sendo visto como educação de qualidade.

Mesmo que ainda seja incerto discutir o currículo pós-pandemia, podemos falar sobre o que estamos vivendo enquanto sociedade, educadores e escola. A pandemia veio em um momento delicado para o país e acentuou, conforme já dissemos anteriormente, as desigualdades socioeconômicas (KOHAN, 2020). Mesmo com as dificuldades as professoras e professores lutaram para continuar educando seus alunos, no caso dos entrevistados, aprendendo a usar as ferramentas digitais e adaptando suas aulas. Esse esforço nos mostra a potencialidade da educação brasileira, sobretudo da escola pública.

Assim como os autores que trouxemos ao longo deste texto, acreditamos que a discussão de uma perspectiva decolonial e intercultural (CAIXETA, 2020), (DUSSEL, 2020), (TEDESCHI; PAVAN, 2019) seja uma tarefa complexa e desafiadora, mostrou-se como necessidade no contexto pandêmico.

A pandemia (re/des) velou uma escola que já sofria pela carência em suas diferentes facetas, como a falta de acesso às tecnologias digitais, à internet, entre outros. Isto evidentemente intensifica as desigualdades e dificuldades que marcam historicamente a educação no Brasil.

## REFERÊNCIAS

CAIXETA, Izabela Amaral. Consciências libertárias, práticas colonizadas: Docência e saúde através da pandemia. **Interritórios**, Caruaru, v. 6, n.11, p. 11-35, 2020. Disponível em: <<https://periodicos.ufpe.br/revistas/interritorios/article/view/247746>>. Acesso em: 10 ago. 2020.

DUARTE, Rosália. Entrevistas em pesquisas qualitativas. **Educação em Revista**, Curitiba, n. 24, p.213-225, dez.2004.

DUSSEL, Inés. La escuela em la pandemia: reflexiones sobre lo escolar em tempos dislocados. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 15, p. 1-16, 2020. Disponível em: < <https://revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/16482> >. Acesso em: 05 ago. 2020.

FERREIRA, Luciana Haddad; BARBOSA, Andreza. Lições de quarentena: limites e possibilidades da atuação docente em época de isolamento social. **Práxis educativa**, Ponta Grossa, v. 15, p. 1-24, 2020. Disponível em: <<https://revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/15483/20920921343>>. Acesso em: 05 ago. 2020.

KOHAN, Walter Omar. Tempos da escola em tempo de pandemia e necropolítica. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 15, p. 1-19, 2020. Disponível em: <<https://revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/16212>>. Acesso em: 04 ago. 2020.

MATO GROSSO DO SUL. Decreto nº 15.393, de 17 de março de 2020. **Diário Oficial Eletrônico n. 10.117**, ano XLII, n. 10.117, Campo Grande, terça-feira, 17 de março de 2020. Disponível em: <[https://www.spdo.ms.gov.br/diariodoe/Index/Download/DO10117\\_17\\_03\\_2020](https://www.spdo.ms.gov.br/diariodoe/Index/Download/DO10117_17_03_2020)>. Acesso em: 29 jul. 2020.

MATO GROSSO DO SUL. Decreto nº 15.396, de 19 de março de 2020. **Diário Oficial Eletrônico n. 10.121**, ano XLII, n. 10.121, Campo Grande, quinta-feira, 19 de março de 2020. Disponível em: <<https://www.coronavirus.ms.gov.br/wpcontent/uploads/2020/03/DECRETO-N%C2%BA-15.396-DE-19-DE-MAR%C3%87ODE-2020.pdf>>. Acesso em: 29 jul. 2020.

MATO GROSSO DO SUL. Decreto nº 15.410, de 02 de abril de 2020. **Diário Oficial Eletrônico n. 10.137**, ano XLII, n. 10.137, Campo Grande, quinta-feira, 02 de abril de 2020. Disponível em: <<https://www.coronavirus.ms.gov.br/wpcontent/uploads/2020/04/Decreto-n.-15410.pdf>>. Acesso em: 29 jul. 2020.

MATO GROSSO DO SUL. Decreto nº 15.420, de 27 de abril de 2020. **Diário Oficial Eletrônico n. 10.156**, ano XLII, n. 10.420, Campo Grande, segunda-feira, 27 de abril de 2020. Disponível em: <<https://www.coronavirus.ms.gov.br/wpcontent/uploads/2020/05/DECRETO-N%C2%BA-15.420-DE-27-DE-ABRIL-DE2020.pdf>>. Acesso em: 29 jul. 2020.

MATO GROSSO DO SUL. Decreto nº 15.436, de 13 de maio de 2020. **Diário Oficial Eletrônico n. 10.171**, ano XLII, n. 10.121, Campo Grande, quarta-feira, 13 de maio de 2020. Disponível em: <<https://www.coronavirus.ms.gov.br/wpcontent/uploads/2020/06/DECRETO-N%C2%BA-15.436.pdf>>. Acesso em: 29 jul. 2020

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; KRAMER, Sonia. Contemporaneidade, educação e tecnologia. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, p. 1037-1057, out. 2007. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a1928100.pdf>>. Acesso em: 05 ago. 2020.

MORGADO, José Carlos; SOUSA, Joana; PACHECO, José Augusto. Transformações educativas em tempos de pandemia: do confinamento social ao isolamento curricular. **Práxis educativa**, Ponta Grossa, v. 15, p. 1-10, 2020. Disponível em: <<https://revistas2.uepg.br//index.php/praxiseducativa/article/view/16197>>. Acesso em: 05 ago. 2020.

NÓVOA, António. Os professores e a sua formação num tempo de metamorfose da escola. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 44, n. 3, p. 1-15, 2019. Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/84910>>. Acesso em: 01 set. 2020.

SAUL, Ana Maria. Na contramão da lógica do controle em contextos de avaliação: por uma educação democrática e emancipatória. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 41, p. 1299-1311, dez. 2015. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/ep/v41nspe/1517-9702-ep-41-spe-1299.pdf>>. Acesso em: 01 set. 2020.

TEDESCHI, Sirley Lizott; PAVAN, Ruth. Práticas de resistência de alunos em uma escola pública: uma outra possibilidade de ver a indisciplina e a 'defasagem' de aprendizagem. **Acta Scientiarum**, Maringá, v. 41, p. 1-13, 2019. Disponível em: <<http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActaSciEduc/article/view/43853>>. Acesso em: 28 ago. 2020.



# CAPÍTULO IX

## DIREITO À EDUCAÇÃO E OS DOCUMENTOS OFICIAIS DA POLÍTICA EDUCACIONAL PARA ESTUDANTES MIGRANTES INTERNACIONAIS

Raimundo Pinheiro Santos Neto  
rpsantosneto@hotmail.com – PPGE-UCDB

Walace José de Lima –  
walacetic88@gmail.com - UCDB

Celeida Maria Costa de Souza e Silva  
celeidams@uol.com.br – PPGE-UCDB

Palavras-chave: Direito à educação, Política Educacional, Estudantes Migrantes Internacionais.

### INTRODUÇÃO

Esta pesquisa está vinculada ao projeto: “O direito à educação e a educação por direito: um estudo sobre a efetividade da política educacional ao estudante migrante internacional na Rede Municipal de Ensino de Campo Grande-MS” (2015-2020) coordenado pela professora Dra. Celeida Maria Costa de Souza e Silva, da Universidade Católica Dom Bosco, líder do Grupo de Estudo e Pesquisa “Políticas de Formação e Trabalho Docente (GEFORT)”, cadastrado no Diretório dos Grupos de Pesquisa no Brasil ([dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/3271027842087676](http://dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/3271027842087676)).

O objeto desta pesquisa é o Direito à Educação no contexto histórico da legislação migratória no Brasil: suas implicações na Rede Municipal de Ensino de Campo Grande – MS no período de 2015 a 2020, e neste trabalho, o objetivo é identificar os documentos oficiais da política educacional para estudantes migrantes internacionais. É importante observar a construção legislativa relacionada ao direito à educação, e estudar se esta tem sido adaptada à realidade dos imigrantes na região. Partimos dos seguintes questionamentos: há previsões normativas de adaptação e integração destes estudantes migrantes internacionais? Em que medida o direito dos estudantes migrantes internacionais têm sido (ou não) efetivados na Rede Municipal de Ensino de Campo Grande-MS?

O recorte temporal entre os anos de 2015 e 2020, justifica-se, pois, em 2015, foi a aprovação do Plano Municipal de Educação de Campo Grande –MS

(PMECG-MS2015-2024) por meio da Lei nº 5.565, de 23 de junho de 2015 e 2020, o último ano do mandato do prefeito Marcos Marcello Trad, do Partido Social Democrático (PSD).

O campo empírico desta pesquisa é o município de Campo Grande-MS, por ser a capital, ser o mais populoso do estado de Mato Grosso do Sul (MS) com 796.797 habitantes<sup>39</sup> e população estimada em 2019 de 895.982 habitantes<sup>40</sup>. Desses, 786.797 residem na zona urbana e 10.555 na zona rural (IBGE, 2010)<sup>41</sup>. Conforme os dados do censo de 2010, dentre a população residente em Campo Grande-MS havia 3.828 pessoas originárias de outros países.

Mato Grosso do Sul é um dos mais novos estados da federação brasileira e foi criado a partir da divisão do Estado de Mato Grosso, por meio da Lei Complementar nº 31, de 11 de outubro de 1977, no Governo do Presidente Ernesto Geisel (1974-1979), cuja instalação ocorreu em primeiro de janeiro de 1979. Está constituído por 79 municípios e conta com uma população de 2.449.024 habitantes<sup>42</sup>.

Conforme informações do Comitê Estadual Para Refugiados, Migrantes e Apátridas do Estado de Mato Grosso do Sul (CERMA/MS), somente em Campo Grande, há mais de 4.500 estrangeiros cadastrados. Em levantamento preliminar, notamos que há poucos estudos – no campo da educação – sobre o direito à educação, a legislação migratória e a efetividade desse direito, e isso nos motiva a investigar na Rede Municipal de Ensino de Campo Grande-MS, uma vez que, o município, muitas vezes utilizado como rota de transição, acaba sendo destino final para alguns migrantes internacionais. Entendemos por migrantes internacionais o “movimento de pessoas que deixam os seus países de origem ou residência habitual para se fixarem, permanente ou temporariamente, noutro país. Consequentemente, implica a transposição de fronteiras internacionais” (OIM, 2009, p.42).

## METODOLOGIA

É uma pesquisa bibliográfica e documental. Tendo em vista às necessidades teórico-metodológicas e a construção do objeto, realizamos a revisão

---

<sup>39</sup> <http://cidade.ibge.gov.br/xtras/perfil.php?lang=&codmun=500270&search=mato-grosso-do-sul/campo-grande>. Acesso em: 19 de junho de 2020.

<sup>40</sup> <http://cidade.ibge.gov.br/xtras/perfil.php?lang=&codmun=500270&search=mato-grosso-do-sul/campo-grande>. Acesso em: 19 de junho de 2020.

<sup>41</sup> <http://www.censo2010.ibge.gov.br/sinopse/index.php?dados=29&uf=50>. Acesso em 19 de junho de 2020.

<sup>42</sup> <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ms/panorama> Acesso em 19 de junho de 2020.

de literatura sobre as políticas educacionais, o direito à educação e as migrações internacionais. Em seguida, fizemos o levantamento das normativas internacionais e das políticas do Estado Brasileiro (Programas, Planos, Diretrizes, Decretos), do Estado de Mato Grosso do Sul e do município de Campo Grande-MS para a garantia do direito à educação aos estudantes migrantes internacionais. Considerando as restrições, por conta do avanço da circulação do coronavírus (COVID 19) não foi possível proceder as visitas presenciais aos órgãos governamentais, a fim de coletar as informações não disponíveis virtualmente. Como a pesquisa encontra-se em andamento, as visitas estão por ocorrer.

## DISCUSSÃO E RESULTADOS PARCIAIS

Na contemporaneidade, há um grande movimento migratório no/para o Brasil, e em decorrência disso, é preciso pensar as implicações culturais, sociais e educacionais que esses indivíduos enfrentam ao sair de sua terra natal, estabelecer-se em um novo local, e incluírem-se na escola.

Grosso modo, o movimento migratório é pensado como uma forma de fugir de fenômenos naturais, tragédias, guerras, perseguições, ou por questões políticas, econômicas ou religiosas.

Conforme Art. 1º, § 1º, da Lei de Migração (Lei n. 13.445, de 24 de maio de 2017) considera-se:

[...] II- imigrante: pessoa nacional de outro país ou apátrida que trabalha ou reside e se estabelece temporária ou definitivamente no Brasil; II- emigrante: brasileiro que se estabelece temporária ou definitivamente no exterior (BRASIL, 2017).

A referida Lei tem como princípios e diretrizes:

I – universalidade, indivisibilidade e interdependência dos direitos humanos; II – repúdio e prevenção à xenofobia, ao racismo e a quaisquer formas de discriminação; III – não criminalização da migração; IV – não discriminação em razão dos critérios ou dos procedimentos pelos quais a pessoa foi admitida em território nacional; V – promoção de entrada regular e de regularização documental; VI – acolhida humanitária; VII – desenvolvimento econômico, turístico, social, cultural, esportivo, científico e tecnológico do Brasil; VIII – garantia do direito à reunião familiar; IX – igualdade de tratamento e de oportunidade ao migrante e a seus familiares; X – inclusão social, laboral e produtiva do migrante por meio de políticas públicas; XI – acesso igualitário e livre do migrante

a serviços, programas e benefícios sociais, bens públicos, educação, assistência jurídica integral pública, trabalho, moradia, serviço bancário e seguridade social; XII – promoção e difusão de direitos, liberdades, garantias e obrigações do migrante; XIII – diálogo social na formulação, na execução e na avaliação de políticas migratórias e promoção da participação cidadã do migrante; XIV – fortalecimento da integração econômica, política, social e cultural dos povos da América Latina, mediante constituição de espaços de cidadania e de livre circulação de pessoas; XV – cooperação internacional com Estados de origem, de trânsito e de destino de movimentos migratórios, a fim de garantir efetiva proteção aos direitos humanos do migrante; XVI – integração e desenvolvimento das regiões de fronteira e articulação de políticas públicas regionais capazes de garantir efetividade aos direitos do residente fronteiriço; XVII – proteção integral e atenção ao superior interesse da criança e do adolescente migrante; XVIII – observância ao disposto em tratado; XIX – proteção ao brasileiro no exterior; XX – migração e desenvolvimento humano no local de origem, como direitos inalienáveis de todas as pessoas; XXI – promoção do reconhecimento acadêmico e do exercício profissional no Brasil, nos termos da lei; e XXII – repúdio a práticas de expulsão ou de deportação coletivas (BRASIL, 2017, Grifos nossos).

A Lei de Migração (13.445/2017) representou um novo paradigma na legislação migratória brasileira, estabelecendo princípios e diretrizes que devem permear o acolhimento dos migrantes internacionais no Estado Brasileiro. As políticas públicas são necessárias para efetivar estas previsões legais como cooperação, proteção, visto que assegura o “direito à educação pública, vedada a discriminação em razão da nacionalidade e da condição migratória” (BRASIL, 2017, Art. 4º, X).

Ao migrante é assegurado à igualdade de tratamento e de oportunidade, cabendo às normas educacionais integrar este estudante imigrante sem restrições quanto a documentação em geral. As políticas relacionadas aos migrantes acompanham o contexto histórico por isso, é importante comparar como se realizavam a partir do viés do Estatuto do Estrangeiro, Lei n 6.815/1980, e da Constituição da República Federativa de 1988 (CRFB/1988), e se ocorreram mudanças a partir do novo paradigma da Lei de Migração (13.445/2017).

A educação é um direito social previsto no Art. 6º, Art. 205 e seguintes da CRFB/88, o princípio da igualdade permeia toda a normativa constitucional:

Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: I – igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; II – liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber; III – pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino; IV – gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais; V – valorização dos profissionais da educação escolar, ga-

rantidos, na forma da lei, planos de carreira, com ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, aos das redes públicas; VI – gestão democrática do ensino público, na forma da lei; VII – garantia de padrão de qualidade. VIII – piso salarial profissional nacional para os profissionais da educação escolar pública, nos termos de lei federal. Parágrafo único. A lei disporá sobre as categorias de trabalhadores considerados profissionais da educação básica e sobre a fixação de prazo para a elaboração ou adequação de seus planos de carreira, no âmbito da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios. (BRASIL, 1988, Art. 206).

A CRFB de 1988 colocou a educação no rol dos “Direitos e Garantias Fundamentais”, o que significa ser dever do Estado atuar ativamente para garantir estes direitos. Do artigo 205 ao 214 trata detalhadamente sobre o direito à educação. Os princípios presentes na CRFB de 1988 foram reiterados pela Lei nº 9.394/1996, a qual estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). É importante verificar como se dá a execução de políticas públicas em relação aos estudantes migrantes, visto que estão em uma situação de vulnerabilidade, e nem sempre permanecem em caráter definitivo em Campo Grande – MS.

Ademais, deve-se verificar se os migrantes, aqui tratados em sentido amplo, têm suas necessidades compreendidas e realizadas pelas políticas públicas, pois muitos passam por um processo de interiorização em busca de novas oportunidades.

Ressalta-se que as políticas públicas se expressam nos programas governamentais, nos projetos, nos planos, tanto para a área econômica como social e estabelecem determinadas relações entre Estado e Sociedade. Assim, representam a materialidade da intervenção do Estado, ou “Estado em Ação” (AZEVEDO, 1997).

A educação é uma política pública de corte social. E, na perspectiva do governo, as políticas sociais têm como objetivo a distribuição de parte da riqueza social, pelo menos para estabelecer certos patamares de equidade à população. Portanto, o Estado desenvolve um certo patamar de políticas sociais para intervir no controle das contradições – para apaziguamento das tensões sociais -, que a relação capital-trabalho gera no campo da reprodução e reposição da força de trabalho (SILVA, 2000, p.81).

Considerando que o texto da CRFB/1988 institui o Estado Democrático de Direito e este tem como fundamentos a cidadania e a dignidade da pessoa humana como afirmação e garantia de direitos. Pode-se inferir que o tema migrações não aparece diretamente no texto da CRFB/1988, todavia os migrantes têm seus direitos equiparado ao dos brasileiros.

Além da Constituição Federal de 1988, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA, Lei n. 8.069/1990) a LDB n. 9394/1996 e o rol de Tratados Internacionais ratificados pelo Brasil, asseguram que “o direito humano à educação escolar deve ser plenamente garantido a todas as pessoas residentes no Brasil, sejam brasileiras ou estrangeiras” (WALDMAN, 2018, p. 18) e estejam em condições migratórias documentadas ou não”. Assim, o direito à educação é compreendido a partir das orientações e princípios previstos no marco legal.

Diante disso, questiona-se se há um atendimento às necessidades em específico desses estudantes migrantes internacionais, já que o Art. 4º da Lei 9.394/1996 estabelece como dever do Estado “padrões mínimos de qualidade de ensino, definidos com a variedade e quantidade mínimas, por aluno, de insumos indispensáveis ao desenvolvimento de processo de ensino-aprendizagem

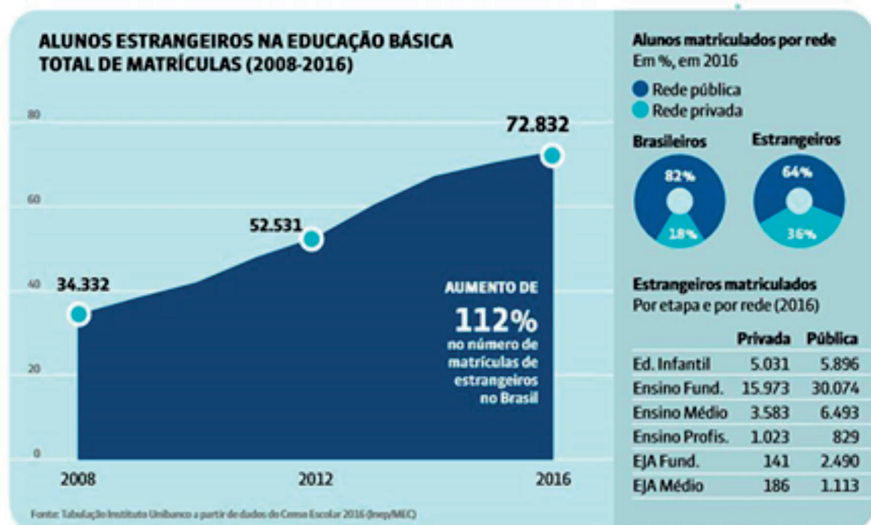
Fonseca, Rocha e Moreira (2020, p.62-4) ressaltam a necessidade de se distinguir o que é planejamento e o que é realmente realizado pelos governos, pois o Estado é o principal ator, mas as políticas públicas são realizadas por uma diversidade e atores:

Assim, deve-se compreender e distinguir aquilo que o governo tem a pretensão de fazer e o que realmente fez que a omissão estatal tem tanta importância quanto a ação; não há uma restrição, na execução das políticas públicas, a autores ou a instrumentos formais. Toda política pública deve visar um objetivo, uma finalidade específica. [...] (FONSECA, ROCHA, MOREIRA, 2020, p.62-3).

Considerando o aumento do fluxo migratório nos últimos anos, é importante, observar, como se deu este planejamento e realização, quais políticas foram adotadas para integração, se projetos de adequação foram realizados. E esta análise dar-se-á a partir da construção normativa relativa ao objeto de estudo.

Esta é uma questão que tem ocupado destaque no debate educacional brasileiro diante do número significativo de migrantes internacionais que têm entrado no território brasileiro, principalmente, nas cidades fronteiriças das regiões Norte e Centro-Oeste, isso não significa que as cidades da região Sudeste e sul estejam alheias a esse movimento. Consequentemente, isso reflete no aumento de estudantes migrantes internacionais nas escolas brasileiras, em especial nas escolas da rede pública. De acordo com dados do Censo Escolar de 2016, as matrículas de estudantes migrantes internacionais cresceram 112% no Brasil em oito anos e 64% estão matriculados nas escolas públicas (INEP/MEC, 2016).

Gráfico 1 – Alunos estrangeiros matriculados na Educação Básica (2008-2016) <sup>43</sup>



Fonte: Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/10142/matriculadas-de-alunos-estrangeiros-crescem-112-no-brasil> acesso em 15/09/2021.

Ressalta-se que a legislação brasileira, nos artigos 5º e 6º da Constituição Federal, nos artigos 53º e 55º do Estatuto da Criança e do Adolescente e nos artigos 2º e 3º da LDB n. 9394/1996, deixa subentendido que os migrantes têm os mesmos direitos à educação que os nascidos no Brasil e a Lei de Migração, aprovada em 2017 remete a isso, e a Lei dos Refugiados nos seus artigos 43º e 44º, asseguram que a falta de documentos não pode impedir a realização das matrículas nas escolas, mas não há nada específico sobre a política educacional para migrantes internacionais no Brasil.

De acordo com Matos-de-Souza et al (2021, p. 5), “por ser um fenômeno recente, as políticas referentes a estrangeiros, migrantes e refugiados, permanecem voltadas para a Segurança Pública do país, pouco se produziu em relação à educação [...]”. Isto é, “o aumento do contingente migratório e que demanda novas políticas públicas, não só em relação a Segurança Pública, mas também nos âmbitos da Educação e da Saúde, parece não ter encontrado ainda o migrante”.

De acordo com Bobbio (1992, p. 79-80):

A existência de um direito, seja em sentido forte ou fraco, implica sempre a existência de um sistema normativo, onde por ‘existência’ deve-se entender tanto o

<sup>43</sup> O termo estrangeiro deixou de ser usual a partir da aprovação da Lei de Migração (13.445/2017).

mero fator exterior de um direito histórico ou vigente quanto o reconhecimento de um conjunto de normas como guia da própria ação. A figura do direito tem como correlato a figura da ação.

Mesmo que as garantias legais existam, sejam amplas e irrestritas, os estudantes migrantes internacionais têm enfrentado dificuldades nas escolas em decorrência: do idioma que dificulta a comunicação, da insegurança dos docentes, do constrangimento e da discriminação. Conforme Silva Neto (2018, s/p.), no artigo “Como minha escola se preparou para receber alunos imigrantes e refugiados”, publicado na revista *Gestão Escolar*, “[...] em escolas em que há um bom trabalho de acolhimento dos alunos estrangeiros, a dificuldade com a língua passa a ser secundária [...]. A experiência intercultural no ambiente escolar passa a ser uma oportunidade para criar vínculos significativos entre os estudantes [...]”.

No que diz respeito ao Estado de Mato Grosso do Sul, a Secretaria de Estado de Direitos Humanos, Assistência Social e Trabalho (SEDHAST), possui a competência de efetivar políticas, programas e ações na tentativa de garantir os direitos dos migrantes internacionais, refugiados e apátridas. E em setembro de 2016, foi instituído o Comitê Estadual para Refugiados, Migrantes e Apátridas em Mato Grosso do Sul (CERMA-MS).

O Cerma-MS, orienta os migrantes, oferece capacitação e orientação àqueles que solicitam refúgio e amparo, além de promover ações e coordenar iniciativas de atenção e de defesa, cujo objetivo é de garantir a inserção dessas pessoas nas políticas públicas sociais. O Cerma-MS, faz parcerias com as Universidades públicas de MS e oferta cursos de qualificação para essas pessoas refugiadas e migrantes internacionais, principalmente, cursos de língua portuguesa, devido à dificuldade com o idioma.

Em outros estados brasileiros, o Senai, o Sesi e o Senac ofertam cursos de qualificação profissional aos migrantes internacionais e refugiados, mas isso ainda não ocorre em Campo Grande-MS. Consideramos que, seja necessários mais projetos que contemplem essa população advinda de outros países, pois, contribuirá para a inserção na sociedade brasileira de forma mais humana e digna, e assegurando o que prescreve a Lei de Migração (Lei 13.445/2017).

## CONSIDERAÇÕES PARCIAIS

Propomos para esse artigo identificar os documentos oficiais da política educacional brasileira que contemplem o direito à educação para o migrante internacional e acreditamos que nos nossos escritos, conseguimos mostrar que



não há nada específico sobre os temas Educação e migrações ou migrantes internacionais nos marcos legais citados ao longo do texto.

Consideramos que os documentos oficiais apresentados carecem de revisões, a fim de que possa ser inserida a expressão migrantes internacionais, refugiados e não só isso, mas que possam ser elaboradas e efetivadas políticas que garantam de fato o direito à educação no sistema educacional brasileiro seguindo as recomendações internacionais, pois “A migração e o deslocamento demandam que os sistemas educacionais adequem as necessidades dos que se mudam e dos que ficam para trás” (UNESCO, 2018, p. 10).

Esclarecemos que por conta do avanço da circulação do coronavírus (COVID 19), das recomendações da Organização Mundial da Saúde, do Ministério da Saúde, da Secretaria de Estado de Saúde de Mato Grosso do Sul, da Secretaria de Estado de Educação de MS (SED/MS) e da Secretaria Municipal de Educação de Campo Grande-MS (SEMED/CG), foi impossibilitada as visitas presenciais aos órgãos governamentais, a fim de coletar os dados não disponíveis virtualmente, e diante do retorno às atividades presenciais nos diferentes órgãos das diferentes esferas de governo, buscaremos atender os objetivos relacionados à presença dos estudantes migrantes internacionais na Rede Municipal de Ensino de Campo Grande-MS.

Figura 1: Por uma escola pública inclusiva



Foto: Paula Calçade. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/10142/matriculas-de-alunos-estrangeiros-crescem-112-no-brasil>. Acesso: 15/09/2021.

## REFERÊNCIAS

AZEVEDO, J. M. L. de. **A educação como política pública**. Campinas, SP: Autores Associados, 1997.

BRASIL. **Constituição Federal**. Brasília, DF. Senado. 1988. Disponível em: [www.planalto.gov.br](http://www.planalto.gov.br). Acesso em: 19 jun. 2020.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)**. Lei Federal 9.394/96. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/19394.htm)

BRASIL. **Lei de Migração**. Lei nº 13.445, de 24 de maio de 2017. Disponível em: [www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2017/lei/l13445.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13445.htm) Acesso em: 19 jun. 2020.

BRASIL. Lei nº. 9.474, de 22 de julho de 1997. Define mecanismos para a implementação do Estatuto dos Refugiados de 1951, e determina outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 jul. 1997.

BRASIL. Censo escolar 2016. Disponível em <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-escolar>. Acesso em: 15set2021.

FONSECA, Elisa Marina. ROCHA, Alexandre Almeida. MOREIRA, Dirceia. Políticas Públicas para refugiados no Brasil: Uma Análise sobre as noções de cidadania e integração. In: SCHIMANSKI, EDINA. SMOLAREK, Adriano. ROCHA, Alexandre Almeida (org.). **Direitos Humanos, Migração e Refúgio**. Ponta Grossa: ed. UEPG, 2020. P.57-92.

MATOS-DE-SOUZA, R., LAZARINI, T, GONZÁLEZ-MONTEAGUDO, J., & BARROSO-TRISTÁN, J. M. (2021). Migração e educação: Um estudo sobre a invisibilização do migrante nas políticas educacionais brasileiras e distrital. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, 29(24). <https://doi.org/10.14507/epaa.29.5540> Disponível em: [https://repositorio.unb.br/bitstream/10482/40452/1/ARTIGO\\_MigracaoEducacaoEstudo.pdf](https://repositorio.unb.br/bitstream/10482/40452/1/ARTIGO_MigracaoEducacaoEstudo.pdf) acesso em 15/09/2021.

ORGANIZAÇÃO INTERNACIONAL PARA AS MIGRAÇÕES (OIM). **Direito Internacional da Migração**: Glossário sobre Migrações. Genebra: Organização Internacional para as Migrações, 2010.

ORGANIZAÇÃO INTERNACIONAL PARA AS MIGRAÇÕES (OIM). (2009). **Glossário sobre Migrações**, 2009. Disponível em: <https://publications.iom.int/system/files/pdf/iml22.pdf>. Acesso em 14 de abr. 2020.

SILVA, Ceileida M.C. de S. **Políticas Públicas Educacionais e Assentamentos Rurais de Corumbá-MS (1984-1996)**. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande-MS, 2000.

SILVA NETO, Cláudio Marques da. Como minha escola se preparou para receber alunos imigrantes e refugiados. Disponível em: <https://gestaoescolar.org.br/conteudo/2052/blog-de-direcao-as-escolas-brasileiras-estao-preparadas-para-receber-alunos-imigrantes-e-refugiados>. Acesso em 15set.2021.

UNESCO. **Migração, deslocamento e educação**: Construir pontes, não muros. 2018 [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000265996\\_por](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000265996_por). Acesso em 22 de abr. 2020.

WALDMAN, T. C. **Uma introdução às migrações internacionais no Brasil contemporâneo**. Módulo 1. Defensoria Pública da União (DPU), Brasília, DF, 2018.

# CAPÍTULO X

## REFLEXÕES INICIAIS SOBRE DEMARCAÇÕES LEGAIS ACERCA DA CARREIRA DOCENTE NO BRASIL

Ingrid Costa Ribeiro Souza  
Doutoranda da Universidade Federal de São Paulo  
ingridcrs27@gmail.com

Palavras-chave: Trabalho docente; políticas públicas; valorização do magistério.

### INTRODUÇÃO

Esse trabalho apresentará de maneira não exaustiva, reflexões a partir das principais leis e recomendações nacionais para a carreira docente no país. O processo de profissionalização docente, que compreende o período em que o Estado passa a instituir normativas e organizar as instituições escolares no Brasil, foi marcado por disputas políticas e ideológicas em torno da construção de uma carreira ideal, que valorizasse os professores e garantisse uma educação pública de qualidade e que abrangesse todo território nacional.

A construção da carreira docente no Brasil está entrelaçada à expansão das redes de ensino no final do século XIX e início do século XX. Além disso, utilizaram as instituições civis para refinar suas práticas de gerenciamento dos indivíduos e controle da população em busca do desenvolvimento do sistema capitalista. Nesse contexto, a expansão das redes escolares teve papel primordial na sustentação do modo de vida capitalista. Dessa forma, no Brasil, a construção da carreira docente ocorre, particularmente, à medida que aumentam o número de grupos escolares.

Para Saviani (2010), embora a estruturação das redes de ensino e a instituição dos grupos escolares fosse visível com as reformas instauradas no início do século XX, esse sistema só atingia as classes mais ricas, mantendo as camadas populares fora das escolas públicas do país, os novos colégios atingiam os filhos das elites econômica e culturais ligadas às classes mais favorecidas, mantendo estagnado o número de analfabetos entre os anos 1900 e 1920.

Em razão das aceleradas transformações sociais e pela necessidade de racionalizar a educação face ao desenvolvimento econômico do país, na década de 1920, surgem novos métodos de ensino, um movimento de renovação pedagógica que visava antes de tudo construir uma nação moderna regenerada social e moralmente.

O ideário reformador penetrou no Brasil de modo sistematizado na década de 20. São testemunhos dessa difusão: a expansão qualitativa e quantitativa da nova literatura educacional; as diferentes reformas de ensino realizadas em diversos Estados da Federação e no Distrito Federal; a presença militante de um novo perfil de pedagogos, posteriormente denominados “educadores profissionais” e as conferências nacionais patrocinadas pela ABE. O debate sobre educação e pedagogia trouxe à tona, por sua vez, uma outra aspiração de instrução pública, que procurava evidenciar o caráter psicopedagógico da educação e apoiava-se em uma nova concepção de infância (MONARCHA, 1989, p. 15).

Esse ideal reformador veio ao encontro de anseios e princípios liberais, que objetivavam a construção de uma nação moderna e neste contexto a instrução pública deveria superar as limitações impostas pelo padrão cívico nacionalista e pautar-se no conhecimento científico e intelectual. Segundo Monarcha (1989), o projeto de transição idealizado pelos pioneiros da educação, utilizou a fábrica como modelo para uma nova pedagogia social, com seu caráter colaborativo, o novo formato industrial, mantinha no mesmo ambiente funcionários com diferentes funções, entretanto com objetivo principal de executar um determinado projeto comum.

A Revolução de 1930 chancelou a reordenação dos interesses da classe dominante, substituindo o modelo tipicamente agrário por um novo modelo econômico pautado nas relações urbanas e industriais. Esse período caracterizou-se pela valorização da indústria nacional e substituição do modelo econômico exportador, com foco na valorização da produção nacional e na consolidação do capitalismo brasileiro, rompendo com o domínio do campo sobre a cidade.

Na legislação apenas a Constituição de 1934 (BRASIL, 1934) estabeleceu concursos públicos em âmbito nacional para o ingresso no serviço público. Em relação à educação, os concursos visavam à contratação de professores que atuariam nas redes públicas de ensino e garantiriam a vitaliciedade e a inamovibilidade, de acordo com o artigo 158 desta Lei.

Posteriormente, a Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988) reafirmou o ingresso na carreira docente por concurso público e indicou a necessidade de um piso salarial e planos de carreira para os professores que atuavam na educação pública. Em 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB/96) (BRASIL, 1996), além do já previsto na CF/88, estabeleceu uma formação mínima para o exercício do magistério e a formação continuada, como forma de garantir um padrão de qualidade do exercício docente.

Considerando a relevância histórica e política da construção da carreira docente no país para a educação, esse trabalho pretende abordar de maneira

não exaustiva as principais leis e normativas para a carreira docente no país durante os três últimos séculos.

## **METODOLOGIA**

A metodologia utilizada nesta pesquisa foi a revisão bibliográfica, utilizando como objeto de estudo autores que estudaram as políticas educacionais para carreira do magistério no Brasil, bem como as recomendações internacionais para a carreira docente e também a análise documental, tendo como fonte a legislação brasileira.

Para Silva-Sá, Almeida e Guindani (2009), a análise dos documentos propõe produzir ou reelaborar novos conhecimentos, sendo a interpretação, síntese e análise dos mesmos itens obrigatórios nesse tipo de pesquisa. Nesta perspectiva os autores apontam a necessidade de organização e descrição do percurso metodológico adotado durante a análise dos documentos, deixando claras as categorias de análise e a metodologia utilizada.

## **DISCUSSÃO DOS RESULTADOS**

A valorização docente no Brasil foi objeto de discussão política desde os primeiros Constituintes em 1823, nas discussões sobre o projeto de instrução pública, o financiamento e a estrutura das escolas eram fatores recorrentes nos discursos políticos. Embora as discussões sobre a criação do sistema público de ensino fossem recorrentes, a Assembleia Constituinte foi resoluto em novembro de 1823, sem promulgar nenhum projeto para a instrução pública. (XAVIER, 1990)

Em 1824 foi outorgada a Constituição, que havia sido elaborada por homens de confiança do imperador, pois o mesmo já havia destituído a Assembleia Constituinte diante da tentativa de descentralização do poder imperial. No texto constitucional, o seu art. 3º estabeleceu a monarquia como forma de governo, sendo está de caráter hereditário, e no art. 5º que a religião católica permaneceria como a oficial do império, entretanto a mesma passa a ser subordinada ao Estado.

Apenas com a reabertura do Parlamento em 1826, foram retomadas as discussões e denúncias sobre a escassez de financiamento, necessidade de expansão das escolas e estrutura para a educação nacional. Após todas as discussões, na Lei de 15 de outubro de 1827 (BRASIL, 1887), o piso salarial mínimo

foi fixado no art. 3º, dessa lei, e foi regulado entre 200\$ e 500\$ anuais, de acordo com o custo de vida em cada localidade. Ficou estabelecido ainda no art. 4º e 5º que nas capitais das províncias, nas cidades e nas vilas populosas o ensino adotado deveria ser mútuo e que os professores que não tivessem formação para esse ensino, iriam participar de uma instrução a curto prazo e as custas de seu próprio ordenado nas escolas das capitais.

Com a descentralização da instrução pública e a Constituição de 1891 (BRASIL, 1891), que tornou obrigatório o ensino primário, cada província ficou responsável pelo ensino das primeiras letras, acentuando as desigualdades educacionais no período, pois as províncias mais desenvolvidas como São Paulo, promoveram a expansão dos grupos escolares e a formação dos professores nas escolas normais, enquanto outras ainda tentavam um esboço de sistema de ensino.

Somente após a Proclamação da República em 1889, o governo assumiu a tarefa de organizar os sistemas de ensino, destacando-se nesse aspecto o Estado de São Paulo que organizou administrativamente e pedagogicamente todo o sistema. A Reforma da Instrução Pública Paulista de 1892 (SÃO PAULO, 1892), foi pioneira na estruturação da carreira docente no país, organizando o ensino em grupos escolares e graus de ensino e criando o quadro de salários e evolução funcional dos professores. Segundo Saviani (2010) embora essa reforma não tenha chegado à plena consolidação, representou uma tendência seguida por outros Estados do país, que passaram a elaborar leis para propor a organização do ensino primário em seu território.

No período pós revolução de 1930, Getúlio Vargas ao assumir a Presidência da República, criou o Ministério da Educação e da Saúde Pública, que representava a consolidação de uma das suas principais plataformas de campanha, presente desde seu discurso de lançamento da candidatura na plataforma da Aliança Liberal<sup>44</sup>.

A nova Constituição de 1937 (BRASIL, 1937), outorgada em 10 de novembro de 1937, no mesmo dia em que foi implantada a ditadura do Estado Novo, estabeleceu o ensino primário gratuito para crianças e adultos, e gradativa gratuidade do nível seguinte (secundário), entretanto foi retirada a vinculação orçamentária de investimento em educação e não foi feita na nova redação nenhuma menção ao piso salarial docente, restringindo-se a declarar apenas que o ingresso no cargo seria por concurso público de títulos e provas para exercer o magistério oficial no país. Segundo, Camargo e Jacomini (2011),

---

<sup>44</sup> A Aliança Liberal foi uma coligação oposicionista, formada por líderes políticos que lançou em 1930 a candidatura de Getúlio Vargas à Presidência da República, como plataforma de campanha traziam a educação e a saúde pública ligadas e consideradas como um instrumento para a valorização do homem e a melhoria das condições morais, intelectuais e econômica dos brasileiros (Horta, 2012).

a Constituição de 1937 sequer mencionava direitos dos professores, sendo esse um tema negligenciado na Carta Constitucional.

A primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, lei nº 4.024 de 20 de dezembro de 1961, foi sancionada por João Goulart após 13 anos da apresentação do primeiro projeto dessa Lei ao Congresso Nacional. Quanto aos recursos, a LDB (Lei nº 4024/61) (BRASIL, 1961) passou a prever o mínimo de 12% de recursos da União para a educação e manteve os 20% para Estados e Municípios. O texto do art. 92 ainda previa a constituição de fundos para o ensino primário, ensino médio e ensino superior, fixando que nove décimos dos recursos federais destinados à educação iriam compor parcelas iguais para ambos os fundos descritos.

O Plano Nacional de Educação embora citado desde a Constituição Federal de 1934, só passou a existir em 1962 como cumprimento da primeira LDB (Lei nº 4024/61). Poucos anos após a promulgação da primeira LDB, ocorreu o golpe civil militar no país, fato que redesenhou o cenário político da educação nacional, sendo instituída a Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, que reorganizou o ensino básico brasileiro. Essa Lei reafirmava o ingresso no magistério público por concurso de provas e títulos, estabelecendo ainda no art. 36 que em cada sistema de ensino deveria existir um estatuto que estruturasse a carreira docente dos professores de primeiro e segundo graus.

Após a redemocratização do país, em 1986, foram eleitos os deputados Constituintes que elaboraram a nova Constituição. Segundo Monlevade (2000), eles estavam envolvidos com a consciência de que a expansão nas redes de ensino durante o século XX não tinham garantido a qualidade e a universalidade do ensino, e isso traduziu-se em um texto em que valores como a universalidade, gratuidade e qualidade do atendimento foram explicitamente apresentados.

O texto constitucional evidenciou a importância da construção de parâmetros para garantir uma carreira atrativa e condizente com o valor social da profissão docente, estabelecendo assim os principais pilares para uma educação de qualidade. Nesse aspecto o plano de carreira para os professores constitui um elemento de extrema importância, pois por meio dele é possível garantir uma carreira pautada na estabilidade e na valorização, com um piso salarial condizente à profissão.

Em 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, lei nº 9.394/1996 aprovada pela Câmara dos Deputados e pelo Senado e sancionada pelo Presidente Fernando Henrique Cardoso do PSDB (Partido da Social Democracia Brasileira), passou a prever no art. 67 como medidas para a valorização docente a criação de estatuto e plano de carreira.



Ainda para Monlevade (2000), a tramitação do projeto de Lei da nova LDB iniciou ainda em 1988 no calor da aprovação da Constituição Federal, com apresentação do projeto de lei do deputado Octávio Elyseo do PMDB (Partido do Movimento Democrático Brasileiro), fruto dos debates da ANDE (Associação Nacional de Educação) e reflexo das ideias de Dermeval Saviani (Monlevade, 2000).

A nova LDB (Lei nº 9.394/1996) veio acompanhada de outras medidas, que visaram garantir financiamento para execução da mesma, dentre elas cabe destacar a criação do Fundef (Emenda Constitucional nº 14/1996) que fomentou a distribuição de recursos para Estados e Municípios, instituindo no art. 60 que no mínimo 60% de recursos do fundo deveriam ser gastos com a universalização do ensino fundamental e a valorização do magistério. Foi a Lei nº 9.424/1996 (BRASIL, 1996) que regulamentou o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério. A obrigatoriedade de Estados e Municípios elaborarem planos de carreira para o magistério e de promoverem a formação adequada para o exercício da função sob pena de sanções administrativas, civis e penais conforme o art. 10º da mesma lei, foi um elemento muito importante para estabelecer parâmetros para a carreira docente no país.

No aspecto referente ao financiamento para a educação pública a Emenda Constitucional nº 14 de 12 de setembro de 1996 (E.C nº 14/1996), criou dispositivos de financiamento para todas as esferas da educação pública e estabeleceu o Fundef (Fundo de Manutenção do Ensino Fundamental) que foi regulamentado posteriormente pela Lei nº 9.424/1996. No art. 60 da E.C 14/1996 foi estabelecido que nos primeiros dez anos da promulgação da emenda os Estados, Distrito Federal e Municípios destinariam no mínimo 60% dos seus recursos para a manutenção e desenvolvimento do Ensino Fundamental, dando ênfase à universalização do atendimento e à melhora da remuneração do magistério.

A Lei nº 9.424/1996 que estabeleceu o Fundef (BRASIL, 1996) no seu art. 7º instituiu que os recursos do Fundo, deveriam ser utilizados no mínimo 60% para a remuneração dos profissionais do Magistério em efetivo exercício no ensino fundamental e no seu art. 9º que Estados, Distrito Federal e Municípios deveriam elaborar no prazo de seis meses novos Planos de Carreira e Remuneração do Magistério.

A referida Lei citava ainda que os novos planos deveriam estabelecer investimentos para a capacitação dos professores leigos, pois os mesmos deveriam integrar o quadro em extinção nos anos subsequentes, outro aspecto importante foi a obrigatoriedade da criação dos Planos de Carreira e Remu-

neração do Magistério de acordo com as diretrizes fixadas pelo Conselho Nacional de Educação, vinculando o não cumprimento dessa condição à sanções administrativas ou penais aos agentes executivos que não cumprissem a Lei.

Entretanto, apenas em 1997 a Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, fixou as diretrizes para os Novos Planos de Carreira e Remuneração do Magistério através da Resolução nº 3, de outubro de 1997 (BRASIL, CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 1997). Dentre as principais orientações apontava a necessidade dos novos planos incluírem os docentes e profissionais da área administrativa escolar, o ingresso aos cargos por concurso de provas e títulos, estágio probatório e avaliação funcional, implementação de programas de formação para professores, jornada de trabalho docente de até 40 horas semanais, percentual para atividades extra classes entre 20% e 25% da jornada, remuneração por titulação e progressão funcional por qualificação e tempo de serviço no magistério.

Somente a E.C 53/2006 (BRASIL, 2006) estabeleceu em seu art. 206 o piso salarial dos professores, além de manter a obrigatoriedade do plano de carreira e instituir o Fundeb (Fundo de Manutenção da Educação Básica).

A Emenda Constitucional (nº 53/2006) ao estabelecer a política de fundos para a educação e o piso salarial docente incluiu todos os professores que atuam na educação básica, avançando quanto à redação anterior que previa o fundo apenas para a valorização do ensino fundamental, entretanto apenas com a Lei nº 11.494/2007 (BRASIL, 2007) que regulamentou o Fundeb foi estipulado um prazo legal para o estabelecimento de planos de carreira para os profissionais da educação.

No entanto, a Lei do Piso Salarial Docente (Lei 11.738/2008) só foi aprovada em 2008 (BRASIL, 2008), regulamentando o piso salarial para os profissionais do magistério público, fixando o salário em nível médio no valor de R\$ 950,00 para professor com formação em nível médio (curso normal) com a jornada de 40 horas semanais, observando-se 2/3 (dois terços) da jornada para as atividades de apoio à docência. Ao instituir que parte da jornada de trabalho fosse voltada para as atividades pedagógicas a Lei do piso salarial constituiu um importante avanço quanto a valorização e a formação docente, embora tal dispositivo ainda seja objeto de disputa entre a categoria e governos estaduais e municipais pelo país.

No ano de 2009, o Conselho Nacional de Educação reformulou as diretrizes nacionais para os planos de carreira e remuneração dos profissionais do magistério da educação básica pública, através da Resolução CNE/CEB nº 2, de 28 de maio de 2009 (BRASIL, 2009<sup>a</sup>), estabelecendo como princípios para a elaboração dos planos de carreira dos profissionais do magistério em seu art.

4º, o acesso por concurso público, remuneração condigna, progressão salarial baseada na experiência, titulação e aperfeiçoamento profissional.

No Parecer nº 9/2009 (BRASIL, 2009b), foi demonstrada a consciência do alcance social do trabalho docente, não restringindo apenas à questão salarial, jornada e a evolução funcional, mas a relevância das Diretrizes para a Carreira Docente enquanto política pública para promover a qualidade da educação no país.

A importância da jornada extraclasse foi reafirmada mais uma vez, estabelecendo a necessidade de implementar uma gestão democrática nas escolas e nos sistemas de ensino, demonstrando que a organização da carreira do magistério transcende os interesses da categoria e representa uma condição necessária ao ensino de qualidade nas escolas brasileiras. Foi ponderada também a importância do pacto federativo e do princípio do bem comum, no qual os entes federados deveriam priorizar os dispositivos constitucionais com o objetivo de construir um sistema nacional de educação articulado e com padrões de qualidade.

Os principais avanços da Resolução nº 02/2009 (BRASIL, 2009<sup>a</sup>) quanto à resolução anterior a nº 3 de 1997 (BRASIL, 1997) foram quanto ao reconhecimento de que todos os profissionais da educação deveriam ter plano de carreira preferencialmente unificados; a indicação da jornada de trabalho preferencialmente integral, com no máximo 40 horas semanais e com 1/3 para atividades extraclasse e ainda a concessão de licenças para formação e aperfeiçoamento.

## CONCLUSÃO

Realizou-se o percurso histórico das principais políticas públicas para a carreira docente no país desde o período da colonização portuguesa, indicando um discurso político preocupado com a expansão das redes de ensino, não executado diversas vezes por impasses orçamentários. Tal fato ficou evidente na tramitação da Constituinte de 1823, na qual embora o discurso proclamado fosse favorável à valorização docente, acabou sendo impactado pelo orçamento da época e pela necessidade de controlar os gastos do governo com a educação pública.

Ao longo da história educacional brasileira observou-se a presença e reivindicações em torno da importância da valorização docente enquanto política pública para a melhora da qualidade de ensino, entretanto apenas após a Constituição de 1988 (BRASIL, 1988), as políticas realizadas efetivaram uma mudança no quadro da valorização docente no país, embora ainda in-

suficiente para uma real valorização do professor de educação básica. Neste aspecto, colaboraram com tal fato a Lei nº 9.394/1996 (BRASIL, 1996), a Lei nº 9.424/1996 do Fundef (BRASIL,1996), o Parecer CNE/CEB nº 2 e a Resolução CNE/CEB nº 3 de 1997 (BRASIL, 1997), a Lei nº 11.738/2008 (BRASIL, 2008), bem como o Parecer CNE/CBN nº 9 e a Resolução CNE/CEB nº 2 de 2009 (BRASIL, 2009).

## REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei 15 de outubro de 1827. Criação das escolas de primeiras letras nas cidades mais populosas do Império.** Rio de Janeiro, 1827. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/lim/LIM..-15-10-1827.htm#:~:text=LEI%20DE%2015%20DE%20OUTUBRO,lugares%20mais%20populosos%20do%20Imp%C3%A9rio](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/lim/LIM..-15-10-1827.htm#:~:text=LEI%20DE%2015%20DE%20OUTUBRO,lugares%20mais%20populosos%20do%20Imp%C3%A9rio). Acesso em 10 jun. 2022.

\_\_\_\_\_. **Ato Adicional 1834.** Rio de Janeiro, 1834. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/lim/lim16.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/lim/lim16.htm) . Acesso em: 10 jun. 2022.

\_\_\_\_\_. **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil de 1891.** Rio de Janeiro, 1891. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao91.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao91.htm) . Acesso em: 10 jun. 2022.

\_\_\_\_\_. **Constituição (1924). Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil de 1924.** Rio de Janeiro: Assembleia Nacional Constituinte, 1924. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao34.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao34.htm) . Acesso em 10 jun. 2022.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 19.850,** de 11 de abril de 1931. Institui o Conselho Nacional de Educação. Rio de Janeiro: Casa Civil, 1931. Disponível em <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-19850-11-abril-1931-515692-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em 26 out. 2018.

\_\_\_\_\_. **Constituição (1934). Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil de 1934.** Rio de Janeiro: Casa Civil, 1934. Disponível em [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao34.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao34.htm). Acesso em 20 jun. 2017.

\_\_\_\_\_. **Constituição (1937). Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil de 1937.** Rio de Janeiro, 1937. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao37.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao37.htm) . Acesso em 10 jun. 2022.

\_\_\_\_\_. **Constituição (1946). Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil de 1946.** Rio de Janeiro, 1946. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao46.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao46.htm) . Acesso em 10 jun. 2022.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, que fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Brasília, 1961. Disponível em: <https://www2.camaraleg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html> . Acesso em: 10 jun. 2022.

\_\_\_\_\_. **Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicaocompilado.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm).> Acesso em 26 ago. 2018.

\_\_\_\_\_. - **Emenda Constitucional nº 14, de 12 de setembro de 1996.** Estabelece o Fundo Nacional do Ensino Fundamental. Brasília, DF: Casa Civil, 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/Emendas/Emc/emc14.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Emendas/Emc/emc14.htm). Acesso em 24 jan. 2019.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Casa Civil, 1996. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm)>. Acesso em 26 out. 2018.

\_\_\_\_\_. - Ministério da Educação e do Desporto. **Resolução nº 3, de 08 de outubro de 1997.** Diretrizes para os novos Planos de Carreira e Remuneração para o Magistério. Brasília, DF. 1997. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0397.pdf>. Acesso em: 24 jan. 2019.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e do Desporto. **Parecer nº 3/1997, homologado. Despacho do Ministro, publicado no Diário Oficial da União de 25/09/1997.** Diretrizes para os Novos Planos de Carreira e Remuneração do Magistério dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios. Brasília, DF: Casa Civil, 1997. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/1997/pceb010\\_97.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/1997/pceb010_97.pdf)>. Acesso em 26 out. 2018.

\_\_\_\_\_. - **Emenda Constitucional nº 53 de 2006.** Brasília, DF: Casa Civil, 2006. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/Emendas/Emc/emc53.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Emendas/Emc/emc53.htm)> Acesso em: 24 jan. 2019.

\_\_\_\_\_. - **Lei nº 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. Brasília, DF: Casa Civil, 2007. Disponível em:

[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2007/Lei/L11494.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Lei/L11494.htm). Acesso em: 24 jan. 2019.

\_\_\_\_\_ - **Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008**. Institui o Piso Salarial Profissional Nacional para os Profissionais do Magistério da Educação Básica. Brasília, DF: Casa Civil, 2008. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2008/Lei/L11738.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11738.htm). Acesso em: 24 jan. 2019.

\_\_\_\_\_ - **Resolução nº 2, de 28 de maio de 2009<sup>a</sup>**. Fixa as Diretrizes Nacionais para os Planos de Carreira e Remuneração dos Profissionais do Magistério da Educação Básica Pública. Brasília, DF, 2009. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/resolucao\\_cne\\_ceb002\\_2009.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/resolucao_cne_ceb002_2009.pdf). Acesso em: 24 jan. 2019.

\_\_\_\_\_ - Ministério da Educação e do Desporto. **Parecer nº 9/2009b, homologado. Despacho do Ministro, publicado no Diário Oficial da União em 29/05/2009**. Fixa as Diretrizes para os Novos Planos de Carreira e de Remuneração para o Magistério. Brasília, DF: Casa Civil, 2009. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/pceb009\\_09.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/pceb009_09.pdf). Acesso em 24 jan. 2019.

MONLEVADE, João. **Valorização salarial dos professores**. Disponível em: <[http://taurus.unicamp.br/bitstream/REPOSIP/253459/1/Monlevade\\_JoaoAntonioCabralde\\_D.pdf](http://taurus.unicamp.br/bitstream/REPOSIP/253459/1/Monlevade_JoaoAntonioCabralde_D.pdf)>. Acesso em: 26 out. 2018.

OIT; UNESCO. **Recomendação da OIT/UNESCO de 1966 relativa ao Estatuto dos Professores e Recomendação de 1997 da UNESCO relativa ao Estatuto do Pessoal do Ensino Superior**. 2008. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0016/001604/160495por.pdf>>. Acesso em: 25 out. 2009.

Camargo, R. B., & Jacomini, M. A. (2011). **Carreira e salário do pessoal docente da Educação Básica: algumas demarcações legais**. *Educação Em Foco*, 14(17), 129–167. <https://doi.org/10.24934/eef.v14i17.106>

MONARCHA, Carlos. **A reinvenção da cidade e da multidão**. São Paulo: Cortez, 1989.

SÁ-SILVA, Jackson Ronie; ALMEIDA, Cristóvão Domingos de; GUINDANI, Joel Felipe. **Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas**. *Revista Brasileira de História e Ciências Sociais*, São Leopoldo, v.1, p. 1-15, julho/2009.

SÃO PAULO. **Lei nº 88/1892**. Reforma da instrução pública do Estado de São Paulo. Disponível em: <https://www.al.sp.gov.br/norma/64173> . Acesso em: 24 jan. 2019.

SAVIANI, Dermeval. **Estado e Políticas educacionais na História da Educação Brasileira**. Vitória, ES: Edufes, 2010.

THOMAZINI, Leandro. **Carreira e vencimento de Professores da Educação Básica no Estado de São Paulo**. Disponível em: <<http://ppg.unifesp.br/educacao/defesas1/formularios/dissertacoes/2016/leandro-thomazini> >. Acesso em: 26 out. 2018.

XAVIER, Maria Elisabete S.P. **Poder Político e Educação de Elite**. São Paulo: Cortez, 1990.



# CAPÍTULO XI

## META 19 DO PLANO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DE MATO GROSSO DO SUL (2014-2024): FOCO NA ELEIÇÃO DE DIRETORES

Jéssica da Costa Brito  
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul  
britojessica.c@gmail.com

Solange Jarcem Fernandes  
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul  
solangejarcem@gmail.com

Palavras-chave: Eleição de diretores; Plano Estadual de Educação de Mato Grosso do Sul; Meta 19.

### INTRODUÇÃO

O objetivo deste artigo é discutir a eleição de diretores como uma das estratégias do cumprimento da meta 19 do Plano Estadual de Educação de Mato Grosso do Sul (PEE/MS 2014-2024), Lei n. 4.621, de 22 de dezembro de 2014. O PEE/MS (2014-2024) foi implantado para atender à Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014 (BRASIL, 2014), que aprovou o Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024).

A instituição de um Plano de Educação Nacional vem sendo discutida desde a década de 1930, com o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova. Sua materialização ocorreu algumas vezes: Constituição Federal de 1934; Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, aprovada em 1961 e Lei n. 10.172, de 9 de janeiro de 2001 (PNE 2001-2011).

Sua importância no âmbito educacional deve-se ao fato de que um plano de educação se constitui como um documento norteador das políticas públicas. Além disso, ele é potencializador de mobilizações entre os diversos sujeitos que compõem o cenário da educação formal, das escolas às Secretarias de Educação e Instituições de Ensino Superior, revelando seu papel social e político (CURY, 2013).

Como toda ação legal, o PNE 2014-2024 é resultado de embates entre diferentes projetos societários, em especial em um Estado neoliberal, com premissas como competitividade, privatização, eficiência e produtividade (HAR-

VEY, 2005). As distintas concepções teóricas que norteiam distintos projetos impactam anteriormente a Constituição Federal de 1988, no princípio da gestão democrática da educação, que se limita ao ensino público, na forma da Lei. Em que medida os conflitos de concepções de gestão educacional impactam a materialização da democratização escolar no PEE/MS?

Para responder essa questão, utilizou-se a pesquisa documental a partir de leis, decretos, normativas e documentos como o 1º relatório do Observatório do PEE/MS (2017). O trabalho mostra o processo de elaboração do PEE/MS (2014-2024), descreve a meta 19, que aborda a gestão democrática da educação, e verifica as estratégias relacionadas à eleição de diretores.

## **PROCESSO DE ELABORAÇÃO DO PEE/MS (2014-2024)**

Em caráter histórico, o Brasil experimentou a articulação entre democracia e educação em três momentos distintos (FERNANDES, 2018). O primeiro refere-se à construção do Estado Novo, a partir de 1930, o qual oportunizou alterações políticas, culturais e ideológicas. O “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova” (1932) foi resultado desse contexto, com ideias inovadoras. O segundo tempo remete-se à abertura política da década de 1980, sucedendo-se no princípio VI da Constituição Federal/1988. O mais recente está ligado ao processo de construção do Plano Nacional de Educação (PNE) de 2014-2024, que substituiu o anterior (2001-2011).

O PNE 2014-2024 apostou na participação popular no seu processo construtivo. Embora seja fruto de um processo mais emancipatório, essa participação ocorreu mediada e regulada pelo Estado (FERNANDES, 2018), o que apresenta limites postulados pela relação entre Estado e sociedade capitalista.

É importante destacar que o Estado moderno, como órgão regulador, tem função indispensável para o funcionamento permanente do sistema capitalista, pois é estrutura de comando político a favor de sua manutenção (MÉSZÁROS, 2011). O Estado atua como campo de disputas entre as classes dominantes, ao passo que é o representante de interesses particulares, não universais. Marx e Engels (1998, p. 74) reiteram que o Estado é “a forma pela qual os indivíduos de uma classe dominante fazem valer seus interesses comuns e na qual se resume toda a sociedade civil de uma época”.

Assim, o Estado emergiu como um dos principais aparelhos de ajuste e provedor de uma nova sociabilidade, que escolheu como artifício a democracia como conteúdo e forma de legitimação do novo projeto de sociedade, no modelo neoliberal. A democracia é adotada por esse modelo com

o discurso de garantir princípios de igualdade de direitos, o que de fato é compreendido por movimentos sociais e sindicais, por meio de embates político-ideológicos.

A democracia exerce a função de desafio ao governo capitalista, ao passo que movimentação das ações da sociedade civil à fim da instituição de uma cultura democrática nos sujeitos, o que pode possibilitar, num cenário amplo, a superação da hegemonia da burguesia sob os trabalhadores e, num cenário restrito (como nas instituições de ensino), ampliar a participação de todos os sujeitos envolvidos.

Nessas condições, o PNE 2014-2024 tomou como uma das suas diretrizes a “promoção do princípio da gestão democrática da educação pública” (BRASIL, 2014). Novamente, o setor privado educacional esquivou-se da responsabilidade da gestão democrática, reforçando os intuitos da relação de mercado para a educação.

Conforme palavras das considerações iniciais do PEE, a Secretaria de Estado de Educação (SED/MS) designou uma Comissão Estadual para detectar os problemas educacionais existentes no estado e refletir sobre possíveis estratégias de diferentes organizações governamentais e não governamentais como Conselho Estadual de Educação (CEE), Fórum Estadual de Educação (FEEMS), Federação dos Trabalhadores em Educação de Mato Grosso do Sul (FETEMS), Sindicato dos Estabelecimentos de Ensino de Mato Grosso do Sul (Sintrae) e diversas Instituições de Ensino Superior. O texto base foi elaborado a partir de seis oficinas e de formação continuada denominada “PEE nas Escolas”, coordenada pela SED. O texto foi discutido nos 10 Seminários Regionais de Mato Grosso do Sul e aprovado no “Seminário Estadual de Educação: construindo coletivamente o Plano Estadual de Educação (PEE-MS 2014-2024)”, coordenado pelo FEEMS.

O processo de elaboração, tanto do PNE quanto do PEE, evidencia uma grande experiência de participação popular no planejamento educacional, que culminou nos planos aprovados por Lei. Em contrapartida, expressaram-se consensos e contradições no processo, referindo-se às discordâncias de concepções e diretrizes em algumas áreas de educação, como a educação de gênero, sexualidade e educação especial. Apesar disso, foram definidas significativas diretrizes reivindicadas pela sociedade brasileira: erradicação do analfabetismo, universalização do atendimento escolar, promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos, à diversidade e à sustentabilidade socioambiental, valorização dos (as) profissionais da educação e a promoção do princípio da gestão democrática da educação pública (MATO GROSSO DO SUL, 2014).

## A ELEIÇÃO DE DIRETORES COMO ESTRATÉGIA PARA ATINGIR A META 19

O conceito de gestão democrática da educação adotado pauta-se em um processo político que envolve práticas pensadas e executadas pela comunidade escolar e profissionais escolares, isto é, as pessoas que atuam na/sobre a escola, em aspectos administrativos, pedagógicos e deliberativos, priorizando o diálogo e “[...] a participação efetiva de todos os segmentos da comunidade escolar, o respeito às normas coletivamente construídas para os processos de tomada de decisões e a garantia de amplo acesso às informações aos sujeitos da escola.” (SOUZA, 2009, p. 125).

Como processo político, a gestão democrática da educação busca combater práticas de autoritarismo e favorecer práticas coletivas, a partir da ampliação de espaços em que um maior número de sujeitos tem voz nas tomadas de decisões, descentralizando o poder. O espaço escolar, com esse caráter, se constitui como espaço de formação, superação das desigualdades sociais e de construção de uma sociedade democrática. Para isso, é necessário adotar medidas coletivas, participativas e transparentes no interior da instituição, não as restringindo ao âmbito do Estado.

A partir dessa contextualização, percebe-se a relevância da meta 19 do PEE/MS. A meta propõe assegurar condições, no prazo de 2 (dois) anos, para a efetivação da gestão democrática da educação, associada a critérios técnicos de mérito e desempenho e à consulta pública à comunidade escolar, no âmbito das escolas públicas, prevendo recursos e apoio técnico da União<sup>45</sup>.

Apesar de indicar a participação social com recursos destinados a políticas neste sentido, a meta evidencia o que pesquisas<sup>46</sup> já constataram: a política educacional expressa marcantes relação entre o público e o privado, não só no financiamento de programas, também na inserção de conceitos do mercado no campo da educação. Através desta lógica, a educação passa a ser vista como produto e a aprendizagem pauta-se na competição. Para Peroni (2000), esta prática é inconstitucional, pois anula a autonomia e a gestão democrática como princípio na CF/88 e na LDB/1996.

O papel da educação possui uma dimensão política assim como toda prática política possui, em si mesma, uma dimensão educativa. A dimensão política da educação consiste em que, dirigindo-se aos não antagônicos, a edu-

---

<sup>45</sup> Mesma redação do PNE 2014-2024. Esta constatação é recorrente nas 20 metas e diversas estratégias dos planos. Apesar de compreender que as políticas são complementares, acredita-se que por se tratar do singular, o PEE/MS necessita pensar em ações mais específicas e em razão da sua realidade.

<sup>46</sup> Ver Peroni (2018, 2021).

cação os fortalece (ou enfraquece) por referência aos antagonicos e assim potencializa (ou não) a sua prática política (SAVIANI, 2012, p. 84). Ao introduzir os conceitos defendidos pelo liberalismo e reforçados pelo neoliberalismo partir-se para a direção contrária da prática educativa apresentada.

Na análise situacional, tópico comum nos planos de educação, o documento apresenta que a REE/MS possui dispositivos para a efetivação da gestão democrática da educação, mas não cita quais. Menciona, no entanto, que o mesmo não pode ser afirmado em relação aos 79 municípios do estado, uma vez que a maior parte das secretarias municipais de educação não disponibiliza publicamente informações acerca do processo de escolha de dirigentes escolares.

O quadro abaixo foi publicado no PEE/MS para mostrar os dados da implantação de importantes instrumentos de gestão educacional e concluir que

[...] o estado de Mato Grosso do Sul carece de políticas e práticas efetivas com vistas à consolidação da gestão democrática da educação, a ser obtida pela criação e pelo fortalecimento de mecanismos institucionais devidamente regulamentados de participação efetiva da comunidade nas decisões dos sistemas e das instituições de ensino. (MATO GROSSO DO SUL, 2014, p. 102).

Quadro 1: Instrumentos de Gestão Educacional em Mato Grosso do Sul

<b>Instrumentos de Gestão Educacional</b>	<b>Percentual</b>
Sistemas Municipais de Educação e Conselhos Municipais de Educação	48%
Planos Municipais de Educação	47%
Conselhos Escolares	53%

Fonte: disponível no site <http://www.deolhonosplanos.org.br>

Para garantir e executar a meta prevista, estabeleceram-se 15 (quinze) estratégias, que incluem políticas que estão em vigência, como os Fóruns de Educação e o Fundeb, e políticas que enfocam na implantação e implementação de órgãos colegiados, como conselhos escolares e grêmios estudantis, relevantes para a construção de práticas coletivas e participativas. Abaixo, destacar-se-á três.

A estratégia 19.1 pretende priorizar o repasse de priorizar o repasse de transferências voluntárias da União na área da educação para os entes federados, respeitando-se a legislação nacional, e que considere, conjuntamente, para a nomeação dos diretores e diretoras de escola, critérios técnicos de mérito e desempenho, bem como a participação da comunidade escolar. Sobre isso, uma das conclusões da dissertação (BRITO, 2021) foi que, historicamente no

estado, a forma de provimento do cargo de diretor escolar foi regulamentada por decretos e resoluções, e não regida por força de lei, com trâmite de origem na Assembleia Legislativa. Até 2006, a eleição de diretores era deliberada a partir de decretos, resoluções e instruções normativas, o que minimiza a força legal desta forma de provimento, além de diminuir as possibilidades de discussão entre Poder Executivo e sociedade civil organizada, em torno dos projetos de lei.

A estratégia 19.12 propôs a participação em programas nacionais de formação de diretores e gestores escolares, bem como da prova nacional específica, a fim de subsidiar a definição de critérios objetivos para o provimento das funções. O governo Federal tem como avaliação a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Anresc), conhecida como Prova Brasil, e a Avaliação Nacional da Educação Básica (Aneb), compondo o Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), que objetiva fazer o levantamento de informações sobre escolas, professores e diretores. No mais, não se sabe de outra avaliação nacional específica e constata-se a falta de referências aos programas e avaliações nacionais tratados.

Além disso, questiona-se: quais são os critérios objetivos para o provimento das funções de diretor e gestor escolar? O que o documento e a SED/MS, como formadora desta política, entendem como critérios objetivos? E por fim quais formas de provimento são defendidas pelo PEE/MS 2014-2024?

O plano não revela quais os critérios objetivos, mas indica que o **mérito** e o **desempenho** fazem parte destes. A SED/MS demonstra que, ao modificar as legislações<sup>47</sup> que dispõem sobre eleição de diretores, tem como parâmetro os ideários do mercado: racionalidade técnica, manutenção das relações sociais de produção e poder e competitividade na busca dos melhores resultados (BRITO, 2021). Com a inserção de um governo com um projeto de sociedade diferente, a Pedagogia do Sucesso passou a fazer parte das políticas em gestão escolar.

Com essa proposta, apesar de garantir o provimento a partir da eleição da comunidade escolar, algumas regulamentações exigiam que os candidatos preenchessem requisitos como efetividade no cargo, a realização de um curso de capacitação e uma avaliação, implantadas em 2007 e permanentes até o momento deste artigo. Também, a eleição foi restrita à algumas escolas da REE/MS, excluindo instituições como escolas convencionais, escolas de tempo integral, nas escolas indígenas, os centros de educação profissional, escolas de

---

<sup>47</sup> Decreto nº 5.868, de 17 de abril de 1991, Decreto nº 7.227, de 26 de maio de 1993 e Lei nº 3.479, de 20 de dezembro de 2007.

internação e presídios, bem como nas que possuíam alunos com necessidades especiais.

Considera-se esse cenário um retrocesso, ao passo que as comunidades que fazem parte destas escolas possuem o direito de escolher o diretor conforme a vontade da maioria, e não por indicação política. Há grandes críticas em torno desse tipo de escolha, pois pode transformar a escola em um “curral eleitoral”<sup>48</sup>, evidenciando a cristalização de atitudes como favoritismo e marginalização das oposições. A legislação garantiu que os profissionais da educação básica lotados nessas unidades escolares tivessem acesso ao curso de capacitação em gestão escolar e à avaliação, para que, se desejassem, pudessem concorrer ao mandato de diretor e diretor adjunto em outras unidades escolares. Não ficaram claras quais seriam as normas para a indicação do diretor destinado a essas escolas, e nem se os diretores indicados precisam realizar as exigências citadas para assumirem o cargo.

A estratégia 19.13 objetiva promover, em parceria com as IES, cursos de formação continuada e/ou de pós-graduação para diretores e gestores escolares, a partir do primeiro ano de vigência (2014). O “1º relatório de monitoramento e avaliação do Plano Estadual de Educação: sistematização das metas e estratégias”, produzido pela Comissão de Monitoramento e Avaliação, aponta como variável da indicação “Registros de promoção de cursos de formação continuada e/ou pós-graduação, em parceria com as IES, para diretores escolares e gestores escolares” (MATO GROSSO DO SUL, 2017), mas não apresenta o resultado do cálculo.

Em breve pesquisa, encontram-se formações continuadas que abrangem esse público, organizadas pela SED/MS, mas não de forma sistematizada e organizada, com periodicidade e temáticas pré-definidas. O mais próximo do modelo proposto é a formação “Teia da Educação – Fortalecendo a Rede de Aprendizagem em Mato Grosso do Sul”, iniciado em 2015 e realizado em diferentes polos do estado, com o intuito de destacar o papel dos dirigentes escolares na melhoria da aprendizagem dos estudantes e valorizando a integração com as escolas (PORTAL DA EDUCATIVA MS, 2016).

As estratégias da Meta 19 incluem políticas que estão em vigência, como os Fóruns de Educação e o Fundeb, e políticas que enfocam na implantação e implementação de órgãos colegiados, como conselhos escolares e grêmios estudantis, relevantes para a construção de práticas coletivas e participativas.

---

<sup>48</sup> O termo “curral eleitoral” diz respeito ao eleitorado ou zona eleitoral (número de votos) que está sob controle de um indivíduo mais poderoso. Historicamente, logo após a Proclamação da República, o voto era utilizado corriqueiramente como troca de favores ou pagamento, principalmente entre coronéis e empregados, que exerciam seu favoritismo (PARO, 2003).

A gestão democrática da educação está cada vez mais associada aos princípios do Capital, especialmente tratando-se do provimento dos cargos de diretores escolares. É visível não só na análise documental realizada, como também ao notar que grande parte das formações continuadas para diretores e gestores escolares organizadas pela SED/MS são desenvolvidas em parceria com instituições privadas, como o Instituto Ayrton Senna.

Essa constatação deixa latente um dissenso entre duas perspectivas educacionais: uma que defende a não adesão da gestão democrática e outra que almeja que a educação seja um canal de superação de práticas autoritárias, excludentes e desiguais. Este é um dos primeiros retrocessos observados na articulação entre educação e democracia.

Ademais, o PEE/MS não deixa evidente a eleição de diretores como uma importante estratégia e instrumento de efetivação da gestão democrática da educação. O processo eleitoral pode, em longo prazo, fomentar a participação política externa à escola pública, à proporção que estimula a consequente participação nas discussões de questões sociais que influenciam na vida dos cidadãos, assim como pode incentivar debates e cobranças políticas em torno de temas que fazem parte de outros direitos sociais, tais como saúde, segurança, moradia, lazer etc. Não bastante, oportuniza a participação daqueles que compõem a escola como instituição. No entanto, o plano não demonstra tamanha relevância.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após discutir a eleição de diretores como uma das estratégias do cumprimento da meta 19 do Plano Estadual de Educação de Mato Grosso do Sul (PEE/MS 2014-2024), percebe-se que apesar dessa forma de provimento ser a mais democrática comparada à nomeação e concurso público, o PEE/MS não a indica como estratégia da implementação da gestão democrática na educação do estado.

A eleição de diretores é um importante mecanismo de exercício de cidadania e autonomia das escolas; é, acima de tudo, uma ação que dá voz àqueles que por muito tempo não ecoaram suas aspirações. Na contramão, o plano em vigência até 2024 indica o mérito e o desempenho como critérios objetivos da efetivação da meta 19. Esses conceitos têm sua origem na lógica do mercado presente na sociedade capitalista, que de forma expressiva, vem sendo transferida para a educação de Mato Grosso do Sul. Para tanto, há que se pensar em movimentos que vão em embate a esse processo, em defesa da democratização do ensino público.



## REFERÊNCIAS

BRASIL. **Sistema de Avaliação da Educação Básica**. S/d. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/166erió-de-atuacao/166eriódico-e-exames-educacionais/saeb>. Acesso em: 03 de jun. 2022.

BRASIL. **Lei nº 13.005**, de 25 de junho de 2014. Estabelece o plano nacional de educação de 2014 a 2024. Brasília, DF: Senado Federal, [2014]. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm). Acesso em: 6 set. 2019.

BRITO, Jéssica da Costa. **Educação e democracia**: análise normativa do processo eleitoral para o cargo de diretor escolar na Rede Estadual de Educação de Mato Grosso do Sul (1999 a 2018). Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, 2021. Disponível em: <https://repositorio.ufms.br/bitstream/123456789/4366/1/Dissertac.pdf>. Acesso em: 06 jun. 2022.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Planos Nacionais de Educação no Brasil. In: FERREIRA, Eliza Bartolozzi; FONSECA, Marília. (Org.) **Política e Planejamento educacional no Brasil do século 21**. Brasília: Liber Livro, 2013.

FERNANDES, Maria Dilnéia Espíndola. **Gestão democrática da educação no Brasil**: a emergência do direito à educação. Curitiba: Appris, 2018.

HARVEY, David. **O neoliberalismo: história e implicações**. São Paulo: Loyola, 2005.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**. Tradução Luis Claudio de Castro e Costa. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

MATO GROSSO DO SUL. Casa Civil. **Lei nº 3.479**, de 20 de dezembro de 2007. Dispõe sobre o processo eletivo de dirigentes escolares da rede estadual de ensino, dá nova redação a dispositivo da Lei nº 3.244, de 6 de junho de 2006, e dá outras providências. Campo Grande, 2007.

MATO GROSSO DO SUL. **Lei nº 4.621**, de 22 de dezembro de 2014. Aprova o Plano Estadual de Educação de Mato Grosso do Sul e dá outras providências.

Disponível em: <https://www.sed.ms.gov.br/wp-content/uploads/pee-ms-2014.pdf>. Acesso em: 18 jan. 2021.

MATO GROSSO DO SUL. Comissão de Monitoramento e Avaliação do Plano Estadual de Educação do Mato Grosso do Sul. **1º Relatório de monitoramento e avaliação do plano estadual de educação: sistematização das metas e estratégias**. 2017. Disponível em: <http://www.cee.ms.gov.br/wp-content/final-1.pdf>. Acesso em: 07 jun. 2022.

MÉSZÁROS, István. **Para além do capital**: rumo a uma teoria da transição. São Paulo: Boitempo, 2011.

PARO, Vitor Henrique. **Eleição de diretores**: a escola pública experimenta a democracia. 2. Ed. São Paulo: Xamã, 2003.

PERONI, Vera Maria Vidal. O Estado brasileiro e a política educacional dos anos 90. In: Reunião Anual Anped, 23, Caxambu, MG. **Anais [...]**, Minas Gerais: UFMG, 2000. Disponível em: <http://23reuniao.anped.org.br/textos/0508t.pdf>. Acesso em: 20 out. 2020.

PERONI, Vera Maria Vidal. Múltiplas formas de materialização do privado na educação básica pública no Brasil: sujeitos e conteúdo da proposta. **Currículo sem Fronteiras**, v. 18, n. 1, p. 212-238, jan./abr. 2018. Disponível em: [https://www.researchgate.net/profile/Vera-Maria-Peroni/publication/325766733\\_Multiplas\\_formas\\_de\\_materializacao\\_do\\_privado\\_na\\_educacao\\_basica\\_publica\\_no\\_brasil\\_Sujeitos\\_e\\_conteudo\\_da\\_proposta/links/.pdf](https://www.researchgate.net/profile/Vera-Maria-Peroni/publication/325766733_Multiplas_formas_de_materializacao_do_privado_na_educacao_basica_publica_no_brasil_Sujeitos_e_conteudo_da_proposta/links/.pdf). Acesso em: 06 jun. 2022.

PERONI, Vera Maria Vidal. Redefinições das fronteiras entre o público e o privado: implicações para a democratização da educação. **Políticas Educativas – PoEd**, v. 15, n. 2, p. 18-31, 2021. Disponível em: <https://www.seer.ufrgs.br/index.php/PoEd/article/view/121220>. Acesso em: 06 jun. 2022.

PORTAL DA EDUCATIVA MS. **Governo realiza mais dois encontros de fortalecimento da Rede Estadual de Ensino**. 2016. Disponível em: <http://www.portaldaeducativa.ms.gov.br/governo-realiza-mais-dois-encontros-de-fortalecimento-da-rede-estadual-de-ensino/>. Acesso em: 06 jun. 2022.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. 42ª edição. Campinas, SP: Autores associados, 2012.

SOUZA, Ângelo Ricardo de. Explorando e construindo um conceito de Gestão escolar democrática. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v.25, n.03, p.123-140, dez., 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/edur/v25n3/07.pdf>. Acesso em: 20 fev. 2021.

## CAPÍTULO XII

# OUTROS SABERES E OUTROS FAZERES GUARANI E KAIOWÁ NA ALDEIA TAQUAPERI<sup>49</sup>

Marinês Soratto (UCDB) marines.soratto@gmail.com

Adir Casaro Nascimento (UCDB) adir@ucdb.br

Palavras-chave: Saberes Indígenas; Interculturalidade; Guarani e Kaiowá

Neste estudo, buscamos compreender como os saberes e os fazeres Guarani e Kaiowá se evidenciam no espaço escolar, nas ambivalências e contradições entre o modo de ser tradicional e ocidental.

Para isso, foram analisados os enunciados produzidos pelos professores Guarani e Kaiowá da Aldeia Taquaperi, localizada no município de Coronel Sapucaia-MS, por meio das entrevistas realizadas pelo aplicativo *WhatsApp*, os quais foram articulados com outros enunciados produzidos nos encontros de professores por meio da Ação Saberes Indígenas na Escola, no ano de 2021.

Com apoio no diálogo entre os estudos pós-coloniais e decoloniais, foi possível questionar e refletir sobre como se estabelece a inter-relação entre os saberes indígenas e os saberes ocidentais no espaço escolar, na sua complexidade cotidiana, em um espaço de fronteiras atravessadas pelas matrizes coloniais.

Desse modo, as discussões e os estudos se voltaram para a realidade das escolas indígenas, a fim de possibilitar a percepção da relação entre os saberes Guarani e Kaiowá e os saberes ocidentais, no modo como são experimentados e traduzidos no cotidiano escolar.

### CRUZANDO AS FRONTEIRAS DOS SABERES

Ao ser a escola uma instituição que ainda está ancorada em uma abordagem universal e eurocêntrica, herdeira do século XIX, na qual os saberes foram sistematizados e organizados em áreas de conhecimentos, o fazer pedagógico nas escolas indígenas tende a seguir essa padronização, já que precisam ser organizados e classificados por áreas de conhecimentos, distanciando-se dos saberes e fazeres Guarani e Kaiowá.

---

<sup>49</sup> Este artigo é um fragmento da pesquisa de campo realizada para a pesquisa de doutorado intitulada: “Nas fronteiras das Negociações: outros saberes e outros fazeres Guarani e Kaiowá (2022)”.

Segundo a professora LK<sup>50,51</sup>: “Os saberes indígenas abrangem todo o nosso ser Guarani/Kaiowa” (*WhatsApp*, 2021, grifos nossos), ou seja, os saberes indígenas estão conectados entre o mundo físico e espiritual, em que, no mundo Guarani e Kaiowá, o ser é parte do todo.

À vista disso, o processo de ensino e aprendizagem Guarani e Kaiowá está no seio familiar. É a família que confere a base para o “Ser” Guarani e Kaiowá a viver em comunidade, como explica EK<sup>52</sup>:

[...] para nós, esses saberes são muitas vezes... os saberes são familiar né. [...] Isso significa é... começa... inicia pela casa, principalmente com quem eu aprendo... Eu aprendo muito com a minha mãe né, assim né, no contexto próprio, na cosmologia Guarani e Kaiowá [...] Primeiro ensinamento, saber assim, você tem que saber como viver homem indígena e também mulher indígena. [...] essa aprendizagem não está assim... como... não é como aprendizagem na escola né... ele aprende um pedaço, outro dia você vai aprender outro pedaço e assim sucessivamente... Esse aprendizagem é de acordo com a faixa etária também, então principalmente recebi muito né, também esse orientações para viver como Guarani e Kaiowá né [...] Então eu tenho que cumprir né com a regra, a exigência da regra dentro da comunidade, familiar, no parentesco... Então esse saber você inicia sabendo dentro do contexto familiar [...] (*WhatsApp*, 2021, grifos nossos).

Um outra questão a ser destacada, é que o sistema de aprendizagem se efetiva na oralidade, pois é por meio da língua que os signos e significados são repassados e transitam entre diferentes lugares.

Como relata o professor EK:

[...] então saberes indígenas também segundo som está na linguagem né? Se as pessoas não erió linguagem própria e tradição do Kaiowá, então ele não tem como entender todas as [...] então a primeira coisa para aprender os saberes indígenas é precisa expressa bem no Guarani tradicional né. É que sempre o mestre tradicional fala né, que a linguagem é o principal [...] (*WhatsApp*, 2021, grifos nossos).

---

<sup>50</sup> Os nomes dos professores que colaboraram para a realização desta pesquisa serão preservados; para tanto, a fim de identificá-los no decorrer das análises, utilizamos a inicial seguida da inicial da etnia Guarani (G) e Kaiowá (K).

<sup>51</sup> LK é professora contratada pelo município de Coronel Sapucaia. É formada na área de linguagens pelo Curso de Licenciatura Intercultural Indígena Teko Arandú, oferecido pela Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD). Atualmente, trabalha nos anos iniciais nas escolas da Aldeia Taquaperi.

<sup>52</sup> Professor EK é efetivo na Rede Municipal de ensino de Coronel Sapucaia. Foi aluno da 2ª turma do Curso Normal de Nível Médio – Ará Verá – no período de 2002 a 2006. É formado em Matemática pelo Curso de Licenciatura Intercultural Indígena Teko Arandú, oferecido pela Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD). Iniciou sua carreira como professor leigo na Escola Municipal Nande Reko Arandú, atuando nos anos iniciais do ensino fundamental; hoje, atua nos anos finais do ensino fundamental.

Quando se afirma que o saber está na linguagem, observamos que a natureza está conectada ao modo de vida, desdobrando-se na rotina da comunidade, e as palavras na língua nomeiam tudo o que está à sua volta, como a natureza, os pássaros, os fenômenos naturais. Todos esses aspectos vão sendo “aprendidos” para serem “lidos” na vivência cotidiana. Dentro de suas metodologias próprias, WK<sup>53</sup> explica que:

Os saberes são repassados pela oralidade, pelos Avó e Avô e os pais. No período mais recuado, os saberes religiosos eram repassados pelos ñanderú (mestres tradicionais), portanto existia um lugar próprio (oga pypsy). Já hoje em dia, em uma parte, as escolas estão repassando também através dos professores ou se traz os mestres tradicionais nas escolas para isso (WhatsApp, 2021, grifos nossos).

Nesse caso, verifica-se, na fala do professor, que, nos dias atuais, há uma ressignificação nos lugares dos saberes Guarani e Kaiowá, em que a escola se torna um lugar onde os saberes indígenas circulam entre o tradicional e ocidental, mesmo que fragmentados ou descontextualizados de seus lugares específicos de ensinamento. Segundo Hall (2003, p. 61), esses espaços são chamados de “localismos”, ou seja, aprendem a viver com o “outro” nos “entre-lugares”, porém o autor salienta que “[...]. O ‘local’ não possui um caráter estável ou trans-histórico. Ele resiste ao fluxo homogeneizante do universalismo como temporalidades distintas e conjunturais”.

Um lugar onde se transmite a educação tradicional é ao redor do fogo que, segundo Pereira (2016, p. 38), “[...] o fogo doméstico kaiowá desempenha um papel estruturante na vida social. Em certo sentido é a partir de seu fogo que o Kaiowá vê e pensa sua parentela – te’yi -, sua comunidade – tekoha -, seu próprio sistema social e as outras formações sociais com as quais entra em contato”.

De acordo com o professor EK, ao se referir ao fogo como um elemento que integra a educação tradicional, mostra-se a divergência entre saberes, cujo saber não indígena se sobrepõe e desqualifica o saber indígena:

A relação do fogo né.. questão do fogo é o principal nosso né. [...] É muito importante para nós esse fogo né. O fogo também tem os seus... é a lenha principalmente, não é qualquer madeira que pode... que serve para ser ...fazer fogo

---

<sup>53</sup> Professor WK é um docente contratado pelo município de Coronel Sapucaia. É formado em História pelo Curso de Licenciatura Intercultural Indígena Teko Arandú, oferecido pela Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD). Mestrando no curso de História na Universidade da Grande Dourados (UFGD). Atua no ensino de história no ensino fundamental nas escolas da Aldeia Taquaperi.

né, então isso também ... nós por exemplo, homem tem que saber a madeira que serve para lenha, então ele tem tudo nome assim para colocar. Então teve um tempo né, assim não sei se eu vou lembrar né, no ano de 2008 ou 2007 por aí, que questionou a pessoa de saúde né... porque teve uma doença muito grande nas aldeias, não sei qual doença né, por isso que a saúde... a equipe de saúde questionou isso né, que os indígenas se adoeceu muito por causa do... da fumaça né, por causa desse calor né. Mas é... aí..., mas não é questão dessa parte né, com fogo é muito importante porque ele reúne muitas pessoas né. Ao redor do fogo que nós fomos educadas né, fomos aconselhados para viver né, então o fogo ele chama as pessoas né. Então os parentes, família, reúne a redor do fogo, muito importante isso para nós né. Até agora né, eu uso o fogo né, para tomar chimarrão, para reunir minha família, minha filha né. E passar a história para ela e tudo isso né, então o fogo é muito importante né, e por isso que muitas vezes é ...mestre tradicionais e outras pessoas assim que é o sabedor de nosso contexto, também questiona né. Muitas vezes hoje, pai e mãe já... já esqueceram de fazer fogo né, porque no meio do fogo que a gente é... ao redor do fogo que a gente compreende as coisas para viver. (*WhatsApp*, 2021, grifos nossos).

Sobre os lugares dos saberes indígenas, o fogo que, ao mesmo tempo em que aquece, alimenta, reúne pessoas, produz e transforma sujeitos em Guarani e Kaiowá (WIKI, 2010; PEREIRA, 2016), é interpretado de outro modo pelo “outro” não indígena. Nesse caso, entendemos, como Anzaldúa (2005, p. 705), que:

Como todas pessoas, percebemos a versão da realidade que nossa cultura comunica. Como outros/as que vivem em mais de uma cultura, recebemos mensagens múltiplas, muitas vezes contrárias. O encontro de duas estruturas referenciais consistentes, mas geralmente incompatíveis, causa um choque, uma colisão cultural.

No contexto escolar, essa colisão ocorre entre a língua materna e a língua portuguesa, cada uma constituída em universos diferentes, como podemos observar na fala do professor EK:

[...] o diálogo entre português com saberes indígenas... ó ... eu vejo assim que... eu vou falar ... que não dá certo né. [...] o português ele traz muito outro pensamento para comunidade e principalmente para as crianças né. E... a ideia é essa mesmo né, esse sistema que está entrando no meio do nosso comunidades, nas escola né, ele leva né, esse pensamentos [...] Então o português sempre... ele vai trazendo outra realidade para nós né, e com outro pensamento. Posso falar assim que é... o indígena pensa que quando você tem esse conhecimento, que não é indígena ele... ele se afasta né, devagarzinho assim, afastar do Saberes indígenas e aí esse afastamento né, traz muito é [...] Então, eu vejo assim que essa parte de indígena, ele não vai se entender muito com português, então eu acho que cada vez mais a escola se direciona com esse português e os saberes indígenas nas cada vez mais se afasta das pessoas né [...] (*WhatsApp*, 2021, grifos nossos).

Nas escolas indígenas – os primeiros anos de escolarização –, o ensino é ministrado na língua indígena; depois, no segundo ou terceiro ano, quando a criança já está adaptada ao processo escolar, inicia-se o ensino na língua portuguesa. Esse seria o momento em que “outro pensamento” – pensamento ocidental – se sobrepõe aos saberes indígenas e, de forma estratégica, o conhecimento hegemônico afasta o conhecimento tradicional.

São nas lacunas, nos “entre-lugares”, como profere Bhabha (2014), que as matrizes coloniais do ser, saber e do poder atuam em diferentes maneiras, utilizando-se de meios estratégicos, como as igrejas e a lógica de mercado capitalista, que trazem modelos de individualidade para os membros da comunidade; com isso, afastam os indígenas do seu modo de ser, pois o currículo das escolas indígenas ainda pertence a uma educação eurocêntrica.

Assim, entendemos que as atividades curriculares, organizadas enquanto práticas pedagógicas, fazem parte de um processo contínuo e histórico; são rasuradas pela modernidade, cujo desafio ainda consiste em adotar estratégias para uma pedagogia diferenciada, que atenda aos anseios e às necessidades da comunidade de acordo com suas práticas educativas.

De outro modo, observa-se que diferentes instituições externas adentram nas comunidades indígenas e começam a fazer parte da vida dos sujeitos, como podemos notar na fala de EK:

[...] Aldeia também vai crescendo né, a igreja né então a igreja né ficou assim... tomaram conta de todas... vamos supor assim: a família as crianças que tá crescendo, jovem tá crescendo né, e vai conhecendo né, como é que... e esse saber né, vai sumindo... vai se afastando muito nos conhecimentos [indígena] é... dos jovens e dos adolescentes, porque ele já cresceu no contexto familiar de uma religião. [...] e nesse momento também né chegou esse tempo de pandemia também é, é pior ainda né, ninguém mais ninguém mais lembrou dos saberes indígenas [...] Enfim, acho que a escola tem que pensar numa coisa que deu certo e deu errado também né [...] (WhatsApp, 2021).

Outro ponto a ser destacado sobre a pandemia equivale aos relatos feitos nos encontros da Ação Saberes Indígenas na Escola; os professores falaram que a escola não deu conta de resolver, não trouxe explicação sobre o fato que estava acontecendo e que, de um modo geral, recorreram à comunidade para buscar explicações. Segundo OG<sup>54</sup>:

[...]. Nesse momento, algumas em prática foram deixadas em pausa, mas que não impediu que buscasse outras formas para sobreviver como indígena, como

---

<sup>54</sup> Professor da Aldeia Rancho Jacaré, localizada no município de Laguna Carapã.



professor. A escola foi o lugar que mais teve impacto. A chegada do vírus nas Aldeias foi algo que nos fez a se readequar com nossos meios de convivência. Algumas práticas tradicionais [...]. Nesse período nos mostrou como os conhecimentos tradicionais são importantes. A circulação de informação entre o encontro dos científicos e tradicional ficou desequilibrado nesse período intempetivo. O que nos levou ao todo buscar uma explicação para tudo que estava havendo (AÇÃO SABERES INDÍGENAS NA ESCOLA, 19/02/2021, grifos nossos).

Nesse período, as comunidades indígenas ficaram isoladas e isso contribuiu para o fortalecimento dos saberes indígenas que estavam silenciados. Enquanto a ciência não dava respostas, a comunidade se voltou para buscar conhecimento dentro da sua visão de mundo, como relatou EG<sup>55</sup>:

[...]. Na ausência da escola, o conhecimento tradicional foi muito forte, recorreram aos conhecimentos tradicionais. O conhecimento tradicional estava ali, a comunidade não se preocupou muito com isso, mas quando se deparou com a pandemia ela recorreu aos conhecimentos tradicionais (AÇÃO SABERES INDÍGENAS NA ESCOLA, 19/02/2021).

Podemos entender que, no momento de crise, os conhecimentos tradicionais emergiram para refletir, e a comunidade buscou nos mais velhos o que eles sabiam e o que usam para explicar a situação. Conforme LK (WhatsApp, 2021) os saberes indígenas “[...] nesse tempo de pandemia que vivemos ele se tornou a nossa riqueza na parte dos remédios tradicionais”; segundo EG: “[...]. As plantas medicinais voltaram com força. [...] o indígena tem tudo em volta da casa, as plantas medicinais [...] o espaço das crianças, o tekoha, as crianças se sentem seguras no espaço deles” (AÇÃO SABERES INDÍGENAS NA ESCOLA, 19/02/2021, grifo nosso).

Percebemos que os saberes indígenas transitam para ‘lá’ e para ‘cá’, atravessando as fronteiras tradicionais, ao experienciar os saberes e fazeres ocidentais, ressignificando-se de acordo com as necessidades que o mundo moderno colonial impõe. São mediados pela pressão capitalista e mercadológica que adentra nas comunidades indígenas, porém, nos momentos de tensão e de conflitos, é o tradicional que se sustenta.

No entanto, partindo de uma concepção intercultural, na qual se pretende o diálogo entre diferentes saberes, Melià, em conversa com Lopes (2016, p. 296), chama atenção para os cuidados que devemos ter com o termo, a fim de não cair nas armadilhas das estratégias coloniais:

---

<sup>55</sup> Professor da Aldeia Rancho Jacaré, localizada no município de Laguna Carapã.

Interculturalidade é um termo conceitualmente bom, um conceito válido; entretanto, muito enganoso. Por que enganoso? Porque falamos de interculturalidade e de fato nós oferecemos ao negro, ao índio, ao Outro, oportunidades para que estes possam cursar a nossa cultura, isto é, levamos o que nós consideramos médio ou inferior para eles. Oferecemos fórmulas para assimilar o outro ao nosso modo de ser e isso chamamos de interculturalidade. Não se trata de um verdadeiro ato de escuta do outro; apenas possibilitamos um diálogo conosco, mas não estamos prontos para ouvir. Interculturalidade seria nós dialogarmos também com eles, precisaríamos escutar o outro, mas tal fato não acontece. [...] Se de fato existisse interculturalidade, a nossa própria mentalidade aceitaria outros sistemas de vida e outros costumes.

Embora haja um esforço para inserir os saberes indígenas enquanto conteúdos curriculares nas escolas, observa-se que essa não é uma tarefa fácil, a qual exige uma compreensão sobre como cada saber se desenvolve no meio a que pertence, porque “[...] não se trata de traduzir de uma língua com tradição escrita para outra de igual tradição” (FREIRE, 2009, p. 329).

Podemos observar isso em relação à língua portuguesa na escola, quando EK profere que o que fazem é adotar o português com o intuito de transportar os conhecimentos indígenas para a língua portuguesa:

[...] eu vou usa essa palavra adotar né, adotar essa palavra linguagem no nosso contexto, como essa adoção ele vai trazendo esse conhecimento para nós. Adotar um português para nós né, tem muitas coisas que para você entender como é que se adotar uma português para um contexto indígenas né, então eu vejo assim que a linguagem português né, e se adotar realmente vai ter esse diálogo, dialogo com outro ciência. Mas é, os indígenas se esforçam, se esforçou muito né, para colocar esse conhecimento dentro desse contexto português, nesse contexto né, os indígenas para entender o que que realmente, trazer esse conhecimento no contexto indígena de adoção né, adotar essa palavra, não sei se estou usando essa palavra correta né, porque eu falo isso porque uma palavra adoção é quando você adota alguma criança você não sabe é como é que aquele que comportá, como é que ele vai crescer, como é que ele vai é... como é que ele vai se comportar com a família, com eles se adotou né, então muita dúvida né, e muitas vezes também você adota as crianças você se preocupa também né, como é que como é que você vai cuidar deles e assim também é os saberes não indígena, eu acho né, porque eu saber se tem medo de colocar no contexto não indígena né, porque o medo é que muitas vezes traz esse é... não para ficar mais né, diante da sociedade [...] (WhatsApp, 2021, grifos nossos).

Em uma negociação no contexto escolar, verifica-se um deslocamento de saber produzido em língua para outra língua que se desenvolve a partir de um conhecimento hegemônico; logo, surge um saber de fronteira, um saber produzido na fissura de duas cosmovisões.

O que ocorre, nesse caso, é que a educação Guarani e Kaiowá acontece em tempos e espaços diferentes da educação escolarizada, a qual é regulamentada por normas e legislações próprias – e que, ainda, seguem engessadas em uma visão eurocêntrica. De um modo ou de outro, tentam apreender ou enquadrar os saberes indígenas dentro dos padrões estabelecidos pela lógica moderna ocidental, bem como o ensino da língua materna enquanto disciplina.

Os saberes indígenas enquanto conteúdos na prática pedagógica precisam ser fragmentados de acordo com áreas de aprendizagens, porém fazem parte de outra ordem cosmológica, em que a sua essência, o seu fazer, não se ensina na escola, como explica WK: “[...]. Os conteúdos, tal como ele é, não está é, nas perspectivas dos saberes indígenas. Depende das áreas, os conteúdos servem apenas como base, pois nas explicações que as vezes são relacionados nos saberes e nas lógicas indígenas” (WhatsApp, 2021, grifos nossos).

Observamos que os professores, tanto os mais velhos quanto os mais novos, têm explicações sobre os saberes Guarani e Kaiowá, conseguem relacionar uma lista de conteúdo enquanto currículo. Porém, quando começamos a questionar como é o seu fazer, há um recuo nas informações, pois uma coisa é relacionar esses saberes e outra coisa está no processo de como ensinar o fazer de uma pedagogia indígena que, diante da visão indígena, ainda não tem “autoridade” para tal, já que isso pertence aos mais velhos, aos anciãos com domínio dos saberes Guarani e Kaiowá. Afinal, que saberes Guarani e Kaiowá podem ser ensinados na escola?

Verifica-se que a questão de elaborar uma lista de conteúdos curriculares não é o problema. Todavia, a complexidade está na prática, na qual os signos e significados não podem ser relacionados, não podem ser descritos e sistematizados pela lógica cartesiana. O ensino dos fazeres indígenas se centra no saber que pertence aos mais velhos (sábios); estes acumularam, ao longo da vida, experiências epistemológicas e cosmológicas que guiam o ser Guarani e Kaiowá, processos que foram aprendidos no decorrer da vida, em diversos momentos, situações e contextos que orientam a educação tradicional.

Cada vez que adentramos no assunto, percebemos que os saberes indígenas circulam e transitam por diferentes lugares na escola – currículo, livros, documentos. Movem-se entre saberes, mas não se deixam captar pela lógica ocidental, o que, para Achinte (2012, p. 28): “[...] la producción de conocimiento de grupos silenciados y marginalizados (afro, indígenas, campesinos empobrecidos, lesbianas y gays entres otros) puede llegarse a considerar como una epistemología fronteriza que, desde la subalternidade epistémica, reorganiza la hegemonia epistémica”. Sobre o ensino de história e o material didático disponível para os alunos na escola, o professor WK (WhatsApp, 2021) enfatiza o seguinte:

[...] o livro não traz os saberes dos povos indígenas com certa profundidade. As vezes se traz apenas as histórias, muito superficial e de outros povos ainda.

[...]. Pensando no espaço que os livros dedicam para expressar a história indígena, não é suficiente para explicar muito menos contextualizar o mínimo que pode, sobre historicidade de alguns povos.

Todavia, o professor elucidava que a história dos povos indígenas é explicada pelos mais velhos: “[...]. As memórias de antes das demarcações ainda continuam vivas, mesmo que as gerações sejam outra já, as histórias sempre são lembradas. Tem alguns que participaram dos trabalhos nos ervais” (WhatsApp, 2021). Essa é uma história que não faz parte dos currículos escolares; essas memórias estão ocultas em nossa história, assim, desconhecemos.

Desse modo, percebemos que os conteúdos escolares não dão conta de dialogar com os saberes e a pedagogia indígena. São dois sistemas e lógicas de pensamento diferentes, que dialogam e se tensionam nas ambivalências e contradições de seus projetos de vida.

Ao finalizar, percebemos que o diálogo entre os saberes Guarani e Kaiowá e os saberes ocidentais se efetiva em uma relação complexa entre tempos e ritos diferentes que divergem entre a tradição e a tradução, cuja fronteira entre saberes se constitui em um lugar de articulação, reelaboração, ressignificação e negociação de acordo com o modo de ser e de fazer Guarani e Kaiowá, dentro dos seus processos epistemológicos e cosmológicos próprios.

## REFERÊNCIAS

ACHINTE, Adolfo Albán. Epistemes “otras”: ¿epistemes disruptivas? **Kula**, Buenos Aires, n. 6, p. 22-34, abr. 2012.

ANZALDÚA, Gloria. La consciência de la mestiza: rumbo a uma nova consciência. **Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 13, n. 3, p. 704-719, set./dez. 2005.

BHABHA, Homi K. **O local da cultura**. 2. Ed. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2014.

FREIRE, José Ribamar Bessa. Tradução e interculturalidade: o passarinho, a gaiola e o cesto. **Alea: Estudos Neolatinos**, v. 11, n. 2, p. 321-338, 2009.

HALL, Stuart. **Da diáspora: identidades e mediações culturais**. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2003.

ISHIZAWA, Jorge. Notas para una epistemologia de la afirmación cultural em los andes centrales. In: FAIFFER, María Gabriela Rengifo. **Epistemologias em la educacion intercultural**. Memorias del I Taller sobre Educacion Intercultural y Epistemologias Emergentes. Cusco: PRATEC, 2008. P. 8-20.

LOPES, Danielle Bastos. Entre a terra e o céu Guarani: uma conversa com B. Melià. **Espaço Ameríndio**, v. 10, n. 2, 2016.

PEREIRA, Levi Marques. **Os Kaiowá em Mato Grosso do Sul: módulos organizacionais e humanização do espaço habitado**. Dourados: Editora da UFGD, 2016.

WIIK, Flávio Braune. “Somos Índios Crentes”: dialéticas do contato, alteridade e mediação cultural entre os Xokleng (Jê) de Santa Catarina. **Tellus**, ano 10, n. 19, p. 11-51, 2010.

# CAPÍTULO XIII

## A EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA INCLUSIVA: O QUE DEMONSTRAM AS PESQUISAS (2015-2021)

Franciele Cristina da Silva  
Programa de Pós-Graduação em Educação da  
Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, MS  
franciele\_psicopedagogia@outlook.com

Palavras-chave: Plano Municipal de Educação. Educação Especial. Direito à educação

### INTRODUÇÃO

Este artigo apresenta resultados parciais de pesquisa de doutorado, em andamento, vinculada à Linha de Pesquisa Políticas, Gestão e História da Educação, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Católica Dom Bosco, que tem como objetivo analisar o processo de materialização da Meta 4 – Educação Especial – do Plano Municipal de Educação (PME) de Campo Grande, MS – 2015-2025, com foco nas estratégias que se referem ao acesso à educação básica e ao Atendimento Educacional Especializado, entre elas, aos estudantes da educação especial, beneficiários de programas de transferência de renda, na Rede Municipal de Ensino, no período de 2015 a 2021.

O estudo sobre a materialização de uma política educacional, no caso o PME de Campo Grande/MS – 2015-2025, implica compreender que a materialização

[...] se efetiva na interseção entre regulamentação, regulação e ação política, marcados por disputas que traduzem os embates históricos entre as classes sociais e, ao mesmo tempo, os limites estruturais que demarcam as relações sociais capitalistas. (DOURADO, 2017, p. 46).

O processo de materialização corresponde à fase de monitoramento e avaliação do Plano de educação, entendendo, conforme Dourado, Grossi Junior e Furtado (2016, p. 457), que são:

[...] elementos imprescindíveis à tomada de decisões dos gestores públicos, vi-

sando a garantir a relação eficiência, eficácia e efetividade do que foi planejado, os possíveis ajustes no percurso, a participação da sociedade e a transparência necessária.

Ademais, os planos de educação devem ser avaliados periodicamente, com base nos resultados obtidos no monitoramento, para a verificação do que realmente foi cumprido em relação ao inicialmente planejado. Como dito anteriormente, são etapas distintas e complementares; nesse contexto, indissociáveis!

Cumprido esclarecer que de acordo com o artigo 58, da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, denominada Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, alterado pela Lei n. 12.796, de 4 de abril de 2013, a educação especial é “[...] a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.” (BRASIL, 1996, 2013).

A partir do Plano Nacional de Educação (PNE) – 2014-2024 e do Plano Estadual de Educação de Mato Grosso do Sul – 2014-2024, o PME de Campo Grande, MS – 2015-2025, aprovado pela Lei Municipal n. 5.565, de 23 de junho de 2015, com 20 metas, define na Meta 4 – Educação Especial:

Universalizar, para a população de 4 (quatro) a 17 (dezessete) anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados. (CAMPO GRANDE, 2015, p. 34).

Para tanto, a investigação utiliza como procedimentos metodológicos a análise bibliográfica, documental, assim como serão realizadas entrevistas semiestruturadas, com representantes do Sistema Municipal de Ensino de Campo Grande, MS.

Apresenta-se, aqui, um recorte da pesquisa, que teve início com o levantamento da produção acadêmica na área da educação, especificamente teses de doutorado no Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), e na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBCT), no período de 2014 a 2021, considerando-se que, em 2014, ocorreu a aprovação do PNE, pela Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014, e 2021 se relaciona aos trabalhos mais recentes sobre a temática do projeto (BRASIL, 2014).

## DISCUSSÃO DOS RESULTADOS: PRODUÇÃO ACADÊMICA NO CAMPO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL

Para o levantamento da produção do conhecimento foram utilizados descritores tais como “direito a educação”, “políticas de educação inclusiva”, “transferência de renda”, “educação especial”, “atendimento educacional especializado”, “plano municipal de educação”, considerando-se a importância de configurar o estado do conhecimento “[...] O estudo que aborda apenas um setor das publicações sobre o tema estudado vem sendo denominado de ‘estado do conhecimento.’” (ROMANOWSKI; ENS, 2006, p. 40).

Foram selecionadas teses na área da Educação, mais especificamente sobre educação especial (Quadro 1).

Quadro 1 – Teses levantadas no BTD da CAPES e BDTD do IBCT, período de 2014 a 2021

<b>Título/ano</b>	<b>Ano</b>	<b>Autor (A)</b>	<b>Orientador (a)</b>	<b>Universidade</b>
Educação Especial no Município de Vitória/ES no período de 1989 a 2012: Políticas e Direito à Educação	2014	Girlene Gobete	Denise Meyrelles de Jesus	UFES
A Concepção de Deficiência na Política de Educação Especial Brasileira (1973-2014)	2016	Roseli Terezinha Kuhnen	Rosalba Maria Cardoso Garcia	UFSC
A Educação Especial no Brasil: Indicadores Educacionais de Atendimento Especializado (1973-2014)	2016	Andressa Santos Rebelo	Mônica de Carvalho Magalhães Kassar	UFMS
Políticas Públicas de Educação Especial e a Perspectiva Inclusiva: o Impacto em Escolas da Rede Municipal de Ensino de Ponta Grossa – PR	2018	Melina Andrade Joslin	Laura Ceretta Moreira	UFPR
Inclusão Escolar e Direito à Educação de Crianças Público-Alvo da Educação Especial Na Educação Infantil: o que dizem os Professores Especializados	2018	Sumika Soares de Freitas Hernandez-Piloto	Sonia Lopes Vitor	UFES
Educação Infantil, Educação Especial e Planos Nacionais de Educação no Brasil pós Anos 1990	2018	Fernanda Cristina de Souza	Rosângela Gavioli Prieto	USP



O Direito à Educação de Alunos com Deficiência: Aspectos da Implementação da Política de Educação Inclusiva em Corumbá/MS	2019	Flávia Pedrosa de Camargo	Mônica de Carvalho Magalhães Kassar	PUC-Rio
A Implementação da Meta 4 do Plano Nacional de Educação (2014-2024) em 18 Planos Municipais de Educação no Estado do Amazonas	2019	Cátia de Lemos	Maria Alme-rinda de Souza Matos	UFAM
A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2007-2018): Desafios para a Constituição de Sistemas Educacionais Inclusivos no Brasil	2021	Aline de Castro Delevati	Claudio Roberto Baptista	UFRS

Fonte: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (2022) e Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (2022).

A primeira tese selecionada é de Girlene Gobete, intitulada Educação Especial no Município de Vitória/ES no período de 1989 a 2012: Políticas e Direito à Educação, defendida em 2014, na Universidade Federal do Espírito Santo, que objetivou analisar a política de educação especial no município de Vitória/ES no período de 1989 a 2012, considerando o movimento de mudanças políticas e legais em nível nacional e local e a responsabilidade constitucional do Estado (nesse caso o ente federado município) pela garantia do direito à educação do grupo de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.

A pesquisa compreende na metodologia a “[...] análise de documentos para realização do estudo, por entender que este procedimento melhor se aplicaria ao objeto da pesquisa, uma vez que estes registram as ideias e os fatos de um ‘processo.’” (GOBETE, 2014, p. 55).

Os resultados da pesquisa em comento indicaram a necessidade de problematizar as possibilidades e desafios na consolidação de uma política pública municipal que atenda as exigências legais, administrativas e pedagógicas para efetivação do direito à educação e de um sistema de ensino inclusivo de modo a possibilitar que seja repensada a “necessidade” de parceria com as instituições especializadas.

A tese de doutorado de Roseli Terezinha Kuhnen, intitulada A Concepção de Deficiência na Política de Educação Especial Brasileira (1973-2014),

de 2016, pela Universidade Federal de Santa Catarina, analisou documentos normativos e orientadores das políticas de educação especial identificando a forma como é definido o público-alvo nas políticas, bem como as justificativas técnicas, teóricas e políticas para essa definição.

Os resultados da pesquisa confirmaram que

[...] a concepção de deficiência nas políticas de educação especial no Brasil, desde a década de 1970 até os dias atuais, está sustentada numa dicotomia entre normal e patológico. Pois, esses sujeitos estão sendo definidos em termos de desvios para menos e para mais a partir de padrões físicos, mentais, comportamentais ou sociais e que, portanto, precisam de serviços especializados. (KUH-NEN, 2016, p. 12).

A tese de Andressa Santos Rebelo, denominada A Educação Especial no Brasil: Indicadores Educacionais de Atendimento Especializado (1973-2014), de 2016, apresentada na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, objetivou analisar como se configuraram os atendimentos especializados no Brasil a partir da implantação do Centro Nacional de Educação Especial, em 1973. Utilizou na metodologia a análise de documentos educacionais, com contribuição da análise de discurso, assim como os levantamentos estatísticos empreendidos pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, os microdados obtidos pelo Censo Escolar da Educação Básica, do Ministério da Educação, realizado e coordenado pelo Instituto.

A autora conclui que,

Apesar do incremento de matrículas, em todos os períodos, entende-se nos documentos que o atendimento em salas de recursos entre outros atendimentos especializados não se constituía direito, mas um serviço proposto [...]. (REBELO, 2016, p. 167).

Menciona-se, ainda, o que se apresenta na tese de Melina Andrade Joslin, intitulada Políticas Públicas de Educação Especial e a Perspectiva Inclusiva: o Impacto em Escolas da Rede Municipal de Ensino de Ponta Grossa – PR, de 2018, apresentada na Universidade Federal do Paraná, que objetivou perceber os efeitos/resultados gerados pela atuação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008, em escolas da Rede Municipal de Ensino de Ponta Grossa, PR. A autora utilizou entrevistas com profissionais do Centro de Atendimento Educacional Especializado de Ponta Grossa, com diretoras, pedagogas e professoras da Rede Municipal de Ensino e da Rede Estadual de Ensino. Argumenta que na prática, escolas, gestores e docentes realizam tentativas de inclusão.

No entanto, indica que os desafios são muitos, uma vez que identificou: 1) falta de formação e suporte aos professores na prática, e não apenas aos professores das salas de recursos multifuncionais; 2) ações desarticuladas entre a política de educação inclusiva com as demais políticas que os professores precisam lidar no contexto da prática; 3) falta de diagnósticos e laudos médicos que apontem a deficiência ou o transtorno global do desenvolvimento do estudante para planejamento das possíveis intervenções pedagógicas; 4) falta de participação da família e comunidade nos processos educacionais dos filhos; e 5) avaliações externas que impulsionam práticas pedagógicas meritocrática e que não consideram as diferenças presentes na escola, tornando os estudantes público-alvo da Educação Especial uma ameaça à elevação dos índices de desempenho.

A tese de doutorado de Sumika Soares de Freitas Hernandez-Piloto, com o título *Inclusão Escolar e Direito à Educação de Crianças Público-Alvo da Educação Especial na Educação Infantil: o que dizem os Professores Especializados*, de 2018, pela Universidade Federal do Espírito Santo, tentou analisar a inclusão escolar e de direito à educação de crianças público-alvo de educação especial na educação infantil, presentes no debate de diversas temáticas evidenciadas nos discursos de professores de educação especial.

A autora realizou um estudo exploratório, com professoras especializadas, atuantes nas instituições de educação infantil, e gestores(as) de educação infantil, educação especial e de formação que atuam no âmbito do Sistema Municipal de Educação de Vitória, ES. A partir disso, constatou que as normativas municipais das políticas de educação especial e infantil necessitam se ocupar dos processos formativos dos profissionais, considerando os avanços em relação às concepções do direito à educação e à inclusão escolar de crianças público-alvo da educação especial nas instituições municipais de educação infantil e a necessidade de que esses processos correspondam aos avanços.

Fernanda Cristina de Souza, na tese *Educação Infantil, Educação Especial e Planos Nacionais de Educação no Brasil pós Anos 1990*, de 2018, pela Universidade de São Paulo, propôs analisar as políticas públicas de educação infantil e de educação especial materializadas nos Planos Nacionais de Educação de 2001 e 2014, considerando as especificidades do Estado brasileiro e o processo de lutas para a garantia do direito à educação das crianças com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

Esclarece que a pesquisa se baseia na análise documental,

[...] à luz de elementos do materialismo histórico dialético e da filosofia da práxis, tomando como base as Lei n. 10.172/2001 e Lei n. 13.005/2014; o Plano Na-

cional de Educação: “Proposta da Sociedade Brasileira, elaborado em 1997; os documentos finais das Conferências Nacionais de Educação (Conaes) de 2010 e 2014 e as cartas sínteses dos encontros nacionais do Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil (Mieib), considerando seus efeitos nas decisões governamentais para a implementação de políticas públicas destinadas às crianças matriculadas na primeira etapa da educação básica. (SOUZA, 2018, p. 10).

Os resultados da pesquisa em comento indicaram o agravamento dos riscos de perdas de direitos sociais, o que ocasionará impactos na educação das crianças com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, matriculadas na educação infantil após 2016, reconhecendo a importância das lutas coletivas e da resistência quanto à defesa de uma educação emancipatória e contra-hegemônica.

Destaca-se, também, a tese de doutorado de Flávia Pedrosa de Camargo, intitulada *O Direito à Educação de Alunos com Deficiência: Aspectos da Implementação da Política de Educação Inclusiva em Corumbá/MS*, de 2019, pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, que buscou investigar a implementação das políticas de educação inclusiva na Rede Municipal de Ensino de Corumbá, MS, a partir das percepções dos agentes implementadores.

Como procedimentos metodológicos, a autora conduziu entrevistas semiestruturadas com oito integrantes das equipes de gestão e dez professores. Complementou com a análise de documentos oficiais e seis entrevistas semiestruturadas com profissionais da Secretaria Municipal de Educação de Corumbá, MS. Os resultados mostraram que apesar dos esforços dos agentes implementadores das políticas de educação inclusiva, para a efetivação do seu trabalho, encontraram dificuldades que interferiram diretamente em sua atuação.

Na produção de Cátia de Lemos, a tese nomeada *A Implementação da Meta 4 do Plano Nacional de Educação (2014-2024) em 18 Planos Municipais de Educação no Estado do Amazonas*, de 2019, na Universidade Federal do Amazonas, teve como foco principal os planos municipais de educação no que se refere à implementação da Meta 4 do PNE (2014/2024) no Amazonas. A partir da hipótese que

[...] tais planos educacionais estariam negligenciando a devida implementação do PNE vigente, buscou-se confirmar ou refutar esta suspeita, analisando-se a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) e a Meta 4 do Plano Nacional de Educação (2014/2024), no que se refere a compromissos com a educação inclusiva em 18 municípios do Amazonas. (LEMOS, 2019, p. 11).

No que se refere aos procedimentos metodológicos, seguiu um roteiro de entrevista semiestruturada e elaborou registros fotográficos das salas de recursos multifuncionais. Entrevistou o Secretário de Educação e o Presidente da Associação de Pais, Mestres e Comunitários da escola com o maior número de educandos, da sala de recursos multifuncionais dos 18 municípios selecionados pelo estudo.

Os resultados da tese indicaram que:

[...] os representantes municipais apontam a ausência de financiamentos para a educação inclusiva, falhas na acessibilidade e formação de professores, a falta de parcerias entre os entes federados, a desarticulação entre educação e saúde e a não participação efetiva das famílias nos processos educativos. Fatores que, isolados ou combinados são agravados pelo custo amazônico, distâncias territoriais, climáticas, geográficas, sociais, culturais, políticas ou sócio-históricas. (LEMOS, 2019, p. 11).

A pesquisa mostrou a formação insuficiente de professores, o descumprimento das leis, em não aceitar estudantes com deficiência, a falta de acessibilidade, a ausência do Atendimento Educacional Especializado nas escolas e os baixos investimentos financeiros na educação especial em todos os municípios investigados.

A tese de doutorado de Aline de Castro Delevati, denominada A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2007-2018): Desafios para a Constituição de Sistemas Educacionais Inclusivos no Brasil, de 2021, pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul, teve como propósito analisar as diretrizes anunciadas na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, em termos de eixos predominantes e de singularidades na instituição de novas perspectivas educacionais, considerando a história da educação especial brasileira.

O estudo adotou a abordagem qualitativa e utilizou como instrumentos de produção de dados, a análise documental, a análise de indicadores educacionais e entrevistas. Os resultados mostraram que

[...] a política apresentou fragilidades que se associam: à relação público-privado e a continuidade de financiamento de espaços segregados de escolarização, à necessidade de avanços quanto às definições do atendimento educacional especializado, no sentido de garantia de um serviço que seja articulado ao ensino comum, assim como à ausência de definições acerca das diretrizes para formação de professores na área da Educação Especial. (DELEVATI, 2021, p. 6).

Como acentuou a autora, embora tenha ocorrido um retrocesso nas políticas sociais nos últimos anos, a consolidação do direito à educação evocado

no âmbito maior do ordenamento jurídico brasileiro, a Constituição Federal de 1988, impulsiona-nos a continuar a luta pela manutenção dos pilares da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, sem desconsiderar os pontos em que é preciso avançar.

## CONCLUSÃO

A leitura das teses selecionadas confere relevância à presente pesquisa, em andamento, que têm o potencial de colaborar com o debate no campo das políticas públicas de educação inclusiva. Além dos levantamentos e análises elaborados pelas pesquisas mencionadas, este estudo amplia o escopo da temática, ao considerar o processo de monitoramento e avaliação da Meta 4 – Educação Especial – PME de Campo Grande, MS – 2015-2025, com foco no acesso à educação básica e ao Atendimento Educacional Especializado, na Rede Municipal de Ensino de Campo Grande, MS.

O estudo se diferencia das pesquisas apresentadas, pois considera-se a importância do monitoramento e avaliação do PME, no sentido de analisar os possíveis limites e suas potencialidade, que possam subsidiar a política educacional local. É o que propõe esta pesquisa, no sentido de contribuir com o debate sobre a materialização das metas e estratégias para a Educação Especial, na perspectiva inclusiva, o que implica a continuidade da pesquisa e o aprofundamento das discussões.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. Presidência da República. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm). Acesso em: 8 jun. 2022.

BRASIL. Presidência da República. Lei n. 12.796, de 4 de abril de 2013. Altera a Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 5 abr. 2013. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm). Acesso em: 8 jun. 2022.

BRASIL. Presidência da República. Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 26 jun. 2014. Edição extra. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm). Acesso em: 8 jun. 2022.

CAMARGO, F. P. **O direito à educação de alunos com deficiência: aspectos da implementação da política de educação inclusiva em Corumbá/MS**. 2019. 208 f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2019.

CAMPO GRANDE. (Mato Grosso do Sul). Lei n. 5.565, de 23 de junho de 2015. Aprova o Plano Municipal de Educação do Município de Campo Grande – MS e dá outras providências. **Diário Oficial da Cidade de Campo Grande-MS**, Campo Grande, MS, n. 4.299, p. 1-46, 24 jun. 2015. Suplemento 1. Disponível em: <https://prefcg-repositorio.campogrande.ms.gov.br/wp-cdn/uploads/sites/32/2017/03/20150821143356.pdf>. Acesso em: 8 jun. 2022.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR. **Catálogo de teses e dissertações**. Brasília, DF, 2022. Disponível em: <https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#!/>. Acesso em: 8 jun. 2022.

DELEVATI, A. C. **A política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva (2007-2018): desafios para a constituição de sistemas**

educacionais inclusivos no Brasil. 2021. 290 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2021.

DOURADO, L. F. **Plano Nacional de Educação: o epicentro das políticas de Estado para a educação brasileira.** Goiânia: Imprensa Universitária; ANPAE, 2017.

DOURADO, L. F.; GROSSI JUNIOR, G.; FURTADO, R. A. Monitoramento e avaliação dos planos de educação: breves contribuições. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v. 32, n. 2, p. 449-461, 2016. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/rbpae/article/view/67198/38375>. Acesso em: 24 maio 2022.

GOBETE, G. **Educação especial no município de Vitória/ES no período de 1989 a 2012: políticas e direito à educação.** 2014. 164 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2014.

HERNANDEZ-PILOTO, S. S. F. **Inclusão escolar e direito à educação de crianças público-alvo da educação especial na educação infantil: o que dizem os professores especializados.** 2018. 219 f. Tese (Doutora em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2018.

INSTITUTO BRASILEIRO DE INFORMAÇÃO EM CIÊNCIA E TECNOLOGIA. **Biblioteca digital brasileira de teses e dissertações.** Brasília, DF, 2022. Disponível em: <https://bdtd.ibict.br/vufind/>. Acesso em: 8 jun. 2022.

JOSLIN, A. F. M. **Políticas públicas de educação especial e a perspectiva inclusiva: o impacto em escolas da Rede Municipal de Ensino de Ponta Grossa – PR.** 2018. 155 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2018.

KUHNEN, T. R. **A concepção de deficiência na política de educação especial brasileira (1973-2014).** 2016. 367 f. Tese (Doutora em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2016.

LEMOS, C. **A implementação da Meta 4 do Plano Nacional de Educação (2014-2024) em 18 planos municipais de educação no estado do Amazonas.** 2019. 220 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2019.



REBELO, A. S. **A Educação especial no Brasil: indicadores educacionais de atendimento especializado (1973-2014)**. 2016. 200 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Mato do Grosso do Sul, Campo Grande, MS, 2016.

ROMANOWSKI, J. P.; ENS, R. T. As pesquisas denominadas do tipo “Estado da Arte” em educação. **Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 6, n. 19, p. 37-50, 2006. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/dialogoeducacional/article/view/24176/22872>. Acesso em: 8 jun. 2022.

SOUZA, F. C. **Educação infantil, educação especial e planos nacionais de educação no Brasil pós anos 1990**. 2018. 217 f. Tese (Doutora em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2018.

# CAPÍTULO XIV

## BEM-ESTAR E FORMAÇÃO DE PROFESSORES ALFABETIZADORES: O QUE EVIDENCIAM AS PESQUISAS EM EDUCAÇÃO NO BRASIL

Simone Alves Scaramuzza  
Doutoranda em Educação pelo PPGE/UCDB.  
Bolsista PROSUC/CAPES.  
simonescaramuzza23@gmail.com

Flavinês Rebolo  
Professora Dra. do PPGE/UCDB  
flavines.rebolo@uol.com.br

Palavras-Chave: Estado do conhecimento. Bem-estar docente. Formação continuada. Professores Alfabetizadores.

### INTRODUÇÃO

Os professores alfabetizadores, como todos os professores, lidam cotidianamente com dificuldades e dilemas que envolvem o processo de ensino e aprendizagem. Observa-se a falta de uma discussão mais ampla sobre a temática, tanto nas instituições formadoras, como entre os profissionais alfabetizadores. Observa-se, também, nas escolas, a falta de formação continuada e apoio psicoemocional aos professores, ações que poderiam contribuir para a promoção do bem-estar desses professores.

No âmbito do trabalho docente, o bem-estar é considerado como um estado (físico e psicológico) que depende de vários fatores para se concretizar, bem como, resultante da avaliação que cada professor faz de sua vida e do trabalho que realiza. (REBOLO, 2012). Sendo assim, o bem-estar docente é resultante de um processo dinâmico e se constitui na intersecção de duas dimensões: a dimensão objetiva e a dimensão subjetiva. A autora define que a dimensão objetiva “está relacionada às características do trabalho em si e às condições oferecidas para a sua realização” (REBOLO, 2012, p. 24). Já a dimensão subjetiva corresponde “às características pessoais do professor e diz respeito tanto às competências e habilidades que possui quanto às suas necessidades, desejos, valores, crenças, formação e projeto de vida” (REBOLO, 2012, p. 24).

Com o objetivo de se conhecer as produções científicas já realizadas sobre o bem-estar docente e a formação continuada de professores alfabetizadores, neste artigo apresenta-se os resultados de uma pesquisa do tipo estado do conhecimento realizado em publicações brasileiras na área da educação. Para Ferreira (2002), o estado do conhecimento tem por caracterização mapear e discutir as produções acadêmicas produzidas nos diferentes campos de conhecimento. Para esta autora, esta é uma forma de pesquisa bibliográfica que possibilita inventariar e descrever as produções acadêmicas e científicas sobre uma temática que se pretende investigar, pois os pesquisadores são “sustentados e movidos pelo desafio de conhecer o já construído e produzido para depois buscar o que ainda não foi feito” (FERREIRA, 2002, p. 259). Morosini (2015) corrobora essa ideia afirmando que as pesquisas do tipo estado do conhecimento proporcionam a “identificação do novo, seja ele teórico, metodológico e/ou empírico” (MOROSINI, 2015, p. 108).

Mediante o exposto, este artigo apresenta o estado de conhecimento realizado com a finalidade de verificar, com base nas teses e dissertações já publicadas, as produções acadêmicas sobre o bem-estar docente e a formação continuada de professores alfabetizadores no contexto brasileiro.

## **METODOLOGIA**

A síntese do estudo que se apresenta refere-se ao estado de conhecimento realizado com a finalidade de mapear e analisar as produções acadêmicas sobre o bem-estar dos professores alfabetizadores e sobre a formação continuada como possibilidade de promoção do bem-estar e/ou prevenção do adoecimento.

O levantamento das produções acadêmicas foi realizado no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes (<https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#!/>) no primeiro semestre do ano de 2020. Utilizou-se o descritor: “bem-estar docente”. Para a produção deste estado do conhecimento, foram adicionados como critérios de refinamento: Tipo: Doutorado e mestrado (teses e dissertações); Grande área de conhecimento: ciências humanas; Área de conhecimento: educação; Área de avaliação: educação. Não houve a seleção de recorte temporal. A seleção dos estudos foi realizada a partir da avaliação dos títulos, resumos e palavras-chave dos trabalhos localizados na plataforma.

Com o descritor já mencionado foi localizado um total de 57 pesquisas já realizadas no contexto brasileiro. Na primeira etapa da pesquisa, para selecionar os trabalhos que seriam analisados, considerou-se como requisito os

estudos sobre bem-estar docente que estivessem relacionados ao trabalho do professor alfabetizador. Após uma avaliação com os critérios estabelecidos, foi selecionado para um estudo mais aprofundado o total de 07 trabalhos sendo 1 tese e 6 dissertações.

QUADRO 01 - Teses e Dissertações em Programas De Pós-Graduação em Educação cujas principais temáticas se referem à bem-estar docente e o trabalho docente no âmbito da alfabetização e dos anos iniciais ensino fundamental

	ANO	TIPO	INSTITUIÇÃO	TÍTULO	AUTOR/A
1	2017	Dissertação	Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande Do Sul	Um caminho para a identidade docente: do mal-estar à autonomia	SILVA, Renata Santos da.
2	2015	Dissertação	Universidade Católica Dom Bosco	O bem-estar docente no contexto de escolas inclusivas: um estudo com professores da rede municipal de ensino de Ji - Paraná - RO	SCARAMUZZA, Simone Alves.
3	2014	Dissertação	Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul	A formação continuada dos professores de uma escola em tempo integral e sua contribuição para o bem-estar docente	MACENA, Pabliane Lemes.
4	2014	Dissertação	Universidade Federal de Goiás	Mal-estar/bem-estar e profissionalização docente: um estudo de produções acadêmicas brasileiras	MACHADO, Larissa Araujo Bastos.
5	2007	Dissertação	Universidade Estadual de Maringá	Formação de professores felizes: evitando a síndrome de burnout	MARQUES, Soraia Nunes.
6	2007	Dissertação	Universidade do Vale do Rio Dos Sinos	Os meandros do processo de alfabetização e a incidência da exclusão escolar: um estudo em escolas municipais de São Leopoldo	URMERSBACH, Regina.
7	2005	Tese	Universidade de São Paulo	O bem-estar docente: limites e possibilidades para a felicidade do professor no trabalho	LAPO, Flavinês Rebolo.

Fonte: Elaborado pelas autoras.

A segunda etapa da pesquisa compreende mapear quais trabalhos investigaram o processo de formação continuada para a promoção do bem-estar e prevenção do adoecimento docente, a partir dos estudos disponibilizados com os mesmos critérios de seleção. Foi encontrado um total de 09 trabalhos sendo 2 teses e 7 dissertações.

QUADRO 02 - Teses e Dissertações em Programas de Pós-Graduação em Educação cujas principais temáticas se referem a formação continuada para promoção do bem-estar docente.

	ANO	TIPO	INSTITUIÇÃO	TÍTULO	AUTOR/A
1	2019	Dissertação	Universidade do Estado da Bahia	Educação emocional, mal-estar e identidade docente: discutindo sobre a docência em uma escola pública em tempo integral	SANTIAGO, Jonatas Silva.
2	2017	Dissertação	Universidade Federal de Santa Maria	Organização do trabalho escolar e o mal-estar dos professores: o desafio de integrar pessoas	TOLFO, Sílvia Regina Basseto
3	2015	Dissertação	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo	Movimento, cognição, afetividade: o professor e sua integridade	ZALLA, Tatiana Vilela
4	2014	Tese	Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul	Estratégias de prevenção ao estresse ocupacional de professores do ensino superior privado'	ZAMBON, Everton.
5	2012	Dissertação	Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul	Bem-Estar Docente: um estudo em escolas públicas de Porto Alegre	ZACHARIAS, Jamile.
6	2012	Dissertação	Universidade do Oeste de Santa Catarina	Atividades artísticas com teor terapêutico e suas contribuições para a compreensão das inquietações do ser humano professor	WANDSCHEER, Marli Ferreira.
7	2011	Dissertação	Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul	Saúde docente: uma realidade detectada - em direção ao bem-estar e a realização profissional	MENDES, Aline Rocha.
8	2009	Tese	Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul	A produção de sentido na vida de educadores: por uma logoformação.	FOSSATTI, Paulo
9	2008	Dissertação	Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul	Programa de apoio ao bem-estar docente: construção profissional e cuidar de si'	SAMPAIO, Adelar Aparecido.

Fonte: Elaborado pelas autoras.

Assim, destaca-se que do total de 57 trabalhos disponibilizados pelo banco de dados, foram selecionados o total de 16 estudos pertinentes aos objetivos desta pesquisa. Trata-se de teses e dissertações defendidas entre os anos de 2005 e 2019. Os trabalhos são discutidos no tópico a seguir.

## DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Os estudos selecionados na primeira etapa mostram que de forma geral, os trabalhos de tese e dissertações tiveram como centralidade de investigação a questão do bem-estar no trabalho docente no âmbito da educação básica e/ou dos anos iniciais do ensino fundamental.

O estudo de Lapo (2005) realiza um panorama das dinâmicas que geram e mantêm o bem-estar dos professores, bem como possibilita identificar como estes profissionais constroem a felicidade no trabalho. Para a autora “a questão do bem-estar docente pode ser pensada como um estado decorrente da avaliação favorável que o professor faz das condições objetivas existentes no universo do trabalho e dos enfrentamentos utilizados quando essa avaliação é desfavorável” (LAPO, 2005, p.07). O estudo constitui-se como sendo um referencial teórico sobre o bem-estar docente que construiu um modelo de análise do bem-estar no trabalho.

O estudo realizado por Scaramuzza (2015) investigou os fatores que possibilitam ou dificultam o bem-estar dos professores atuantes nos anos iniciais do ensino fundamental e que tinham incluído em suas salas alunos com deficiência. Os resultados apontaram que, para o grupo investigado, a maioria dos professores se declararam satisfeitos com o seu trabalho embora tenham apontado a precariedade das condições de trabalho. Os professores deste estudo consideram a inclusão como necessária e desafiante, mas afirmam que não houve a preparação necessária para atuarem de forma eficiente com os alunos com deficiências. Apesar de este estudo ser voltado para as práticas do trabalho com referência a inclusão, a pesquisa mostra um panorama do bem-estar dos docentes atuantes nos anos iniciais.

O estudo realizado por Macena (2014) analisou o documento Proposta das Escolas em Tempo Integral: diretrizes de implantação e implementação na Rede Municipal de Educação de Campo Grande-MS (2009) e evidenciou as contribuições dessa proposta para a prática pedagógica dos professores e para o bem-estar dos professores que atuavam em turmas de pré-escola e dos 1º anos do Ensino Fundamental. Nos que se refere aos resultados gerais, a autora aponta que no âmbito do trabalho docente é preciso que “a gestão escolar pos-

sa garantir aos docentes um ambiente de acolhimento e apoio, como também atividades de formações continuadas que vão ao encontro das reais necessidades dos docentes, proporcionando assim bem-estar aos docentes dessa instituição” (MACENA, 2014).

Machado (2014) realizou um estudo das publicações brasileiras sobre o mal-estar e o bem-estar docente. É um estudo bibliográfico que objetivou “compreender e sistematizar as contribuições das produções acadêmicas brasileiras sobre mal-estar e bem-estar docentes (2007-2011) e sua relação com o processo de profissionalização dos professores de ensino fundamental” (MACHADO, 2015). A autora verificou que as produções acadêmicas apoiadas em políticas de formação de professores aligeiradas reforçam um conceito hegemônico de profissionalização e que esse conceito reproduz discursos de competências e de professor reflexivo. No que se refere ao bem-estar docente, este é tomado como conceito de resiliência que possibilita estratégias e possibilidades que devem ser desenvolvidas pelos professores para superar as condições do mal-estar.

O estudo realizado por Marques (2007) teve como finalidade investigar como o mal-estar docente se manifesta na forma de Síndrome de Burnout e como os professores tem adoecido no âmbito do exercício da profissão. Segundo a autora, o estudo de caráter bibliográfico contribuiu para pensar como o enfrentamento é uma possibilidade para os docentes alcançarem a felicidade, bem como o enfrentamento dos desafios se tornam em ferramentas para que o professor possa se fortalecer e atingir um nível satisfatório de equilíbrio físico e mental.

O estudo realizado por Urmersbach (2007) teve como objetivo central examinar os processos de escolarização em 1ª séries do ensino fundamental com a finalidade de identificar e descrever as situações potencializadoras do processo de exclusão no espaço da sala de aula, enfocando o processo de construção da lecto-escrita. Como resultado, a autora aponta que a ação pedagógica dos docentes se mostrou mais incluyente. Tal situação, segundo a autora, contribuiu para o bem-estar dos professores que atuam no processo de alfabetização.

O estudo desenvolvido por Silva (2017) investigou o processo de identidade docente dos professores do ensino fundamental da rede municipal do Município de Porto Alegre/RS. Como resultados, Silva (2017) aponta que há uma predominância da identificação com a profissão docente se iniciar na infância ou na juventude e que isso é um aspecto que se concretiza em escolha profissional no futuro. No que se refere às situações de mal-estar, a autora aponta que essa situação é fruto do “sentimento de impotência frente à vulne-

rabilidade social de crianças e jovens, bem como da desvalorização profissional que envolve perda do status social, proletarização e reformas educacionais que não consideram as reais condições de trabalho” (SILVA, 2017, p.07).

A partir de leituras sobre os estudos realizados, não foi possível identificar nenhum estudo que investigasse o bem-estar dos professores alfabetizadores especificamente. Entretanto, os estudos são importantes para pensar o bem-estar dos professores que atuam no âmbito dos anos iniciais do ensino fundamental. No âmbito do contexto da alfabetização somente foi desenvolvido o trabalho de Urnersbach (2007), entretanto, o bem-estar docente não é um tema central da investigação, ele surge como resultado.

No que se refere à questão da formação continuada como possibilidade de promoção do bem-estar dos professores, destaca-se que os estudos selecionados buscaram analisar as pesquisas que investigaram programas de formação continuada e/ou intervenção que se relacionam às questões de saúde e bem-estar de professores. Os estudos contribuem para realizar um levantamento de pesquisas que investigam e/ou propõem programas de formação continuada para o bem-estar, a saúde, bem como do desenvolvimento de estratégias de enfrentamento docente para superar o mal-estar na profissão dos professores que atuam nos anos iniciais do ensino fundamental no âmbito do processo de alfabetização.

O estudo de Mendes (2011) teve como objetivo detectar e analisar as condições do mal-estar e bem-estar de professores de uma escola de ensino fundamental da rede municipal de ensino de Porto Alegre/RS. Como resultado, o autor aponta que 35,4% dos docentes já haviam solicitado licença para tratamento de saúde, motivada principalmente pelo estresse e exaustão profissional. Para Mendes (2011), a melhoria das condições de saúde dos docentes pode ser promovida pelas questões da organização escolar ao promover ambiente de apoio e acolhimento, na relação interpessoal positiva movida pelo afeto, bem como mudanças no sistema de ensino e de apoio à saúde, entre outras questões. Apesar da autora não propor um estudo com base em um programa de formação continuada, os dados são relevantes por identificar que os docentes percebem que o desenvolvimento profissional está relacionado a questões que podem ser desenvolvidos com programas de intervenção no âmbito da saúde e das relações interpessoais para promover o bem-estar no trabalho.

A pesquisa realizada por Sampaio (2008) propõe a realização de um programa de formação continuada para a promoção do bem-estar de professores. Trata-se de uma dissertação que teve por objetivo promover um programa de formação com atividades teóricas e práticas para analisar as repercussões



sobre a prática e a postura dos professores, tanto na vida profissional como na vida pessoa. Como resultados, Sampaio (2008) infere que o desenvolvimento do programa contribuiu para que os docentes pudessem produzir reflexões sobre as situações de mal-estar, produzindo o desenvolvimento de estratégias de enfrentamento e superação, promovendo assim, maior vivência do bem-estar com repercussões profissionais e pessoais.

Fossati (2009) realizou o estudo que teve por objetivo central investigar a produção de sentido no projeto de vida do educador universitário e quais as interfaces na construção de uma vida geradora de bem-estar docente. Como resultados, Fossati (2009) infere que a produção de sentido na vida para os educadores está relacionada a questão da realização e do êxito na vida, na questão do querer existencial, bem como se relaciona as questões de vínculo interpessoal, institucional e ao processo formativo. A partir dos resultados, o autor apresenta uma proposta de Logoformação como uma possibilidade para potencializar a formação para a produção de sentido para os educadores.

Zambon (2014) desenvolveu uma pesquisa que teve por finalidade investigar e aprofundar as discussões sobre as possíveis estratégias de prevenção ao estresse ocupacional de professores do ensino superior. Os resultados revelaram que o estresse ocupacional, para o grupo investigado, estava ligado as seguintes questões: tempo, motivação, atividades físicas, lazer e espiritual. No que se refere as estratégias de enfrentamento mais utilizadas: as atividades de lazer, as questões ligadas ao emocional e a motivação no trabalho, a realização de atividades físicas, a organização e a gestão do tempo. A partir dos resultados, o autor infere que a construção de programas de desenvolvimento de competências individuais e coletivas para prevenção do estresse de professores deve levar em consideração estes resultados.

O estudo realizado por Zacharias (2012) teve como objetivo, analisar os níveis de autoimagem/autoestima, autorrealização e mal/bem-estar de professores de escolas estaduais de Porto Alegre/RS e, ainda, propõe elementos formativos por meio de oficina para contribuir para a diminuição do mal-estar e a promoção do bem-estar docente. Zacharias (2012) aponta que, a partir da realização da oficina, foi possível identificar a necessidade de medidas de intervenção para prevenir e promover o bem-estar para professores. Segundo o autor, as medidas devem ser tomadas por parte dos responsáveis pela educação, ou seja, Estado e gestão pedagógica. No âmbito individual, Zacharias (2012) infere que os docentes podem investir em alguns elementos necessários para ampliar a satisfação com o trabalho e com a vida, tais como autoconceito, autoimagem, autoestima, autorrealização, bem-estar, afetividade, coping e resiliência.

O estudo realizado por Wandscheer (2012) teve como finalidade investigar se a oferta de oficinas com atividades artísticas no processo de formação possibilitaram aos professores uma melhoria na qualidade da convivência educacional. Como resultados, Wandscheer (2012) aponta que as atividades artísticas com teor terapêutico são indicadas para contribuir na diminuição da dor e do sofrimento. A autora destaca que as atividades promovidas por meio de oficinas possibilitam o reencontro consigo e com o outro, o que permite que os docentes reconheçam suas fragilidades e a importância do cuidado de si e do outro, bem como o processo de escuta sensível.

O estudo realizado por Zalla (2015) teve por objetivo descrever e analisar as contribuições de uma formação de professores centrada em técnicas de narração de histórias e práticas corporais para a ampliação do repertório de práticas pedagógicas e o desenvolvimento de estratégias para o bem-estar docente. Como resultados, Zalla (2015) infere que a formação contribuiu para o aumento do repertório de atividades pedagógicas dos professores, bem como, propiciou a vivência da integralidade e a possibilidade de olhar e reconhecer os alunos como pessoas integrais, atitudes afetivas que possibilitaram a promoção do bem-estar docente.

O estudo realizado por Tolfo (2017) teve por objetivo compreender como as formas de desenvolvimento no trabalho escolar podem ser orientadas a partir das demandas geradas pelas situações de mal-estar vivenciadas pelos docentes no âmbito de uma escola pública de educação básica. Tolfo (2017) aponta como resultados que, para o grupo investigado, o mal-estar é intensificado pela precariedade das condições de trabalho, pela falta de coletividade e de partilha de experiências e pela desvalorização profissional. Estes fatores produzem nos docentes o sentimento de ineficiência no trabalho que realizam, apesar do comprometimento investido na realização da atividade educativa, bem como apontou a necessidade do desenvolvimento do acompanhamento pedagógico, de reuniões coletivas para favorecer a partilha de experiências e que os docentes tenham participação no processo de organização do trabalho escolar. Tolfo (2017) propõe um Programa de Formação Continuada que organiza o desenvolvimento de atividades que possibilitem aos docentes um espaço para reflexão e integração do grupo a partir das demandas inferidas e relatadas como resultados da pesquisa.

O estudo realizado por Santiago (2019) teve por objetivo promover uma intervenção sobre a educação emocional do professor no contexto de sala de aula da educação básica, vinculada ao Programa Educação em Tempo Integral. Como resultados, aponta que os docentes investigados percebem que a escola compreende e acredita nas potencialidades das atividades educativa promovi-

das pelo ProEi como uma forma de contribuir para a formação integral do ser humano. Entretanto, o autor aponta que os docentes se sentem fragilizados e despreparados emocionalmente para atuar no programa. Para o grupo investigado, é necessário oferecer formação e, ainda, infraestrutura física, econômica e didática para a realização nas atividades e ações que são requeridas pelo programa.

Sobre as propostas de formação como uma possibilidade para ampliar o bem-estar docente é possível perceber que, de forma geral, todos inferem que a formação continuada de professores é uma possibilidade para ampliar e/ou promover o bem-estar de professores. Entretanto, a organização de programas de formação continuada para promoção do bem-estar não é a centralidade de todos os estudos.

Sendo assim, destacam-se os estudos de Sampaio (2008) que propõe e realiza a aplicação de um programa que visa a promoção do bem-estar para professores da educação básica; Fossatti (2009) propõe um programa de logoformação como possibilidade potencialização e produção do sentido; Zambon (2014) com a indicação de que programas de formação favorecem o desenvolvimento de estratégias de enfrentamento para o estresse e para prevenção do adoecimento; Zacharias (2012) ao propor o desenvolvimento de oficina formativa que se mostrou importante para diminuir o mal-estar e promover o bem-estar; bem como, os estudos de Tolfo (2017); Zalla (2015); Santiago (2019); Wandscheer (2012) e Mendes (2011) que também evidenciam que o processo de formação continuada pode contribuir para prevenir o adoecimento e promover o bem-estar.

## CONCLUSÃO

A partir do mapeamento dos estudos sobre o bem-estar e a formação continuada de professores para promoção do bem-estar é possível perceber que ainda há necessidade de se investigar como a formação continuada pode ou não contribuir para o desenvolvimento de práticas profissionais com percepção e vivência de bem-estar no contexto da atividade de professores alfabetizadores.

Verificou-se que algumas pesquisas já focalizaram a questão da formação continuada como possibilidade na promoção do bem-estar e/ou prevenção do adoecimento docente. O estado do conhecimento mostra um cenário em que o exercício da profissão ainda não foi investigado em todos os aspectos, pois não foram identificados estudos publicados que tenham investiga-

do especificamente a constituição de propostas de intervenção na formação continuada para promoção do bem-estar e/ou a prevenção do mal-estar de professores alfabetizadores.

Sendo assim, ressalta-se a necessidade de ampliar os estudos sobre os professores alfabetizadores, tanto no que se refere ao processo formativo como a estudos que tenham como centralidade o professor como pessoa, ou seja, as sensações, emoções, sentimentos e percepções dos professores sobre o trabalho. Assim, destaca-se que se fazem necessárias pesquisas que possibilitem identificar as contribuições da formação continuada para a promoção bem-estar no âmbito do trabalho de professores alfabetizadores.

## REFERÊNCIAS

FERREIRA, N. S. de A. As Pesquisas Denominadas “Estado da Arte”. **Revista Educação e Sociedade**, ano XXIII, n. 79, p.257-272, 2002.

FOSSATTI, P. **A produção de sentido na vida de educadores: por uma logoformação**. Tese (Doutorado em Educação). Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre: 2009.

LAPO, F. R. **O bem-estar docente: limites e possibilidades para a felicidade do professor no trabalho**. Tese (Doutorado em Educação). Universidade de São Paulo, São Paulo: 2005.

MACENA, P. L. **A formação continuada dos professores de uma escola em tempo integral e sua contribuição para o bem-estar docente**. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação). Universidade Estadual de Mato Grosso Do Sul, Campo Grande: 2014.

MACHADO, L. A. B. **Mal-estar/bem-estar e profissionalização docente: um estudo de produções acadêmicas brasileiras**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Goiás, Goiânia: 2014.

MARQUES, S. N. **Formação de professores felizes: evitando a síndrome de Burnout**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual de Maringá, Maringá: 2007.

MENDES, A. R. **Saúde docente: uma realidade detectada - em direção ao bem-estar e a realização profissional**. Dissertação (Mestrado em Educação). Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande Do Sul, Porto Alegre: 2011.

MOROSINI, M. C. Estado do conhecimento e questões do campo científico. **Revista Educação**. Santa Maria, v. 40, n.1, p.101-116, jan./abr., 2015. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/reveducao/article/view/15822>>. Acesso 29/06/2021.

REBOLO, F. Fontes e Dinâmicas do Bem-Estar Docente: os quatro componentes de um trabalho felicitário. In: REBOLO, F.; TEIXERIA, L. R. M.; PERRELLI, M. A. de S. **Docência em Questão: discutindo trabalho e formação**. Campinas: Mercado das Letras, 2012.

REBOLO, F.; BUENO, B. O. O bem-estar docente: limites e possibilidades para a felicidade do professor no trabalho. **Revista Acta Scientiarum Education**. Maringá, v. 36, n. 2, p. 323-331, jul./dez., 2014. Disponível em: <http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActaSciEduc/article/view/21222/13230>. Acesso: 21/01/2021.

ROMANOWSKI, Joana Paulin; ENS, Romilda Teodora. As pesquisas denominadas do tipo “Estado da Arte” em educação. **Revista Diálogo Educacional**, v.6, n.19, Curitiba, set./dez., 2006. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/dialogoeducacional/article/view/24176>. Acesso: 14/02/2022.

SAMPAIO, A. A. **Vivências de docentes e de seus licenciandos no final de formação e passagem para o mundo do trabalho: mal/bem-estar docente/discente, autoimagem e autoestima**. Tese (Doutorado em Educação). Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre: Biblioteca Depositária: 2014.

SANTIAGO, J. S. **Educação emocional, mal-estar e identidade docente: discutindo sobre a docência em uma escola pública em tempo integral**. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação e Diversidade). Universidade do Estado da Bahia, Jacobina: 2019.

SCARAMUZZA, S. A. **O bem-estar docente no contexto de escolas inclusivas: um estudo com professores da rede municipal de ensino de Ji-Paraná – RO**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande: 2015.

SILVA, R. S. da. **Um caminho para a identidade docente: do mal-estar à autonomia**. Dissertação (Mestrado em Educação). Instituição de Ensino: Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre: 2017.

TOLFO, S. R. B. **Organização do trabalho escolar e o mal-estar dos professores: o desafio de integrar pessoas**. Dissertação (Mestrado Profissional em Políticas Públicas e Gestão Educacional). Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria: 2017.

URMERSBACH, R. **Os meandros do processo de alfabetização e a incidência da exclusão escolar: um estudo em escolas municipais de São Leopoldo**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo: 2007.

WANDSCHEER, M. F. **Atividades artísticas com teor terapêutico e suas contribuições para a compreensão das inquietações do ser humano professor.** Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade do Oeste de Santa Catarina, Joaçaba: 2012.

ZACHARIAS, J. **Bem-Estar Docente: um estudo em escolas públicas de Porto Alegre.** Dissertação (Mestrado em Educação). Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre: 2012.

ZALLA, T. V. **Movimento, cognição, afetividade: o professor e sua integridade.** Dissertação (Mestrado Profissional em Educação: formação de formadores). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo: 2015.

ZAMBON, E. **Estratégias de prevenção ao estresse ocupacional de professores do ensino superior privado.** Tese (Doutorado em Educação). Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre: 2014.

# CAPÍTULO XV

## ENSINO FUNDAMENTAL: UMA ANÁLISE DA PRIVATIZAÇÃO DO CURRÍCULO NO MUNICÍPIO DE CAMPO VERDE-MT

Ualter dos Santos Rojas  
Mestrando em Educação – PPGEDU/UNEMAT  
ualter.rojas@unemat.br

Adriana Marangueli da Silva  
Mestranda em Educação – PPGEDU/UNEMAT  
adriana.marangueli@unemat.br

Rosemeyre Pinheiro de Oliveira  
Mestranda em Educação – PPGEDU/UNEMAT  
pinheiro.oliveira@unemat.br

Palavras-chave: educação; privatização; sistema privados de ensino pedagógico.

### INTRODUÇÃO

Assegurada através de dispositivos legais e, sobretudo, pela Constituição Federal de 1988, a oferta da educação pública tem sido um dos grandes desafios enfrentados nas últimas décadas. Um desses desafios refere-se a diferentes formas de privatização, não só no Brasil. Sobre isso, Ball (2014) pontua que, o processo de privatização da educação básica vem sendo implementado de forma gradativa, desde a década de 1990. O avanço acelerado desse processo no Brasil deu-se a partir de 2016, com a escalada do neoconservadorismo e do neoliberalismo ao poder e, com a instabilidade causada pelo golpe de Estado<sup>56</sup>, a discussão e a implementação da privatização tomaram maiores proporções, tornando a educação uma mercadoria que “pode” ser negociada pelos grandes empresários, à medida que supostamente promove “economia” aos cofres públicos. (ADRIÃO; DOMICIANO, 2018; COSTA; DOMICIANO, 2020).

---

<sup>56</sup> De acordo com Jinkings (2016, p. 12) “o golpe propriamente dito remonta a 29 de outubro de 2015, quando foi lançado, pelo Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB), copartícipe do governo e sigla do vice-presidente Michel Temer, o plano “Uma Ponte para o Futuro”; em 2 de dezembro o então presidente da Câmara dos Deputados, Eduardo Cunha [...] abriu o processo de impeachment contra a presidente Dilma Rousseff, alegando crime de responsabilidade com respeito à lei orçamentária e à lei de improbidade administrativa – as decantadas ‘pedaladas fiscais’”.



Segundo Glenn Rikowski (2017, p. 395), “a privatização na educação não é essencialmente sobre educação”. Nesta perspectiva, o autor destaca que esse processo pode ser compreendido como o desenvolvimento do capitalismo e do avanço do domínio do capital sobre as instituições, neste caso específico, de ensino. Entretanto, Glen ressalta que embora seja essa a concepção da privatização, a literatura não apresenta dessa forma, visto que os processos de privatização da e na educação estão estritamente ligadas a eficiência ou não de suas práticas (trazendo os padrões mercadológicos para o ambiente educacional), e imputando uma reflexão sobre os avanços ou retrocessos que podem ser experienciados com a privatização.

Em complemento, Martins e Pina (2020) pontuam que esses avanços das privatizações na educação influenciaram diretamente no processo de mercantilização que, segundo os autores, é definido como o “ato ou efeito de tornar algo em uma mercadoria com a finalidade de realizar procedimentos mercantis” (p. 03). Contribuindo com essa perspectiva, Freitas (2018) afirma que esse processo de mercantilização se alia ao fato,

Dele vir associado à mobilização do setor empresarial com amparo da mídia e reinserção na academia, constituindo um bloco de alianças que ele utiliza para pressionar as políticas públicas na direção de sua própria hegemonização como teoria pedagógica, executada em um espaço mercantilizado que atende tanto aos interesses ideológicos do grande capital quanto aos interesses práticos de faturamento das indústrias e consultorias educacionais locais ou não (FREITAS, 2018, p. 105).

Conforme mencionado anteriormente, esse pensamento privatista passou a ser mais amplamente difundido a partir da chegada de Michel Temer à presidência da República em 2016, com seu programa de governo intitulado “Uma Ponte para o Futuro”, dando início ao desmonte da educação básica através da reforma do Ensino Médio, reforma trabalhista, além do congelamento em investimentos na educação através da Emenda Constitucional nº 95/2016. Importa destacar que tal agenda limitou os repasses em áreas fundamentais, entre elas a educação, mas ampliou os repasses na ordem de 33%, totalizando R\$ 5 trilhões em 2020 para o pagamento dos juros da dívida pública. (FATTORRELLI; ÁVILA; MULLER, 2021).

Esse congelamento dos repasses para a educação instituído em 2016 causou enorme fragilidade nos municípios e conseqüentemente abriu maior possibilidade para organizações empresariais fortalecerem os preceitos da mercantilização da educação, os quais fogem aos objetivos e práticas pedagógicas para a construção de um sistema em que sejam priorizados os trei-

namentos de competências e habilidades consideradas úteis ao cotidiano dos estudantes. (MARTINS; PINÁ, 2020).

Neste caminho, Adrião (2018), Peroni e Garcia (2020) e Borghi (2021) destacam que a intensificação das políticas privatistas da educação culminou no surgimento de formas da privatização no âmbito educacional público brasileiro, dentre os quais destacamos as dimensões da gestão da educação, da oferta educacional e do currículo. Embora todas sejam elementos importantes para a compreensão da privatização da educação, este trabalho trará apenas uma parte dos dados levantados nas dissertações dos autores os quais versam sobre a dimensão do currículo, além daqueles sistematizados pelo projeto de pesquisa coordenado pelo Grupo de Estudo e Pesquisa em Planejamento, Política e Gestão da Educação (GEPEGPE/PPGEDU-UNEMAT), que busca mapear a privatização e a mercantilização da educação básica em municípios mato-grossenses na pandemia entre 2020 e 2021.

Buscamos em Adrião (2018), compreender o que é a privatização na dimensão do currículo. Para a autora,

Trata-se de processos pelos quais o setor privado determina para escolas, redes ou sistemas públicos os desenhos curriculares, seja por meio de assessorias, de oferta de tecnologias educacionais e demais insumos curriculares, seja ainda por meio dos Sistemas Privados de Ensino (SPE). Trata-se da privatização dos processos pedagógicos strictu sensu, envolvendo as relações entre professor/a, estudante e conhecimento. (ADRIÃO, 2018, p. 12).

Ainda de acordo com a autora, esse processo de privatização não ocorre apenas na oferta de insumos para o ensino-aprendizagem, ao contrário, o que ocorre é a transferência da responsabilidade de construção do currículo escolar do ente público, para uma instituição privada que passará a determinar “o que ensinar, como ensinar e quando ensinar”. (ADRIÃO, 2018, p. 20).

Portanto, quando prefeituras e governos estaduais adquirem ou firmam “parcerias” com empresas privadas para a oferta de material apostilado e de formação para os profissionais os utilizarem, ampliam a atuação de grupos nacionais e internacionais na construção e na execução de políticas públicas educacionais, tendo como porta de entrada os sistemas de ensino.

Há que se considerar ainda, que no Brasil vigora desde o ano de 1937, através da criação do Instituto Nacional o Livro – Decreto nº 93/37–, a distribuição gratuita de obras didáticas aos estudantes de escolas públicas. Ao longo desses 84 anos, o programa passou por inúmeras adequações e atualmente é denominado de Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), sendo financiado pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE).

Porque gastar com a iniciativa privada, se o FNDE já disponibiliza as obras didáticas? é um questionamento que ainda não podemos responder, entretanto, apresentamos a seguir os dados sobre os recursos que a Prefeitura Municipal de Campo Verde - MT destinou, entre os anos de 2017 à 2021, para o Sistema Educacional Família e Escola (SEFE) para aquisição de Sistema Privado de Ensino Pedagógico, composto por material didático e de apoio para alunos, professores e materiais paradidáticos para os pais dos alunos, além da prestação de serviços de apoio e capacitação aos professores, gestores e técnicos da Secretaria de Educação.

## **METODOLOGIA**

Investiga-se e descreve-se o volume de recursos públicos da Prefeitura Municipal de Campo Verde - Mato Grosso (MT) que foram destinados à aquisição do Sistema Privado de Ensino Pedagógico (SEP) durante o período de 2017 a 2021 através de contratos firmados entre a Secretaria Municipal de Educação e Cultura (SMEC) e o SEFE, que são parte das pesquisas realizadas pelos autores e pelo grupo de estudos e pesquisa GEPGEPE.

Com vistas à construção do referencial teórico que fundamentou a análise dos dados coletados, realizou-se uma revisão bibliográfica relacionada ao objeto de estudo. (GERHARDT; SILVEIRA, 2009).

Neste sentido, foram selecionadas e analisadas publicações indexadas na plataforma eletrônica: Scientific Electronic Library Online - SCIELO-br e em periódicos que abordam pesquisas sobre a privatização da educação básica na dimensão do currículo. Em seguida, foram analisados os resultados extraídos dos estudos numéricos relacionados ao Ensino Fundamental apresentados nos vários relatórios registrados no SIOPE – Sistema de Informação sobre Orçamento Público em Educação, no Tesouro da Fazenda Municipal, no Diário Oficial dos Municípios (AMM), no Radar de Controle Público do Tribunal de Contas do Estado de Mato Grosso e em sites oficiais de acompanhamento e monitoramento de gastos públicos relativos à despesa em manutenção e desenvolvimento do ensino, que contribuíram para a coleta, análise e discussão sobre o avanço da privatização através da destinação de recursos públicos para o setor privado na aquisição de sistemas de ensino.

## **RESULTADOS E DISCUSSÃO**

Criado a partir da Comunidade do Capim Branco em 1886, o município de Campo Verde está localizado a 130 km da capital do Estado de Mato Gros-

so, Cuiabá. Com uma população estimada de 44.033 habitantes, o município tem suas principais atividades econômicas voltadas à agricultura (soja, sorgo e milho), pecuária de corte, cria, recria e engorda, agroindústria, comércio e turismo ecológico. Com uma média salarial de 2,4 salários-mínimos, Campo Verde figura entre os principais polos econômicos do Estado de Mato Grosso, visto que seu PIB per capita é de 53.750,52 mil reais. (IBGE<sup>57</sup>, 2022).

No campo educacional, a rede municipal de educação, no ano de 2021 foi responsável por atender 5.368 alunos matriculados na educação básica, representando um total de 44.74% do total de matrículas do município. (INEP<sup>58</sup>, 2022). Neste caminho, o quadro 01 apresenta as matrículas atendidas no ensino fundamental durante o período de 2017 a 2021 pela rede municipal de educação.

Quadro 1 – Quantidade de matrículas no Ensino Fundamental na rede municipal

Matrículas na Rede Municipal de Educação <sup>59</sup>				
2017	2018	2019	2020	2021
3.570	3.278	3.352	3.496	3.438

Fonte: Inep (2022)

Conforme observamos acima, a quantidade de matrículas no ensino fundamental da rede municipal de Campo Verde-MT segue estável, o que permite que os gestores possam organizar estratégias para o atendimento das demandas escolares, em especial o material didático utilizado pelos estudantes, tema deste estudo.

De acordo com o Diário Oficial dos Municípios de Mato Grosso, a Prefeitura Municipal de Campo Verde - MT, passou a adotar o Sistema de Ensino Pedagógico a partir do ano de 2017, sendo interrompido no ano de 2018 e retornando à utilização no ano de 2019 e 2020. Sobre isso, o quadro 02 apresenta alguns dados importantes sobre as contratações ocorridas por meio de pregões presenciais, conforme pode ser observado.

<sup>57</sup> IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. IBGE Cidades. Campo Verde. 2022. Disponível em: <<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/mt/campo-verde/panorama>>. Acesso em: 12 maio 2022.

<sup>58</sup> INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Ministério da Educação. Sinopses Estatísticas da Educação Básica. 2022. Disponível em: <<https://www.gov.br/inep/pt-br/acao-a-informacao/dados-abertos/sinopses-estatisticas/educacao-basica>>. Acesso em 11 maio 2022.

<sup>59</sup> INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Ministério da Educação. Sinopses Estatísticas da Educação Básica. 2022. Disponível em: <<https://www.gov.br/inep/pt-br/acao-a-informacao/dados-abertos/sinopses-estatisticas/educacao-basica>>. Acesso em 11 maio 2022.

Quadro 2 – Contratos firmados pela Prefeitura Municipal de Campo Verde-MT

DESCRIÇÃO	ANO DO CONTRATO			
	2017	2018	2019	2020
Empresa	SEFE	SEFE	SEFE	SEFE
Vigência do Contrato	16/03 a 31/12/2017	-	01/02/2019 a 20/01/2020	21/01 a 31/12/2021
Objeto Contratado	Sistema Privado de Ensino Pedagógico	Sistema Privado de Ensino Pedagógico	Sistema Privado de Ensino Pedagógico	Sistema Privado de Ensino Pedagógico
Valor atualizado <sup>60</sup> (INPC 04/22)	R\$ 575.036,57	R\$ 324.298,61	R\$ 480.176,97	R\$ 461.234,96

Fonte: Dados da pesquisa (2022).

De acordo com os dados apresentados no período analisado, verificamos que todos os contratos firmados foram com o SEFE e possuem sempre como objeto e contratação o Sistema Privado de Ensino Pedagógico, com fornecimento de material didático e de apoio para alunos e professores, bem como materiais paradidáticos para os pais dos alunos, além da prestação de serviços de apoio e capacitação aos professores, gestores e técnicos administrativos.

Buscamos em Borghi (2021) compreender a atuação do setor privado na oferta de material pedagógico e na capacitação dos servidores que atuam na rede municipal de educação.

É possível afirmar que a incidência do setor privado nas políticas atuais de currículo revela de modo mais abrangente o próprio sequestro dos fins e valores públicos da educação. Estamos efetivamente vivenciando um processo de privatização dos currículos e, neste sentido, de sequestro dos fins educacionais pelo empresariado em uma disputa pelo monopólio da formação humana. Neste sentido, a mercadorização da educação refere-se à recomposição da própria natureza da educação e seus fins, transformando-a em mercadoria. (BORGHI, 2021, p. 2754).

Adrião (2018) alerta para os fins que a atuação do setor privado tem na educação, afinal a partir de sua atuação é possível definir as linhas pelas quais a educação será submetida. Determinando assim quais as ações que deverão ser adotadas pelos gestores e pelos profissionais da educação para a utilização dos recursos que lhes é disponibilizado.

<sup>60</sup> Valores atualizados utilizando o Índice Nacional de Preços ao Consumidor (INPC) disponibilizado pelo Banco Central, tendo como referência o mês de início da vigência dos contratos e o mês de abril de 2022.

Da análise do quadro 02, importa destacar que no ano de 2018 não foram firmados contratos para a oferta do SEP, mas houve a publicação da Ata de Registro de Preços nº 018/2018 no Diário Oficial dos Municípios de Mato Grosso na data de 06 de fevereiro de 2018, ocasião em que a SEFE havia apresentado a melhor oferta estabelecida para a oferta de 3800 apostilas e a mesma quantidade de vagas para um curso de capacitação sobre o material a ser utilizado. (MATO GROSSO, 2022).

Entretanto, após a publicação do resultado do pregão nº 01/2018, não houve mais nenhuma publicação sobre a efetivação do contrato junto o SEFE, foram realizadas buscas no Portal da Transparência do município, no SIOPE, no Radar do TCE-MT e não foram verificadas informações que pudessem confirmar a contratação ou não do serviço outrora cotado para eventual aquisição.

Ao analisar a aquisição de apostilas para alunos das séries iniciais do ensino fundamental, surgiu-nos o questionamento se o PNLD não atendia a essas especificidades, assim, consultamos o Decreto nº 9.099/2017 que trata sobre o PNLD e sobre os materiais didáticos. De acordo com o Art. 1º, §1º combinado com o Art. 6º e incisos, podemos confirmar que o PNLD fornece os materiais didáticos para esses anos, conforme pode ser observado abaixo.

Art. 1º O Programa Nacional do Livro e do Material Didático - PNLD, executado no âmbito do Ministério da Educação, será destinado a avaliar e a disponibilizar obras didáticas, pedagógicas e literárias, entre outros materiais de apoio à prática educativa, de forma sistemática, regular e gratuita, às escolas públicas de educação básica das redes federal, estaduais, municipais e distrital e às instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos e conveniadas com o Poder Público.

§ 1º O PNLD abrange a avaliação e a disponibilização de obras didáticas e literárias, de uso individual ou coletivo, acervos para bibliotecas, obras pedagógicas, software se jogos educacionais, materiais de reforço e correção de fluxo, materiais de formação e materiais destinados à gestão escolar, entre outros materiais de apoio à prática educativa, incluídas ações de qualificação de materiais para a aquisição descentralizada pelos entes federativos.

[...]

Art. 6º O processo de aquisição de materiais didáticos ocorrerá de forma periódica e regular, de modo a atender as etapas e os segmentos de ensino seguintes: I - Educação infantil; II - primeiro ao quinto ano do ensino fundamental; III - sexto ao nono ano do ensino fundamental; e IV - ensino médio. (BRASIL, 2017, p. 07).

Ou seja, os materiais didáticos e a qualificação dos profissionais já são uma ação prevista no PNLD, não necessitando que os Governos Municipais realizem a aquisição destes insumos para a oferta da educação básica. De acor-

do com Britto (2011), muitos entes federados alegam buscar uma melhoria no processo de ensino-aprendizagem, por este motivo realizam licitações e contratações de sistemas de ensino.

A autora destaca que o PNLD passa por uma rigorosa avaliação em que,

Os livros que apresentam erros conceituais, induzem os alunos a erros, estejam desatualizados ou denotem preconceito ou discriminação de qualquer tipo sejam excluídos do Guia do Livro didático. Além disso, o Guia deve ser utilizado para orientar a escolha dos professores na ponta, a qual deve ser realizada de maneira democrática e participativa no estabelecimento escolar. (BRITTO, 2011, p.09).

Para Britto (2011), a adoção desses métodos estruturados retira a autonomia dos professores analisarem e optarem pelo material que atenderá melhor as necessidades escolares, ampliando uma visão tecnicista da educação que visa apenas a qualificação da mão de obra para o mercado de trabalho, ao invés de desenvolver as habilidades críticas para a formação do cidadão. Por outro lado, ainda existe a questão financeira, visto que,

Os custos de aquisição e distribuição dos livros didáticos são integralmente arcados pelo Governo Federal. E, devido à escala do PNLD, o custo unitário de cada exemplar é relativamente baixo. O material apostilado, por sua vez, é integralmente financiado pelo Estado ou município que o adota. Em média, o custo é de R\$ 150,00 por aluno por ano. E os recursos para financiar sua aquisição são geralmente oriundos do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB). (BRITTO, 2011, p. 14-15).

Esses recursos que são destinados para a aquisição de sistemas estruturados de ensino, poderiam ser direcionados a melhoria das condições em que as unidades escolares se encontram, além de poder ampliar a oferta e possibilitar melhores condições de trabalho para os profissionais da educação.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O processo de privatização da educação não ocorre de forma abrupta, ele vem disfarçado de melhorias na qualidade do material, da oferta, da qualificação dos profissionais e por vezes da estrutura física dos prédios. E a partir de pequenas ações, o setor privado passa a interferir no funcionamento da educação, na elaboração do currículo, nas políticas de valorização, de acesso e de permanência.

Autores como Britto (2011), Adrião (2018), Adrião e Domiciano (2018), Costa e Domiciano (2020) e Peroni e Garcia (2020) alertam para o avanço das políticas neoliberais que priorizam a entrada do setor privado dentro das unidades educacionais com subterfúgio da oferta de sistemas estruturados de ensino, enquanto na realidade o objetivo é influenciar na elaboração das políticas públicas para que possam atender aos interesses meramente financeiros desses grupos.

Com esta pesquisa, identificamos que o município de Campo Verde-MT passou a adotar o Sistema de Ensino Pedagógico para alunos das séries iniciais do ensino fundamental a um preço médio de R\$ 300 reais por apostila, acrescidos de R\$ 80 reais em média, referente à capacitação dos profissionais para a utilização dos materiais. Valores altos para a oferta de um material que poderia ser recebido gratuitamente pelo PNLD, mas que são direcionados ao setor privado e acabam reduzindo os investimentos em áreas importantes para a manutenção e desenvolvimento da educação.

Cabe-nos esclarecer que os dados aqui apresentados são parte do projeto de pesquisa em andamento que analisa os avanços da privatização e da mercantilização da educação em municípios mato-grossenses. Por fim, reafirmamos a importância da elaboração de pesquisas que busquem compreender e, sobretudo, desvelar os mitos que envolvem a suposta qualidade nos processos de privatização da educação.



## REFERÊNCIAS

ADRIÃO, Theresa. Dimensões e formas da privatização da educação no Brasil: caracterização a partir de mapeamento de produções nacionais e internacionais. **Currículo sem Fronteiras**, [s.l.], v. 18, p. 8-28, 2018. Disponível em: <<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol18iss1articles/adriao.pdf>>. Acesso em: 09 maio 2022.

ADRIÃO, Theresa; DOMICIANO, Cassia Alessandra. A Educação Pública e as Corporações: avanços e contradições em uma década de ampliação de investimento no Brasil. **FINEDUCA - Revista de Financiamento da Educação**, [S.l.], v. 8, abr. 2018. Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/fineduca/article/view/79084/47919>>. Acesso em: 09 maio 2022.

BALL, Stephen J. **Educação Global S. A.:** novas redes de políticas e o imaginário neoliberal. Tradução de Janete Bridon. Ponta Grossa: UEPG, 2014.

BORGHI, Raquel Fontes. Atuação do setor privado no processo de construção curricular: o sequestro dos fins públicos da educação. **Revista on-line de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 25, n. 3, p. 2744-2758, 2021. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/14903>. Acesso em: 11 maio. 2022.

BRASIL. Decreto nº 9.099 de 18 de julho de 2017. Dispõe sobre o Programa Nacional do Livro e do Material Didático. **Diário Oficial da União**. Brasil-DF, 2017. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=70011-decreto-9099-de-18-julho-2017-pdf&category\\_slug=agosto-2017-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=70011-decreto-9099-de-18-julho-2017-pdf&category_slug=agosto-2017-pdf&Itemid=30192)>. Acesso em 12 maio 2022.

BRITTO, Tatiana Feitosa de. **O livro didático, o mercado editorial e os sistemas de ensino apostilados**. Centro de estudos da consultoria do Senado. Brasília: DF, 2011. Disponível em: <<https://www12.senado.leg.br/publicacoes/estudos-legislativos/tipos-de-estudos/textos-para-discussao/td-92-o-livro-didatico-o-mercado-editorial-e-os-sistemas-de-ensino-apostilados>>. Acesso em 13 maio 2022.

COSTA, Marilda de Oliveira; DOMICIANO, Cassia. Austeridade fiscal, autoritarismo e política educacional: as mudanças legislativas na gestão democrática do sistema estadual de ensino e da escola pública de Mato Grosso. **Educar em**

**Revista**. 2020, v. 36, e70086. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/0104-4060.70086>>. Acesso em 08 abr. 2022.

FATORELLI, Maria Lucia; ÁVILA, Rodrigo; MULLER, Rafael. **Gastos com a dívida pública cresceram 33% em 2020**. Auditoria Cidadã da Dívida – Brasília, 2021.

FREITAS, Luiz Carlos de. **A reforma empresarial da educação: nova direita, velhas ideias**. – 1. ed. – São Paulo: Expressão Popular, 2018.

GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo. **Métodos de pesquisa**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Campo Verde**. 2022. Disponível em: <<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/mt/campo-verde/panorama>>. Acesso em: 12 maio 2022.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Ministério da Educação. **Sinopses Estatísticas da Educação Básica**. 2022. Disponível em: <<https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/sinopses-estatisticas/educacao-basica>>. Acesso em 11 maio 2022.

MARTINS, André Silva; PINA, Leonardo Docena. Mercantilização da educação, escola pública e trabalho educativo: uma análise a partir da pedagogia histórico-crítica. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, SP, v. 20, p. e020052, 2020. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8657754>. Acesso em: 09 maio. 2022.

MATO GROSSO. Prefeitura Municipal de Campo Verde-MT. Licitações e Contratos. **Diário Oficial dos Municípios de Mato Grosso**. Cuiabá-MT, 2022. Disponível em: <<https://diariomunicipal.org/mt/amm/publicacoes/?q=SEFE&e=446&exd=&std=&end=>>>. Acesso em 11 maio 2022.

PERONI, Vera Maria Vidal; GARCIA, Teise. Apresentação - Diálogos sobre distintas formas de privatização: caminhadas de pesquisa sobre o tema. **Educar em Revista** [online]. 2020, v. 36, e77598. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/0104-4060.77598>>. Acesso em: 09 maio. 2022.

RIKOWSKI, Glenn. Privatização em educação e formas de mercadoria. **Retratos da Escola**, Brasília, v. 11, n. 21, p. 393-413, jul./dez. 2017.

# CAPÍTULO XVI

## ESTATUTO DO ESTRANGEIRO E A LEI DE MIGRAÇÃO (LEI 13.445): IMPLICAÇÕES NO CAMPO DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS AOS ESTUDANTES MIGRANTES INTERNACIONAIS<sup>61</sup>

Edgar da Silva Queiros - UCDB  
edgar190799@gmail.com

Celeida Maria de Costa Souza e Silva - UCDB  
celeidams@uol.com.br

Palavras-chave: 1. Políticas Educacionais. 2. Estatuto do Estrangeiro. 3. Lei de Migração.

### INTRODUÇÃO

Esta pesquisa analisa as implicações do Estatuto do Estrangeiro, Lei nº 6.815, de 19 de agosto de 1980 e da Lei de Migração, nº 13.445, de 24 de maio de 2017, para os estudantes migrantes internacionais no campo educacional brasileiro.

De acordo com dados do Observatório das Migrações Internacionais (Obmigra)<sup>62</sup>, publicado em 2021, por pesquisa referente a 2020, o Brasil conta com 92.544 imigrantes registrados, sendo 14.854 imigrantes residentes e 74.218 imigrantes temporários. Os dados de 2021 mostram um maior registro de venezuelanos, haitianos e colombianos. (CAVALCANTI; OLIVEIRA; SILVA, 2021).

A migração internacional é o “movimento de pessoas fora do seu local de residência habitual e através de uma fronteira internacional para um país de que não são nacionais.” (OIM, 2019, p. 136).<sup>63</sup> Em relação ao estudante internacional, o OIM (2019, p. 79) define como “uma pessoa que atravessou uma fronteira internacional fora de seu local de residência habitual para seguir um programa de estudo.” Assim, o estudante migrante internacional é de outro

---

<sup>61</sup> Pesquisa financiada pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

<sup>62</sup> Instituído a partir de um termo de cooperação em 2013, entre o Ministério do Trabalho (MTb), por meio do Conselho Nacional de Imigração (CNIg) e a Universidade de Brasília (UnB). Disponível em: <https://portaldeimigracao.mj.gov.br/pt/observatorio>. Acesso em 22 de abr. de 2022.

<sup>63</sup> Tradução Nossa. “Movimiento de personas fuera de su lugar de residencia habitual y a través de una frontera internacional hacia un país del que no son nacionales.”

país ou localidade territorial internacional e busca a educação no país de residência ou trânsito.

Conforme Giroto e Paula (2020, p. 164), a migração internacional decorre “por questões econômicas, culturais, religiosas, políticas e ambientais, homens e mulheres, ao longo da história, migraram de seus países de origem, tornando-se imigrantes nos países de acolhida.”

Buscando entender como se deu o processo migratório, consultamos documentos oficiais do Estado brasileiro e o que foi produzido sobre a temática. Os documentos “oferecem pistas, sinais, vestígios” e cabe ao pesquisador “compreender os significados históricos dos materiais encontrados.” (EVANGELISTA, 2012, p. 58). Ao pesquisador, conforme Evangelista (2012, p. 57), cabe extrair dados da realidade e assumir uma posição ativa na produção de conhecimento: localizar, selecionar, ler, reler, sistematizar, analisar as evidências que apresenta.

Esta pesquisa analisa as implicações sobre a educação em duas políticas brasileiras para os migrantes internacionais: o Estatuto do Estrangeiro e a Lei de Migração. Ressaltamos que as pesquisas sobre novos fluxos migratórios e refúgio são estudos recentes nas pesquisas acadêmicas, em especial no campo da educação.

O debate sobre novos fluxos migratórios e refúgio no Brasil ainda é muito recente, como concluíram as análises das pesquisas. A maior parte dos trabalhos acadêmicos encontrados sobre imigrações contemplam àquela dos povos europeus e asiáticos para o Brasil. Ambas compõem uma característica próxima: a reinserção desses povos no país de acolhida. (GIROTO; PAULA, 2020, p.169).

Para Azevedo (2004, p. 5), as políticas públicas apontam as relações sociais, por meio do Estado, a qual são definidas, implementadas e reformuladas ou desativadas com base na memória da sociedade. Assim, as políticas educacionais “são construções informadas pelos valores, símbolos, normas, enfim, pelas representações sociais que integram o universo cultural e simbólico de uma determinada realidade.” (AZEVEDO, 2004, p. 5-6).

## **A PROMULGAÇÃO DO ESTATUTO DO ESTRANGEIRO NO CONTEXTO EDUCACIONAL BRASILEIRO**

A migração é fenômeno intrínseco a existência humana, sendo o trânsito e residência marca do processo em que as pessoas realizam essa mobilidade nas diversas localidades no mundo. A migração internacional no Brasil

teve seu maior fluxo no início do século XX, especificamente no pós Segunda-Guerra Mundial. (FIGUEIREDO; ZANELATTO, 2017, p.81). Nos anos de 1970 e de 1980, predominou no Brasil a Ditadura Civil-Militar. A crise econômica do período ocasionou a emigração de vários brasileiros principalmente para Estados Unidos, Japão e para o continente Europeu. (FIGUEIREDO; ZANELATTO, 2017, p.81).

Mesmo diante de um número significativo de emigrantes, o Brasil já havia registrado em décadas anteriores a 1980, um número expressivo de migrantes internacionais, especialmente, nas regiões Sul e Sudeste do Brasil.

Ao longo do século 20, pôde-se verificar um forte declínio em sua participação no total da população, considerando-se o total de estrangeiros residentes no país nos levantamentos censitários – o chamado “estoque de imigrantes”. Nas últimas décadas do século, eles atingiam um total de 912 mil em 1980, decrescendo para 767.781 (0,52% da população total do país) em 1991, e 651.226 (0,38%) em 2000. (PATARRA, 2005, p. 28).

Diante desse contexto, foi promulgado no governo do presidente João Batista Figueiredo, a Lei nº 6.815, de 19 de agosto de 1980, o Estatuto do Estrangeiro<sup>64</sup>, num cenário de ditadura civil-militar, ao mesmo tempo em que começa a surgir movimentos pró democracia no país. (FIGUEIREDO; ZANELATTO, 2017, p.81). Patarra (2005, p. 31), destaca que a lei, desde o início de sua vigência foi alvo de críticas pois, criou o Conselho Nacional de Imigração (CNI), órgão presidido pelo Ministério do Trabalho e Emprego, e o Comitê Nacional para os Refugiados (Conare), vinculado ao Ministério da Justiça, que tinha por finalidade a condução da política nacional sobre refugiados e a regularização dos migrantes internacionais no Brasil.

O artigo 1º do Estatuto do Estrangeiro dispunha “que em tempo de paz, qualquer estrangeiro poderá, satisfeitas as condições desta Lei, entrar e permanecer no Brasil e dele sair, resguardados os interesses nacionais.” (BRASIL, 1980). O artigo 2º, assevera que “Na aplicação desta Lei atender-se-á precipuamente à segurança nacional, à organização institucional, aos interesses políticos, socioeconômicos e culturais do Brasil, bem assim à defesa do trabalhador nacional.” (BRASIL, 1980). Isto é, a referida Lei, considerava o “estrangeiro” como uma ameaça ao país, considerando-os de forma depreciativa, como preocupação para a estrutura sociopolítica-econômica. Assim, a Lei do Estrangeiro:

---

<sup>64</sup> Conforme a OIM (2019, p. 87), o termo estrangeiro é definido como “Pessoa singular que não tem a nacionalidade do Estado em cujo território se encontra.” “Persona física que no tiene la nacionalidad del Estado en cuyo territorio se encuentra.” Ainda descreve que esta terminologia representa a ideia de um “não nacional” ou “não cidadão”, embora ainda muito utilizado, este termo denota esses sujeitos de forma negativa.

[...] revelava seu caráter protetivo e nacionalista, demonstrando a preocupação do país com aspectos de natureza militar e segurança nacional. Esse documento foi aprovado em um momento de baixo movimento migratório, sob um regime autoritário, impondo barreiras legais que restringiam a liberdade dos imigrantes no Brasil. (OLIVEIRA, 2020, p. 3).

O Estatuto do Estrangeiro surge num sentido desvinculante aos princípios de direitos humanos:

[...] pode-se inferir que aquela norma jurídica foi regida pelos princípios de: i) soberania nacional; ii) interesse nacional; e iii) ordem pública. Considerando a subjetividade e volatilidade desses princípios, as políticas de governo poderiam dar margem interpretativa dúbia, não necessariamente voltada para o respeito dos direitos das pessoas migrantes no país. (CLARO, 2020, p. 51).

Quanto à educação, a referida Lei não traz de forma direta sobre esse direito aos estudantes migrantes internacionais, mas dispõe em seu artigo 95 que o estrangeiro<sup>65</sup> residente no Brasil goza de todos os direitos reconhecidos aos brasileiros, nos termos da Constituição e das Leis (BRASIL, 1980). Ao apontar isso, a Lei assegura a garantia do direito aos serviços sociais, no entanto, não especificava detalhes quanto às especificidades para o direito à educação dos estudantes migrantes internacionais no contexto educacional brasileiro.

Nesse período, de acordo com Shiroma, Moraes e Evangelista (2011):

Em meados da década de 1980, o quadro educacional brasileiro era dramático: 50% das crianças repetiam ou eram excluídos ao longo da 1ª série do 1º grau; 30% da população eram analfabetos, 23% dos professores eram leigos e 30% das crianças estiveram fora da escola. (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2011, p. 37).

O Estatuto do Estrangeiro surge num momento de caos na educação brasileira, de crises sociais, econômicas e ambientais, decorrentes da “desregulação”, em meio ao avanço da globalização e embates políticos no cenário mundial. Orientações neoliberais nos de 1980 são vistas como alternativas dos governos desta década. (AZEVEDO, 2004, p. 7). Esses dados apresentam uma realidade assustadora no âmbito educacional, e permite-nos levantar a seguinte questão: se esse problema assolava os brasileiros, como estavam os migrantes internacionais no cenário educacional neste período? Observa-se que este Estatuto nem ao menos apresentou dispositivos no tocante à educação para os estudantes migrantes internacionais.

---

<sup>65</sup> Na Lei em tela, o migrante internacional é denominado estrangeiro. A partir da Lei de Migração, o termo estrangeiro deixa de ser usual.

Magalhães e Schilling (2012, p. 48) discutem que o Estatuto do Estrangeiro causou entraves na realização de diversos direitos a essa população, especificamente na educação, houve conflito para registro dos alunos migrantes internacionais, pois deveriam estar registrados conforme a normativa do Estatuto. As autoras apontam que o município de São Paulo, na década de 1990, foi à frente e estabeleceu uma normativa que possibilitava o ingresso desses estudantes.

O artigo 97, ainda apontava a permissão para a matrícula nos estabelecimentos de ensino. No entanto, tratava apenas do ingresso no sistema educacional brasileiro, mas não assegurava o direito à educação de forma plena aos estudantes migrantes internacionais, independentes da sua condição no país. Ainda, não trouxe outros dispositivos referentes à educação, a qual impossibilitava condições educacionais que atendesse as necessidades/especificidades desses indivíduos.

O Estatuto do Estrangeiro desde sua aprovação até a Constituição Federal de 1988, era um documento brasileiro que tratava sobre o migrante internacional, mas conflitou-se com os dispostos humanitários trazidos pela Carta Magna. Em relação à educação, a Constituição brasileira em seu art. 205 e 206 reconhece a educação como direito de todos e dever do estado, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa para cidadania e trabalho, como também deverá pautar-se na igualdade, liberdade, pluralismo, gratuidade da educação. Ambos os dispositivos garantem o direito à educação inclusive aos migrantes internacionais. Para Claro (2020, p. 49), o Estatuto do Estrangeiro “deixou-se de lado, então, outro aspecto de negação de direitos do estatuto para alcançar a perspectiva das garantias de direitos humanos em consonância com o texto constitucional e as obrigações internacionais assumidas pelo Brasil.”

Outras leis, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), o Plano Nacional da Educação (PNE) e demais normativas federais, seguiram, no âmbito educacional, as normativas da Carta Magna, sendo uníssonas quanto à garantia desses estudantes no cenário educacional brasileiro.

As políticas sociais, apoiadas em direitos sociais, tornam obrigatórias e imediatas as medidas estatais para elevar a condição humana dos titulares desses direitos. Tais medidas vêm em resposta às necessidades sociais e transformam em realidade os direitos sociais, sobressaindo nas medidas os pobres e os miseráveis. (VIEIRA, 2001, p. 19).

Patarra (2005, p. 31) aponta que o Estatuto do Estrangeiro deu autonomia aos estados para o acesso de imigrantes e/ou seus filhos ao ensino público no país, mas que encontravam dificuldades quanto aos certificados de conclusão.

Em relação aos avanços das políticas educacionais internacionais, destaca-se que:

No final dos anos (19) 80 e início dos (19) 90 é que a educação para pessoas deslocadas ganha novos contornos em âmbito global – aqui majoritariamente referindo-se ainda às populações refugiadas. Educação para pessoas migrantes não era, ao menos com essa terminologia, uma preocupação, apenas as ações voltadas à crescente população que se deslocou de maneira forçada emergia como um tema que requeria resposta dos Estados. De ações pontuais, passa-se, ainda que timidamente, a falar-se em esforços para a integração das populações refugiadas nos sistemas nacionais de educação ou na necessidade de planos estratégicos de educação especificamente voltados aos refugiados. (MAGALHÃES; SCHILING, 2021, p. 7).

Por muitos anos, o Estatuto do Estrangeiro perdurou no Brasil como uma política não integradora, inconsistente de elementos capazes de garantir, sob princípios de Direitos Humanos firmados em tratados internacionais<sup>66</sup> pelo Brasil, disposições para uma educação de qualidade, específica aos migrantes internacionais, uníssonas, capaz de promover o desenvolvimento humano. Assim:

Sob a égide da Conferência sobre Direitos Humanos, o tratamento dos migrantes internacionais circunscreve-se no âmbito da articulação entre soberania nacional, democracia, direitos humanos e direitos ao desenvolvimento. O desafio consiste em transformar os compromissos assumidos internacionalmente em programas e práticas sociais condizentes com a articulação proposta – síntese das contradições, conflitos e antagonismos intensificados neste início de século. A migração internacional, que é a contrapartida populacional desse contexto globalizado, representa hoje a transformação da herança alvissareira do século 20 e um grande desafio para o século 21. (PATARRA, 2005, p. 31).

Diante de diversas proibições na referida lei, o Brasil possuía uma normativa que em tese foi detentora de direitos sociais aos estrangeiros, mas alheia politicamente a condições acolhedoras, pautadas em direitos humanos, integradora e promotora de direitos aos migrantes internacionais.

## **LEI DE MIGRAÇÃO E O CONTEXTO EDUCACIONAL BRASILEIRO**

Após 37 anos da promulgação do Estatuto do Estrangeiro que foi aprovada a Lei de Migração, que revogava a antiga normativa (Estatuto do Estran-

---

<sup>66</sup> União de vontades de dois ou mais sujeitos internacionais para regular seus interesses por meio de padrões internacionais. (OIM, 2019, p. 17). “Unión de voluntades de dos o más sujetos internacionales con el fin de regular sus intereses mediante normas internacionales.”



geiro), considerada retrógrada em vários aspectos pelos especialistas dos estudos migratórios. Em outro cenário migratório no país, após inúmeros embates e discursos foi promulgada a Lei nº 13.445, de 24 de maio de 2017, no governo do ex-presidente Michel Miguel Elias Temer Lulia, do Movimento Democrático Brasileiro (MDB). A Lei de Migração está pautada em documentos internacionais ratificados pelo Brasil e na Constituição Federal de 1988.

De 2011 a 2020, os fluxos migratórios para o Brasil se intensificaram:

Em virtude da iminência da imigração haitiana no país, no início da década, e venezuelana, no segundo quinquênio, esses anos foram marcados pela mudança do quadro normativo migratório, o aumento da inserção dos imigrantes no mercado de trabalho, nos programas de transferência de renda do Governo Federal, e no acesso aos serviços de saúde e educação pública. (CAVANCANTI; OLIVEIRA; SILVA, 2021, p. 6).

Em 2017, o Brasil contava com 102.721 migrantes internacionais registrados, sendo a maioria originários do Haiti, Colômbia e Venezuela. Em relação à condição econômica desses sujeitos, 86.175, em 2017, estavam cadastrados no Cadastro Único (CadÚnico), sendo a maioria da Venezuela e Haiti, isto é, eram beneficiários de programas sociais governamentais. (CAVALCANTI; OLIVEIRA; SILVA, 2021). Os dados são expressivos, e evidenciam condições socioeconômicas de baixa renda.

Em 2010, o Brasil contava com 41.916 estudantes migrantes internacionais, já em 2020, com 122.900 alunos de outros países, isso aponta um crescimento de 195%, sendo a maioria oriunda da Venezuela, Haiti, Bolívia, Estados Unidos, Portugal, dentre outros. Esses estudantes estavam principalmente na educação básica, além de concentrados nas capitais do país, houve também um número expressivo de migrantes internacionais para as cidades fronteiriças. (CAVALCANTI; OLIVEIRA; SILVA, 2021). O fenômeno migratório na contemporaneidade requer que se garanta o direito humano à educação, um direito fundamental, inerente à condição humana.

A Lei de Migração (Lei nº 13.445/2017) estabelece princípios e diretrizes visando o acolhimento dos migrantes internacionais no território brasileiro, e no que diz respeito à educação sem restrições quanto à documentação.

Em 2017, Mizne e Pereira (2018), ao trazer os dados do Instituto Nacional de Pesquisa Educacional Anísio Teixeira (Inep), constataram que no Brasil havia um número expressivo de crianças na escola, mas o aprendizado estava com poucos avanços, principalmente no ensino fundamental e médio.

Em relação as políticas migratórias e políticas públicas, concordamos que houve uma mudança significativa trazida pela Lei de Migração, especifica-

mente em seus princípios destacados no art. 3 da normativa:

Princípios gerais de direito internacional (observância ao disposto em tratado, cooperação internacional); Princípios de direito internacional dos direitos humanos (universalidade, indivisibilidade, interdependência, igualdade de tratamento, não discriminação, direito ao desenvolvimento, proteção integral e atenção ao superior interesse da criança, entre outros); e Princípios de direitos humanos relacionados às migrações internacionais (não criminalização da migração, acolhida humanitária, garantia do direito à reunião familiar, inclusão social, laboral e produtiva do migrante, repúdio às expulsões e deportações coletivas, acesso aos serviços públicos etc.). (CLARO, 2020, p. 50).

A referida Lei trouxe especificamente no art. 4, várias normativas sobre as garantias aos migrantes internacionais em solo brasileiro:

Art. 4º Ao migrante é garantida no território nacional, em condição de igualdade com os nacionais, a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade, bem como são assegurados: X - direito à educação pública, vedada a discriminação em razão da nacionalidade e da condição migratória. (BRASIL, 2017).

Logo, a normativa garante o direito à educação, seguindo o que determina a Constituição Federal de 1988 e os demais tratados no tocante à educação. Se ela é um direito, deve então ser de fato materializada, pois:

[...] estabeleceu princípios, diretrizes, regras, recursos vinculados e planos, de modo a dar substância a esse direito. Ao explicitar esse direito, elencou as formas de realizá-lo tais como gratuidade e obrigatoriedade com qualidade e com proteção legal, ampliada e com instrumentos jurídicos postos à disposição dos cidadãos, cria prerrogativas próprias para as pessoas em virtude das quais elas passam a usufruir de ou exigir algo que lhe pertence como tal. (CURY, 2014, p. 43).

A Lei de Migração representa uma posição política assumida pelo país, revogando o Estatuto do Estrangeiro, que vigorou no período da Ditadura Civil-Militar. Entretanto, com as mudanças políticas mais recentes no Brasil, esse tema, assim como tantos outros relacionados aos valores democráticos, tem sofrido retrocessos, conforme Oliveira (2020, p. 3).

Oliveira (2020, p. 3) aponta que o governo do presidente Jair Messias Bolsonaro (Partido Liberal), está pautado num discurso político que enxerga os migrantes internacionais com descaso, inclusive sendo ausente em pautas sobre as migrações no cenário internacional. Esse governo ainda pactua com

discursos norte-americano, conservador e ultraconservador no que tange as políticas migratórias:

Essa atitude do atual governo é muito ilustrativa do que deverá ser a política externa e a política migratória do país nos próximos anos, o que pode vir, mais uma vez, a instaurar instrumentos jurídicos limitantes, bloqueios de fronteira e reforços para forças políticas, que promovem a segregação e a discriminação, apoiados por discursos midiáticos negativos. (OLIVEIRA, 2020, p. 4-5).

Apesar de ser um avanço normativo para os grupos migratórios, a referida lei sofreu vetos em alguns trechos e houve um número expressivo de contrários à sua votação.<sup>67</sup>

Apesar de a Lei de Migração ser bastante progressista no que diz respeito à garantia dos direitos humanos das pessoas migrantes, os vetos presidenciais à lei representaram perdas em temas importantes, como a livre circulação de indígenas em áreas fronteiriças e na anistia para imigrantes indocumentados. Não obstante, ela tem-se provado positiva e eficaz, e vem respondendo aos desafios do seu tempo. (CLARO, 2020, p. 51).

Assim, ante a Lei de Migração e demais políticas educacionais brasileiras, há o dever na garantia da educação, em propor condições para que todos, inclusive os migrantes internacionais, sintam-se acolhidos, reconhecidos, gozem do direito à educação.

As políticas educacionais precisam contribuir com práticas de construção de identidades plurais nesses espaços de formação. Possibilitar acesso e boas condições de ensino para estrangeiros em situação de vulnerabilidade no Brasil vai muito além do simples ato de “abrir portas”. Para formação crítica faz-se necessário repensar formas de inserção e acolhimento e, também, repensar o currículo e os saberes necessários para uma formação democrática que auxilie, tanto na questão intelectual, quanto na garantia de manter os espaços escolares com identidades variadas. (GIROTO; PAULA, 2020, p. 167).

Consideramos que a referida Lei, assegura o direito de toda pessoa à educação e esta deve promover o pleno desenvolvimento da pessoa humana com dignidade, respeito pelos direitos humanos, pluralismo ideológico, liberdades, justiça e paz.

Se essa realidade ainda faz parte do atual cenário brasileiro, aos migrantes internacionais ela se torna ainda mais visível, posto as diversas barreiras confrontadas para se estabelecerem de forma digna no Brasil.

---

<sup>67</sup> Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2017/05/25/nova-lei-de-migracao-e-sanccionada-com-vetos>. Acesso em: 20 de abr. de 2022.

Cabe também aos estados e municípios brasileiros acatarem e adequarem a atual legislação sobre migração (Lei de Migração) para suas realidades, com vistas a atender e garantir no sistema federativo brasileiro o direito à educação para esses indivíduos.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Há uma distância entre o que está estabelecido na legislação e o que acontece no campo educacional. O desafio está em propor políticas educacionais que atendam às necessidades das minorias, tais como, os migrantes, migrantes internacionais, indígenas, pessoas com deficiência, dentre outros. Isso implica em mais investimentos por parte do poder público com formação de professores, produção de material didático, considerando os diferentes contextos sociais e culturais. A política educacional no processo de formulação deve pautar-se em atender a realidade desses sujeitos, em garantir o acesso à educação em condições de igualdade de tratamento com os estudantes nacionais. As respostas das políticas públicas devem ser: transdisciplinares, integradas, multiculturais e contextualizadas, capazes de reconhecer e assumir a complexidade que o tema requer. (BUSKO, 2017, p. 12).

Diante dos muitos anos do Estatuto do Estrangeiro que faltava em garantias humanitárias, cabe à Lei de Migração alterar esse cenário aos migrantes internacionais, viabilizando meios para materialização dos direitos sociais, para mudança cultural sob os estigmas trazidos pela antiga lei migratória.

## REFERÊNCIAS

AZEVEDO, Janete Maria Lins. **A Educação como Política Pública**. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2004. 79 p.

BRASIL. **Constituição Federal**. Brasília, Senado, 1988. Disponível em: [www.planalto.gov.br](http://www.planalto.gov.br). Acesso em: 15 de dez. 2021.

BRASIL. Lei no 6.815, de 19 de agosto de 1980. Define a situação jurídica do estrangeiro no Brasil, cria o Conselho Nacional de Imigração. Diário Oficial, Brasília, 21 ago. 1980. Seção 1.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm). Acesso em: 13 de dez. 2020.

BRASIL. Lei nº. 13.445, de 24 de maio de 2017. Institui a Lei de Migração. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 25 maio 2017b.

BUSKO, Danielle. Políticas Públicas educacionais para imigrantes e refugiados: rede de acolhimento no Rio Grande do Sul. **R. Defensoria Públ. União**, Brasília, n. 10, p. 176-208, dez. 2017.

CAVALCANTI, L; OLIVEIRA, T; SILVA, B. G. Imigração e refúgio no Brasil: Retratos da década de 2010. Observatório das Migrações Internacionais; Ministério da Justiça e Segurança Pública/ Conselho Nacional de Imigração e Coordenação Geral de Imigração Laboral. Brasília, DF: OBMigra, 2021.

CAVALCANTI, L; OLIVEIRA, T; SILVA, B. G. Relatório Anual 2021 – 2011-2020: Uma década de desafios para a imigração e o refúgio no Brasil. Série Migrações. Observatório das Migrações Internacionais; Ministério da Justiça e Segurança Pública/ Conselho Nacional de Imigração e Coordenação Geral de Imigração Laboral. Brasília, DF: OBMigra, 2021.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Educação e Direito à educação no Brasil: um histórico pelas constituições**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2014.

CLARO, Carolina de Abreu Batista. Do Estatuto do Estrangeiro À Lei de Migração: avanços e expectativas. **Boletim de Economia e Política Internacional**, Brasília, v. 0, n. 26, p. 41-53, abr. 2020.

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

GIROTO, Giovani; PAULA, Ercília Maria Angeli Teixeira de. Imigrantes e refugiados no Brasil: uma análise sobre escolarização, currículo e inclusão. **Espaço do Currículo**, João Pessoa, v. 13, n. 1, p. 164-175, jan/abr. 2020.

MAGALHÃES, Giovanna Modé; SCHILLING, Flávia. Imigração e Refúgio nos Debates e Políticas Educativas Globais: Uma Aproximação aos Discursos sobre as Mobilidades e seus Sujeitos. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, Arizona State, v. 29, n. 75, p. 1-20, maio 2021.

MIZNE, Denis; PEREIRA, Camila. “**A educação não vai bem, mas é possível mudar este cenário**”. 2018. Disponível em: <https://fundacaolemann.org.br/noticias/a-educacao-nao-vai-bem-mas-e-possivel-mudar-este-cenario>. Acesso em: 03 maio 2022.

OIM, Organización Internacional Para Las Migraciones. **Glosario de la OIM sobre Migración**. 34. ed. Ginebra: Organización Internacional Para Las Migraciones (OIM), 2019. 257 p.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. O imigrante na política educacional brasileira: um sujeito ausente. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 15, p. 1-15, 2020.

PATARRA, Neide Lopes. Migrações internacionais de e para o Brasil contemporâneo: volumes, fluxos, significados e políticas. **São Paulo em Perspectiva**, São Paulo, v. 19, n. 3, p. 23-33, jul. 2005.

SHIROMA, Eneida Oto; MORAES, Maria Célia Marcondes de; EVANGELISTA, Olinda. **Política Educacional**. 4. ed. Rio de Janeiro: Lamparina Editora, 2011.

VIEIRA, E. A. Políticas sociais e direitos sociais no Brasil. **Comunicação & Educação**, [S. l.], n. 9, p. 13-17, 1997. DOI: 10.11606/issn.2316-9125.v0i9p13-17. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/comueduc/article/view/36299>. Acesso em: 7 mar. 2022.

**UNIDADE IV**  
**ENSINO MÉDIO: DIREITOS,**  
**REFORMAS E INCLUSÃO**



# CAPÍTULO XVII

## ANÁLISE DOS ASPECTOS LEGAIS QUE GARANTEM A INCLUSÃO DOS ALUNOS COM ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO (AH/SD) NO ENSINO MÉDIO

Graziela Cristina Jara, doutoranda em Educação  
(UCDB), grazijarasantos@gmail.com

Priscilla Basmage Lemos Drulis, doutoranda em Educação  
(UCDB), pribasmage@gmail.com

Palavras Chaves: Altas Habilidades/Superdotação. Direitos legais. Inclusão.

### INTRODUÇÃO

Até a entrada do século XX não se quantificava as propriedades da inteligência, o que se tornou possível quando Alfred Binet, um psicólogo francês, elaborou a primeira escala de desenvolvimento infantil. Diversas crianças foram analisadas de forma sistemática, sendo possível a identificação e o detalhamento das tarefas que podiam ser exercidas em cada fase da progressão cronológica da criança.

Com base no trabalho de psicólogos, a concepção de superdotação foi expandida, advindo a inclusão da criatividade e seus diversos componentes, como os diferentes pensamentos e ideias, solução de problemas e a competência de tomar decisões. De acordo com Hardman et al. (1993), as terminologias “superdotado” e “talentoso” se concerne a crianças e jovens, identificados na educação infantil, no ensino fundamental ou no ensino médio, como detentores de potencialidades, que confirmam alta capacidade de produção e eficiência.

Segundo a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), os alunos com altas habilidades/superdotação (AH/SD) necessitam de um olhar atento em sala de aula na escola regular, bem como no atendimento educacional especializado (AEE) na sala de recursos multifuncionais. Pois, os alunos com AH/SD estão inseridos no público-alvo da Educação Especial e como participantes deste grupo de indivíduos têm o direito de identificação e atendimento, para tanto, podem ser pensadas e dispostas várias estratégias para que sejam identificados, acompanhados e atendidos na instituição escolar, em consequência, que sejam reco-

nhecidos, oportunizando uma educação de qualidade aos mesmos.

Dentro deste contexto, após a prática docente de ambas autoras no campo da educação especial, com ênfase nas AH/SD no estado de Mato Grosso do Sul, surge o problema que originou este trabalho: quais as políticas públicas que garantem a inclusão do estudante com AH/SD na Educação Básica no Brasil, em especial no Ensino Médio? De fato, esta política tem garantido estes direitos deste público alvo?

O objetivo deste artigo é abordar os conceitos, marcos legais e as políticas que protegem os direitos dos estudantes com Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD), no Ensino Médio, no âmbito da educação especial no Brasil. Para tanto será utilizada a pesquisa bibliográfica, por meio da discussão amparada na legislação brasileira que garante o direito à educação bem como, a inclusão dos alunos público alvo da educação especial, aqui em foco, os estudantes com AH/SD. Para tanto, além da legislação citada, utiliza-se a revisão de literatura baseados em alguns autores basilares como: Delou (2005), Cury (2011), Saviani (2007, 2010), entre outros.

O texto será voltado para análise legal visando a garantia da inclusão escolar dos educandos com AH/SD no Ensino Médio, uma vez que essa fase da vida escolar representa um divisor na construção da identidade nesta etapa da Educação Básica, pois é um período transitório para vida adulta, compreendido como o tempo de consolidação e aprofundamento de conhecimentos construídos

## **METODOLOGIA**

O ponto de partida para esta pesquisa bibliográfica é a Constituição Federal de 1988, que garantiu, no Art. 205, a educação como um direito de todos e estabeleceu o dever do Estado, demandando, dessa forma, propostas de atendimento educacional especializado para a educação especial. Segundo Oliveira (2007, p. 69) a pesquisa bibliográfica é uma “modalidade de estudo e análise de documentos de domínio científico tais como livros, periódicos, enciclopédias, ensaios críticos, dicionários e artigos científicos. É um tipo de estudo direto em fontes científicas, sem precisar recorrer diretamente aos fatos/fenômenos da realidade empírica”. A finalidade da mesma é promover ao pesquisador a relação direta com o documento, considerando que “o mais importante para quem faz opção pela pesquisa bibliográfica é ter a certeza de que as fontes a serem pesquisadas já são reconhecidamente do domínio científico”.

Para tanto, um texto constitucional estabelece o Estado Democrático de Direito, arrevesa-se à ideia de direitos para alguns e estabelece a relação entre

direito e democracia. Na área educacional, esse direito precisa ser entendido, conforme defende Cury (2011), como um serviço público, gratuito e universal, que garante a igualdade, com base na lei, de condições e de oportunidades para todos, sem discriminação. Tendo em vista essa articulação, inicia-se por explicitar conceitos e, em seguida, descreverem-se as características dos alunos com Altas Habilidades/Superdotação.

## ASPECTOS LEGAIS DA AH/SD

A Constituição Federal de 1988 demarca o estabelecimento da educação como um direito de todos, admitindo-se, portanto, a inclusão do público da educação especial, que também agrega, apesar de não se tratar de uma deficiência, alunos com AH/SD. O Art. 208 prescreve, como dever do Estado, garantir:

I – educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria; II – progressiva universalização do ensino médio gratuito; III – atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino; IV – educação infantil, em creche e pré-escola, às crianças até 5 (cinco) anos de idade; V – acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um; VI – oferta de ensino noturno regular, adequado às condições do educando; VII – atendimento ao educando, em todas as etapas da educação básica, por meio de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde. § 1o O acesso ao ensino obrigatório e gratuito é direito público subjetivo. § 2o O não-oferecimento do ensino obrigatório pelo Poder Público, ou sua oferta irregular, importa responsabilidade da autoridade competente. § 3o Compete ao Poder Público recensear os educandos no ensino fundamental, fazer-lhes a chamada e zelar, junto aos pais ou responsáveis, pela frequência à escola (BRASIL, 1988).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Lei 9.394/1996, no Art. 59, preconiza que os sistemas de ensino devem assegurar aos educandos:

I - currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades; II - terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências, e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados; III - professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns; IV - educação especial para o trabalho, visando a sua

efetiva integração na vida em sociedade, inclusive condições adequadas para os que não revelarem capacidade de inserção no trabalho competitivo, mediante articulação com os órgãos oficiais afins, bem como para aqueles que apresentam uma habilidade superior nas áreas artística, intelectual ou psicomotora; V- acesso igualitário aos benefícios dos programas sociais suplementares disponíveis para o respectivo nível do ensino regular (BRASIL, 1996).

A educação, na concepção de Saviani (2007), faz parte da história constituída pela humanidade, está presente em todas as sociedades, entendida como “produção de saberes”, tendo em vista que os seres humanos são capazes de elaborar conceitos, ideias, planejamentos e diferentes atitudes e formas de pensar. Assim, de acordo com o autor, transformam a matéria em objetos para sua própria sobrevivência, por meio do trabalho.

O fato de não se pode eliminar o direito à educação fez com que esse se tornasse um direito positivado, tendo o Estado como protetor da lei e todo cidadão incluído e protegido por ela.

Saviani (2007) observa que o ser humano se diferencia de outros animais, uma vez que utiliza a sua racionalidade para conquistar um lugar de destaque dentre os demais. Ele é capaz de transformar a natureza para seu próprio benefício. Este autor, ainda concebe a educação como,

[...] o ato de produzir, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens. Essa definição toma a educação objetivamente em sua realidade histórica e contempla tanto a questão da comunicação e promoção do homem como o caráter mediador da educação no interior da sociedade. (SAVIANI, 2009, p. 18-19).

Considera, ainda, a educação como “[...] ponto de partida e de chegada da prática social, [...]. Nesse caso, destaca-se a função social da educação” (SAVIANI, 2010, p.18). Desse modo, pode-se inferir que a educação seja o princípio da inclusão social e do acesso aos direitos humanos e constitucionais.

Ainda no que se refere ao atendimento educacional especializado, esse dispositivo, no Capítulo V - Educação Especial, Art. 58 explicita:

§ 1º Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de educação especial.

§ 2º O atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular.

§ 3º A oferta de educação especial, dever constitucional do Estado, tem início na faixa etária de zero a seis anos, durante a educação infantil (BRASIL, 1996, s/p.).

Nesse mesmo Art. 59 da LDB/96 assegurou-se a necessidade de acesso igualitário aos programas sociais para os alunos com altas habilidades/superdotação:

Os benefícios decorrentes dos programas sociais criados com vistas a diminuir as desvantagens tão comuns entre os alunos das classes populares, também, incluem os alunos superdotados. Nenhuma ação ou argumento pode ser construído no sentido de excluí-los destes programas. Programas como “Fome Zero” e “Bolsa Família” vêm resolvendo pequena parcela do grande problema que é a distribuição de renda no Brasil. Todavia, a demora para a definição de programas específicos para os alunos superdotados mostra o quanto ainda é preciso trabalhar para dar visibilidade às necessidades especiais e sociais que estes alunos possuem (DELOU, 2005, p. 35).

A Resolução n.º 02 de 11 de setembro de 2001, que institui as Diretrizes Nacionais para a Educação de alunos que apresentam necessidades educacionais especiais, em todas as suas etapas e modalidades, na Educação Básica, criada no governo do Presidente Fernando Henrique Cardoso (1995 a 2003), considera:

Educandos com necessidades educacionais especiais os que, durante o processo educacional, apresentarem: [...] altas habilidades/superdotação”, definindo-a no Art. 5º, mais precisamente no inciso III, como sendo a expressão de “grande facilidade de aprendizagem, que os leve a dominar rapidamente conceitos, procedimentos e atitudes” (BRASIL, 2001, p. 2).

Esse documento estabelece, ainda, no Art. 8º, inciso IX, que

[...] as escolas da rede regular de ensino devem prever e prover na organização de suas classes comuns: atividades que favoreçam, ao aluno que apresente altas habilidades/superdotação, o aprofundamento e enriquecimento de aspectos curriculares, mediante desafios suplementares nas classes comuns, em sala de recursos ou em outros espaços definidos pelos sistemas de ensino, inclusive para conclusão, em menor tempo, da série ou etapa escolar (BRASIL, 2001, p. 2).

Os documentos legais estabelecem que estudantes com AH/SD têm direito a currículos enriquecidos e aprofundados, como suplemento do currículo regular, ou seja, para além das atividades previstas para a classe regular em que esteja oficialmente matriculado. Essas atividades podem ocorrer na própria sala de aula regular, em salas de recursos ou em outros espaços, como nas universidades, considerando-se que o discente possa ter abreviado o tempo de permanência na escola, por ter atingido plenamente os objetivos da etapa escolar em que estivera matriculado (BRASIL, 1996).

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) caracteriza os alunos com altas habilidades/superdotação como aqueles que demonstram potencial elevado em qualquer uma das áreas, isoladas ou combinadas, como a intelectual, acadêmica, liderança, psicomotricidade e artes. O documento salienta que tais sujeitos apresentam elevada criatividade, grande envolvimento na aprendizagem e realização de tarefas em áreas de seu interesse (BRASIL, 2008).

A política avança em relação aos documentos anteriores, ao considerar: 1) a transversalidade da educação especial em todos os níveis de ensino (antes apenas direcionados ao ensino fundamental); 2) a oferta de atendimento educacional especializado e a 3) formação de professores para essa oferta e ao reafirmar a articulação intersetorial na implementação das políticas públicas, tão necessária para a área de AH/SD.

Destaca-se, em relação ao conceito de AH/SD, a mudança da expressão “desempenho e elevada potencialidade” para a expressão “potencial elevado”, que parece mais adequada ao contexto brasileiro, especialmente em termos de populações carentes, nas quais “desempenho” é uma característica que só deveria ser aferida se oferecidas oportunidades para o desenvolvimento das AH/SD:

Alunos com altas habilidades/superdotação demonstram potencial elevado em qualquer uma das seguintes áreas, isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotricidade e artes. Também apresentam elevada criatividade, grande envolvimento na aprendizagem e realização de tarefas em áreas de seu interesse (BRASIL, 2008a, p. 15. Grifo nosso).

Estudantes com AH/SD estão inseridos nos ambientes escolares, contudo, nem sempre são vistos e reconhecidos pelos docentes e gestores escolares, conseqüentemente, quando se tornam despercebidos, não é possível atender as suas necessidades para o alcance de seus potenciais. Conforme a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), define os estudantes com AH/SD, aqueles que:

[...] demonstram potencial elevado em qualquer uma das seguintes áreas, isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotricidade e artes, além de apresentar grande criatividade, envolvimento na aprendizagem e realização de tarefas em áreas de seu interesse (BRASIL, 2008, p. 09).

Com o objetivo de instituir uma política pública de financiamento da educação inclusiva, publicou-se o Decreto 6.571/08, que dispõe sobre o apoio da

União aos sistemas de ensino para ampliar a oferta de Atendimento Educacional Especializado (AEE) a estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Além disso, o Decreto determina a adjudicação de matrícula adicional para os alunos que estejam recebendo AEE, com o financiamento do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB).

Definido ainda no artigo 3º, o apoio técnico e financeiro a ser prestado pelo Ministério da Educação, com a finalidade de promover o atendimento educacional especializado tanto na educação básica quanto na superior, o referido Decreto.

Em 2011, o Decreto 6.571/08 foi substituído pelo Decreto 7.611/2011, que apresenta maiores orientações sobre o AEE e os repasses de recursos do FUNDEB. Esse novo documento, no parágrafo primeiro do Art. 1º, reafirma como “público-alvo da educação especial as pessoas com deficiência, com transtornos globais do desenvolvimento e com altas habilidades ou superdotação”, destacando, ainda, no Art. 2º, que “a educação especial deve garantir os serviços de apoio especializado voltado a eliminar as barreiras que possam obstruir o processo de escolarização de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação” (BRASIL, 2011, s. p.).

Visando instituir orientações para implementação do decreto 6.571/2008, criaram-se as Diretrizes Operacionais para o atendimento educacional especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial, instituídas pela Resolução nº 4 de 2 de outubro de 2009 e pelo Parecer nº 13 de 3 de junho de 2009 do CNE/CEB, que ampliam a oferta do AEE a todos os níveis, etapas e modalidades do ensino, determinando sua implementação nas “salas de recursos multifuncionais ou em centros de atendimento educacional especializado da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos” (BRASIL, 2009).

Veja-se, agora, como a Resolução CNE/CEB nº 4/2009 considera o público alvo do AEE, no Art. 4º, inciso III: “Alunos com altas habilidades/superdotação: aqueles que apresentam um potencial elevado e grande envolvimento com as áreas de conhecimento humano, isolados ou combinadas: intelectual, liderança, psicomotora, artes e criatividade”.

O atendimento aos alunos com altas habilidades/superdotação pode ser realizado na forma de “[...] agrupamento, aceleração e enriquecimento; é necessário assinalar, entretanto, que as alternativas não são modalidades conflitantes que devam ser adotadas com exclusividade, pois há entre eles pontos comuns e entrelaçamentos” (BRASIL, 2007, p.70).

## ASPECTOS DE FEDERALISMO UTILIZADOS NA AH/SD

Além de constituir um dos maiores desafios para as políticas educacionais na assimétrica federação brasileira, a cooperação federativa tem sido um processo marcado por omissões e ambivalências, no âmbito do Legislativo e do Executivo. Omissões do Legislativo no sentido de deixar de cumprir o dever constitucional de regulamentação da matéria ao longo desses 30 anos. Ambivalências do Executivo no sentido de, havendo a possibilidade de pautar o referido dever constitucional quando já havia certo acúmulo e consenso na área de educação sobre o significado e o alcance do regime de colaboração, induzir para que o debate fosse direcionado por premissas e propostas diversas, muitas vezes antagônicas. O caso da atuação, desde o ano de 2012, da Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino (SASE) no âmbito do Ministério da Educação (MEC).

Entretanto, de acordo com as diretrizes do MEC (Brasil, 1995), os direitos que sustentam a escola inclusiva, orientam o pensamento de que todos os estudantes estejam inseridos nas escolas comuns, assim sendo, os currículos educacionais escolares devem incorporar metodologias e ações especiais para orientação a estes alunos com AH/SD, bem como a oferta de materiais adequados para atendê-los, a fim de suprir suas necessidades educativas.

Para tanto, faz-se necessário que a escola adeque seu currículo afim de atender seu público conforme suas necessidades, com o foco na preparação dos profissionais educacionais, garantindo a inclusão, evidenciando que todos os alunos com necessidades educacionais especiais, em debate os superdotados, não sofram a exclusão, já que estão amparados pela legislação por décadas, como o artigo 9º da LDB de 1971, Lei 5691/71, (Brasil, 1995, p.09), que expõe que “os superdotados deverão receber tratamento especial, de acordo com as normas fixadas pelos competentes Conselhos de Educação”, princípio seguido na LDBEN de 1996 (Pérez, 2004).

Os alunos com altas habilidades/superdotação, mesmo amparados pela legislação brasileira, necessitam de ações diferenciadas a fim de garantir o seu desenvolvimento escolar. Para tal, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei 9394/96 (Brasil, 1996). nos termos do Artigo 24, expõe que as escolas da rede regular de ensino devem prever e prover na organização de suas classes comuns, por meio de atividades que favoreçam ao aluno que apresente altas habilidades/superdotação, o aprofundamento e enriquecimento de aspectos curriculares, mediante desafios suplementares nas classes comuns, em sala de recursos ou em outros espaços definidos pelos sistemas de ensino, inclusive para conclusão, em menor tempo, da série ou etapa escolar.



Mesmo considerando que as modificações na Constituição e na legislação infraconstitucional ao longo desses 30 anos tenham incidência na questão federativa em matéria educacional, ainda há enormes desafios como a institucionalização de instâncias de pactuação federativa democráticas e a definição e a implementação de mecanismos que assegurem a equidade na oferta, como é o caso do custo aluno-qualidade inicial e do custo aluno-qualidade, elencados na meta 20 do PNE, onde também consta a necessidade de regulamentação do regime de colaboração.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Baseados nas legislações referidas durante o artigo, faz-se necessário frisar a necessidade da atenção, identificação, bem como o atendimento necessário ao estudante com AH/SD, assegurados como um sujeito público alvo da educação especial.

A Constituição Federal de 1988 demarca o estabelecimento da educação como um direito de todos, admitindo-se, portanto, a inclusão do público da educação especial, que também agrega, apesar de não se tratar de uma deficiência, alunos com AH/SD.

A política avança em relação aos documentos legais, ao considerar a transversalidade da educação especial em todos os níveis de ensino, em especial o nosso olhar ao Ensino Médio, com aumento na oferta de atendimento educacional especializado e a formação de professores e com implementação das articulações intersetorial com implementação das políticas públicas, tão necessária para a área de AH/SD.

Requer-se, portanto, conhecer, entender, compreender, com base nessas abordagens desenvolvidas, aqui, que são, como são e o de que precisam os alunos com Altas Habilidades/Superdotação que procuram ter acesso à educação regular, a fim de que se concretize, efetivamente, a inclusão desses indivíduos que são alvo, igualmente, da educação especial. Alunos com características de AH/SD independente da etapa da Educação Básica que se encontra, necessitam de apoio para desenvolver suas potencialidades, o que exige o oferecimento de oportunidades para expressar e aprimorar as habilidades.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº 5692/71 de 11 de agosto de 1971. Diário oficial da República Federativa do Brasil. Brasília, DF, 12 de agosto de 1971.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº 9394/96 de 20 de dezembro de 1996. Diário oficial da República Federativa do Brasil. Brasília, DF, 21 de dezembro de 1996.

BRASIL. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Habilidades/Superdotação - volume 3: O aluno e a Família. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2007. p. 13-28.

BRASIL. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Lei de Diretrizes e Bases da Educação para o atendimento educacional aos alunos portadores de altas habilidades/superdotação e talentos. Brasília: MEC/SEESP, 1995.

\_\_\_\_\_. Constituição Federal de 1988. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Senado, 5 out. 1988. Não paginado.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1996. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil. Brasília, DF, 23 dez. 1996.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação e Câmara de Educação Básica. **Parecer CNE/CEB nº 17/2001**. Brasília: CNE/CEB.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Resolução nº 02 de 11 de setembro de 2001. Brasília: MEC/SEESP, 2002.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 6571 de 17 de setembro de 2008**. Brasília: Jus Brasil. 2008b. Disponível em: <http://www.jusbrasil.com.br>. Acesso em: 18 dez 2017

\_\_\_\_\_. Ministério de Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução nº 04, de 2 de outubro de 2009**. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação especial. Brasília, DF: CNE / CEB, 05 out. 2009. 17 p.

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

DELOU, C.M.C. Políticas públicas para a educação de superdotados no Brasil. In: REUNIÃO ANUAL DA SOCIEDADE BRASILEIRA PARA O PROGRESSO DA CIÊNCIA, 57, 2005, Fortaleza, **Anais...** Fortaleza: UFCE, 2005.

OLIVEIRA, M. M. Como fazer pesquisa qualitativa. Petrópolis, Vozes, 2007.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas**. Campinas: Autores Associados, 2007.

\_\_\_\_\_. SAVIANI, Dermeval. O Estado e a promiscuidade entre o público e o privado na história da educação brasileira. In: SAVIANI, Dermeval (Org.) **Estado e políticas educacionais na história da educação brasileira**. Vitória: EDUFES, 2010. p. 15-44.

# CAPÍTULO XVIII

## REFORMAS EDUCACIONAIS NA PERSPECTIVA DE DOCENTES DO ENSINO MÉDIO: UMA ANÁLISE DO PROGRAMA SÃO PAULO FAZ ESCOLA

Luís Renato Silva Maldonado  
Universidade Federal de São Paulo - Unifesp  
Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas  
Programa de Pós-Graduação em Educação

Palavras-chave: Reforma educacional; currículo; trabalho docente.

### INTRODUÇÃO

Este trabalho resulta de uma pesquisa de mestrado em Educação, a qual investigou as condições de exercício do mandato docente no âmbito da implementação do programa São Paulo Faz Escola (SPFE). No início do ano letivo de 2008, a então Secretária de Estado de Educação do Governo do Estado de São Paulo - SEE-SP (atual Seduc), Maria Helena Guimarães de Castro, apresentou à comunidade escolar da rede pública a proposta curricular do Estado de São Paulo para o Ensino Fundamental e Ensino Médio (resolução SE 76/2008), mais conhecida como programa São Paulo Faz Escola. Na apresentação da proposta, a Secretária argumentou sobre a necessidade de intervir na realidade educacional por meio de um subsídio didático para as escolas públicas estaduais devido aos resultados ruins obtidos nas últimas avaliações, com destaque para o Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (Saresp) do ano de 2005.

Sob uma perspectiva mais ampla, o SPFE se insere na Nova Agenda da Educação Pública do Estado de São Paulo, programa do governo José Serra (2007-2011) que incluía dez ações para a melhoria da educação básica paulista. Uma dessas ações foi a implantação de um currículo comum<sup>68</sup> em todas as escolas da rede estadual. A partir desse programa, os estudantes passaram a receber o mesmo material didático, os Cadernos do SPFE; e os docentes, por sua vez, foram capacitados para utilizar esses materiais e se apoiarem nos resultados e dados produzidos pelas avaliações institucionais, o Saresp e o Sis-

---

<sup>68</sup> Esse não é o Currículo Paulista, implementado apenas em 2019, mas o consideramos um ensaio para a ideia de currículo comum, que na esfera federal se expressaria como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

tema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb), no seu planejamento pedagógico.

Afora a proposta curricular, o programa articulou-se a uma política de bonificação, o bônus mérito<sup>69</sup>; determinou o reposicionamento da função do coordenador pedagógico como gestor das mudanças propostas; estabeleceu a responsabilização dos professores pelos resultados do processo de ensino e, como desdobramento, promoveu importantes mudanças na carreira docente por meio da criação de cursos de formação específica baseados nos conteúdos e metodologias dos Cadernos do SPFE.

Para além do objetivo específico da consolidação das aprendizagens, argumento apresentado pela Secretaria, compreendemos que o SPFE foi uma etapa de um amplo projeto reformista, sistemático e difuso, que envolveu uma série de recursos e integrou um conjunto de medidas centralizadoras (MALDONADO, 2013). Estas medidas trouxeram para as escolas novas relações de hierarquia, procedimentos de motivação e a acentuação do caráter individual do trabalho docente por meio de avaliações externas e mecanismos de performatividade (FERNANDES, 2010). Isto porque os seus pressupostos e instrumentos reformadores estão em consonância com a análise de diversos pesquisadores sobre as reformas educacionais já ocorridas, sobretudo entre os anos 1990 e a primeira década deste século, em diversas partes do mundo, com destaque para a América Latina (OLIVEIRA, 2004; TIRAMONTI, 1997; GENTILI et al, 2004 e BARRIGA; ESPINOSA, 2001).

De forma geral, as reformas realizadas no campo da educação a partir dos anos 1990 incorporaram os princípios da produtividade, eficiência, racionalização, administração gerencial, performatividade, ensino por competências, entre outros, que mesclam a noção de modernização, liberalismo econômico e a minimização da atuação do Estado com redução do gasto público. Para Ball (2002), estes instrumentos seriam tecnologias políticas aplicadas à educação que reformaram não apenas as instituições, mas também o significado de ser professor. São ações que modificaram o que fazem os professores, a sua subjetividade e, conseqüentemente, a sua identidade profissional. Segundo Oliveira (2004), as reformas atuaram não só no nível da escola, mas em todo o sistema, repercutindo em mudanças profundas na natureza do trabalho escolar e promovendo alterações substanciais na relação dos docentes com a sua prática profissional.

Especificamente em São Paulo, segundo Fernandes (2010, p.80) “(...) medidas implementadas entre 2002 e 2006 intensificaram a presença de ele-

---

<sup>69</sup> O Bônus Mérito é um abono aos docentes e outros servidores da educação paulista pago em conformidade com o cumprimento de metas vinculadas ao Idesp.

mentos da gestão gerencialista e performática no interior das escolas públicas paulistas”. A partir da reforma intitulada a Escola de cara nova, de 1995, a avaliação de desempenho do professor, o bônus por mérito, avaliações externas dos estudantes, entre outros dispositivos, passaram a fazer parte do cotidiano docente e marcaram a passagem de um Estado educador para um Estado avaliador ou regulador, que definiu novos padrões de conduta e de trabalho dentro das escolas, no âmbito do que ficou conhecido na literatura como Nova Gestão Pública (NGP). Assim, concordamos com Ball (2002, p.7) quando afirma que

novos papéis e subjetividades são criados conforme os professores são “retrabalhados” como produtores/proporcionadores, empreendedores educacionais e gestores e são sujeitos a avaliações regulares, a revisões e comparações de seu desempenho.

Neste contexto de profundas transformações, nos perguntamos como o magistério interpretou as reformas na educação paulista, no âmbito do Programa SPFE, com o objetivo de identificar as mudanças percebidas pela categoria em sua prática, especificamente no que se refere à autonomia no fazer docente diante da imposição do uso de um currículo prescrito e de um material didático estruturado.

Nossa hipótese preliminar indicava que, diante dos pressupostos e dispositivos da reforma, estaria em curso uma estratégia de controle técnico e disciplinarização do trabalho docente solicitados por meio do SPFE. A análise da literatura aponta para reformas educacionais que promoveram o controle, a fragmentação e a acentuação do caráter individual do trabalho de professores/as (FERNANDES, 2010; NOVAES, 2009), além da configuração de novos papéis e relações de hierarquia que resultariam num impulso à proletarização, no sentido em que desenvolve Oliveira (2004), ou seja, na perda do processo integral do trabalho docente.

Desta maneira, a análise da percepção sobre o SPFE se mostrou um campo fértil para a pesquisa sociológica na busca pelas formas de apropriação, resistência ou crítica na relação dos docentes com o programa, mas, sobretudo, na relação entre currículo e poder, mais especificamente no que se refere às possibilidades de o currículo ser utilizado como estratégia de controle sobre a prática docente (APPLE, 2006). Para esta análise, fez-se necessário considerar em que medida as ações reformistas poderiam atuar como dispositivos do gerencialismo. Assim, a pesquisa objetivou rastrear o desenrolar dos processos reformistas em um contexto particular, localizado no espaço escolar e

da perspectiva dos docentes. Com este fim, procuramos relacionar a agenda internacional das reformas educacionais com as ações desenvolvidas no contexto paulista.

## METODOLOGIA

No intuito de averiguar as possíveis mudanças na prática profissional dos professores, no âmbito das recentes reformas na educação paulista, realizamos um estudo de caso acerca da percepção de docentes do ensino médio acerca do programa SPFE. Para tal, organizamos os procedimentos de pesquisa sob dois aspectos distintos e complementares. Primeiramente, analisamos as circunstâncias políticas e econômicas que teceram o pano de fundo sobre o qual se desenvolveram os processos reformistas. Estas nos levaram a relacionar a reforma paulista a um contexto nacional e internacional, vinculado às novas formas de administração do Estado, gestadas a partir da crise do capitalismo dos anos 1970, que culminaram nos princípios da NGP (DASSO Jr, 2014), (OLIVEIRA; DUARTE; CLEMENTINO, 2017). Também realizamos um levantamento acerca da documentação oficial em torno do programa SPFE a fim de melhor compreendermos o desenvolvimento, determinações e pressupostos aos quais os professores/as estudados/as foram sujeitos.

Devidos aos limites da pesquisa e escolhas metodológicas, a pesquisa qualitativa de inspiração etnográfica, fez-se necessário um recorte do campo que viabilizasse uma observação contínua e apurada do processo socializador envolvido. Deste modo, escolhemos uma escola estadual de ensino médio, diretamente impactada pela implementação do programa, uma vez que possuía uma proposta pedagógica formulada de maneira autônoma e em desenvolvimento pela instituição há mais de uma década.

A coleta de informações no cotidiano docente foi realizada por meio de um questionário preliminar e por entrevista semiestruturada. O questionário preliminar se revelou particularmente fecundo para a descrição dos grupos de professores e a compreensão de sua relação com os dispositivos da reforma. Dentre os respondentes, foram selecionados apenas oito para a entrevista semiestruturada<sup>70</sup>. A escolha se justifica pela necessidade de coletarmos o depoimento de sujeitos que pudessem ter vivenciado as condições de trabalho anteriores às reformas, portanto, com mais de 10 anos de docência no ensino público estadual paulista.

---

<sup>70</sup> Os professores/as entrevistados/as foram identificados com os códigos sequenciados de P2 a P9.

Apesar do *corpus* de pesquisa reduzido, entendemos que em trabalho de inspiração etnográfica tem-se o objetivo de analisar intensamente os sujeitos de modo que se possa realizar a passagem do caso particular para o geral. “A insistência – na visão antropológica – no aspecto social de comportamento leva à procura por sistemas que vão sempre além do caso individual” (FONSECA, 1999, p.59).

## DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

De modo geral, os entrevistados demonstraram não conhecer o SPFE na sua integralidade. Não foram capazes, por exemplo, de estabelecer relações de intencionalidade entre o currículo, os materiais didáticos, os cursos de formação oferecidos, a progressão funcional, o bônus mérito e o controle do seu trabalho, esquema cíclico de controle que chamamos de *circuito fechado*. A associação mais comum foi entre o programa e os Cadernos (do aluno e professor), que se tornaram bastante conhecidos, pois foram objeto de debates e intervenções da gestão, assunto da grande mídia, além de comporem a paisagem da escola, devido ao imenso volume e dificuldades de seu armazenamento.

Não foram percebidas pelos docentes mudanças em suas relações com a gestão escolar em virtude do programa. Contudo, alguns depoimentos indicaram que os PCs executaram ações de gerenciamento do programa, tais como: a produção de relatórios de uso dos materiais didáticos do SPFE por disciplina; a organização de discussões acerca do Saresp buscando debater e esclarecer a sua função e princípios; o convite aos docentes a participar e cooperar com a produção de questões e a aplicação de um tipo de prova simulada do Saresp, denominado “Sarespinho<sup>71</sup>”. E, o mais importante, os PCs mapearam a apropriação dos materiais didáticos por parte do corpo docente, sendo que aqueles que declaravam não o utilizar, deveriam justificar as razões por escrito.

Com relação às mudanças pedagógicas, mais especificamente sobre o currículo, surgiu uma percepção positiva em relação ao estabelecimento de um percurso comum, de modo que os alunos de diferentes regiões do estado tivessem acesso ao mesmo conteúdo. De modo geral, os docentes entrevistados consideraram essa ação como a viabilização do direito de aprendizagem dos estudantes e a continuidade de seus estudos, em caso de uma possível transferência de escola. Esta percepção nos pareceu fruto do trabalho de formação da coordenação da escola, uma vez que o vínculo entre a proposta curricular do SPFE com a noção do direito de aprender é um dos eixos de sua atuação e foi

---

<sup>71</sup> Atividade simulada de treinamento para o Saresp.



insistentemente destacado em seus processos formativos, como exemplifica o fragmento a seguir do Caderno do gestor,

A sugestão é a organização de planos comuns para as disciplinas e séries, isto é, todos os professores de cada disciplina e série devem estar ensinando e avaliando os mesmos conteúdos e habilidades. (...) Esse mecanismo procura contemplar o direito de aprender, a diversidade, a equidade. (...) O direito de todos em aprender a cultura e o que a escola ensina é o eixo da Proposta Curricular da SE e o principal objetivo da função do Professor Coordenador. (MURRIE, 2008, p. 38-39, grifo nosso)

Em geral, a percepção recolhida nos depoimentos foi a de que o programa, com foco nos materiais didáticos oferecidos aos estudantes, contribuiu positivamente. Isto porque seria um material leve, que facilita a portabilidade e o transporte, o que se mostra mais difícil no caso do livro didático, que, em geral, é distribuído no formato de um volume único para as três séries do ensino médio. Ressaltaram também como aspecto positivo o fato de o Caderno do aluno ser um material didático consumível, no qual as atividades propostas podem ser executadas no próprio Caderno em espaços pré-definidos. Sublinharam, ainda, a sua ampla disponibilidade pois, mesmo em caso de perda por parte do aluno, poderia ser substituído. O material ainda se mostraria como um “norte”, pois estabeleceria uma sequência didática e orientaria o professor com relação à gestão do tempo, dividindo os temas em uma sequência didática. Sob o aspecto pedagógico, a apostila<sup>72</sup> facilitaria o entendimento da matéria por parte dos alunos, porque traria o “básico bem-feito”. Outro aspecto valorizado pelos entrevistados foi o caráter interdisciplinar do material didático. O professor P3 afirmou que, mesmo de modo não intencional, simplesmente por meio do uso dos materiais, deu-se um encontro de temas trabalhados entre as disciplinas. Este encontro seria, na sua opinião, resultado do uso dos Cadernos, apesar de não haver planejamento docente neste sentido. E, apesar de questionados/as, os/as entrevistados/as não apontaram nenhum problema no que chamamos de “duplicidade de materiais”, ou seja, da coexistência dos materiais didáticos do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) e os materiais do SPFE.

Os/as professores/as foram também questionados/as sobre a ocorrência de mudanças na sua prática devido ao uso das apostilas. Esta hipótese foi levantada a partir do pressuposto de que o controle exercido pelo currículo prescrito determinaria a seleção dos conteúdos, a metodologia a ser emprega-

---

<sup>72</sup> Os docentes se referiram aos materiais do SPFE como “apostila”.

da, o tempo de trabalho e as rotinas do fazer docente. Este controle promoveria uma separação no fazer docente entre o projeto e a execução devido à sensível diminuição de sua autoria no processo pedagógico, pois passaria simplesmente a realizar os passos minuciosamente descritos nas orientações curriculares. Assim, perguntamos se haviam percebido alguma mudança em seu planejamento ou na condução da sua aula a partir das orientações do SPFE. De modo geral os/as professores/as responderam que o uso das apostilas demandaria um trabalho de planejamento docente que incluiria estudo, preparação, impressão de materiais e pesquisa. Portanto, o seu uso deveria ser feito em associação com o livro didático, pois este traria um maior aprofundamento da matéria. Sobre o uso associado destes materiais, o depoimento de P2 é esclarecedor:

O livro didático traz aquilo definido, em infinitos exercícios. Mas, o Caderno do professor não. Já é uma coisa mais resumida, só que, às vezes, pede algo que o aluno ainda não tem, e é aí que eu entro com o livro. (...) O uso da apostila é bem legal porque você já tem um material preparado. O que você precisa é estudar esse material e se preparar para tirar as dúvidas para que o aluno consiga desenvolver um raciocínio em cima daquilo. Então, o professor tem que preparar aula.

No entanto, surgiram outras percepções, como a de P9, que critica enfaticamente o material, referindo-se ao ordenamento dos temas, à gestão do tempo, às atividades e, especificamente, ao tratar da questão da autonomia, afirmou

Eu sapateeí, [disse a entrevistada]: “não quero saber com esse material!” Agora eu estou nesses já (se referindo ao uso descontinuado do material que passara a fazer): o estupro é inevitável, vamos fazer o melhor. Vou fazer o quê? (...) Então, quando eu falo “o estupro é inevitável” é [que] eu não concordo com a citologia [tema de biologia do ensino médio] no segundo ano, mas eu sou obrigada a dar, tá? Quem não quer uma graninha a mais?

O depoimento de P9 é de muita força e representatividade acerca da atual condição docente. Se por um lado expressa a resistência às políticas da Seduc, pois sapatear, isto é, bater os pés no chão como demonstração de raiva, no contexto, sugere desagrado ou incômodo com as políticas. Por outro, a professora que sapateia e se inquieta com as políticas também demonstra impotência e, inclusive, sucumbe à sua força, ao afirmar de modo assustador que “o estupro é inevitável”. Nesse sentido, o elemento de força, de violência que pressupõe a elaboração simbólica em torno do estupro é o currículo prescrito, que a obriga ensinar citologia no segundo ano do ensino médio, ainda que,

como professora de biologia, discorde dessa temática. Contudo, o currículo prescrito vem fortalecido pela política de bonificação, afinal, segundo a entrevistada, qual docente da rede pública estadual não necessita de “uma graninha a mais”? O depoimento, assim, denota a sujeição econômica e, consequentemente, pedagógica, dos/as professores/as da rede.

## CONCLUSÃO

Neste trabalho, tivemos como objetivo compreender como um grupo de docentes de uma escola de ensino médio da rede pública interpretou as recentes reformas na educação paulista no âmbito do Programa São Paulo Faz Escola. Pretendemos identificar as mudanças percebidas em sua prática, especificamente no que se refere à autonomia do fazer docente diante da imposição de uma proposta curricular com material didático estruturado.

A nossa hipótese admitia que, diante do cenário reformista apresentado, os/as professores/as interpretariam as reformas relacionadas ao SPFE como mudanças que tiram a sua autonomia, uma vez que o currículo prescrito pelo Programa, assim como o seu vínculo com avaliações discentes, docentes, processos de formação e o bônus, exerceriam controle na condução do processo pedagógico, configurando um circuito fechado, interferindo, portanto, no mandato docente. Neste sentido, antes de atuar como insumo pedagógico, estaria em curso uma estratégia de controle técnico e disciplinarização do trabalho docente solicitados por meio do programa SPFE. Interessava-nos particularmente a ação de um dispositivo específico, o currículo prescrito por meio dos materiais didáticos estruturados. Partimos da suposição de que a fragmentação, quer dizer, a ocorrência de uma divisão técnica do fazer docente e a possível perda do controle sobre o próprio processo de trabalho, teria ocorrido devido à relação entre materiais, currículos, avaliações e o bônus.

Se, de início, os materiais do programa foram praticamente ignorados pelos docentes, podemos dizer que ao fim da pesquisa a maioria dos/as professores/as fez algum uso deles, ainda que descontinuado, ou mesmo adaptado, apoiado no livro didático do PNLD e com o sentimento de estarem submetidos a extrema violência, inclusive relacionando o seu uso a um estupro, como afirmou P9. As entrevistas nos demonstraram que os/as docentes mais incomodados/as com o programa foram os/as que conjugavam uma sólida formação acadêmica com extensa trajetória em sala de aula. Estes se sentiram especialmente desrespeitados/as pelo caráter prescritivo dos materiais que ignorava os seus saberes e práticas e restringia a sua autonomia. Por sua vez, alguns professores/as elogiaram a sua hiperestruturação, o que nos pôs a refletir

acerca das condições da formação docente e suas possibilidades de exercício de um mandato docente autônomo.

De modo geral, a proposta curricular não se mostrou instrumento suficientemente capaz de alterar as práticas docentes. Os/as professores/as não se convenceram de imediato dos benefícios que os materiais poderiam trazer as suas aulas, questionaram a seleção de conteúdos e o seu caráter autoritário. Desse modo, para a sua utilização, foram demandados dispositivos complementares que pouco a pouco influenciaram o seu uso.

O bônus mérito, que inicialmente foi negado pelos docentes, mostrou-se um elemento fundamental para a gradativa adoção do material, ainda que nas entrevistas tenhamos apreendido um sentimento de absoluta vergonha em admitir a sua importância. Outro dispositivo que acreditamos ter contribuído para esta aceitação, e que fora largamente citado pelos docentes, atuava na correspondência entre os conteúdos dos Cadernos do aluno, Cadernos do professor, a avaliação do Saresp e a avaliação de Mérito docente. Nesse sentido, a apropriação e uso dos materiais do SPFE implicava em possibilidades efetivas de melhoria em seus rendimentos. Isso porque o bônus mérito é vinculado ao desempenho dos/as alunos/as no Saresp, um dos itens que compõe o Idesp e define a meta da unidade escolar; como também pelo fato de que os conteúdos dos materiais do SPFE foram cobrados na avaliação de mérito docente que determina a progressão funcional. Nesse sentido, entendemos que a apropriação e uso dos materiais do SPFE pelos professores/as, ao invés de representar o gradativo convencimento acerca do valor pedagógico da proposta curricular, se refere ao nível da sujeição econômica a qual os docentes paulistas estão submetidos (MALDONADO, 2013).

Além disso, os conteúdos e metodologias trabalhados nos Cadernos do aluno e nos Cadernos do professor também estabeleceram correspondência com a formação recebida nos cursos oferecidos pela Seduc. Compreendemos que estas relações nos revelam a estratégia da Secretaria de (con)formação docente. Emerge, assim, uma das elaborações que integram os processos reformistas ocorridos nos últimos anos: a do professor obstáculo. Para Evangelista e Shiroma (2007, p. 539),

A ideia do professor obstáculo encontra-se referida nas possibilidades objetivas que têm de exercer algum tipo de resistência à implementação da reforma. Não é por outro motivo que essas forças políticas derramam sobre ele (o docente) diversificadas estratégias de (con)formação, tanto pela via de sua capacitação, quanto de definição de sua atuação profissional.

Com relação ao gerencialismo e à perspectiva performativa, as ações do programa deveriam instalar um ambiente de atritos subjetivos, diferenciações por merecimento e visibilidade entre os pares, no sentido de promover entre os/as docentes uma fiscalização, um controle coletivo em torno do uso dos materiais do programa. Entretanto, o que verificamos foi que esta política de desempenho não foi capaz, até o momento, de gerar a competição e fiscalização entre os seus pares.

Por fim, ressaltamos o processo de degradação das condições de trabalho docente contemporâneas. Seja por meio do desrespeito às suas práticas e saberes, que tem dado o tom das políticas reformistas, ou por sua proletarianização, o fato é que a mudança educacional não é possível sem a valorização de quem atua no chão de escola. Um processo tão importante como o da transformação educacional não pode prescindir de políticas que estabeleçam um diálogo franco e democrático com a sociedade, além de pautadas pelo protagonismo docente.

## REFERÊNCIAS

APPLE, Michael W. **Ideologia e currículo**. Tradução de Vinicius Figueira. Porto Alegre: ArtMed, 2006.

BALL, S. J. **Reformar escolas/reformar professores e os terrores da performatividade**. Revista Portuguesa de Educação, Braga, v. 15, n. 2, pp. 3-23, 2002. [link] Acessado em 5 abr. 2022.

BARRIGA, Ángel; ESPINOSA, Catalina. **El docente en las reformas educativas: sujeto o ejecutor de proyectos ajenos**. Revista Iberoamericana de Educación, n. 25, Enero-abril 2001. [Link] Acessado em 5 jun. 2022.

DASSO JUNIOR, A. E. **Nova gestão pública: a teoria da administração pública do estado ultraliberal**. S/l, 2014. [Link] Acessado em 16 de out. 2019.

EVANGELISTA, Olinda; SHIROMA, Eneida O. **Professor: protagonista e obstáculo da reforma**. Educação e Pesquisa, São Paulo, v.33, n. 3, pp. 531 – 541, set./dez. 2007. [Link]. Acessado em 5 jun. 2022.

FERNANDES, Maria José da Silva. **As recentes reformas educacionais paulistas na visão dos professores**. Educação em Revista, Belo Horizonte, v.26, pp. 75 – 102, dez. 2010. [Link]. Acessado em 5 jun. 2022.

FONSECA, Cláudia. **Quando cada caso não é um caso**. Revista Brasileira de Educação, n.10, jan/fev/mar/abr. 1999. [Link] Acessado em 5 abr. 2019.

GENTILI, Pablo. **Neoliberalismo e educação: manual do usuário**. In: SILVA, Tomás Tadeu da & GENTILI, Pablo. (Org.) Escola S. A.: quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo? Brasília: CNTE, 1996. p. 0949.

MALDONADO, Luís R. S. **Reformas educacionais na perspectiva de docentes: o Programa São Paulo Faz Escola**. 2013. 121 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013. [Link] Acessado em 18 abr. 2022.

MURRIE, Zuleika de Felice. **Caderno do gestor: gestão do currículo na escola**. Volume 1. São Paulo: SEE/SP, 2008.

NOVAES, Luiz Carlos. **Os impactos da política educacional paulista na prática docente e na organização do trabalho pedagógico nas escolas estaduais paulistas na perspectiva dos professores.** In: *Jornal de Políticas Educacionais*. nº 5/Jan.–jun de 2009, p. 13–26.[Link] acessado em 2 mai. 2022.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. **A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização.** *Educação & Sociedade*, Campinas, vol. 25, n. 89, Set./Dez. 2004, pp. 1127-1144[Link]. Acesso em: 4 mai. 2022.

OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. W. B.; CLEMENTINO, A. M. **A Nova Gestão Pública no contexto escolar e os dilemas dos(as) diretores(as).** *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, [S. l.], v. 33, n. 3, p. 707–726, 2017. [Link] Acesso em: 18 ago. 2022.

TIRAMONTI, Guillermina. **Los imperativos de las políticas educativas de los 90.** *Revista da Faculdade de Educação*, Volume 23, n. 1-2, São Paulo, jan./dec. 1997. [Link] Acessado em abr.2022.

# CAPÍTULO XIX

## DIREITO EDUCACIONAL NO BRASIL: SOCIALIZAÇÃO E CONHECIMENTO

Nadia Bigarella  
Universidade Católica Dom Bosco (UCDB)  
nadia@ucdb.br

Paola Gianotto Braga  
Universidade Católica Dom Bosco (UCDB)  
pgpsico@hotmail.com

Palavras-chave: Políticas educacionais. Historicidade. Desigualdades sociais.

### INTRODUÇÃO

O artigo faz parte de uma investigação, de caráter descritivo-analítico, com levantamento bibliográfico e documental, em andamento no âmbito do Grupo de Pesquisa em Políticas Educacionais e Órgãos de Gestão dos Sistemas de Ensino (GPESE), da Universidade Católica Dom Bosco (UCDB).

Tem como objetivo discutir o desenvolvimento da política educacional como direito social e responsabilidade do Estado, ações direcionadas à transformações que melhorem a vida social e que atente para a educação como um espaço de construção do conhecimento coletivo como a prática humana.

Entende-se por desenvolvimento as ações estatais que visam resolver os problemas da área da educação, mediante organização de metas e estratégias governamentais, definidas em planos, projetos e programas, e assegurados por um conjunto de normas jurídicas e/ou atos administrativos.

Estas ações precisam levar em conta a garantia do direito à educação, prescrito na Constituição Federal de 1988 (CF/1988), que salvaguarda a todos os cidadãos serem tratados iguais perante a lei, impedindo a distinção entre pessoas que não se encontram na mesma situação (BRASIL, 1988). Estas garantias constitucionais revelam a concepção de Estado e os planos pensados em relação às intervenções estatais para a existência de políticas educacionais.

Entende-se que a educação, de acordo com Saviani (2008), acontece em todas as sociedades, por meio de um processo de comunicação entre as pessoas, com formas e condições diferentes.

A educação básica é a essência do direito à educação, uma vez que, traz a ideia de desenvolvimento do educando de forma orgânica e sequencial, por



meio da valorização da educação escolar para os diferentes tempos e fases da vida. Conforme expressa o Art. 205 da CF/1988 “[...] a educação, direito de todos e dever do Estado e da família [...]” (BRASIL, 1988, p. 173). Em função disso deverá ser ofertada com a “[...] colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1988, p. 173).

A vocação deste direito exige a compreensão, ações e a superação das desigualdades sociais e consequentemente na escolarização: analfabetismo, falta de educação de qualidade, atraso, evasão, repetência e desigualdades nas carreiras escolares, ou seja, políticas universalistas que defendam a escola como espaço democrático de socialização do conhecimento.

As políticas universalistas para educação implicam em ações por parte do Estado para salvaguardar o valor fundamental para a garantia da cidadania: o reconhecimento da obrigação estatal, e do direito; a ampliação da oferta assegurando o caráter obrigatório e gratuito da educação básica; a relação entre qualidade e direito à educação, proclamado pelo Estado Democrático de Direito, que afirma que todos os homens que vivem em uma mesma comunidade política são iguais diante da lei, e que deve garantir os seus direitos universais e respeitar os seus direitos individuais. Essa ação protetória está relacionada à dimensão universalizante, o acesso ao conhecimento e permanência na escola (O’DONNELL, 1981).

## **POLÍTICAS EDUCACIONAIS**

O primeiro documento que se pode relacionar com uma política educacional do Estado brasileiro, de acordo com estudos de Saviani (2008), ocorreu no reinado de D. João III, publicada em dezembro de 1548. Tal documento continha orientações para as ações do primeiro governador do Brasil, Tomé de Souza, que chegou ao Brasil em 1549 acompanhado por quatro padres e dois irmãos jesuítas liderados por Manuel da Nóbrega.

Os jesuítas, com base neste documento, iniciaram o seu trabalho educativo centrado na catequese. O trabalho educativo dos jesuítas era financiado com os recursos enviados pela família real. Em 1564, a família real portuguesa adotou o plano redizima, que destinava 10% de todos os impostos arrecadados das colônias brasileiras para a manutenção dos colégios jesuítas. A partir de então, iniciou-se uma fase de relativas prosperidades à medida que as condições materiais se tornaram mais favoráveis (SAVIANI, 2008).

O período seguinte (pedagogia pombalina: 1759-1827) corresponderia às primeiras experiências de implantação de escolas públicas estaduais. De

acordo com o foral de 28 de junho de 1759, decidiu-se encerrar o colégio jesuíta, para introduzir uma classe real mantida pela família real, para a qual foi estabelecido um subsídio literário. As reformas pombalinas opuseram-se ao domínio do pensamento religioso e estabeleceram a prerrogativa do Estado nas questões pedagógicas com base no pensamento laico inspirado no Iluminismo, resultando em nossa versão de “educação pública do Estado” (SAVIANI, 2008).

Com o fim do Império (1822-1889) e a proclamação da República em 1889, foi iniciada uma nova estrutura de Estado, a República dos Estados Unidos do Brasil, período conhecido como República Velha (1889-1930). Essa mudança provocou um pequeno deslocamento do poder econômico e político do Império para outras formações políticas e sociais, basicamente, para uma sociedade agrária que, antes da República, constituía a aristocracia rural, apoiada na grande propriedade rural, na economia primário-exportadora, na monocultura e no trabalho escravo em declínio (FAORO, 2001).

É importante lembrar que naquele período da história do Estado brasileiro havia uma sociedade patriarcal, autoritária, pouco democrática e que era dependente do Estado para manter os poderes econômico, social e político.

Tempos depois, ainda, sob a égide do autoritarismo da ditadura militar foi outorgada a Constituição Federal de 1967 (CF/1967), concebida num contexto de restrição das liberdades políticas, reiterando a “[...] subordinação das unidades federadas às decisões tomadas pelo poder central e o aumento da ingerência dos ministérios na esfera dos Estados [...]” (VIEIRA, 2007, p. 302).

Neste período criou a necessidade da atualização da legislação educacional: a Lei nº 5.540/1968, que fixou normas de organização e funcionamento do ensino superior e na Lei nº 5.692/1971, que fixou as diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus. Ambas as leis criaram condições legais, entre outras, para viabilizar a transferência de recursos públicos para a rede particular, o que a CF/1967 já havia determinado em seu Art. 168. § 3º, inciso III: “o ensino é livre à iniciativa particular, a qual merecerá o amparo técnico e financeiro dos Poderes Públicos, inclusive bolsas de estudo” (BRASIL, 1967, p. 55).

A partir da CF/1988, o Estado brasileiro assumiu o capitalismo como modelo político-econômico de produção e sua estrutura social de divisão de classes. A democracia, em certa medida, funciona como protetora dos direitos dos trabalhadores e está expressa em diversos artigos constitucionais, Art. 6º, 7º, 8º, 9º, 10 e 11.

As práticas democráticas necessitam de órgãos participativos que assegurem à ideia do pluralismo político e que incentivem a participação da sociedade civil na escolha de políticas públicas. A existência da democracia por si

mesma não pressupõe uma sociedade pluralista, o que pressupõe são espaços de participação (GRAU, 2005).

Nessa percepção, as políticas públicas não são entendidas, simplesmente, como um conjunto de normas, diretrizes e ações traçadas por um governo. Elas são o “Estado em ação” (VIEIRA, 1992; SAVIANI, 1998). O Estado como responsável por mediar os conflitos sociais, indica como essas intervenções devem ser organizadas, articuladas e efetivadas durante um determinado período.

Nesse sentido, no caso específico da educação, o Estado como instituição política, representa os interesses públicos (sociais) e faz as mediações entre as políticas educacionais e os órgãos constituídos pelo Estado, dentre eles, os conselhos estaduais de educação, como órgãos de “[...] deliberação coletiva na estrutura de gestão dos sistemas de ensino” (CURY, 2000, p. 45). Essa organização inseriu a participação da sociedade civil na gestão dos sistemas de ensino.

A educação como direito social é uma “dimensão fundante da cidadania e tal princípio é indispensável para a participação de todos nos espaços sociais e políticos e para (re) inserção qualificada no mundo profissional do trabalho” (CURY, 2002, p. 246). É aí que se situa o papel fundamental dos conselhos de educação como mediadores da política educacional. Na indicação dos direitos, dos deveres e sua dimensão universalista é que possibilitará, ou não, a igualdade de condições e de oportunidades educacionais para todos (CURY, 2002), conforme declara a CF/1988:

Art. 6º São direitos sociais a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o transporte, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição (BRASIL, 1988, p. 6).

As instituições educacionais devem funcionar como espaços de cidadania, socialização dos conhecimentos produzidos pela sociedade, e agentes de inovação das políticas públicas, sendo a voz que representa as demandas de um grupo que luta pelo cumprimento da oferta de ensino obrigatório, de responsabilidade da autoridade competente no âmbito previsto nos Artigos 4º e 5º, da Lei Brasileira de Diretrizes e Bases da Educação Nacional N° 9.394 de 20 de dezembro de 1996 (LDBEN/1996).

Antagônico ao direito educacional o pensamento imposto nas escolas pela gestão gerencial, muda a forma como as instituições de ensino enxergam esta conquista constitucional, uma vez que impõe aos alunos avaliação por resultados, transformando a educação em serviço ofertado pelo mercado.

Esta ideia ficou mais em evidência após a 1995, após a Reforma Estadual proposta pelo governo de Fernando Henrique Cardoso (1995-2003), que fortaleceu a concepção do Estado regulador das políticas econômicas e sociais, interferindo no modelo de gestão escolar, provocando os movimentos sociais a fazerem reivindicações de ampliação dos direitos à educação pública e criticando as estruturas economicistas oriundas das políticas empresariais e suas práticas para melhorar os resultados (BIGARELLA, 2015).

Na visão economicistas a escola deixa de ser um espaço político, democrático e de socialização do conhecimento e transforma-se em uma organização que tem como referência os processos avaliativos em larga escala, como indicadores de resultados do processo de ensino-aprendizagem, baseados na produtividade: eficiência e eficácia. Contrapondo-se, por vezes, aos acordos assinados pelo Estado brasileiro e os prescritos constitucionais que declaram a educação básica universal, obrigatória e gratuita para todos.

Sabe-se que a escola é o espaço mais adequado para a construção do conhecimento sistematizado, pois como espaço institucional adequado para as práticas democráticas, em que todos tivessem voz e oportunidade de expressar seus pensamentos, como parte do processo de aprendizagem.

Embora, muitas vezes a preocupação das ações estatais estejam voltadas para o aumento das matrículas, retenção de alunos, taxas de sucesso, com a formação de gestores mais produtivos, esquecendo-se das políticas inclusivas, que após “[...] duas décadas de debate e de pressões sociais pela construção de uma educação brasileira mais inclusiva, encontramos-nos, neste momento, em um processo regressivo no âmbito das políticas sociais” (KRAWCZYK, 2019, p. 6-7).

Ainda de acordo com a autora, “estamos diante de um processo regressivo de inclusão educacional que, ao mesmo tempo e implicitamente, reforça a segregação escolar e a desigualdade de oportunidades da sociedade, correndo-se o risco de, por meio de velhos caminhos, criar novos procedimentos de seleção (KRAWCZYK, 2019, p. 6-7)”. Enquanto a economia torna-se um fator cada vez mais importante nas decisões das políticas sociais, substituindo as questões contextuais, reais da sociedade.

A política educacional, como ação de corte social, tem como foco, em especial a escola, como espaço para a prática de cidadania e inserção na sociedade, sem perder de vista a sua primeira função, “[...] ser um local de aprendizagem de diferentes saberes e de formas de socialização, é também um espaço de construção de normas e valores sociais” (SILVA, 2012, p. 84).

É importante reforçar que é na escola que acontece o processo de construção de alguns conhecimentos que serão utilizados na vida social, uma vez que o conhecimento não se refere a saberes específicos apreendidos na escola.

Muito embora, seja uma de suas funções a construção dos saberes que se desenvolvem no âmbito da escola (SAVIANI, 1998). Mas existe outros saberes.

Para Freire (1987), o conhecimento acontece para além do espaço escolar, na medida em que o aluno dá significado às coisas e entende os fatos que acontecem ao seu redor. O conhecimento no processo educativo escolar, necessita ser significativo para o sujeito que aprende. Este processo é primordial para a realização da aprendizagem, para cada sujeito superar as suas limitações e criar outras ideias revolucionárias para mudar a sua realidade.

## COMPROMISSOS DA GESTÃO EDUCACIONAL

As políticas para a gestão educacional devem seguir os principais marcos legais da educação brasileira: a CF/1988 que estabeleceu conforme seu Art. 205, inciso VI, a “gestão democrática do ensino público, na forma da lei”, como um dos princípios do ensino (BRASIL, 1988, p. 155), e a LDBEN/1996 que reafirmou esse princípio no seu Art. 3º, inciso VIII, “gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino” (BRASIL, 1996, p. 1).

Todavia, esta recomendação à prática democrática na escola, foram conduzidas pelas necessidades políticas e econômicas dos governos da década de 1990, especialmente após 1995 com a Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado (1995) apresentado no primeiro governo do ex-presidente Fernando Henrique Cardoso (1995-1998), que propôs reforma gerencial, baseada em princípios de organização pública, com

[...] o fortalecimento do setor privado, buscando limitar a interferência supletiva ou direta do Estado na atividade econômica; a descentralização das atividades administrativas e executivas do governo; a desconcentração espacial de suas ações, delegando a execução de projetos e atividades a setores privados predominando seu interesse nos setores sociais, priorizando os mais vulneráveis (BIGARELLA, 2015, p. 101).

A justificativa era que o Estado brasileiro precisava de uma reorganização financeira e forma de gestão, em razão das dificuldades com o financiamento de suas políticas públicas, deixando a atmosfera governamental propícia à implementação da gestão pública nos moldes gerenciais, ancorada nas ideias do neoliberalismo, as parcerias entre instituições públicas e privadas, programas de inovação de gestão com ferramentas de controle e regulação por meio de avaliação externa, para melhorar a eficiência dos resultados (OLIVEIRA; DUARTE; CLEMENTINO, 2017).

Estes elementos gerenciais também passaram a influenciar a gestão da educação, afetando a gestão democrática, prescrita no Art. 206 da CF/1988. Com a introdução de indicadores econômicos incompatíveis com os valores da organização escolar, uma vez que a escola pública, de acordo com Freire (1987), tem na sua essência a luta pela humanidade, liberdade, de justiça, contrária a desumanização que se verifica no gerencialismo.

A gestão da educação pública, não tem nada em comum a gestão gerencial, que tem em seu fundamento a perspectiva economicista, de enxugamento da administração estatal e a redução dos custos com as políticas sociais, a educação é o primeiro direito social citado no texto constitucional (PERONI, 2003).

Isto acaba efetivando uma ordem social injusta, de desalento e da miséria (FREIRE, 1987). Questões que precisam ser superadas conforme prescrevem os objetivos “Agenda 2030” da Organização das Nações Unidas, ou simplesmente Nações Unidas (ONU). Esta injustiça está relacionada com os princípios liberais de cidadania, de igualdade, de liberdade e com a divisão de classes e favorece, especialmente, a classe que tem poder ou que aspira a mais poder.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pensar em democracia no espaço escolar, exige pensar que igualdade política, social e econômica. Criar alternativas para que a classe trabalhadora acesse os espaços escolares e participe das decisões e escolhas do rumo da escola. Reivindiquem o poder de fala, utilize esta alternativa como uma ação capaz de inverter a ordem social imposta historicamente.

A inclusão social determina que a escola esteja preparada para ser um espaço de construção e compartilhamento do conhecimento sistematizado e democrático, para que todos tenham vez e voz, que exerçam a sua cidadania com base em objetivos ético-político-sociais, que consigam criar possibilidades de rompimento com as práticas excludentes que impedem que a educação seja para todos, com a qualidade necessária para a construção de uma vida digna.

Para que a socialização do conhecimento aconteça e ajude a romper com práticas excludentes, a gestão educacional tem de estar alicerçada em princípios democráticos e universalizantes, com a ampliação do acesso aos espaços físicos da escola e aos espaços de construção de conhecimentos, fundamentais para a formação do cidadão.

A educação básica é a essência do direito à educação, devem salvaguardar o caráter obrigatório e gratuito da educação básica, por isso, demanda políticas universalistas que defendam a escola como espaço democrático de socialização do conhecimento.

## REFERÊNCIAS

BIGARELLA, Nadia. Materialização da Política de Municipalização do Ensino Fundamental de Mato Grosso Do Sul Nos Anos De 1993 A 2002. **Universidade Federal de Mato Grosso do Sul** (Dissertação de Mestrado em Educação). Campo Grande, 2004.

BIGARELLA, Nadia. O papel do Conselho Estadual de Educação de Mato Grosso do Sul na definição de políticas para a gestão da educação básica (1999 – 2014). **Universidade Católica Dom Bosco** (Tese de Doutorado em Educação). Campo Grande, 2015.

BRASIL. Constituição (1967). **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em 27 de janeiro de 1967. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao67.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao67.htm)>. Acesso em: 08 jun. 2022.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em 5 de outubro de 1988. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm)>. Acesso em: 08 jun. 2022.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: MEC, 1996. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm)>. Acesso em: 20 ago. 2022.

CURY, C. R. Os conselhos de educação e a gestão dos sistemas. In: FERREIRA, N. S. C.; AGUIAR, M. A. S. (Org.). **Gestão da educação**. São Paulo: Cortez, 2000.

CURY, C. R. J. Direito à educação: direito à igualdade, direito à diferença. **Cadernos de Pesquisa**, n. 116, p. 245-262, julho/2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/n116/14405.pdf>>. Acesso em: 08 jun. 2022.

FAORO, R. **Os donos do poder**: formação do patronato político brasileiro. 3. ed. São Paulo: Globo, 2001.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17º. Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GRAU, E. R. **Ensaio e discurso sobre a interpretação/aplicação do direito**. 3. ed. São Paulo: Malheiros, 2005.

KRAWCZYK, Nora. A política educacional e seus desafios na pesquisa: o caso do Brasil. **Revista de Estudos Teóricos y Epistemológicos en Política Educativa**, v. 4, p. 1-9, 2019. Disponível em: <[https://moodle.ufsc.br/pluginfile.php/3980508/mod\\_resource/content/1/Krawczyk%2C%20Nora%20%5B2019%5D-%20-%20A%20politica%20educacional%20e%20seus%20desafios%20na%20pesquisa.pdf](https://moodle.ufsc.br/pluginfile.php/3980508/mod_resource/content/1/Krawczyk%2C%20Nora%20%5B2019%5D-%20-%20A%20politica%20educacional%20e%20seus%20desafios%20na%20pesquisa.pdf)>. Acesso em: 20 ago. 2022.

O'DONNELL, G. Anotações para uma teoria do Estado. **Revista de Cultura e Política**, n. 4, p. 71- 82, 1981. Disponível em: <<https://repositorio.cedes.org/handle/123456789/3297>>. Acesso em: 20 ago. 2022.

OLIVEIRA, Dalila Andrade; DUARTE, Alexandre William Barbosa; CLEMENTINO, Ana Maria. A Nova Gestão Pública no contexto escolar e os dilemas dos(as) diretores(as). **RBP** - v. 33, n. 3, p. 707 - 726, set./dez. 2017.

PERONI, V. M. V. **Política Educacional e o Papel do Estado**: no Brasil dos anos 1990. São Paulo: Xamã, 2003.

PERONI, V. M. V. **Política educacional e papel do estado**: no Brasil dos anos 1990. São Paulo: Xamã, 2003.

SAVIANI, Dermeval. **Da nova LDB ao novo Plano Nacional de Educação**: Por uma outra política educacional. Campinas: Autores Associados, 1998.

SAVIANI, Dermeval. Política Educacional Brasileira: Limites e Perspectivas. **Revista de Educação PUC-Campinas**, Campinas, n. 24, p. 7-16, junho, 2008. Disponível em: <<https://periodicos.puc-campinas.edu.br/reeducacao/article/view/108>>. Acesso em: 20 ago. 2022.

SILVA, Raimundo Paulino da. A escola enquanto espaço de construção do conhecimento. **Revista Espaço Acadêmico**, n.139, dez, ano XII, 2012. Disponível em: <<https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/EspacoAcademico/article/view/17810>>. Acesso em: 20 ago. 2022.

VIEIRA, E. **Democracia e política social**. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1992.



VIEIRA, Sofia Lerche. Política(s) e gestão da educação básica: revisitando conceitos simples. **Revista brasileira de política e administração da educação**. v. 23, n.1, jan/abr., p. 53-69, 2007. Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/19013>>. Acesso em: 08 jun. 2022.

**UNIDADE V**  
**EDUCAÇÃO SUPERIOR:**  
**DESAFIOS E PERSPECTIVAS**  
**INSTITUCIONAIS**

# CAPÍTULO XX

## A EDUCAÇÃO SUPERIOR E O FINANCIAMENTO PÚBLICO

Jair Marques de Araujo  
PPGE/Universidade Católica Dom Bosco  
jairmarques@missaosaesiana.org.br

Regina Tereza Cestari de Oliveira  
PPGE/ Universidade Católica Dom Bosco  
reginacestari@ucdb.br

Palavras-chave: Política Pública educacional, Educação Superior, Financiamento Público.

### INTRODUÇÃO

Este artigo apresenta resultados de pesquisa de doutorado, em andamento, sobre o financiamento público na educação superior, especificamente sobre o Fundo de Financiamento Estudantil (FIES), desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação da UCDB, e tem como objetivo discutir o processo de constituição da Educação superior privada no Brasil para identificar o perfil das instituições para a oferta de vagas nesse nível de ensino.

Para a consecução do objetivo, a metodologia compreende a pesquisa bibliográfica, com apoio na literatura sobre o tema, e análise de dados educacionais, por meio de consulta às bases de órgãos da administração pública federal brasileira.

### APRESENTAÇÃO

A Constituição Federal (CF) de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996 concederam estabilidade e sustentação legal às Instituições de Educação Superior (IES) privadas. Apesar de pequena redução em sua participação no total de matrículas, no contexto das crises econômicas na década de 1980 e na primeira parte década de 1990, o ensino superior privado, nesse período, teve sua participação no total das matrículas nunca inferior a 60% (MARTINS, 2009, p. 24). A partir de 1995, acelera-se a participação do setor que atinge 74,9% das matrículas em 2014 (CHAVES; AMARAL, 2016).

A preponderância do setor privado na educação superior brasileira traz algumas questões e definições para o sistema de educação superior no país. Dentre elas, chama a atenção a diversificação do sistema e as condições e possibilidades de acesso. A diversificação como estratégia de massificação da educação superior e a consequente estratificação institucional de acordo com a origem socioeconômica dos alunos e o seu nível cultural justificam a análise crítica sobre as repercussões para a desigualdade de acesso e as limitações para a democratização do ensino superior (MONT'ALVÃO, 2015; DUBET, 2015).

A multiplicidade do caráter institucional das instituições de educação superior somada ao grande número de instituições privadas (CHAVES; AMARAL, 2016) que atendem a demanda de grupos sociais diversos com vicissitudes próprias precisam ser estudadas do ponto de vista de suas consequências para a condição democrática e problematização da desigualdade de acesso (SALATA, 2018), bem como para a análise da educação como um direito ou como um bem de serviço.

Nesse sentido, é relevante compreender como se dá a construção do mercado universitário no Brasil (CALDERÓN, 2000), uma vez que a maior parte das vagas está concentrada no setor particular, quem a elas tem acesso, uma vez que o pagamento de mensalidades é um fator limitador para a população de baixa renda.

Considerando o perfil organizacional das Instituições de Educação Superior (IES), observa-se que a expansão predominantemente privada ocorre pela criação de IES não universitárias que facilitam o atendimento da demanda por educação superior. No período de 1995 a 2014 no setor público o número de universidades teve um crescimento de 54,2%, enquanto no setor privado o crescimento foi de 33%. Já as outras IES não universitárias no setor público cresceram 35,5% e no setor privado 219,8% (CHAVES; AMARAL 2016, p 7). O Censo da Educação Superior de 2017 mostra que as Faculdades somam 82,5% das IES brasileiras, as Universidades 8,1%, os Centros universitários 7,7% e 1,6% do restante do sistema é formado pelos Institutos Federais e os Centros Federais de Educação Tecnológica (INEP, 2019).

As instituições não universitárias são voltadas para o ensino, sem a obrigação de efetuar pesquisa e extensão, o que possibilita oferecer educação superior de menor qualidade às classes trabalhadoras, geralmente com cursos de curta duração, mais baratos, sem atividades e projetos de iniciação científica e de extensão, rompendo-se com o princípio universitário de indissociabilidade entre pesquisa, ensino e extensão na formação superior e comprometem a igualdade de acesso, como analisam Chaves e Amaral (2016).

Comprometem no sentido de que as classes trabalhadoras, de baixa renda, não conseguem, de modo geral, se manter em universidades privadas de mensalidades mais altas, bem como não conseguem competir para o ingresso em uma universidade pública devido a concorrência no Exame Nacional do Ensino Médio, cujas notas são usadas no Sistema Integrado de Seleção Unificada (SiSU) para vagas nas universidades federais ou estaduais, ou seja, nos processos seletivos tradicionais dessas universidades.

Diante do exposto, considera-se importante contextualizar o período para melhor compreensão do debate sobre o financiamento da Educação Superior privada.

## **A Reforma do Estado e a Expansão da Educação Superior no Brasil**

A crise do capital nos anos 1970 ocasionou uma tomada de postura dos países capitalistas centrais com a finalidade de manter o controle sobre os movimentos econômicos, políticos e sociais capazes de proporcionar a retomada de lucros aos seus capitais e garantir a continuidade do modo capitalista de produção. Essa crise é caracterizada por processos financeiros que corroeram lucros, bens e desenvolvimento tecnológicos promovendo inflação e estagnação econômica. Diante dessa realidade, novos paradigmas econômicos foram adotados: desenvolvimento e incorporação da tecnologia no modo de produção capitalista, adoção de um padrão flexível de acumulação, reestruturação da produção e globalização ou mundialização social e financeira (LIMA et al. 2019).

Por isso em 1989 um conjunto de países formado pelas principais economias europeias e pelos Estados Unidos estabeleceram o que ficou conhecido como “Consenso de Washington”. O documento oriundo desse encontro imprimiu o modelo neoliberal de desenvolvimento econômico a ser implementado pelos governos nacionais nas próximas décadas. Entre os elementos destacam-se o equilíbrio fiscal que implica controle e ajuste dos gastos públicos; reformas tributárias e administrativas visando a desburocratização e a desoneração do capital para o aferimento de lucros e liberdade de especulação financeira; redução do Estado e de sua intervenção na economia e nos serviços sociais e educacionais, com necessárias reformas legais que possibilitem a criação de novos mercados e exploração desses serviços pela iniciativa privada, especialmente pelo capital estrangeiro; desregulamentação das leis trabalhistas e reforma previdenciária e privatização das empresas estatais (LIMA et al. 2019)

As sucessivas reformas educacionais, especialmente as dos anos 1990, tiveram como objetivo adequar a educação ao mundo capitalista, garantir lucratividade às atividades educacionais e ampliar o mercado educacional, ten-

do em vista a rentabilidade. As investidas dos países centrais no campo da educação dos países periféricos, por meio de organismos multilaterais como o Banco Mundial, o Fundo Monetário Internacional e a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), refletem a necessidade do Capital em criar fontes de acúmulo e geração de renda diante da crise estabelecida nos anos 1970 (CHAVES; AMARAL, 2016).

Nesse contexto de mundialização do capital, que inaugura um novo ciclo de acumulação de riqueza, denominado capitalismo financeiro, os países, especialmente o Brasil, são pressionados a estruturar um marco legal que ofereça a criação e garantias para o funcionamento de novos mercados, como o educacional, e a regulação legal capaz de controlar os gastos do governo, principalmente os sociais, com a finalidade de propiciar remuneração ao capital internacional investido no Brasil por meio dos títulos da “dívida pública”. Nesse sentido, o principal instrumento legal constituído no Brasil para defender os interesses do capital é a Lei de Responsabilidade Fiscal que determina uma série de mecanismos de controle com vistas a obtenção de superávit primário, ou seja, destinado ao pagamento dos juros da dívida pública, chamados “serviços da dívida”, que consomem grande parte dos recursos públicos (CHAVES; AMARAL, 2016).

No âmbito da concepção neoliberal de Estado, os governos brasileiros dos anos 1990, empreenderam a reforma do Estado para atender os ditames do capital mundial, operando uma mudança significativa na configuração dos órgãos da administração pública, de modo que o Estado passasse a ser apenas o regulador e promotor do desenvolvimento social e econômico, deixando de ser o provedor de bens e serviços, não sendo, portanto, responsável pelo desenvolvimento econômico e social (FERNANDES, SCAFF; OLIVEIRA, 2013).

Essas ideias estão expressas no Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado (PDRAE), documento elaborado pelo Ministério da Administração e Reforma do Estado, no Governo de Fernando Henrique Cardoso (1995-1998), que atribui ao Estado a responsabilidade pela crise econômica que o país atravessava.

O documento, com base na concepção gerencial de Estado, defende alguns princípios antes restritos à lógica empresarial, como a descentralização por meio da qual a União repassa aos estados e municípios a responsabilidade pela execução de serviços sociais, de sua responsabilidade. Ocorre que essa transferência de responsabilidade acontece sem uma efetiva participação orçamentária da União. Transfere-se responsabilidades, não recursos. A descentralização, por sua vez, promove a terceirização de serviços públicos para a esfera privada e a privatização desses serviços, criando-se um setor na sociedade civil

denominado público não-estatal, “formado por Organizações não Governamentais, instituições filantrópicas, comunitárias ou associações similares, ou seja, o Terceiro Setor’ (PERONI; OLIVEIRA; FERNANDES, 2009, p. 768).

No Estado de perfil gerencialista destaca-se outro princípio que reflete a mudança na relação entre Estado e cidadão: a população em geral e individualmente passa a ser considerada como consumidora dos serviços do Estado, isto é, “cliente”. As pessoas também não são mais consideradas sujeitos de direitos sociais garantidos na Constituição Federal de 1988. Esses direitos são esvaziados por meio de reformas neoliberais ou por parcerias público-privadas que visam a desoneração do Estado em termos de investimentos e obrigações de cunho educacional ou social.

Esse processo reduz a presença do Estado na esfera educacional e social, concentra renda e riqueza, gerando desigualdade, desemprego e desamparo de sistemas sociais como a seguridade social, a saúde e a educação, assim como a segurança. Ainda que estes sistemas permaneçam sob o controle do Estado, as parcerias nos moldes gerenciais, que visam a consecução de padrões de gerenciamento advindos da iniciativa privada, como qualidade total, eficiência, empreendedorismo e disciplina fiscal estabelecem uma relação do Estado com os cidadãos em termos de empresa-cliente e assistência. Ressalta-se que esses serviços prestados pelo Estado de forma terceirizada ou privatizada ainda são financiados com recursos públicos, cuja origem é o próprio cidadão alijado dos processos decisórios e de sua identidade enquanto sujeito de direitos positivados na Constituição Federal de 1988 (FERNANDES; SCAFF; OLIVEIRA, 2013).

Outra face da relação do Estado com os interesses do capital está no processo de privatização e de mudanças na gestão pública no que se refere às políticas sociais que englobam as educacionais. Os serviços públicos são privatizados ou totalmente ou por meio de parcerias público-privadas em um processo de desresponsabilização do Estado, frente aos direitos sociais e a transferência desses serviços para o setor privado. Os investimentos sociais passam a ser interpretados como gastos públicos a serem restringidos e a privatização como mecanismo de obtenção de receitas pela venda de ativos do Estado, bem como pela desoneração do orçamento público. Desse contexto é que emerge a Educação como bem comercializável regulado como serviço a ser explorado pelos players internacionais (FERNANDES; SCAFF; OLIVEIRA, 2013).

Entende-se que o a expansão da educação superior pela via privada no Brasil está ligada a esse processo internacional de acumulação do capital financeiro. A financeirização faz com que a gestão pública assuma a perspectiva do capital trazendo para o interior das políticas educacionais, especialmente as de

financiamento, a lógica do mercado. Assim, os governos brasileiros passaram a intensificar as estratégias que estimularam a estabilidade e a expansão das IES privadas. Várias iniciativas governamentais atestam isso: diversificação do sistema educacional, liberalização dos serviços educacionais à iniciativa privada, ampliação da isenção fiscal por meio de renúncias de impostos e o financiamento estudantil. Essa tendência corresponde ao projeto de educação traçado pelos países capitalistas centrais e de capitalismo periférico. Algumas características destacam-se nesse projeto: privatização, desnacionalização e criação de um mercado educativo global (CHAVES; AMARAL, 2016).

É nesse contexto que se compreende a assimilação do caráter privatista da educação pela LDB, Lei nº 9.394/96 que estabelece em seu Artigo 7º a abertura da educação ao setor privado e, no seu Artigo 20, que vigorou até 2019, tendo sido revogado pela Lei nº 13.869, de 3 de setembro de 2019, a autorização de obtenção de lucros com a atividade educacional. A partir daí as configurações jurídicas das IES foram flexibilizadas de forma que puderam se organizar inclusive na forma de sociedades anônimas com capital aberto e ações negociadas na bolsa de valores, ocasionando a participação de capital estrangeiro na educação superior e a formação de oligopólios educacionais de caráter financeiro, inaugurando-se a financeirização da educação superior com clara preponderância dos interesses diretos de lucros exigidos pelos capitais investidos, ficando a atividade fim da educação subjugada a esses interesses. Essa vertente da educação superior brasileira assume a hegemonia dos números das matrículas, “promove uma formação aligeirada de mão de obra barata para os mercados, altos volumes de dinheiro público investidos no setor privado, sucateamento do setor público da educação superior e proliferação das instituições privadas” (LIMA et al. 2019).

A financeirização do setor privado-mercantil da educação superior estabeleceu uma série de estratégias assumidas pelos grupos oligopolistas. Os oligopólios são recentes no campo educacional e se caracterizam pela concentração de mercado, de capital e pela concorrência (RUAS, 2015, p. 18).

Entre as principais estratégias de gestão do oligopólio educacional estão: assimilação da gestão de mercado, atendimento de larga escala, com vasta abrangência territorial, racionalidade na aplicação e gestão de recursos, unificação de processos, de gestão, de cursos e currículos e estabelecimento de avaliação constante dos resultados padronizada por planejamento estratégico de cunho mercadológico (LIMA et al. 2019).

Outra estratégia concebida foi o processo de consolidação dos grandes grupos financeiros educacionais por meio de fusões e aquisições proporcionando concentração da oferta de cursos, vagas e matrículas, gerando ganhos



em larga escala. Fundos de investimentos privados, nacionais e internacionais passaram a deter o controle desses verdadeiros trustes educacionais. Dentre esses grupos destacam-se a Anhanguera educacional, Kroton, Estácio de Sá, Sociedade Educacional Brasileira e Colégio Osvaldo Cruz, todos com ações ofertadas e negociadas na Bolsa Valores de São Paulo (LIMA et al. 2019).

Dessa forma materializa-se o que foi preconizado no Consenso de Washington, criando-se no Brasil um mercado educacional de alta concentração, competitivo e gerador de receitas. A educação superior emerge como fonte de acumulação de capital e de lucros para o capital estrangeiro e nacional que pode explorá-lo com toda liberdade e segurança. Lima et al (2019), demonstram que no período de 2005 a 2009 os movimentos de fusão e aquisições no setor privado-mercantil atingiram a cifra de 11 bilhões de reais. Essas operações financeiras acarretaram a desnacionalização da educação superior brasileira (LIMA et al, 2019). Como consequência da hegemonia do capital financeiro sobre a educação superior, a educação como direito social garantido constitucionalmente é substituída por um serviço a ser consumido ou adquirido no mercado (SILVA; SOARES 2019).

No âmbito do financiamento do setor privado, que dá sinais de esgotamento, considerando-se o número elevado de vagas ociosas (BANCO MUNDIAL, 2017), é relevante analisar como programas governamentais inserem-se na dinâmica do mercado educacional universitário para proporcionar-lhe sobrevida e qual o grau de dependência dessas instituições privadas dos recursos públicos transferidos por meio do Fundo de Financiamento Estudantil (FIES) (CHAVES; AMARAL, 2016). O setor privado-mercantil buscou exatamente nesses recursos públicos a possibilidade de continuidade de suas atividades financeiras ao perceber que havia esgotado sua estratégia de oferecimento de vagas a baixo custo (LIMA et al, 2019).

Considerando-se os dados do IBGE (BRASIL,2017), a taxa de escolaridade líquida brasileira na educação superior é de 17,6%. A meta do Plano Nacional de Educação (PNE) 2001-2011 era de se atingir 30% (BRASIL, 2001). Em 2014 aprovou-se o PNE 2014-2024, com vigência para o período de 2014-2024 e que prevê a meta de 33% para a escolaridade líquida (BRASIL, 2014). Sabendo-se que a escolaridade líquida se refere ao percentual de jovens entre 18 e 24 anos presentes na educação superior, percebe-se que há grande demanda por educação superior que está reprimida.

O atendimento dessa demanda na perspectiva do Estado neoliberal que concebe a educação como um bem de serviço colocado à disposição da iniciativa privada traz uma tensão do ponto de vista do financiamento uma vez que as famílias não detêm poder aquisitivo para manter mensalidades elevadas nas

IES privadas. A ociosidade de vagas no setor privado é uma das consequências desse problema. Segundo os dados do INEP, das vagas novas oferecidas pelo setor privado no ano de 2017, apenas 32,1% foram ocupadas (INEP, 2019). Nesse contexto é que se entende a dependência do setor privado das políticas de financiamento governamentais. Do período de 2001 a 2016 observa-se a preponderância do setor privado sobre o setor público em relação ao número de vagas e matrículas, apesar da ociosidade. Nesse período, que abrange os governos de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002), Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2010) e Dilma Rousseff, (2011-2014), os dados INEP indicam o crescimento de dois milhões de alunos, em 2001, para mais de seis milhões de alunos na educação privada, em 2016 (LIMA et al. 2019). No mesmo período, os gastos governamentais com o FIES nesse setor passaram de 1,2 bilhões em 2001 para 15,5 bilhões (CHAVES; AMARAL 2016).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa bibliográfica sobre o processo de constituição da Educação Superior Privada no Brasil indica a preponderância de IES privadas sobre as públicas e a escolha da via privada para a expansão e consolidação do Sistema Federal de Educação Superior, decorrente da hegemonia neoliberal e da consequente visão gerencialista na administração pública.

As IES privadas se consolidam embaixadas no entendimento da educação como serviço eficiente em detrimento da educação como direito social estabelecido na CF de 1988. As reconfigurações do Estado e de suas estruturas propiciam atender as demandas da esfera privada, passando o Estado a gerenciar e regular o mercado educacional, afastando-se de suas obrigações constitucionais.

O crescimento das IES privadas e a formação do mercado educacional trazem consigo a questão do financiamento. Os dados indicam a ociosidade de vagas decorrente do esgotamento da capacidade de pagamento das famílias e dos acadêmicos (CHAVES; AMARAL, 2016). Essa questão norteia o perfil das IES privadas que estabelecem um processo contínuo de fusões e aquisições, dando origem aos oligopólios educacionais capazes de oferecer cursos e vagas em larga escala, padronizados, a baixo custo e que detêm a maioria das vagas e dos Cursos da Educação Superior no Brasil. Esses oligopólios atuam junto aos órgãos de Estado para garantir estratégias de sobrevivência por meio da transferência de recursos públicos às empresas educacionais, como é o caso do FIES.

Esta pesquisa, na sua continuidade, busca investigar as repercussões sociais do FIES, em instituições comunitárias e confessionais, no que se refere ao acesso e permanência de estudantes na Educação Superior.

## REFERÊNCIAS

AMARAL, Nelson Cardoso. PEC 241/55: a “morte” do PNE (2014-2024) e o poder de diminuição dos recursos educacionais. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, Goiânia, v. 32, n.3, p. 653-673 set./dez.

BRASIL. [Constituição (1988)]. Constituição da República Federativa do Brasil. **Diário Oficial da União**. Brasília 5 out., 1988. Brasília, DF. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em: 7 maio 2020.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm). Acesso em: 7 maio 2020.

BRASIL. **Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001**. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providencias. Brasília, 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/L10172.pdf>. Acesso em: 10 maio 2020.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília, 2014. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm). Acesso em: 10 maio 2020.

BRASIL. **Diagnóstico FIES**. Brasília, 2017.

BRASIL. **O Financiamento da Educação no PNE 2014-2024**. Câmara dos Deputados, 2015.

BRASIL. MEC/INEP. **Censo da Educação Superior: Notas Estatísticas 2017**. Brasília, 2017.

CALDERÓN, Adolfo Ignacio. Universidades Mercantis: a institucionalização do mercado universitário em questão. **São Paulo em Perspectiva**, São Paulo, v. 14, n. 1, p. 61-72, 2000.

CHAVES, Vera Lúcia Jacob; AMARAL, Nelson Cardoso. Política de Expansão da Educação Superior no Brasil - o PROUNI e o FIES como financiadores do setor privado **Educ. rev.**, Belo Horizonte, v. 32, n. 4, p. 49, dez.

2016. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S010246982016000400049&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010246982016000400049&lng=en&nrm=iso). Acesso em: 17 nov. 2018.

DUBET, François. Qual Democratização do Ensino Superior? **Caderno CRH**, Salvador, v. 28, n. 74, p. 255-265, maio/agosto 2015.

FERNANDES, Maria Dilneia Espíndola; SCAFF, Elisângela Alves da Silva; OLIVEIRA, Regina Tereza Cestari de. Direito à educação e compromisso docente: quando o sucesso e o fracasso escolar encontram o culpado. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v. 29, n. 2, nov. 2013. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/rbpa/article/view/43710>. Acesso em: 8 maio 2020.

LIMA, João Paulo Costa et al. Financeirização e Oligopolização no Ensino Superior Privado-Mercantil Brasileiro: a sestra e a destra numulárias no ângulo da educação. **FINEDUCA**, v. 9, mar. 2019. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/fineduca/article/view/82457>. Acesso em: 7 maio 2020.

MARTINS, Carlos Benedito. A reforma universitária de 1968 e a abertura para o ensino superior privado no Brasil. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 30, n. 106, p. 15-35, abr. 2009. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302009000100002>. Acesso em: 17 nov. 2018.

MARTINS, Carlos Benedito. O Ensino Superior Brasileiro nos Anos 90. **São Paulo em Perspectiva**, São Paulo, v. 14, n. 1, p. 41-60. 2000.

MONT'ALVÃO, Arnaldo. **Diferenciação Institucional e Desigualdades no Ensino Superior**. RBCS, São Paulo, v. 30, n. 88, p. 129-142, jun. 2015.

PERONI, Vera Maria Vidal.; OLIVEIRA, Regina Tereza Cestari.; FERNANDES, Maria Dilnéia Espíndola. Estado e terceiro setor: as novas regulações entre o público e o privado na gestão da educação básica brasileira. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 30, n. 108, p. 761-778, out. 2009.

RUAS, Claudia Mara Stapani. **Grandes oligopólios da educação superior e a gestão do Grupo Anhanguera Educacional (2007-2012)**. 2015. Tese (Doutorado em Educação), 2015, 311 f. Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, 2015.

SALATA, André. Ensino Superior no Brasil das últimas décadas: Redução nas desigualdades de acesso? *Tempo Social*, **Revista de Sociologia da USP**, São Paulo, v. 30, n. 2, p. 219-253, maio-agosto 2018.

SILVA, Maíra Teixeira; SOARES, Felipe Furini. Educação na Bolsa de Valores: o FIES e o ensino superior privado. **Fineduca**, v. 9, mar. 2019. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/fineduca/article/view/74708>. Acesso em: 7 maio 2020

SILVA, Maria Abádia. O Consenso de Washigton e a privatização da educação brasileira. **Linhas críticas**. Brasília, v. 11, n. 21, p. 255-264, jan./jun. 2005.

# CAPÍTULO XXI

## CONTRIBUIÇÕES DAS PRÁTICAS NA LICENCIATURA PARA A CONSTITUIÇÃO DA PRÁXIS PEDAGÓGICA

Weverlin Ferreira Brizola  
Mestranda em Educação/PPGEdu/UFMS  
weverlin.ferreira@ufms.br

Sandra Novais Sousa  
Docente PPGEdu/UFMS  
sandra.novais@ufms.br

Palavras-chave: Formação inicial. Pedagogia Licenciatura. Estágio Obrigatório.

### INTRODUÇÃO

O artigo tem como objetivo analisar a relação entre teoria e prática nas atividades desenvolvidas nas disciplinas de estágio obrigatório do curso de Pedagogia da Faculdade de Educação (Faed) da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS). Temática esta abordada durante o Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) de uma das autoras, e o presente artigo pretende continuar a discussão com o intuito de aprofundar a análise que se seguirá para a composição da dissertação de mestrado, que trará aspectos comparativos de outras análises compostas por narrativas de professores egressos do curso de Pedagogia.

Para tanto, foi utilizado como referencial teórico-metodológico os pressupostos do método biográfico, o qual entende, entre outros aspectos, que os relatos de si – seja em forma de memoriais, narrativas ou outros suportes que materializam as lembranças, memórias ou experiências subjetivas – constituem-se em dados de pesquisa que podem contribuir para a compreensão das questões educacionais ou sociais (BUENO, 2002; SOUZA, 2014; NÓVOA, 1988).

Nessa perspectiva, uma das fontes analisadas na pesquisa foram os relatórios produzidos por uma das autoras durante o curso das seis disciplinas de estágio na graduação em Pedagogia, os quais trazem alguns apontamentos e reflexões iniciais sobre as suas vivências nessas disciplinas e a percepção que tinha, como acadêmica em formação, das contribuições dos estágios para sua inserção profissional.

Silva e Gaspar (2018) apontam que os registros escritos são importantes durante a realização de todas as etapas do estágio, tanto para embasar o planejamento quanto para a construção da análise final, que no curso de Pedagogia/Faed é feita por meio de um relatório, aqui considerado como uma narrativa formativa, o que justifica a utilização como dado de pesquisa e fonte de análise. Realizando assim o exercício de práxis, partindo da concepção de Imbernón (2011) de que a constituição da capacidade de refletir sobre a prática docente possibilita também de interpretar e refletir sobre a realidade social e sobre a docência, ao analisar com um olhar distanciado e com articulação das teorias apreendidas durante o curso.

Para a compreensão das etapas do estágio obrigatório, sua função, estrutura e objetivos, tomamos como base as produções de Pimenta (2006, 1995) e Pimenta e Lima (2005, 2017), partindo da premissa de que os estágios podem contribuir para “[...] uma maior articulação entre as universidades e as escolas; os estudantes, os professores orientadores e os professores supervisores das escolas de Educação Básica”, ou seja, que os estágios podem ser considerados “como um dos eixos de aproximação entre as universidades e as escolas” (PIMENTA; LIMA, 2017).

Nesse sentido, o estágio na formação inicial, juntamente com as demais disciplinas, deve propiciar um arcabouço teórico que possibilite aos futuros professores constituir sua práxis, problematizar e analisar sua realidade de atuação, ou seja, a construção e aquisição dos saberes que subsidiam a práxis docente não deveria se restringir ao estágio, mas sim à articulação entre disciplinas de fundamentação teórica e disciplinas mais voltadas para a prática.

## **METODOLOGIA**

Os procedimentos metodológicos consistiram na realização, em uma primeira etapa, de uma pesquisa documental e bibliográfica, tendo como fontes a legislação educacional e os documentos oficiais que norteiam o curso de Pedagogia Licenciatura, incluindo as disciplinas práticas, bem como artigos, obras e pesquisas de autores que têm discutido sobre o estágio e a formação inicial de professores. Em uma segunda etapa da pesquisa completa foram analisados seis relatórios de estágio produzidos por uma das autoras no período de 2018 a 2021, enquanto cursava as disciplinas obrigatórias de estágio no curso de graduação em Pedagogia – Licenciatura da Faed/UFMS, dentre os quais serão detalhados os dois relatórios referentes aos Estágios Obrigatórios I e II da Educação Infantil, devido às limitações de extensão do presente artigo. Tais relatórios foram considerados como narrativas formativas, as quais, conforme



Bueno (2002, p. 22), permitem “a construção de tipologias de interpretações do mundo da vida, considerando, neste processo, como os indivíduos manuseiam seu ‘estoque de conhecimento’”, o que, no presente estudo, refere-se à construção de saberes que possam subsidiar a práxis docente.

## RESULTADOS E DISCUSSÕES

A docência, perante a sociedade, é vista como uma classe de profissionais desvalorizada, pois há pouco reconhecimento de seu valor por parte do estado e muito menos por parte da sociedade, inclusive dentro da cultura escolar. “A situação de instabilidade, precarização, terceirização e vulnerabilidade a que os educadores estão expostos aumenta o mercado de venda de consultorias, de certificação e promessas de empregabilidade.” (PIMENTA; LIMA, 2019, p. 5). Essa situação é notória sobretudo na desvalorização salarial, que não raro leva a longas jornadas de trabalho.

Contudo, ainda que a profissão docente seja pouco valorizada socialmente, contraditoriamente se espera que o professor seja um profissional sem defeitos, que dê bons exemplos e forme os futuros cidadãos. Frequentemente, a sociedade cobra muito dos professores no que se refere ao resultado de seu trabalho, reivindicando que a melhoria da educação pública passaria por uma melhoria da formação inicial dos professores, principalmente por meio de uma melhor articulação entre teoria e prática.

O contexto em que trabalha o magistério tornou-se complexo e diversificado. Hoje, a profissão já não é a transmissão de conhecimento acadêmico ou a transformação do conhecimento comum do aluno em um conhecimento acadêmico. A profissão exerce outras funções: motivação, luta contra a exclusão social, participação, animação de grupos, relações com estruturas sociais, com a comunidade... E, é claro, requer uma nova formação: inicial e permanente, [...] formar o professor na mudança e para a mudança. (IMBERNÓN, 2011, p. 14).

Sob essa ótica, o estágio e as práticas de ensino têm ganhado cada vez mais espaço nos currículos das licenciaturas. Conforme Pimenta (2021), o estágio supervisionado, um componente curricular obrigatório, proporciona na formação de professores o diálogo entre a teoria e a prática, por meio de estudos, análise, problematização, reflexão e proposição do ensino. Visa, acima de tudo, o desenvolvimento do pensamento crítico reflexivo aos estudantes, futuros professores, em um campo de conhecimento e formador de suas práxis.

O Projeto Pedagógico de Curso (PPC) em vigência do curso de Pedagogia/Faed/UFMS prevê 408 horas de estágio, sendo 306h distribuídas nas seis

disciplinas voltadas à educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, que serão percorridas a seguir, e 102h para os dois estágios do núcleo de aprofundamento curricular escolhido pelo acadêmico.

Conforme apresentado na Resolução do Colegiado de Curso de Pedagogia nº 92, aprovada em 29 de outubro de 2018, no Art. 9º do Capítulo V - Da organização das atividades curriculares - as atividades de Estágio Obrigatório são divididas, percentualmente, em: 60% destinados à observação e participação do acadêmico na instituição escolar em atividades pedagógicas, realizadas em dupla; e 40% constituem-se em encontros na UFMS (UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL, 2018).

No curso de Pedagogia/Faed, cada disciplina de estágio possui uma carga horária de 51 horas, distribuídas da seguinte forma: 6 horas de fundamentação teórica, 12 horas de observação na escola, 6 horas de planejamento, 20 horas de regência, 4 horas para elaboração do relatório, 3 horas de seminário ao final da disciplina.

A partir de 2019, houve a exigência de que os relatórios apresentassem uma seção denominada “Problematização”, na qual o acadêmico deve destacar e analisar, a partir de referenciais teóricos, algum aspecto vivenciado durante o estágio que requer um olhar atento e crítico, e maiores discussões a respeito. Aparentemente, essa exigência visou que os relatórios tivessem um caráter menos descritivo e mais crítico e reflexivo, pautados em embasamento teórico.

Conforme o PPC do curso de Pedagogia/Faed, o estágio na Educação Infantil (Estágio Obrigatório na Educação Infantil I, II e III) parte da “vivência de processos de investigação e problematização da realidade da Educação Infantil, a partir do campo de estágio e dos aportes teóricos.” (UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL, 2018, p. 30). E durante o Ensino Fundamental (Estágio Obrigatório nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental I, II e III) há a “vivência do espaço profissional.” (UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL, 2018, p. 31).

No estágio, espera-se que o acadêmico, enquanto estuda a teoria, ou melhor, as teorias, utilize esse conhecimento no desenvolvimento da prática, ao ter contato com as diferentes realidades em que é inserido. De fato, “tratar o estágio como o espaço para essa relação (teoria e prática) é compreendê-lo como momento de reflexão sobre as aprendizagens no contexto institucional, ou seja, com base nas disciplinas vivenciadas durante o curso de formação.” (SILVA; GASPAR, 2018, p. 206).

Nas licenciaturas, o estágio possibilita a inserção na realidade das instituições, em especial as públicas e, mesmo que de forma minimizada, abre espaço para o graduando se familiarizar com o cotidiano escolar, representando, dessa

forma, um momento de ação entre a teoria e a prática. Segundo Pimenta (2006), é por meio da ação pedagógica e das interações ocorridas durante essa ação que há o direcionamento dos processos de ensino e aprendizagem, o que, conseqüentemente, pode levar à construção do conhecimento. Para tanto, o estagiário deve refletir sobre a função docente, buscando a compreensão da práxis realizada, das práticas e ações que desempenha não só no contexto escolar da sala de aula, mas também de toda a escola, do sistema de ensino e da sociedade.

Durante os primeiros estágios na Educação Infantil, I e II, o maior desafio foi pensar a elaboração de atividades que refletissem situações diversas, para o caso de a regência não ocorrer como esperado. A realização em duplas tornou o estágio mais dinâmico, proporcionou discussões, reflexões e troca de ideias para a estruturação do planejamento e também a divisão da elaboração dos recursos didáticos e realização da prática, tendo o suporte e auxílio durante as atividades e organização de todo o trabalho pedagógico.

Entretanto, há casos opostos, em que a realização em dupla não ocorre como esperado, devido a fatores diversos tais como a incompatibilidade de horários para encontros e discussões a respeito do planejamento; locomoção; distribuição desigual entre as demandas de produção e escrita; ou fatores pessoais que levam à desistência da disciplina. Além da dificuldade em conciliar as atividades de estágio com as demandas das demais disciplinas do curso, ou com o trabalho secular, em alguns casos; a falta de articulação entre as disciplinas consideradas teóricas e o que é cobrado no estágio; a ausência de uma cultura colaborativa entre os acadêmicos, que dificulta o planejamento e regência em dupla, não sendo raras as situações em que um assume mais responsabilidades que o outro, ou mesmo de desistências, às vezes antes do planejamento, outras durante o período de observação ou regência.

Em sua estrutura geral, o estágio contemplou a discussão e formação da práxis pedagógica. Entretanto, há lacunas que merecem a devida atenção para a ampliação e também contemplação da realidade escolar, como, por exemplo, a falta de tempo hábil para que realizássemos estudos mais aprofundados. Nesse sentido, Gasparin e Petenucci (2008, p. 2) apontam:

Grande parte dos problemas enfrentados pela área educacional é o excesso de informações, estas sendo apresentadas superficialmente não sendo disponibilizado tempo hábil para estudos, portanto não proporcionam aporte teórico necessário para que os educadores internalizem esse conhecimento.

Tardif (2002), pontua também que as teorias realizadas durante esse período de estágio obrigatório não são concebidas a partir das realidades coti-

dianas do futuro professor, citando como exemplo o fato de que a presença do estagiário pode influenciar positiva ou negativamente todo o comportamento escolar. De fato, nos relatórios analisados há a indicação de que houve gestores de escolas que não permitiram o acesso aos planejamentos e aos documentos da instituição, ou se sentiram intimidados com os questionamentos durante a observação.

O primeiro contato com a sala de aula é carregado de muitas expectativas que acabam por serem inibidas devido a gestão, da forma como ocorre a execução do trabalho seguindo o contexto industrial e focalizando tanto o professor quanto o aluno como materiais e não como sujeitos, que precisam da interação, do diálogo, por não serem apenas receptáculos que recebem conhecimento ditado pelo professor, através da escolha do ideal dominante definido pela instituição. (BRIZOLA; VALLE, 2019a, p. 26).

Sobre a influência da presença do estagiário no comportamento dos atores que compõem o todo da escola, chamamos a atenção para o caso de uma turma do Estágio Obrigatório na Educação Infantil I, realizado logo no início do ano letivo, no período de adaptação das crianças à rotina escolar, sendo que nas semanas anteriores outra dupla de estagiárias já havia também realizado a observação naquela mesma sala. E, com isso, apenas no final da regência foi possível conseguir maior interação e participação daquela turma, uma vez que esse rodízio de pessoas conduzindo as atividades fez com que as crianças demorassem para formar vínculos.

No entanto, essa reflexão sobre a referida experiência, agora realizada com um olhar distanciado, não aparece nas problematizações trazidas no relatório referente a esse estágio. Na ocasião, o que chamou a atenção da acadêmica em formação foi o que considerou como uma fragmentação do planejamento da professora regente, bem como as dificuldades na relação entre professora e assistentes, como pode ser visto no seguinte excerto:

A partir dessa experiência, foi possível notar certo empecilho com a atuação das assistentes enquanto em sala no período vespertino e em PL em comparação a atuação das mesmas com o acompanhamento da professora regente. Problemática essa expressada pelas próprias funcionárias da EMEI para com as estagiárias, no sentido de que as ações dessas são prejudicadas pelo plano de aula da professora regente não contemplar seus períodos de atuações, ou ao menos trazer aspectos norteadores para as mesmas. (BRIZOLA; VALLE 2019b, p. 30).

Em contraponto, no Estágio Obrigatório na Educação Infantil II, realizado na mesma instituição de educação infantil, houve a percepção de uma

melhor dinâmica de envolvimento e aprendizagem, mesmo encontrando adversidades relacionadas à estrutura da instituição. O envolvimento com a realidade das crianças se sobressaiu durante a experiência, especialmente a questão do brincar como ferramenta de aprendizagem. Dessa forma, no relatório referente ao segundo estágio foi eleita como problemática principal a falta de manutenção do parquinho, que estava há anos interditado por contaminação:

[...] um aspecto salientado pelos funcionários da EMEI para as estagiárias durante essa experiência foi a falta do parquinho para a educação infantil, porém não a construção deste, pois já existe na instituição desde seu início de funcionamento, mas a regularização do mesmo, que segundo relatos, está sem funcionamento há mais de três anos, sendo o motivo da falta de funcionamento deste a contaminação da areia. (BRIZOLA; VALLE, 2019c, p. 40).

Entretanto, é possível analisar a partir da perspectiva e do repertório teórico construído no decorrer do curso que a problematização apontada no Estágio Obrigatório na Educação Infantil II não foi essencialmente teórica, porém mais pontual, relacionada a aspectos específicos da instituição escolar em que se sucedeu o estágio. Não foram problematizadas as premissas que impactavam o desenvolver do trabalho pedagógico enquanto estagiária, ou seja, não houve análise e reflexão para a construção da práxis.

A permanência na mesma instituição foi positiva, devido à familiarização em relação ao ambiente, e também a utilização dos registros anteriores para a descrição da observação no relatório final de estágio. Entretanto, um ponto negativo de permanecer dois estágios seguidos na mesma instituição pode ser o fato de ser exposto a uma única perspectiva de funcionamento e organização escolar, em detrimento das várias outras instituições escolares distintas.

Ainda assim, acredito que os pontos positivos superam os negativos, sobretudo nesse período inicial de formação para a docência.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nas universidades, o estágio deveria possibilitar a inserção na realidade das instituições, com vistas a, no caso da UFMS, contribuir para a instauração de práticas inovadoras e menos reprodutivas nas escolas das redes públicas de ensino. Entretanto, conforme Souza (2014), o estágio é uma prática distante do que será enfrentado após a formação, não correspondendo à verdadeira realidade, por não ocorrer o envolvimento direto com os problemas e soluções da sala de aula. Nessa perspectiva, acaba não ocorrendo de fato a reconstrução da

teoria e o repensar do fazer pedagógico, uma vez que a discussão não se mostra significativa para a comunidade escolar.

De acordo com Pimenta (1995, p. 63), o estágio “[...] é uma atividade teórica (de conhecimento e estabelecimento de finalidades) na formação do professor. Uma atividade instrumentalizadora da práxis (atividade teórica e prática) educacional, da transformação da realidade existente.”

Levando-se em consideração que na análise apresentada, a práxis é entendida a partir de Imbernón (2011, p. 41-42), em que é definida como

O processo de formação deve dotar os professores de conhecimentos, habilidades e atitudes para desenvolver profissionais reflexivos ou investigadores. Nesta linha, o eixo fundamental do currículo de formação do professor é o desenvolvimento da capacidade de refletir sobre a própria prática docente, com o objetivo de aprender a interpretar, compreender e refletir sobre a realidade social e à docência.

Logo, por meio da ação pedagógica e das interações ocorridas durante essa práxis há o direcionamento do processo de ensino e aprendizagem e, conseqüentemente, a construção do conhecimento. Neste meio tempo, o acadêmico em estágio, refletindo na e sobre sua função docente, espera buscar a compreensão das práticas e ações que desempenha não só no contexto escolar da sala de aula, mas também de toda a escola, do sistema de ensino e da sociedade. A atividade sem reflexão não produz transformação real e objetiva.

Após a formação, ao ingressar em uma instituição escolar, o egresso dos cursos de licenciatura passa por insegurança, instabilidade, precarização e vulnerabilidade durante o exercício da profissão. Devido à desvalorização, ocorre a reprodução dos discursos desmotivadores para com os futuros profissionais em relação às questões enraizadas na cultura escolar.

Com isso, há de se debater a respeito das políticas educacionais de apoio ao professor iniciante. É necessário que as políticas “[...] possam não só atrair, desenvolver e recrutar bons profissionais, mas também criar condições para que os docentes queiram permanecer na profissão.” (ANDRÉ, 2012, p. 115). Entretanto, é fundamental refletir, há políticas específicas para os docentes que estão ingressando? Há estratégias de inclusão do novo profissional para que possa conhecer o trabalho já desenvolvido na instituição na qual fará parte? Há um acompanhamento em sala que ampara o docente?

A formação docente consiste em um problema complexo, que não pode ser resolvido com uma solução pronta, tal como uma receita, como um sim-

ples aumento na carga horária de estágio. No entanto, é possível fazer um exercício de reflexão para lançar algumas proposições que poderiam servir como ponto de partida para esse debate.

Primeiramente, compreendemos que o processo de construção e aquisição dos saberes que subsidiam a práxis docente não se restringe ao estágio, mas sim à articulação entre disciplinas de fundamentação teórica e disciplinas mais voltadas para a prática. Assim, parece razoável pensar que as disciplinas mais “teóricas” deveriam também tratar de questões relacionadas ao campo profissional, da mesma forma que as disciplinas “práticas” precisariam retomar conceitos teóricos, ou seja, a teoria e a prática deveriam ocorrer de forma concomitante ao longo do curso.

Da mesma forma, acreditamos que somente a escrita dos relatórios não é suficiente para que os acadêmicos em formação problematizem, com embasamento teórico, as situações vivenciadas nos estágios. É preciso que haja na distribuição da carga horária da disciplina mais momentos de reflexão coletiva após a realização das etapas de observação e regência. No caso da UFMS, esse momento se restringe ao seminário final, que corresponde a 4h da carga horária total de 51h da disciplina. Analisamos que essa carga horária é insuficiente, pois, na prática, acaba havendo somente a exposição descritiva dos estagiários sobre suas experiências na sala de aula.

Dessa forma, nos seminários finais haveriam mais possibilidades de analisar, a partir dos referenciais teóricos, os problemas e alterações sofridas no contexto escolar, ou seja, a realidade da escola pública, que deve ser o ponto de partida e de chegada de toda a formação docente, visando, sobretudo, a inserção desses novos profissionais no campo escolar.

## REFERÊNCIAS

ANDRÉ, Marli. Políticas e programas de apoio aos professores iniciantes no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 42, n. 145, p. 112-129, 2012.

BRIZOLA, Weverlin Ferreira; VALLE, Bruna Luciana. **Relatório de Estágio. Produzido na disciplina de Estágio Obrigatório na Educação Infantil III no curso de Pedagogia/Faed/UFMS**. 2019a. 49 p. (mimeo).

BRIZOLA, Weverlin Ferreira; VALLE, Bruna Luciana. **Relatório de Estágio: A musicalização pelos sentidos. Produzido na disciplina de Estágio Obrigatório na Educação Infantil I no curso de Pedagogia/Faed/UFMS**. 2019b. 35 p. (mimeo).

BRIZOLA, Weverlin Ferreira; VALLE, Bruna Luciana. **Relatório de Estágio: A interação e a brincadeira. Produzido na disciplina de Estágio Obrigatório na Educação Infantil II no curso de Pedagogia/Faed/UFMS**. 2019c. 47 p. (mimeo).

BUENO, Belmira Oliveira. O método autobiográfico e os estudos com histórias de vida de professores: a questão da subjetividade. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 28, n. 1, p. 11-30, jan./jun. 2002.

GASPARIN, João Luiz; PETENUCCI, Maria Cristina. *Pedagogia Histórico-Crítica: da teoria à prática no contexto escolar*. Programa de Desenvolvimento Educacional: Universidade Estadual de Maringá, 2008p. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/2289-8.pdf>. Acesso em: 5 mai. 2021.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**/Francisco Imbernón; [tradução Silvana Cobucci Leite] - 9 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

NÓVOA, António. A formação tem de passar por aqui: as histórias de vida no projeto Prosalus. In: NÓVOA, António; FINGER, Matthias (Org.) **O método (auto)biográfico e a formação**. Lisboa: Ministério da Saúde. Departamento dos Recursos Humanos da Saúde/Centro de Formação e Aperfeiçoamento Profissional, 1988. p. 107-129.



PIMENTA, Selma Garrido. **O Estágio na Formação de Professores** – Unidade de Teoria e Prática? São Paulo: Cortez, 2006.

\_\_\_\_\_. O Estágio na Formação de Professores – Unidade Teoria e Prática? **Caderno de Pesquisa**, São Paulo, n. 94, p. 58-73, ago. 1995.

\_\_\_\_\_. **Estágios Supervisionados e PIBID**: convergências e dissensões. YouTube, 22 mar. 2021. Disponível em: [https://www.youtube.com/watch?v=0fnn-9Josjic&ab\\_channel=PIBID-UFMS](https://www.youtube.com/watch?v=0fnn-9Josjic&ab_channel=PIBID-UFMS). Acesso em: 24 mar. 2021.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. Estágio e docência: diferentes concepções. **Revista Poiesis**, v. 3, n. 3 e 4, p. 5-24, 2005.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e docência**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2017.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. Estágios supervisionados e o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência: duas faces da mesma moeda? **Revista Brasileira de Educação**, v. 24, e. 240001, p. 1-20, 2019.

SILVA, Haíla Ivanilda; GASPAR, Mônica. Estágio supervisionado: a relação teoria e prática reflexiva na formação de professores do curso de Licenciatura em Pedagogia. **Revista brasileira Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 99, n. 251, p. 205-221, jan./abr. 2018.

SOUZA, Elizeu Clementino. **O conhecimento de si**: narrativas do itinerário escolar e formação de professores. 2014. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal da Bahia, Programa de Pós-Graduação em Educação, Salvador. 2014.

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

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL. Resolução nº 92, de 29 de outubro de 2018. Da organização das atividades curriculares, do Colegiado de Curso de Pedagogia, da Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Campo Grande: Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, 2018.

**UNIDADE VI**  
**EDUCAÇÃO NÃO-FORMAL:**  
**DIREITOS E DIÁLOGOS POSSÍVEIS**

# CAPÍTULO XXII

## DIÁLOGOS COM SENEGALESES MODU-MODU EM CAMPO GRANDE, MATO GROSSO DO SUL, EM TEMPOS PANDÊMICOS

Silvana Colombelli Parra Sanches<sup>73</sup>  
silvana.sanches@ifms.edu.br

Adir Casaro Nascimento<sup>74</sup>  
adir@ucdb.br

PALAVRAS-CHAVE: Afrodiaspóricos. Racismo. Neoliberalismo.

### INTRODUÇÃO

“Qualquer quarentena é sempre discriminatória, mais difícil para uns grupos sociais do que para outros [...]” (SANTOS, 2020, p. 15). Boaventura recentemente teorizou sobre os efeitos desta crise sanitária mundial ao afirmar que a pandemia se soma a uma crise internacional do capital, o que justifica cortes nas políticas sociais de governos de extrema-direita como o brasileiro que: “Ocultaram informação, desprestigiaram a comunidade científica, minimizaram os efeitos potenciais da pandemia, utilizaram a crise humanitária como chincana política”. (SANTOS, 2020, p. 26). Nestas condições de darwinismo social<sup>75</sup>, as populações carentes se tornam descartáveis e há a noção de que a economia pode se salvar sob uma pilha de cadáveres. Neste texto, se faz o recorte do grupo social dos senegaleses residentes em Campo Grande, Mato Grosso do Sul, durante a pandemia, ao afirmar que há características singulares neste conjunto de indivíduos que os vulnerabiliza ao lutar pela sua existência/sobrevivência neste contexto caótico.

O objetivo desta pesquisa é analisar as vivências do grupo social dos migrantes senegaleses em campo Grande, Mato Grosso do Sul, durante o perí-

---

<sup>73</sup> Professora efetiva no Instituto Federal de Mato Grosso do Sul, campus Nova Andradina.

<sup>74</sup> Professora do Programa de Pós-Graduação da Universidade Católica Dom Bosco.

<sup>75</sup> O termo vem da biologia, mais especificamente do pensador Charles Darwin, que escreveu sobre a seleção natural e adaptação das espécies no século XIX. Nas sociedades pós-revolução industrial, este termo foi utilizado para corresponder a um rol de pensadores sociais que viam na pobreza e desigualdade social uma inaptidão ao meio e, por este motivo, natural e inevitável, mesmo que estas sociedades estejam avançadas em relação ao progresso técnico e científico.

odo de pandemia do novo corona vírus (COVID-19). Para isso, foi utilizada a cartografia social e o rizoma como procedimento (anti)metodológico. Quando se trata de senegaleses no Brasil é preciso considerar os aspectos étnico-raciais como marcadores importantes para entender as relações sociais/interpessoais que estabelecem. Não tomar a raça “[...] como elemento de análise das grandes questões contemporâneas demonstra falta de compromisso com a ciência e com a resolução das grandes mazelas do mundo.” (ALMEIDA, 2019, p. 38). Foucault (2000) chamaria o racismo, bem como o fenômeno diaspórico em si, de um dispositivo, uma máquina social de biopoder, assim como Deleuze (2018) o veria como um agenciamento, uma máquina política concreta, um artefato histórico que produz e reproduz os indivíduos e suas relações rizomáticas.

A raça, segundo Hall (2013) não é uma categoria científica, mas uma construção política e social. Na modernidade tardia encontra-se entre parênteses, sob rasura, termo emprestado do desconstrucionista Derrida, se articulando com noções de etnicidade e marcadores culturais. É categoria discursiva em torno da qual se organiza um sistema que exerce poder e denomina-se racismo. Por sua vez, o racismo é um processo sistêmico de discriminação e se expressa nas desigualdades políticas, econômicas e jurídicas, uma visão peculiar do colonialismo, afirma Almeida (2019).

É imprescindível à análise da sociedade contemporânea a articulação de conceitos como raça e racismo, pois o significado destes se entrelaça ao conhecimento de teoria social. O racismo é intrínseco à estrutura social pois integra a organização econômica e política da mesma, de acordo com Almeida (2019). Este autor afirma que há três concepções distintas de racismo que atravessam nossa sociedade: a individualista, a institucional e a estrutural. O racismo individual é o mais perceptível, visceral, que se expressa por meio de palavras, gestos e atitudes de cada pessoa. O racismo institucional trata o poder como elemento central das relações sociais e está presente na forma como atua o Estado, as escolas e universidades ao exercer o controle social. O racismo estrutural é sutil e entranhado nas relações que perduram gerações e são detectáveis em estatísticas sobre violência, escolaridade, criminalidade, encarcerados, graduados, concursados, entre outros, que revelam as desvantagens e injustiças sociais baseadas na gradação de cor e na prática da cultura ancorada na ancestralidade africana e indígena.

Um dos senegaleses residentes em Campo Grande - MS (sujeito 1), disse que ninguém volta igual para o Senegal. Quem volta sente necessidade de viajar de novo, não se vê pertencente ao país como outrora. Frantz Fanon (2008), como autor diaspórico, pertencente ao não-lugar ou a entre-lugares, Martini-

ca (nascimento), Argélia (trabalho) e França (estudo), e negro, se empenha a pensar na humanidade através do que incomoda, transgride. Ele quer entender que nova humanidade pode-se fazer com o entendimento das identidades que se deslocam/transitam em diversos territórios.

Bernardino-Costa inspira-se em Fanon ao afirmar que “[...] a racialização e o maniqueísmo do mundo são um produto do colonialismo. São um produto do olhar imperial.” (BERNARDINO-COSTA, 2016, p. 511-512). Este autor coloca que a constatação da epidermização do racismo faz com que negros que usualmente habitam a zona do não-ser sob o olhar imperial possam ter uma perspectiva situada no mundo. Para ele, a corporalidade marca o negro e reconhecer a diferença do outro pressupõe reciprocidade. Desta maneira, a recuperação da humanidade só será possível com o enfrentamento simbólico, da linguagem-discurso-rasurar<sup>76</sup> o imaginário que subsiste às gerações por todo o globo, da mentalidade da supremacia branca e da inferioridade negra inscritos na subjetividade colonial herdada.

## O (ANTI) MÉTODO DA CARTOGRAFIA E DO RIZOMA

A cartografia como (anti) método para as ciências humanas e sociais se inicia em um diálogo indisciplinado de Foucault com Deleuze, ambos vindos da tradição filosófica nietzschiana, filósofo alemão que concebe a moral como genealogia, vê a sociedade repleta de antagonismos e as verdades como ilusões, ao observar a arqueologia como cartografia ou geopolítica dos discursos onde método e objeto são produzidos no mesmo movimento, singular e correlativo. De acordo com Filho e Teti (2013, p. 47),

[...] a cartografia social [...] liga-se aos campos de conhecimento das ciências sociais e humanas e, mais que mapeamento físico, trata de movimentos, relações, jogos de poder, enfrentamentos entre forças, lutas, jogos de verdade, enunciações, modos de objetivação, de estetização de si mesmo, práticas de resistência e de liberdade.

Os pós-estruturalistas consideram suspeitos os fundamentos e as metanarrativas, são cartógrafos do pensar mas não propuseram originalmente a cartografia como método. O método cartográfico surge como uma transposição da filosofia destes autores para o ato de pesquisar com uma metodologia

---

<sup>76</sup> Sob rasura é um termo de Jacques Derrida (1930-2004), precursor do desconstrucionismo. Desconstrucionismo é um termo emprestado da arquitetura que pressupõe uma estratégia política e intelectual, um modo de leitura que visa decompor uma estrutura, desfazer sem destruir, movido por reconstruções cambiantes e desprezando a tirania do Um, o que seja um sistema de pensamento hegemônico e dominante.

aberta. Nesta maneira de investigar o pesquisador não descobre algo, ele cria ao concatenar vivências. “O sulcamento, o caminho traçado, abre uma via condutora.” (DERRIDA, 1991, p. 51).

A cartografia é o antídoto para a ação dos dispositivos, a possibilidade de um olhar estratégico, rizomático. Rizoma, inspirado na botânica, abre-se a múltiplas conexões, interpretações e ações, se estende e se desdobra de forma descentrada, opera no subterrâneo das relações, multiposiciona o problema da pesquisa. Foi muito bem trabalhado na introdução do livro 1 da coletânea *Mil Platôs* de Gilles Deleuze e Félix Guattari:

Oposto à árvore, o rizoma não é objeto de reprodução: nem reprodução externa como árvore-imagem, nem reprodução interna como a estrutura-árvore. O rizoma é uma anti-genealogia. É uma memória curta ou uma antimemória. O rizoma procede por variação, expansão, conquista, captura, picada. Oposto ao grafismo, ao desenho ou à fotografia, oposto aos decalques, o rizoma se refere a um mapa que deve ser produzido, construído, sempre desmontável, conectável, reversível, modificável, com múltiplas entradas e saídas, com suas linhas de fuga. (DELEUZE e GUATTARI, 1995, p. 32)

Através da anti genealogia do rizoma, pesquisadora e sujeitos da pesquisa se definem pelo fora, por linhas de fuga que mudam de natureza quando se conectam. A pesquisa rizomática, como a que se pretende, pressupõe pesquisadora e sujeitos da pesquisa em profundo afetamento, ora se confundem, ora se correlacionam, desterritorializando e reterritorializando um ao outro no bojo dos acontecimentos, no processo de cartografar a realidade social. A intencionalidade investigativa se aproxima de Bhabha (2019, p. 337) [grifo do autor] quando este escreve: “Essas imagens ‘superdramatizadas’ são precisamente o que me interessa quando tento negociar narrativas em que se vivem vidas duplas no mundo pós-colonial, com suas jornadas de migração e seus viveres diaspóricos.”

As africanidades estão amalgamadas em todas as culturas produzidas a partir da diáspora, inclusive a cultura brasileira, e a cartografia deleuziana aliada ao conhecimento afrocentrado pode ajudar a entender como os conceitos e epistemes imbricados neste processo foram produzidos e reinventar modos de dizer, de viver, existências.

Desta forma, me interesso em estudar a vivência de imigrantes e articulá-las rizomaticamente aos autores que pensam a pós-colonialidade, cartografá-las. Concordo com Garcia (2011) quando esta afirma que “[...] toda ação política tem um sentido educativo e que toda ação educativa carrega um componente político.” A cartografia pode atuar com o estranhamento das es-

pacializações cotidianas: uma reterritorialização, abertura para o novo e para a diferença. Será necessário traçar diagramas do afetar de forma a cartografar os sentimentos que surgem. O exercício metodológico presente neste artigo se apropria inclusive da subjetividade da investigadora-pesquisadora, pois novas estéticas de existência vão atravessar os sujeitos pensantes envolvidos no processo investigativo e modificá-los ao longo da pesquisa (FILHO e TETI, 2013).

Assim, ninguém precisa falar pelo outro e sim pesquisar com o outro. Deleuze (2018, p. 250) sustenta que: “A representação é o lugar da ilusão transcendental.” Spivak (2010) coloca que o agenciador, o porta-voz, corre o risco de manter a desigualdade ao re-presentar o outro - procuradores paternos e agentes de poder - por ser essa uma atitude encenada, artística. A exploração do sujeito subalterno pode acontecer ao utilizar a ciência como estratégia, enaltecendo de forma tática alguns aspectos de um grupo social e concomitantemente mantendo as estruturas sociais existentes, o que se pretende evitar neste artigo, bem como a violência epistêmica que constitui os sujeitos como outros.

## **A QUARENTENA NÃO EXISTE PARA NÓS SENEGALESES...**

Entre 2019 e 2022 mantive contato com dezenove senegaleses que residem/residiram em Campo Grande durante o período da pesquisa. Alguns destes aparecerão neste artigo, apenas aqueles com os quais houveram diálogos que abordaram a temática da pandemia e apenas diálogos que ocorreram durante a pandemia, a maioria deles através de ligações por celular ou aplicativos de redes sociais. O Senegal é um país do continente africano colonizado pela França. Ocupa área de aproximadamente 196.722 quilômetros quadrados, assim como o Brasil é banhado pelo Oceano Atlântico e faz divisa com a Mauritânia ao norte, leste com Mali, sudeste com Guiné, sudoeste com Guiné-Bissau, além de ter inserido em seu território o país Gâmbia. Além do Wolof, há outras etnias no Senegal: Khallle Poular, Manding, Tuculeur, Lébou (subgrupo Wolof), Diola, Sossé, Manjak, Sereer, Soninké, Mancagne, Bambará, Sarakhoule, Peulh, entre outras. A maioria dos senegaleses contatados são Wolof, entretanto há alguns de outras etnias. O Wolof é o idioma mais falado entre eles nas reuniões (Dahira) e nas conversas informais, entretanto também falam frequentemente o francês e rezam em árabe.

Apesar de alguns terem ensino superior completo feito no Senegal, em Campo Grande, Mato Grosso do Sul conseguem trabalho de serviços gerais em empresas de limpeza e conservação da cidade, fábricas de embalagens e transporte e entrega de cargas, repositores em supermercados, e, concomitan-

temente, são vendedores ambulantes no centro da cidade e terminais de ônibus como todo modu-modu, comercializando correntes, tênis, aparelhos eletrônicos, relógios e óculos, principalmente. Três senegaleses têm box na feira central de Campo Grande onde vendem roupas africanas, turbantes, bonés de aba reta, tênis e tecidos Wax, nome dos tecidos trazidos da África subsaariana. Há padeiros, soldadores, serralheiros, pedreiros, um contador, um ator e um alfaiate entre os senegaleses que residem no município pesquisado.

Geralmente os senegaleses chegam ao Brasil sem toda a documentação necessária. Ao ouvi-los pude descobrir que entram pelo Acre e passam por Rio Branco ou por Corumbá, Mato Grosso do Sul, e conseguem primeiro a condição de refugiado, depois de imigrante temporário, visto permanente e, por fim, se tiver interesse, podem naturalizar-se com seis anos em solo brasileiro. Brignol (2015) em sua pesquisa de campo também constatou que eles entram ou pelo Acre ou por São Paulo. Dos que residem em Campo Grande, só o sujeito 2, o sujeito 17, o sujeito 18 e o sujeito 19, desembarcaram com todos os documentos corretos via aeroporto de São Paulo. Alguns poucos entram de forma legalizada via São Paulo, aeroportos, mas geralmente estes vêm para estudar e não para trabalhar, de acordo com as palavras dos senegaleses contatados.

A falta de documentação completa também dificulta ao tentarem solicitar algum tipo de auxílio emergencial ou ter acessos a outras políticas que exigem o mínimo de trâmite burocrático para sua efetivação. As condições coletivas de moradia dos senegaleses em Campo Grande, Mato Grosso do Sul são por vezes impedidoras de um maior distanciamento, além da característica cultural da estética culinária africana de se alimentarem na mesma vasilha e sem talheres.

Durante a pandemia do COVID-19, o novo corona vírus que se espalhou em escala mundial possivelmente a partir da China, os senegaleses ficaram bem atentos às notícias de seu país e preocupados com o bem-estar de seus familiares e amigos. O sujeito 7 ficou bastante irritado ao saber que estavam divulgando em Dacar, capital do Senegal, que era uma doença que não infectaria pessoas pretas, expressando nas redes sociais sua indignação. O sujeito 1 se mostrou preocupado com a capacidade de seu país lidar com a pandemia: “Não temos materiais hospitalares em quantidade suficiente! Além disso, nos cumprimentamos tocando a face um do outro e comemos juntos sem talheres na mesma vasilha, principalmente os mais velhos! Meu avô mesmo já falecido nunca usou um talher para se alimentar. Se avançar em nosso território a doença trará muitas mortes!” Eles me contaram que os africanos muçulmanos da confraria Mouride, principalmente os Bay Fall, tem uma forma peculiar de se cumprimentarem, tocando a face e depois o ombro de seus amigos. Este gesto reforça os sentimentos de solidariedade deste grupo social.



Neste contexto, Santos (2020) lembra que a pandemia não mata indiscriminadamente. Há grupos que padecem de especial vulnerabilidade que precede a pandemia e se agrava com ela. O Sul para este autor é um espaço-tempo político, social e cultural.

Quijano (2010, p. 119-120) [grifo do autor] coloca que: “A racialização das relações de poder entre as novas identidades sociais e geoculturais foi o sustento e a referência legitimadora fundamental do caráter eurocentrado do padrão de poder, material e intersubjetivo. Ou seja, da sua colonialidade.” Este autor afirma que o padrão mundial do poder é capitalista, eurocentrado e colonial/moderno e as existências sociais, por mais singulares que possam ser, estão atravessadas por estes condicionantes. a forma como se lida com a recente pandemia, com suas formas de cura ou prevenção também são influenciadas por estes fatores, que envolvem relações de trabalho, gênero e raça.

O pesquisador, como receptor, consegue traduzir a insurgência do subalterno quando ele problematiza o ato social deste (SPIVAK, 2010). Em 2020 houve uma palestra online promovida pela Freneri - Federação Nacional de Estudantes de Relações Internacionais sobre Cooperação Internacional com o continente africano, e nesta, o doutor Alfa Oumar Diallo, professor universitário senegalês que reside em Dourados, segunda maior cidade de Mato Grosso do Sul, disse que esperavam um efeito catastrófico da epidemia no continente africano, o que não se concretizou. “O Brasil está muito pior com relação ao número de mortos e infectados do que o Senegal, essa estimativa veiculada pelos organismos internacionais também pode estar atrelada à vitimização costumeira dos povos africanos”. Neste sentido:

A África atual é substituída por significantes icônicos de um passado africano genérico e ideal que pode ainda ter efeitos políticos reais em situações das quais as sensibilidades históricas foram retiradas e não chegam a ser política e eticamente construtivas. (GILROY, 2019, p. 24)

Asante (2009) lembra que para o afrocentrista não existe um antilugar, todos os lugares são posições e que há uma poderosa ética de comunicação e interação entre os sujeitos no pensamento afrocentrado no qual a agência africana é comparável à de qualquer ser humano. Este autor considera também que não são os dados que estão em questão, mas os modos de interpretar, perceber, defrontar e analisar os temas e valores africanos contidos nesses dados.

Os colaboradores da pesquisa contaram-me também que no auge da pandemia o Senegal adotou um toque de recolher das 20 horas até as 6 horas da manhã. Quem era encontrado na rua pela polícia era submetido a um es-

pancamento pela mesma com um tipo de porrete com um chicote amarrado. Mandaram-me vários vídeos na época com imagens destas abordagens e fotos de senegaleses com as costas machucadas. O sujeito 1 disse ser a favor da polícia bater pois, segundo ele, de outra forma a população não iria respeitar mesmo. O sujeito 9 discorda de sujeito 1 e me disse que os policiais que fizeram isso estão sofrendo processo judicial, pois não foi certo o uso da violência, em sua opinião. Outro vídeo que me mandaram via aplicativos de celular (tenho o contato de quase todos os senegaleses que residem em Campo Grande e mantemos contato frequente) foi dos Griots se manifestando a respeito da determinação do presidente do Senegal sobre a proibição de exercerem seu trabalho durante a pandemia, que consiste em atuar como músicos, comunicadores, cancioneiros e animadores de festas (aniversários, casamentos, entre outros).

Para os trabalhadores precários, informais, autônomos o auto isolamento é impraticável pois a insegurança alimentar é iminente. Também como os Griots os senegaleses no Brasil muitas vezes não estão em empregos formais com contratos e outras garantias. Os senegaleses em Campo Grande, Mato Grosso do Sul atuam muitas vezes como carregadores de caminhões para entregas, acabam por garantir a quarentena de outros, mas não podem se proteger com ela.

No primeiro semestre de 2020, em plena quarentena por motivo da COVID-19, vários senegaleses passaram a trabalhar em empresas de transporte de carga no município, pois estavam impedidos ou era inútil vender seus produtos no centro da cidade, feiras ou terminais de ônibus por haver pouco trânsito de pessoas. Neste período, aumentaram as histórias contadas a mim relacionadas a episódios de racismo nestas empresas. Em junho de 2020, o sujeito 1 me contou que estava chateado com a coordenadora do seu setor e ele percebeu que ela era uma mulher muito racista. Mesmo sem xingar ou falar mal ele notou que ela só falava para ele e outro imigrante haitiano, os únicos pretos retintos do setor, para limparem o chão ou outra coisa que ele considerava bastante humilhante, pois não era sua função. Ele disse a ela: “Não vim aqui para limpar, meu trabalho é carregar mercadoria.” Ele identificou como racismo a atitude dela pelo fato de só pedir isso a eles e não aos outros mais claros. Esse episódio revela o lugar social que o imaginário racista reserva ao negro retinto, para citar Almeida (2019), nossa sociedade embasa os papéis sociais aceitáveis na gradação de cor e inferioriza direta ou sutilmente se a cor da pele for mais preta, apesar das pessoas negras serem maioria na população brasileira.

O sujeito 1, o sujeito 10 e o sujeito 14 trabalham na mesma empresa de transporte de cargas no período da quarentena e ficaram estupefatos com o valor extremamente baixo do salário, inferior ao salário mínimo, quando receberam no primeiro mês. Expliquei a eles que ele foi possível legalmente porque

o Brasil aprovou a Reforma Trabalhista durante o governo Temer em 2017 que permite às empresas fazer tal pagamento. A insalubridade e a carga horária sempre flutuante também revoltou o sujeito 1 e o sujeito 10, porém o sujeito 14, que é o líder religioso dentre eles, aconselhou os demais a não se demitirem antes de conseguirem outro trabalho fixo, pois o comércio informal está inviabilizado por motivo da pandemia. Neste caso, também cabe a teoria de necropolítica de Mbembe (2016): Os Estados nacionais na atualidade definem quem vive e quem morre nos mais variados contextos, principalmente quando se refere a uma época de pandemia, o que chega à beira da higienização social e controle populacional das pessoas mais carentes e de cor.

Observa-se que: “Ser membro de um grupo explorado não torna ninguém mais inclinado a resistir” (bell hooks, 2019, p. 137). Isto quer dizer que nem sempre encontraremos atitudes revolucionárias nos afrodiáspóricos, os condenados da terra não são necessariamente da resistência, as relações de poder que estão imbricadas podem ser ambíguas e contraditórias, em parte porque totalmente inseridos na lógica comercial mundial e estruturados em uma cultura tradicional patriarcal. Spivak (2010) escreve que nem todo sujeito marginalizado é um subalterno e critica a postura de intelectuais que julgam construir um discurso de resistência a partir da fala do outro. Neste sentido, Santos e Nunes (2003, p. 53) indagam: “[...] um grupo minoritário oprimido será, necessariamente e em consequência dessa opressão, uma força contra-hegemônica?”

Concorda-se com Kaly (2005), senegalês professor universitário no Rio de Janeiro, quando ele se opõe à afirmação do antropólogo estruturalista Roberto DaMatta do livro *A casa & a rua*, que escreve que na rua somos todos anônimos e indissociáveis no Brasil, pois é o espaço público pertencente a todos, ao Estado e a ninguém. Kaly acredita que os subcidadãos, os eternos estrangeiros das ruas brasileiras são muito bem conhecidos e marcados, não-anônimos: os negros. Acrescenta-se aqui indígenas, trans e todos aqueles estigmatizados pela nossa estrutura social patriarcal agro-exportadora de capitalismo neoliberal dependente e periférico.

Neste cenário, no dia doze de maio de 2021 estabeleci contato com o sujeito 2 que me disse que até o presente momento dos dezessete senegaleses que atualmente residem no município ninguém foi vacinado e, ao mesmo tempo, ninguém adoeceu ou morreu por infecção e complicações da COVID-19. Isto é uma ótima notícia porque sei que estão bastante expostos ao contágio. A despeito das adversidades elencadas acima, talvez as sáfaras mágicas que os senegaleses secretamente utilizam no íntimo de suas repúblicas, juntamente às máscaras e álcool em gel, devem estar lhes protegendo ou trazendo sorte...

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

As condições de vida dos senegaleses em Campo Grande, Mato Grosso do Sul, portanto, revelam que o neoliberalismo e o capital financeiro são modelos sociais falidos porque diminuem a capacidade do Estado para lidar tanto com emergências macrossociais quanto com carências específicas de grupos minoritários. Não resolver a crise que antecede a crise é legitimar a concentração de riquezas e a catástrofe ambiental. O sistema político democrático deixou de discutir alternativas ao hipercapitalismo e possibilitou a pandemia tornar-se uma alegoria que gera medo e mortes sem fronteiras, causadas por um inimigo invisível (SANTOS, 2020).

Não obstante, como se observa neste artigo, a pandemia tem seus alvos e os nossos colaboradores da pesquisa, enquanto imigrantes, negros, não fluentes na língua portuguesa, com costumes culturais singulares, com pouca ou nenhuma documentação, sem qualquer acúmulo de bens materiais, estão entre estes alvos.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Silvio Luiz de. **Racismo Estrutural**. São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2019.

ASANTE, Molefi Kete. Afrocentricidade: notas sobre uma posição disciplinar. In: NASCIMENTO, Elisa Larkin (Org.) **Afrocentricidade**: uma abordagem epistemológica inovadora. São Paulo: Selo Negro, Sankofa 4, 2009, p. 93-110.

BERNARDINO-COSTA, Joaze. A prece de Frantz Fanon: oh, meu corpo, faça sempre de mim um homem que questiona! *Civitas*, Porto Alegre, v.16, n.3, p. 504-521, jul-set, 2016.

BHABHA, Homi K. **O local da cultura**. Tradução de Myryam Ávila, Eliana Lourenço de Lima Reis e Gláucia Renate Gonçalves. Belo Horizonte: UFMS, 2019.

BRIGNOL, Liliane Dutra. O uso social das TICs em dinâmicas de transnacionalismo e comunicação migrante em rede: uma aproximação à diáspora senegalesa no sul do Brasil. **COMUN. MÍDIA CONSUMO**, São Paulo, v. 12, n. 35, set/dez, 2015, p. 89-109.

DELEUZE, Gilles. Diferença e repetição. Tradução de Luiz Orlandi e Roberto Machado. 1ª ed., São Paulo: Paz & Terra, 2018.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil platôs**: capitalismo e esquizofrenia, vol. 1. Tradução de Aurélio Guerra Neto e Célia Pinto Costa. Coleção TRANS. Rio de Janeiro: Editora 34, 1995.

DERRIDA, Jacques. **Margens da Filosofia**. Tradução de Joaquim Torres Costa e Antônio M. Magalhães. Campinas: Papirus, 1991.

FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas**. Tradução de Renato da Silveira. Salvador: EDUFBA, 2008.

FILHO, Kleber Prado; TETI, Marcela Montalvão. A cartografia como método para as ciências humanas e sociais. **Barbarói**, Santa Cruz do Sul, n. 38, jan/jun, 2013, p. 45-59.

FINCH III, Charles S. Cheikh Anta Diop confirmado. In: NASCIMENTO, Elisa Larkin (Org.) **Afrocentricidade**: uma abordagem epistemológica inovadora. São Paulo: Selo Negro, Sankofa 4, 2009, p. 71-90.

FOUCAULT, Michel. **As palavras e as coisas**: uma arqueologia das ciências humanas. Tradução de Salma Tannus Muchail. São Paulo: Martins Fontes, Coleção Tópicos, 8ªed., 2ª tiragem, 2000.

GARCIA, Regina Leite. Para quem investigamos - para quem escrevemos: reflexões sobre a responsabilidade social do pesquisador. In: MOREIRA, Antônio Flávio; SOARES, Magda; FOLLARI, Roberto A. GARCIA, Regina Leite. **Para quem pesquisamos, para quem escrevemos**: o impasse dos intelectuais. 3ª ed., São Paulo: Cortez, 2011, p. 15-41.

GILROY, Paul. **O Atlântico negro**. Tradução de Cid Knipel Moreira. 2ª ed., 2012, São Paulo: Editora 34; Rio de Janeiro: Universidade Cândido Mendes, Centro de Estudos Afro-Asiáticos, 2ª reimpressão, 2019.

HALL, Stuart. **Da diáspora**: identidades e mediações culturais. SOVIK, Liv. (Org.) Tradução de Adelaine La Guardia Resende et al., 2ªed., Belo Horizonte: Editora UFMG, Humanitas, 2013.

Hooks, Bell. **O feminismo é para todo mundo**: políticas arrebatadoras. Tradução de Bhuvli Libânio, 6ª ed., Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 2019.

KALY, Alain Pascal. Medo, vergonha, necessidade e protagonismo: Os meninos de rua em Salvador/Bahia – Brasil e em Dacar/Senegal. **Tese**. (Doutorado). CPDA/UFRRJ, 2005.

MBEMBE, Achille. **Necropolítica**. Arte & Ensaios. Revista do PPGA/EBA/ UFRJ, n. 32, dez/2016, p. 123-151.

PEDROSO JUNIOR, Neurivaldo Campos. Jacques Derrida e a desconstrução: uma introdução. **Revista Encontros de Vista**, n. 5, p. 9-20, jan./jun. 2010.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder e classificação social. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (Orgs.) **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010, p. 84-130.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A cruel pedagogia do vírus**. Coimbra: Almedina, abril/2020.

SANTOS, Boaventura de Sousa; NUNES, João Arriscado. Introdução: para ampliar o cânone do reconhecimento, da diferença e da igualdade. In: **Reconhecer para libertar**: os caminhos do cosmopolitismo multicultural. (org.) Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003, p. 25-68.

SPIVAK, Gayatri Chakravorty. **Pode o subalterno falar?** Tradução de Sandra Regina Goulart Almeida, Marcos Pereira Feitosa, André Pereira Feitosa. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.

## **SOBRE OS ORGANIZADORES**

### **Maria Augusta Peixoto Mundim**

Professora associada da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás na área de Políticas e Gestão Educacional. Possui graduação em Pedagogia (1991), Mestrado (2002) e Doutorado em Educação pela Universidade Federal de Goiás (2009). Membro do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Psicologia, Educação e Cultura (NEPPEC) e Membro da Rede Latino-Americana e Africana de Pesquisadores em Privatização da Educação (RELAAPPE). Pesquisou a organização dos tempos e espaços da escola em ciclos na Rede Municipal de Educação de Goiânia e atualmente desenvolve pesquisa sobre a temática do Estado e da relação público-privado na educação em Goiás.

### **Romilson Martins Siqueira**

Pós Doutor em Educação pelo Programa de Pós Graduação em Educação da UFG, supervisão do professor Luiz Fernandes Dourado. Doutor e Mestre em Educação pela Faculdade de Educação da UFG. Graduação em Pedagogia pela Pontifícia Universidade Católica de Goiás. Professor do Programa de Pós Graduação em Educação da PUC Goiás. Diretor da Escola de Formação de Professores e Humanidades da PUC Goiás. Coordenador do GT07 da ANPED “Educação de Crianças de 0 a 6”. Diretor da ANPAE Goiás. Coordenador do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Cultura e Educação na Infância. Atua na linha de Pesquisa Educação, Sociedade e Cultura e tem como objeto de estudo os processos educativos e culturais na infância e da criança em contextos da Educação Infantil e em outros espaços institucionais.

### **Nadia Pedrotti Drabach**

Possui graduação em Pedagogia pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (2006) e mestrado em Programa de Pós-Graduação em Educação pela Universidade Federal do Paraná (2013). Doutorado pelo Programa de pós-graduação em Educação da Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP - na área de concentração Políticas, Administração e Sistemas Educacionais. Doutorado Sanduiche na University of Georgia - EUA, com bolsa Capes. Membro do grupo interinstitucional de Estudos e Pesquisas em Políticas Educacionais GREPPE (Unicamp) Membro da Diretoria do Centro de Estudos Educação e Sociedade (CEDES). Pesquisadora Colaboradora da Faculdade de Educação da Unicamp (2019-2021) Docente do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo (2019-2021) Atualmente é Docente do Instituto Federal Farroupilha/RS



## Marilda de Oliveira Costa

Possui graduação em Licenciatura Plena em Pedagogia pela Universidade do Estado de Mato Grosso (1992), mestrado em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (2005) e doutorado em Programa de Pós-graduação em Educação da UFRGS pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (2011). cursou pós doutoramento em Ciência da Educação, na especialidade Organização e Administração Escolar, no Instituto de Educação da Universidade do Minho/Portugal. Conselheira do Conselho Estadual de Educação de Mato Grosso (2019-2023). Vice-Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação da UNEMAT (PPGEdu/UNEMAT), gestão 2019-2021. Diretora Estadual da ANPAE de Mato Grosso (2019-2021). Atualmente é professora titular da Universidade do Estado de Mato Grosso. Tem experiência na área de Educação, atuando principalmente nos seguintes temas: política e gestão educacional, parceria público-privada e privatização da educação, Nova Gestão Pública (NPM) e educação.

---

<sup>i</sup> Disponível em: <https://www.paho.org/pt>. Acesso em: 26 out. 2022.

<sup>ii</sup> Para maiores informações, consultar: <https://museuCerrado.com.br/povos-indigenas/>.

<sup>iii</sup> O termo *self-made man* foi classicamente criado em 1832 pelo senador estadunidense Henry Clay, usado para descrever indivíduos do setor industrial, cujo sucesso era explicado em termos estritamente individuais. Henry usou figuras históricas, como Benjamin Franklin, para ilustrar o “self-made man”, o “homem feito por si mesmo”. Mais tarde, o conceito foi expandido por Frederick Douglass (um político afro-americano, reformista social, escritor e militante da causa abolicionista) por meio de uma série de palestras por volta de 1859. A conotação original dessa expressão era a de se referir a um indivíduo que sai de uma situação de miséria e consegue vencer no campo profissional, político, social etc. – por meio do esforço pessoal, ao invés de vantagens, conexões e facilidades. Nos anos 1950, o termo passou a ser utilizado principalmente para designar o sucesso no mundo empresarial. A ideia de *self-made man* acabou por ser incorporada ao próprio imaginário estadunidense, forjando uma “identidade nacional” que faz parte do próprio *American way of life*. Disponível em: <http://acaovante.blogspot.com/2018/05/contra-cultura-do-self-made-man.html#>. Acesso em: 10 de maio de 2019.

<sup>iv</sup> Excerto do texto do autor que compõem esse livro.