



# **Educação na Região Sudeste: conquistas históricas e retrocessos iminentes**

## **ANAIS**

Henrique Dias Gomes de Nazareth (UNIRIO)

Nadia Drabach (CEDES) (IFFAR)

Teise Garcia (USP- Ribeirão Preto)

(Organizadores)



Realização



Apoio



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

Seminário Regional da Educação Brasileira  
(1. : 24-26 jul. 2023: Niterói, RJ)  
Anais do I Seminário Regional da Educação  
Brasileira - Sudeste [livro eletrônico] : educação na  
região sudeste : conquistas históricas e retrocessos  
iminentes / Henrique Dias Gomes de Nazareth, Nadia  
Drabach, Teise Garcia (organizadores). -- Campinas,  
SP : CEDES, 2024.

PDF

Vários autores.

Bibliografia.

ISBN 978-85-89262-09-5

1. Educação 2. Políticas educacionais 3. Brasil,  
Região Sudeste I. Nazareth, Henrique Dias Gomes de.  
II. Drabach, Nadia. III. Garcia, Teise. IV. Título.

24-196199

CDD-370.6

**Índices para catálogo sistemático:**

1. Educação : Congressos 370.6

Eliane de Freitas Leite - Bibliotecária - CRB 8/8415

## SUMÁRIO

<b>APRESENTAÇÃO .....</b>	<b>9</b>
<b>Eixo 1 - EDUCAÇÃO INFANTIL CONTRADIÇÕES E AVANÇOS NA REGIÃO SUDESTE .....</b>	<b>13</b>
<b>AVANÇOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL EM NITERÓI.....</b>	<b>14</b>
Fernanda Lopes Braga; Eduardo Gomes Neto; Nilda da Silva Nogueira	
<b>EDUCAÇÃO INFANTIL, CONTRADIÇÕES NO DESEMPAREDAMENTO DAS CRIANÇAS NA REDE MUNICIPAL DE NITERÓI .....</b>	<b>18</b>
Nilda da Silva Nogueira; Eduardo Gomes Neto; Fernanda Lopes Braga	
<b>A EXCLUSÃO ESCOLAR, 2018-2022, NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL DA EDUCAÇÃO BÁSICA: CONTRADIÇÕES DAS TAXAS DE RENDIMENTO NOS MUNICÍPIOS DE SANTO ANDRÉ E DIADEMA, NO ABC PAULISTA.....</b>	<b>23</b>
Maria da Penha Silva Gomes	
<b>O PÚBLICO E O PRIVADO NAS POLÍTICAS DE SUBVENÇÃO ESTATAL: O PROGRAMA BOLSA CRECHE NO MUNICÍPIO DE MARICÁ/RJ .....</b>	<b>27</b>
Verônica Couto Machado Bello Macêdo	
<b>QUANDO A PESQUISA SOBREVIVE EM TEMPOS DE PANDEMIA.....</b>	<b>33</b>
Margareth Martins de Araújo; Márcia Bazhuni Pombo	
<b>É OSSO? NÃO! É FÓSSIL: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA COM OFICINA PEDAGÓGICA DE PALEONTOLOGIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL.....</b>	<b>51</b>
Rafaela Ribeiro da Silva; Monalisa Gomes de Lima Barros Cabral	
<b>A AMPLIAÇÃO DO ACESSO À EDUCAÇÃO INFANTIL NO MUNICÍPIO DE BELO HORIZONTE POR MEIO DE PARCERIA PÚBLICO-PRIVADA: AVANÇO HISTÓRICO OU RISCO DE RETROCESSO? .....</b>	<b>56</b>
Nicole Rivello Fortes de Almeida; Francisco da Silva Alves; Flávia Monteiro de Barros Araújo	
<b>PISA LIGEIRO! O SER CRIANÇA E O BRINCAR NA LUTA POR MORADIA DOS SEM TETINHOS DO MTST PELO OLHAR DE UMA PEDAGOGIA SEM TETO.....</b>	<b>61</b>
Francis Paula Correa Duarte	
<b>ANÁLISE DA META 1 DO PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (PNE) (2014-2024) NO ESTADO DO RIO DE JANEIRO .....</b>	<b>66</b>
Gláucia Aparecida Teixeira Leão; Gisele Coelho de Oliveira; Flávia Monteiro de Barros Araújo	
<b>EDUCAÇÃO INFANTIL EM NITERÓI APÓS O PLANO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO: AVANÇOS E CONTRADIÇÕES DAS POLÍTICAS PÚBLICAS PARA PRIMEIRA INFÂNCIA.....</b>	<b>71</b>
Liana Maria Valle dos Santos; Bruna Sobroza da Silva; Karine V. Morgan	

<b>A PRIVATIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE SALVADOR- BAHIA.....</b>	<b>85</b>
Daniela Nascimento Varandas	
<b>PRIVATIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL NA PESQUISA ACADÊMICA: PRIMEIRAS APROXIMAÇÕES. ....</b>	<b>97</b>
Cláudia Vieira Patrício; Teise de Oliveira Guaranha Garcia	
<b>Eixo 2 - ENSINO FUNDAMENTAL CONTRADIÇÕES E AVANÇOS NA REGIÃO SUDESTE .....</b>	<b>101</b>
<b>AVANÇOS E RETROCESSOS NO ENSINO FUNDAMENTAL DA REGIÃO SUDESTE SEGUNDO AS METAS DO PNE.....</b>	<b>102</b>
Andréa King de Abreu Yamaguchi; Natalia Côrtes Velloso Theophilo	
<b>O ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA NO ENSINO FUNDAMENTAL DA EJA COMO INSTRUMENTO SELETIVO DA SOCIEDADE .....</b>	<b>107</b>
Kelfany Antonio Pereira; Maria Inmaculada Chao Cabanas	
<b>A ORIENTAÇÃO PEDAGÓGICA E A RELAÇÃO DIALÓGICA NO COTIDIANO ESCOLAR: PERMANÊNCIA, ENSINO E APRENDIZAGEM EM ESCOLA PÚBLICA DE NILÓPOLIS, BAIXADA FLUMINENSE DO RIO DE JANEIRO .....</b>	<b>111</b>
Verônica Amaral Luna da Silva	
<b>UMA ANÁLISE DO ENSINO DE DIREITOS HUMANOS DE FORMA TRANSVERSAL NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA.....</b>	<b>115</b>
Nerilcinea dos Santos Braulio de Souza; Maria Goretti Andrade Rodrigues	
<b>APROPRIAÇÃO LINGUÍSTICA: IMPLICAÇÕES DA CULTURA GRAFOCÊNTRICA E ANTIPERIFÉRICA NO PROCESSO DE LEITURA E ESCRITA NOS PRIMEIROS ANOS DA EDUCAÇÃO BÁSICA.....</b>	<b>120</b>
Joyce Pereira Estani	
<b>UMA BREVE TRAJETÓRIA DAS COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS NA EDUCAÇÃO BÁSICA DO SUDESTE .....</b>	<b>125</b>
Julia Costa de Faria; Regiane Helena Bertagna	
<b>PERCEPÇÕES E EFEITOS DAS MÚSICAS PREFERIDAS DOS EDUCANDOS NO ENSINO FUNDAMENTAL: UM LEVANTAMENTO DO ESTADO DA ARTE .....</b>	<b>130</b>
Mara Rosana Lobo Alves; Alexandre Farbiarz	
<b>REFLEXÕES SOBRE A VALORIZAÇÃO DO MAGISTÉRIO, A PRECARIZAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE E SEUS IMPACTOS NA REDE PÚBLICA ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DO RIO DE JANEIRO .....</b>	<b>135</b>
Marise Quintanilha Bonin; Andréa King de Abreu Yamaguchi; Rita de Cássia Galvão Pavan	
<b>INCLUSÃO ESCOLAR E ENSINO FUNDAMENTAL NO ÂMBITO DO PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (PNE) .....</b>	<b>140</b>
Rita de Cássia Galvão Pavan; Marise Quintanilha Bonin; Tânia Coelho de Souza	

<b>CONTRADIÇÕES E AVANÇOS NA OFERTA DO ENSINO FUNDAMENTAL NA MODALIDADE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO MUNICÍPIO DE SÃO GONÇALO/RJ.....</b>	<b>144</b>
Márcia Lucas de Oliveira	
<b>O PROGRAMA APRENDER PARA VALER NA REDE MUNICIPAL DE SALVADOR E A RELAÇÃO COM A DIMENSÃO DA PRIVATIZAÇÃO DO CURRÍCULO .....</b>	<b>149</b>
Carolina Damascena Ferreira; Geovana Cristina Lopes dos Santos	
<b>REPENSANDO O CAPITAL CULTURAL EM UMA RODA DE LEITURA DE UMA ESCOLA PÚBLICA EM JUIZ DE FORA/MG .....</b>	<b>154</b>
Monica Cruz Vieira Mendonça; Debora Breder	
<b>POSSIBILIDADES DOCENTES: FRAGILIDADES E POTÊNCIAS NA PANDEMIA.....</b>	<b>159</b>
Andréa Tubbs; Maraísa Lopes	
<b>PROVIMENTO À FUNÇÃO DE DIRIGENTES ESCOLARES NOS ESTADOS DE SÃO PAULO E RIO DE JANEIRO (2005 - 2017).....</b>	<b>164</b>
Nadia Drabach	
<b>A CULTURA DIGITAL EM ESCOLAS PÚBLICAS DO INTERIOR DE SÃO PAULO PÓS-BNCC: CONQUISTAS OU RETROCESSOS? .....</b>	<b>170</b>
Jacqueline Meireles Ronconi	
<b>CARTOGRAFIA DE ARRANJOS INCLUSIVOS EM UMA CIDADE DO NOROESTE FLUMINENSE: ESCRITA RESISTÊNCIA PARA UM RETROCESSO MEDICALIZANTE .....</b>	<b>185</b>
Rafaela do Carmo P. Nacinovic; Maria Goretti Andrade Rodrigues	
<b>PROTAGONISMO DO ALUNO NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM: COMO A CONSTRUÇÃO DO JORNAL DA TURMA CONTRIBUIU PARA O EXERCÍCIO DA AUTONOMIA DOS ESTUDANTES .....</b>	<b>199</b>
Isabela Duarte Zaroni	
<b>INDICADORES EDUCACIONAIS DE MIRACEMA – RJ: Qualidade, perspectivas e fragilidades .....</b>	<b>212</b>
Charles Oliveira Magalhães	
<b>A PRIVATIZAÇÃO DA OFERTA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NO CONTEXTO BRASILEIRO: APONTAMENTOS ACERCA DAS RELAÇÕES PÚBLICO-PRIVADAS... </b>	<b>226</b>
Ana Paula de Oliveira Moraes Soto	
<b>O NEOLIBERALISMO ENQUANTO PRINCÍPIO NORTEADOR DAS PRÁTICAS EDUCACIONAIS DO INSTITUTO AYRTON SENNA: UMA ANÁLISE DO PROGRAMA SE LIGA .....</b>	<b>239</b>
Bruna Gomes de Oliveira	
<b>INCLUSÃO ESCOLAR E ENSINO FUNDAMENTAL NO ÂMBITO DO PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (PNE) .....</b>	<b>253</b>
Rita de Cássia Galvão Pavan; Marise Quintanilha Bonin; Tânia Coelho de Souza	

<b>Eixo 3 - ENSINO MÉDIO CONTRADIÇÕES E AVANÇOS NA REGIÃO SUDESTE.</b>	<b>257</b>
<b>ÍNDICES DE REPROVAÇÃO E ABANDONO ESCOLAR NO ENSINO MÉDIO DO RIO DE JANEIRO: A REPRODUÇÃO DA DESIGUALDADE.....</b>	<b>258</b>
Eduardo Gomes Neto; Fernanda Lopes Braga; Nilda da Silva Nogueira	
<b>BREVE ANÁLISE DA POLÍTICA DO NOVO ENSINO MÉDIO NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS.....</b>	<b>265</b>
Rachel Regina Bolgar S. Pimentel	
<b>O ENSINO MÉDIO INTEGRADO À EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA NOS INSTITUTOS FEDERAIS: DILEMAS E POSSIBILIDADES DE UMA FORMAÇÃO CONTINUADA EM SERVIÇO INSTITUCIONALIZADA .....</b>	<b>270</b>
Arthur Rezende da Silva; Marcelo Maia Vinagre Mocarzel	
<b>O CICLO DE VIDA PROFISSIONAL: CARREIRA DOCENTE NA ETEJLN – FAETEC..</b>	<b>275</b>
Ana Paula Rodrigues Coutinho	
<b>A GESTÃO DE UMA ESCOLA TÉCNICA A PARTIR DE PROCEDIMENTOS PARA CONSTRUÇÃO DE OBJETIVOS COMUNS .....</b>	<b>279</b>
Marcelo Conceição de Azeredo	
<b>JOVENS NEGRAS E NEGROS E A CONSTRUÇÃO DO SUCESSO ESCOLAR .....</b>	<b>283</b>
Gerusa Faria Rodrigues	
<b>METODOLOGIA DA SALA SESI MATEMÁTICA APLICADA NA PANDEMIA.....</b>	<b>288</b>
Francis de Souza Borges; Charles Oliveira Magalhães	
<b>PRIVATIZAÇÃO DIGITAL DA EDUCAÇÃO NO BRASIL .....</b>	<b>293</b>
Geo Saura	
<b>O ENSINO MÉDIO NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: SITUAÇÃO E TENDÊNCIAS NO ESTADO DO RIO DE JANEIRO .....</b>	<b>298</b>
Jaqueline Ventura; Adriana Barbosa da Silva	
<b>POLÍTICA PÚBLICA DE RSC NA CARREIRA DOCENTE: UMA ANÁLISE DISCURSIVA DOS ASPECTOS DE INOVAÇÃO E TECNOLOGIA EM INSTITUIÇÕES MINEIRAS.....</b>	<b>303</b>
Bárbara Laurenny Lopes Ferreira; Luciana Aparecida Silva de Azeredo	
<b>EDUCAÇÃO E PRIVATIZAÇÃO: ARENAS DISCURSIVAS NA POLÍTICA DE EDUCAÇÃO BÁSICA DO ESTADO DO ESPÍRITO SANTO .....</b>	<b>315</b>
Andresa Cóstola; Raquel Fontes Borghi	
<b>RESISTÊNCIAS E APROPRIAÇÕES CRÍTICAS E CRIATIVAS NAS ESCOLAS PÚBLICAS AO INOVA EDUCAÇÃO E NOVO ENSINO MÉDIO EM SÃO PAULO.....</b>	<b>332</b>
Felipe Alencar; Francisca Jane Furtado Marinho; Márcia Aparecida Jacomini	
<b>ESCOLAS CHARTER E CONTRATOS DE GESTÃO NA EDUCAÇÃO: PROPOSTAS DE PRIVATIZAÇÃO NA POLÍTICA EDUCACIONAL BRASILEIRA.....</b>	<b>354</b>
Aline Vitória Ramos da Silva Santos; Andressa de Oliveira Brandão; Henrique Dias Gomes de Nazareth	

<b>ENTRE O AUTORITARISMO E A DESINFORMAÇÃO: CONCEPÇÕES DOCENTES SOBRE A IMPLANTAÇÃO DO NOVO ENSINO MÉDIO NA REDE ESTADUAL DO RIO DE JANEIRO .....</b>	<b>369</b>
Fabiano Viana Andrade; Carlos Soares Barbosa	
<b>DESAFIOS À DEMOCRATIZAÇÃO DA GESTÃO ESCOLAR SOB A ÓTICA DA LAICIZAÇÃO DO SISTEMA EDUCACIONAL PÚBLICO .....</b>	<b>384</b>
Samuel Dal Piccol Gualtier	
<b>Eixo 4 - ENSINO SUPERIOR CONTRADIÇÕES E AVANÇOS NA REGIÃO SUDESTE .....</b>	<b>395</b>
<b>DISCUSSÕES CURRICULARES E DOCENTES NA SEMANA DE EDUCAÇÃO DA UNIRIO: PEDAGOGIAS DECOLONIAIS E PERSPECTIVAS CONTRA-HEGEMÔNICAS .....</b>	<b>396</b>
Lucas Vinicius Ribeiro dos Anjos; Monalisa Gomes Cabral; Fabíola Nascimento Camilo	
<b>JOVENS NO ENSINO SUPERIOR DO SUDESTE: OS IMPACTOS DA PESQUISA ACADÊMICA .....</b>	<b>400</b>
Amir Miranda Gomes da Silva	
<b>PEDAGOGIA SOCIAL NO CONTEXTO DAS VULNERABILIDADES DE CRIANÇAS NO BAIRRO CARAMUJO, NITERÓI/RJ: CONTRIBUIÇÕES DO PROJETO PIPAS – UFF... ..</b>	<b>404</b>
Francisco da Silva Alves; Margareth Martins de Araújo	
<b>QUAL É A FUNÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR BRASILEIRA? ORIGENS, EVOLUÇÃO E CONTEMPORANEIDADE .....</b>	<b>409</b>
Ricardo Luis da Silva; Geiziane Angélica de Souza Costa	
<b>FORMAÇÃO DOCENTE NA UNIVERSIDADE: IMPACTOS FORMATIVOS DA PEDAGOGIA SOCIAL SOBRE A UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE.....</b>	<b>414</b>
Thainá Maria da Silva Quitete; Margareth Martins de Araújo	
<b>A TRANSFORMAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE EM TEMPOS DE ALGORITMIZAÇÃO .....</b>	<b>419</b>
Flavia Arruda Rodrigues; Jaciara de Sá Carvalho	
<b>A CRIAÇÃO DA UNIMONTES – UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MONTES CLAROS NA IV ASSEMBLÉIA CONSTITUINTE MINEIRA DE 1988/89.....</b>	<b>424</b>
Alexandre Borges Miranda	
<b>PSICOMOTRICIDADE: UM JOGO, UMA CIÊNCIA OU UMA REPRESENTAÇÃO SOCIAL? .....</b>	<b>436</b>
Mônica Peregrino Bali; Maria Inmaculada Chao Cabanas	
<b>JUVENTUDE E POLÍTICAS DE AÇÕES AFIRMATIVAS: INSURGÊNCIAS E CONQUISTAS PARA UMA REPARAÇÃO HISTÓRIA .....</b>	<b>447</b>
Maria Aparecida Miranda; Ana Gabriele Furtado de Oliveira	
<b>TRABALHOS PUBLICADOS NO E-BOOK .....</b>	<b>458</b>



## APRESENTAÇÃO

O I Seminário Regional da Educação Brasileira (SERB Sudeste), promovido pelo Centro de Estudos Educação e Sociedade (CEDES) em parceria com a Universidade Federal Fluminense, a Universidade Estadual do Rio de Janeiro e a Universidade Estácio de Sá. Teve como tema "**EDUCAÇÃO NA REGIÃO SUDESTE: CONQUISTAS HISTÓRICAS E RETROCESSOS IMINENTES**". O Seminário teve como objetivo pensar a educação brasileira a partir de temas e problemas específicos da Região Sudeste, como forma de ampliar a visibilidade do que é regionalmente constituído ou instituído em diálogo com educadores/as e pesquisadores/as da região. Além disso, como pesquisadores/as apoiadores/as do CEDES pretende-se colaborar para sua capilaridade, tanto pelo aumento do número de associados como pela diversificação das atividades realizadas por este importante Centro de Estudos, protagonista de muitas iniciativas em defesa da educação pública brasileira.

O evento, aconteceu entre os dias 24, 25 e 26 de julho 2023 na Universidade Federal Fluminense UFF em Niterói/RJ – Campus Gragoatá. Contou com a Conferência de Abertura, quatro Simpósios Temáticos, Sessão de lançamento de Livros, Mesa de encerramento, Exibição e debate do documentário “Rosa do Quilombo” além de sessões apresentação de trabalhos na modalidade presencial.

Foram aprovados para apresentação oral no evento um total de 73 trabalhos associados a pesquisas ou a relatos de experiências. A publicação dos trabalhos foi realizada no formato de Livro Digital I SERB-SE: Educação na Região Sudeste: conquistas históricas e retrocessos iminentes composto por trabalhos completos e nos Anais do I Seminário Regional da Educação Brasileira- Sudeste – ISERB-SE, composto por resumos e trabalhos completos.

Os resumos e trabalhos completos encontram-se distribuídos em quatro eixos temáticos:

Eixo 1 - Educação Infantil contradições e avanços na região sudeste

Eixo 2 - Ensino Fundamental contradições e avanços na região sudeste

Eixo 3 - Ensino Médio contradições e avanços na região sudeste

Eixo 4 - Ensino Superior contradições e avanços na região sudeste

Além disso, encontram-se indicados nos Anais os títulos e autorias dos trabalhos apresentados no I SERB-NE que integram o livro digital do evento.

## **COORDENAÇÃO DO COMITÊ CIENTÍFICO**

Dra. Nadia Drabach / IFFAR - CEDES  
 Dra. Teise Garcia / USP  
 Dr. Henrique Dias Gomes de Nazareth / UNIRIO

## **PARECERISTAS**

Profa. Dra. Gabriela Barreto da Silva Scramingnon / UNIRIO  
 Profa. Dra. Bianca Correa -FFCLRP  
 Profa. Dra. Maria Aparecida Guedes Monção- Unicamp  
 Profa. Dra. Luciane Muniz - Unicamp  
 Profa. Dra. Teresinha Duarte Viera  
 Profa. Dra. Dalva Franco  
 Prof. Dr. Carlos Antônio Diniz Júnior / UNIRIO  
 Profa. Dra. Andréa Villela Mafra da Silva / FAETEC  
 Profa. Dra. Claudia de Souza Lino / SMED-Duque de Caxias  
 Profa. Dra. Cristina Araújo Pedroso-FFCLRP  
 Prof. Dr. Pedro Ganzelli  
 Profa. Dra. Priscilla Menezes de Faria / UNIRIO  
 Profa. Dra. Karine Morgan  
 Profa. Dra. Andréa Thees / UNIRIO  
 Profa. Dra. Nizia Maria Ponte / FIOCRUZ  
 Profa. Dra. Cintia Brazorotto-IFSP-Campos do Jordão  
 Profa. Dra. Michele Costa- IFSP-Sertãozinho  
 Profa. Dra. Luana Costa Almeida  
 Profa. Dra. Marcia Jacomini-Unifesp  
 Prof. Dr. Leonardo Sacramento- IFSP-Sertãozinho  
 Profa. Dra. Noeli Rivas Padilha-FFCLRP  
 Prof. Dr. Diego Vargas / UNIRIO  
 Prof. Dr. Luiz Renato Padilha / SEEDUC-RJ

## **EQUIPE TÉCNICA**

Andressa de Oliveira Brandão  
 Aline Vitoria Ramos da Silva Santos

## **REVISÃO E DIAGRAMAÇÃO**

Santiago Castigio e Monteiro

## PROGRAMAÇÃO

### **24/07/2023**

9h – Abertura do Credenciamento

10h30 – 12h00 – Mesa de Abertura

12h00 – 13:30h – Almoço

14h – 17h – Simpósio I – Que educação para nossas juventudes?

Profa. Dra. Ana Karina Brenner (UERJ) / Prof. Dr. Sergio Stoco (Cedes/Unifesp) / Prof. Dr. Roberto Leher (UFRJ)

Moderação: Profa. Dra. Alzira Batalha Alcantara (Uerj-FEBF)

17h30 – 19h – Sessões de Comunicação

20h – Jantar por adesão confirmada previamente

### **25/07/2023**

9h – 12h – Simpósio II – Ofensivas conservadoras no Sudeste e resistências na educação

Prof. Dr. Luiz Antonio Cunha (UFRJ) / Prof. Dr. Fernando Penna (UFF) / Profa. Dra. Denise Carreira (USP)

Moderação: Prof. Dr. Marcelo Mocarzel (UCP/Unesa)

12h – 14h – Almoço

14h – 15h30 – Sessões de Comunicação

16h – 19h – Simpósio III – Desigualdades na educação nos estados mais ricos da federação

Prof. Dr. Romualdo Portela (CENPEC) / Profa. Dra. Sabrina Moehlecke (UFRJ)

Moderação: Profa. Dra. Karine Morgan (Uerj-FEBF/Unesa)

### **26/07/2023**

9h – 11h – Sessões de Comunicação

11h – 12h – Lançamento de livros de autoria de inscritos/Exibição de documentário

12h – 14h – Almoço

14h – 17h – Simpósio IV – Educação como direito humano no sudeste brasileiro: a escola para todos e todas em questão

Profa. Dra. Rosana Heringer (UFRJ) / Prof. Dr. Salomão Ximenes (UFABC) / Profa. Dra. Carlota Boto (USP)/Profa. Dra. Alessandra Pío Silva (UFRRJ)

Moderação: Profa. Dra. Teise Garcia (USP)

17h – 18h – Mesa de Encerramento

## **Comissão Organizadora**

Dra. Theresa Adrião (UNICAMP)

Dra. Flavia Araújo (UFF)

Dra. Karine Morgan (UERJ/UNESA)

Dr. Marcelo Mocarzel (UCP/UNESA)

Me Ingrid Ribeiro (Cedes)

**Eixo 1 - EDUCAÇÃO INFANTIL CONTRADIÇÕES E AVANÇOS NA  
REGIÃO SUDESTE**

## AVANÇOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL EM NITERÓI

Fernanda Lopes Braga - UERJ - fernandalopesbraga@gmail.com

Eduardo Gomes Neto - UERJ - edunetobtos@gmail.com

Nilda da Silva Nogueira - UERJ - nildanog83@gmail.com

**Palavras-chave:** avanços; educação infantil; Niterói.

A partir da reflexão a respeito do contexto histórico de avanços da educação infantil em Niterói – RJ, iremos apresentar o percurso histórico pelo qual a educação infantil passou ao longo dos últimos anos.

A presente pesquisa tem como objetivo principal mostrar a importância da evolução na educação infantil e as mudanças ocorridas no município de Niterói sobre esta etapa escolar, tendo como referencial teórico os estudos de Corsino (2012) e Kramer (2001). Foi feita uma análise dos documentos oficiais e observações acerca da educação em nosso país que tem uma trajetória marcada por um longo período de avanços, precisamos compreender as políticas educacionais são a base para que mudanças ocorram no cenário educativo.

As creches no Brasil surgem como serviço prestado à população de baixa renda, que necessitava de um lugar seguro para deixar suas crianças enquanto trabalhava. Dessa forma, as creches atendiam apenas ao que se referia a cuidados físicos e de higiene, como Corsino (2012) diz “ter acesso à educação infantil é um direito constitucional das crianças desde que nascem, um direito abarca outros direitos [...] tais como saúde, higiene, alimentação” (CORSINO, 2012, p. 3).

Apenas nos fins da década de 1980 e durante a década de 1990 essa situação começou a ser mudada, a partir de movimentos sociais tornou-se possível a inserção da educação infantil como primeira etapa da Educação Básica, já no texto da Constituição de 1988.

Kramer (2001) destaca que a creche deve ter bem claro o seu papel social, que vai muito além do caráter assistencialista, posicionando-se como instituição educativa. Kramer também pontua que a creche deve se preocupar com o desenvolvimento integral das crianças atendidas, tanto no atendimento nutricional quanto de saúde e de segurança,

reconhece que as condições de funcionamento e de recursos materiais e humanos contribuem em benefícios sociais e culturais para as crianças.

A creche é atribuída a função de promover o início da educação integral, tendo continuidade na pré-escola. Vale ressaltar que a Lei de Diretrizes e Bases (LDB), em seu Art. 29, determina que a educação infantil é a primeira etapa da Educação Básica, definindo “como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade” (BRASIL, ver ano). A gestão democrática se faz a partir do cotidiano escolar, em que se estabelece a elaboração das propostas do projeto pedagógico. A Secretaria Municipal de Educação se preocupa em garantir o que determina a lei no que diz respeito à obrigatoriedade da oferta de vagas, mas também tem seu olhar voltado para a questão pedagógica, buscando capacitar o professor.

Na Rede Municipal de Niterói acontecem reuniões semanais com o objetivo de favorecer a avaliação da prática pedagógica. Assim, podemos afirmar que a educação infantil do município não se restringe apenas a colocar a criança na escola, mas procura atender a educação baseada no trinômio cuidar-educar-brincar.

A educação infantil tem objetivo de articular através de experiências em diversas áreas os conhecimentos sócio-culturais e os saberes da criança, favorecendo seu desenvolvimento integral, que é um objetivo da educação infantil. Para Friedmann (2020) a educação integral é uma educação que considera o processo de desenvolvimento da criança em suas dimensões: intelectual, física, social, cultural, moral e emocional.

O município de Niterói criou o Programa Mais Infância, que se baseou nos Programas federais Brasil Carinhoso e Programa Nacional de Reestruturação e Aquisição de Equipamentos para a Rede Escolar Pública de educação infantil (ProInfância), em março de 2013, visando garantir o acesso de crianças a creches e escolas, bem como a melhoria da infraestrutura física da rede de educação infantil (BRASIL, 2007). O Programa Mais Infância apresentava como objetivo principal qualificar e expandir em 80% a Rede Municipal de educação infantil até o fim do ano de 2016. Este projeto previa a expansão da rede, a qualificação do profissional de Educação, a requalificação das escolas existentes e a atual reorganização do currículo da educação infantil, incluindo a implementação do horário integral.

O processo de ampliação da rede foi desenvolvido em quatro vertentes: inauguração/construção de novas Unidades Municipais de Educação Infantil (UMeIs);

reforma das unidades escolares já existentes; municipalização de escolas estaduais; e integração de creches comunitárias à Rede Municipal, com o objetivo de garantir o acesso e a permanência das crianças na educação Infantil Municipal. Atualmente, a Rede Municipal de Educação de Niterói dispõe de 94 escolas, sendo 45 UMEIs e 49 unidades de Ensino Fundamental, assim, o Programa previa a ampliação do horário integral da rede, a universalização do horário integral na educação infantil com a migração das 4 UMEIs de horário parcial para integral e a migração do atendimento de 7 escolas de Ensino Fundamental de horário parcial para horário integral até 2024. (NITERÓI, 2014).

Em 2021 a Prefeitura de Niterói desenvolveu uma série de iniciativas voltadas para promover mudança no cuidado de crianças de 0 a 6 anos. Recentemente, o prefeito Axel Graef, assinou uma carta-compromisso com a Primeira Infância e também como parceiro da ação Pé de Infância, iniciativa da Urban95 que busca promover mudanças duradouras nos espaços públicos e nas oportunidades que moldam este período crucial da vida das crianças” (NITERÓI, 2014). A Rede Urban 95 destaca que é nesta fase da vida que, atenção, motivação e sociabilidade, características imprescindíveis para um bom desempenho na escola, nas relações interpessoais e no trabalho dão seus primeiros passos. Iniciativa da Fundação Bernard van Leer – instituição privada internacional que há 50 anos desenvolve e compartilha o conhecimento de experiências que funcionam no desenvolvimento da primeira infância no Brasil e em outros países do mundo.

Em dezembro de 2022 a Rede Municipal de Niterói construiu, “Os Referenciais Curriculares da Rede Pública Municipal de Niterói” que são as possibilidades de avançarmos na consolidação da Escola Pública Municipal de Niterói, democrática, popular e de qualidade referenciada socialmente” (NITERÓI, 2022).

Em 2021, foi criado o projeto de lei que dispõe princípios e diretrizes para a elaboração e implementação das políticas públicas pela primeira infância no Município de Niterói e sobre o Plano Municipal pela Primeira Infância Câmara Municipal de Niterói (NITERÓI, 2023).

Art. 6º - As políticas públicas voltadas à primeira infância, dentre outras metas, deverão contemplar ações multidisciplinares que visem:

I - no setor de educação:

a) a universalização da educação infantil para as crianças de 4 (quatro) e 5 (cinco) anos;

b) o atendimento total na creche para crianças de 0 (zero) a 3 (três) anos segundo a demanda, priorizando as situações de pobreza e extrema pobreza, vulnerabilidade social e riscos ao desenvolvimento;



c) a educação integral, considerando a indissociabilidade entre o cuidar e o educar, tendo as interações e o brincar como eixos estruturantes; (NITERÓI, p. 3, 2023).

Esta lei foi aprovada em 2023 e entrou em vigor no dia 18 de janeiro de 2023 - Lei 3.775/23 que estabelece princípios e diretrizes para a elaboração e implementação das políticas públicas para a primeira infância pelo Município de Niterói.

As últimas medidas tomadas referentes a educação infantil de Niterói tem sido sentido de melhorias no cotidiano escolar, bem-estar das crianças e seu desenvolvimento integral, embora ainda se faça necessária novas medidas para dirimir alguns problemas encontrados.

O oferecimento da escolarização para todos ainda é um desafio grande e deve ser considerado para que as políticas públicas do município de Niterói tem que realizar para que todas as crianças estejam na escola com um atendimento digno e socialmente referenciado.

## **REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:**

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Diário Oficial da União da República Federativa do Brasil, Brasília, 23 dez. 1996.

\_\_\_\_\_. Resolução nº 6, de 24 de abril de 2007. **Lei do Proinfância**. Brasília: MEC/SEB/FNDE, 2007.

CORSINO, Patrícia (Org.). **Educação Infantil: cotidiano e políticas**. Campinas: Autores Associados, 2012.

FRIEDMANN, Adriana. **A vez e a voz das crianças: escutas antropológicas e poéticas das infâncias**. São Paulo: Panda Books, 2020.

KRAMER, S. **A política do pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce**. 6ª ed. São Paulo: Cortez, 2001.

NITERÓI. Lei 3.775/23. **Dispõe sobre princípios e diretrizes para a elaboração e implementação das políticas públicas pela primeira infância no Município de Niterói e sobre o Plano Municipal pela Primeira Infância, e dá outras providências**. 2023

\_\_\_\_\_. Documentos institucionais – **Plano de Desenvolvimento Estratégico Niterói que Queremos**. Niterói, 2014.

\_\_\_\_\_. **Referenciais Curriculares da Rede Pública Municipal de Educação de Niterói: Educação Infantil. Uma construção coletiva**. Niterói: FME, 2022.

## EDUCAÇÃO INFANTIL, CONTRADIÇÕES NO DESEMPAREDAMENTO DAS CRIANÇAS NA REDE MUNICIPAL DE NITERÓI

Nilda da Silva Nogueira - UERJ - nildanog83@gmail.com

Eduardo Gomes Neto - UERJ - edunetobtos@gmail.com

Fernanda Lopes Braga - UERJ - fernandalopesbraga@gmail.com

**Palavras- chave:** Educação Infantil; desemparedamento; Rede Municipal de Niterói.

No mundo contemporâneo percebe-se claramente que cada vez mais as crianças vivem suas infâncias se afastando da oportunidade do convívio com a natureza. A ideia de desemparedamento, é sair para fora das paredes da sala de aula, visto que as áreas externas também têm potencial educativo. O município de Niterói, no Rio de Janeiro, ainda necessita avançar muito quanto a questão do desemparedamento das crianças da Educação Infantil. Afinal muitas unidades educacionais não são contempladas com espaços externos que permitam o convívio com a natureza.

Este artigo tem como intuito refletir sobre os cuidados com o ambiente escolar através da proximidade com a natureza, utilizando como metodologia revisão bibliográfica da autora Léa Tiriba, referência quanto ao desenvolvimento das infâncias e documentos como Referenciais Curriculares da Rede Pública Municipal de Niterói (RCM), o que nos leva a repensar as contradições vista nas escolas de Educação Infantil quanto ao desemparedamento.

A temática se justifica pela sua importância e para maior visualização do poder público municipal e da sociedade, quanto às necessidades de se proporcionar uma educação de qualidade às crianças no que diz respeito às áreas externas das unidades escolares de Niterói.

Muitas crianças frequentam escolas de Educação Infantil no município e esses espaços, não vêm sendo pensados para elas. Na maioria das vezes não contemplam a natureza, desta forma, elas vivem confinadas entre paredes, o que vai de encontro a natureza infantil, pois as crianças necessitam estar em movimento interagindo com espaços contemplados pela presença da natureza. Necessitam conhecer o mundo, investigando, interagindo e transformando tudo ao seu redor. Segundo Bueno, 2018 “A infância que

precisa de espaço. Precisa de um espaço que favoreça seu acontecimento. Um espaço que pense nos detalhes” (BUENO, 2018, pág. 16)

Neste sentido é fundamental que os gestores tenham plena consciência de sua responsabilidade, entendendo que na Educação Infantil, explorar espaços externos sejam dentro da escola ou na comunidade privilegia ricas aprendizagens.

De acordo com os Referenciais Curriculares da Rede Pública Municipal de Niterói, 2022 “Embora reconhecemos a importância do ambiente, algumas vezes seu valor é negligenciado e seu planejamento é pautado em nossa lógica adulta, e não nas necessidades e características infantis” (RCM NITERÓI, 2022, págs. 171 e 172). Experiências vividas por essas crianças através de suas interações com elementos da natureza são imprescindíveis para suas construções. Atualmente é notório constatar a importância dada ao ambiente natural para o desenvolvimento pleno da criança, afinal, elas passam a maior parte de seu tempo na escola e felizmente é perceptível o quanto é importante a utilização nas escolas de um espaço externo qualificado, porém ainda há muitas carências desses espaços nas unidades escolares.

Espaços naturais são muito importantes para crianças, pois apoiam o processo de aprendizagem. A natureza permite maior liberdade e independência das crianças, pois há muitas formas de brincar valorizando a ludicidade, possibilitando novos relacionamentos entre os pequenos.

Segundo Tiriba, 2021 " Entendendo que os seres humanos são, simultaneamente seres da cultura e da natureza e que o pertencimento à natureza foi se perdendo no processo de produção da visão de mundo moderno. (TIRIBA, 2021, pág.17). Os espaços devem ser pensados para que sejam convidativos a brincar, interagir, conviver, movimentar-se e ter conhecimento do corpo e ações no mundo natural. As crianças necessitam de ambientes que sejam propícios a aprendizagem sobre si, do outro e do mundo.

O cotidiano nas escolas deve ser repleto de experiências que surjam no encontro com a natureza. A perspectiva de uma educação que rompa com os muros da escola e que faça circular o dentro e o fora, que interligue a sala ao quintal, ao pátio, a praça, a natureza, a ciência e é muito importante atualmente que a escola seja um local rico e de infinitas possibilidades.

De acordo com o Tiriba, 2021

Na perspectiva da produção de novas relações dos seres humanos entre si e com a natureza, a educação escolar está comprometida com o desejo e uma necessidade de reestruturação da civilização, com a busca de novos valores que sejam a base e a expressão de modelos de desenvolvimento que não ameacem, mas, pelo contrário, assegurem a continuidade das espécies e a qualidade de vida no planeta (TIRIBA, 2021, pág. 46).

A inspiração é para que os espaços externos nas escolas possam ser convidativos e dialoguem com as crianças através do brincar, do interagir, do participar, conviver, movimentar-se, conhecer o corpo e suas possibilidades de ação no mundo natural. No entanto, as áreas externas das unidades de Educação Infantil também devem ser convidativas para que se configure como contexto de vida ao ar livre, propícios a aprendizagens das crianças sobre si e o outro superando a dicotomia entre exterior e interior que polariza brincar e aprender.

Segundo os RCM, 2022

Compreendemos os inúmeros desafios que fazem parte dos mais variados contextos que envolvem nossas unidades de educação infantil. Eles estão diretamente relacionados à estrutura, em torno de vulnerabilidades, acesso restrito às áreas verdes e ambientes naturais, dentre outros oferecidos pela cidade. (RCM, NITERÓI pág. 172)

Na Educação Infantil é importante que as crianças possam experimentar e vivenciar contextos pedagógicos diversificados, que permitam perpassar diferentes áreas do conhecimento e diante do desafio da urbanização que se expande, acaba inviabilizando e emparedando as infâncias.

Neste sentido, como abordado nos RCM, 2022 “A utilização de ambientes externos na aprendizagem significa mudança de cultura importante, capaz de gerar inúmeros benefícios na formação da potencialidade da criança nas diferentes formas de aprender”. (RCM NITERÓI, 2022, pág. 184)

A Educação Infantil tem o compromisso de oportunizar às crianças multiplicidade de experiências favorecendo e colaborando com o desenvolvimento integral delas, oportunizando vivências de novas interações sobre o mundo que as cerca, possibilitando a conexão com a natureza, convocando-nos a olhar as infâncias percebendo a criança como um ser histórico, social e cultural que faz parte da natureza.

Esse segmento infantil apresenta às crianças uma diversidade de experiências, pois afinal é o primeiro espaço formal ao qual elas têm acesso. Desta forma, faz-se necessário

repensar os ambientes oferecidos as crianças nos quais elas não sejam furtadas dos momentos ao ar livre e ao contato com elementos da natureza, tanto no espaço físico interno ou externo. Na atualidade não há mais possibilidade de escolas infantis concretadas, em formatos de prédios, sem acesso facilitador e sem a presença da natureza nesse espaço de tamanha importância para as infâncias.

No documento do município, RCM, 2022, consta

Pela força da urbanização e da presença cada vez mais forte da violência, as crianças não usufruem ou fazem pouquíssimo uso, de espaços verdes e abertos, onde possam ouvir o canto dos pássaros, ter contato com a terra e outros elementos naturais. Neste sentido, as unidades de educação infantil públicas tornam-se espaços privilegiados para que, pensando pedagogicamente na relação infância e natureza, possam religá-la por meio de um pensamento e de um agir local. RCM NITERÓI, 2022 pág. 183)

Faz-se necessário pensar nas relações não somente entre as crianças e seus pares etários, mas também com os adultos da escola e fora dela, com os materiais escolares, brinquedos estruturados e não estruturados, com os espaços a elas oferecidos nas unidades infantis, portanto, nas interações e brincadeiras o diálogo entre a criança de hoje e de outrora (adulto) que é potencializado, reproduzindo e reconstruindo brincar entre sujeitos sociais.

Os ambientes vivenciados pelo ser humano desde a antiguidade possui uma variedade de características que, ao serem observadas e sentidas, promovem diferentes impressões. Precisamos reconhecer que cada indivíduo é um ser único, com suas particularidades, individualidades e é parte de um grupo social em que os ambientes ganham significado com interação humana.

Concluimos afirmando que é fundamental que gestores municipais se voltem para a questão da construção de escolas de Educação Infantil que contemplem áreas de convívio com a natureza, favorecendo a ludicidade e o contato constante com espaços qualificados que proporcionem uma educação de qualidade as crianças do ensino infantil da Rede Municipal de Educação de Niterói.

## **REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:**

BUENO, Marcelo Cunha. **No chão da escola: por uma infância que voa.** Cachoeira Paulista, SP: Editora Passarinho, 2018.

**TIRIBA, Lea. Educação Infantil como direito a alegria: em busca de pedagogias ecológicas populares e literárias. 2ª ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2021.**

**NITERÓI. Referenciais Curriculares da Rede Pública Municipal de Niterói, 2022. Niterói, 2022.**

**A EXCLUSÃO ESCOLAR, 2018-2022, NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO  
FUNDAMENTAL DA EDUCAÇÃO BÁSICA: CONTRADIÇÕES DAS TAXAS DE  
RENDIMENTO NOS MUNICÍPIOS DE SANTO ANDRÉ E DIADEMA, NO ABC  
PAULISTA**

Maria da Penha Silva Gomes - UFABC - penha.gomes@ufabc.edu.br

**Palavra-chave:** Educação; Exclusão; ECA.

## **INTRODUÇÃO**

O debate sobre a exclusão escolar, comumente citado como o abandono e a evasão escolar é histórico no país, seja pela sociedade civil organizada, acadêmica ou órgãos decisores da política pública entre os governos Municipais, Estaduais e a União. A legislação brasileira garante o acesso, a permanência e a aprendizagem de crianças e adolescentes na Educação Básica, sendo basilares a Constituição Federal (BRASIL, 1988) e o Estatuto da Criança e do Adolescente Lei 8069 (BRASIL, 1990) que constituem marcos decisórios para assegurar OS direitos para as crianças e adolescentes, tornando-as sujeitos portadores de Direitos. Para isso, uma miríade de Programas e Políticas Públicas foram desenhadas a partir das legislações mencionadas. O Sistema de Garantia de Direito da Criança e do Adolescente (SGDCA), é um dos marcos legais para desenharmos políticas públicas integradas para melhorias na qualidade de vida das crianças e adolescentes (PASE, 2020), as múltiplas problemáticas relacionadas à infância e adolescência não foram mitigadas (BETT e LEMES, 2020; GONSALVES, 2019). Ao contrário, novos desafios sucederam ao longo das últimas três décadas. A exclusão escolar é o principal deles (UNICEF e CAMPANHA NACIONAL PELO DIREITO À EDUCAÇÃO, 2014). Em 2021, dos mais de 5,3 milhões de crianças matriculadas nos anos iniciais em todo o país, 155.519 (2,9%) estudantes foram reprovados e outros 128.706 abandonaram a escola no país, segundo Censo Escolar do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) (BRASIL,2022).

## **OBJETIVO**

Este resumo refere-se ao projeto de pesquisa, cujo propósito é realizar um estudo comparado nas redes municipais de educação básica das cidades de Diadema e Santo André, no período de 2018-2022, para identificar a relação e o protagonismo de escolas públicas dos anos iniciais (4<sup>a</sup> série /5<sup>o</sup> ano) do Ensino Fundamental regular com os órgãos governamentais que integram o SGDCA, e a articulação e integração de políticas públicas para solucionar a evasão e abandono escolar.

## **JUSTIFICATIVA**

As citadas redes apresentam características semelhantes para um estudo comparado. Em 2021, a rede municipal da cidade de Diadema contava com 26 escolas para o Ensino Fundamental regular e 12.389 matrículas. Sobre as taxas de rendimento escolar, ocorreram 25 (0,2%) reprovações e 12 (0,1%) abandonos. Esse município contava com menor número de escolas e matrículas, uma média de 476,5 estudantes por escola e menos de 1% de abandono e evasão escolar. O município de Santo André contava com 50 escolas e 16.837 matrículas. As taxas do rendimento escolar foram 675 (1,5%) reprovações e 201 (0,4%) abandonos. A média de estudantes por escola era de 336,74 estudantes. Somadas as taxas de reprovação e abandono escolar chegam a quase 2% das matrículas. Os dados apresentados demonstram que as duas cidades possuem elementos importantes para estudarmos a evasão e abandono escolar nos anos iniciais a partir da gestão escolar e do contexto do SGDCA. O número das matrículas está entre 10 e 20 mil, o município de Santo André tem 4.448 a mais que o de Diadema. A rede de Santo André possui quase 50% a mais de escolas que a de Diadema, entretanto, registrou um total de 876 reprovações e abandono escolar e Diadema um total de 37 reprovações e abandono (Inep, 2021). Os dados apresentados são propícios para o estudo de caso comparado de avaliação de políticas públicas integradas entre as duas cidades do ABC paulista. A teoria de políticas públicas inicialmente proposta é a teoria da *Policy Integration* (política integrada), utilizada para solução de problemas humanitários ou crises climáticas complexas que exigem respostas de dois ou mais subsistemas governamentais (CANDEL e BIESBROECK, 2016; TOSUN e LANG, 2017).



## **METODOLOGIAS**

Serão utilizados métodos quantitativos e qualitativos. Sendo que os dados secundários subsidiarão a elaboração do Diagnóstico das Redes de Educação e desenho da amostra utilizaremos dados quantitativos e para as entrevistas com os decisores e gestores que integram o SGDCA utilizaremos entrevistas qualitativas (questionários ou roteiros) semiestruturados para abordagem com professores, decisores das políticas públicas, pais e responsáveis, e representantes do Conselho Tutelar. Por conseguinte, os resultados serão analisados com triangulação, com o uso de softwares específicos para elaboração da Base de Dados.

## **RESULTADOS PARCIAIS**

Neste momento, o projeto encontra-se na fase de pré-qualificação. Os dados preliminares para o Diagnóstico, subtraídos do Censo Escolar do Inep (2022) apresentam as disparidades entre as citadas redes.

## **DISCUSSÃO**

Em 2021, o município de Diadema registrou um total de 37 crianças que deixaram de frequentar as escolas. Por outro, em Santo André 876 crianças deixaram de frequentar as escolas. A contradição é que o primeiro município possui cerca de 50% menos escolas municipais que o segundo, sendo convidado a pesquisarmos o cerne do desenho da política pública para o Ensino Fundamental desenvolvida nas duas cidades.

## **REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:**

BETT, Gabriela De Conto; LEMES, Maria Júlia. "**Fracasso Escolar E Conselho Tutelar: Um Estudo Sobre Os Caminhos Da Queixa Escolar.**" *Psicologia Escolar E Educacional (Online)* 24 (2020): *Psicologia Escolar E Educacional (Online)*, 2020, Vol.24. Web. <https://doi.org/10.1590/2175-35392020217251>

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil:** promulgada em 5 de outubro de 1988.

BRASIL. Lei 8069 de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o **Estatuto da Criança e do Adolescente** e dá outras providências.

BRASIL. Lei 113 de 19 de abril de 1996. Dispõe sobre os parâmetros para a institucionalização e fortalecimento do **Sistema de Garantia dos Direitos da Criança e do Adolescente**.

CANDEL, J.J.L., BIESBROEK, R. **Rumo a uma compreensão processual da integração de políticas**. Policy Sci 49, 211–231 (2016). Disponível em: <https://doi.org/10.1007/s11077-016-9248-y>

GONSALVES, A. K. R.; ANDION, M. C. M. **Ação pública e inovação social: uma análise do Sistema de Garantia de Direitos da Criança e do Adolescente de Florianópolis-SC**. Organizações & Sociedade, v. 26, n. Organ. Soc., 2019 26(89), p. 221–248, abr. 2019. DOI: <https://doi.org/10.1590/1984-9260892>

Jale TOSUN & Achim LANG (2017) Policy integration: mapping the different concepts, Policy Studies, 38:6, 553-570, DOI: 10.1080/01442872.2017.1339239, DOI: 10.1080/01442872.2017.1339239

PASE, H. L. et al. **O Conselho Tutelar e as políticas públicas para crianças e adolescentes**. Cadernos EBAPE.BR, v. 18, n. Cad. EBAPE.BR, 2020 18(4), p. 1000–1010, out. 2020. <https://doi.org/10.1590/1679-395120190153>

UNICEF, CAMPANHA NACIONAL PELO DIREITO À EDUCAÇÃO. **O Enfrentamento da exclusão escolar no Brasil**. Brasília: 2014. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/media/14026/file/cenario-da-exclusao-escolar-no-brasil.pdf>

## **O PÚBLICO E O PRIVADO NAS POLÍTICAS DE SUBVENÇÃO ESTATAL: O PROGRAMA BOLSA CRECHE NO MUNICÍPIO DE MARICÁ/RJ**

Verônica Couto Machado Bello Macêdo - UNESA - veronicacoutomachado@gmail.com

**Palavras-chave:** público-privado; Educação Infantil; Bolsa Creche.

### **INTRODUÇÃO**

O estudo tem como temática a Educação Infantil, sendo objeto de pesquisa a relação entre o Público e o Privado nas políticas de subvenção estatal. A pesquisa intitulada: “O público e o privado políticas de subvenção estatal: O Programa Bolsa Creche no município de Maricá/RJ”, tem como objetivo analisar as configurações do público e do privado em políticas de subvenção estatal às instituições educacionais privadas em Maricá/RJ.

As discussões e análises aqui apresentadas estão inseridas em um contexto de discussão sobre a privatização da educação. De maneira específica, os objetivos correspondentes são: identificar a organização da Secretaria de Educação de Maricá e as formas empreendidas para garantir o acesso e a permanência das crianças na educação infantil; analisar as legislações educacionais brasileiras com o intuito de identificar as configurações que elas apresentam como educação pública, educação privada e educação comunitária; apresentar a estrutura da organização da educação brasileira no que tangencia ao financiamento; e caracterizar as políticas de subvenção pública municipal, em especial o Programa Bolsa Creche, instituído no município de Maricá instituído pela Lei Municipal nº 3.298, de 31 de março de 2023 e regulamentado pelo Decreto Municipal nº 832, de 23 de março de 2022.

A privatização da oferta educacional se materializa em mecanismos de subsídio público à organizações privadas por meio de convênios, contratos, 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: repasse 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.

O Programa Bolsa Creche consiste na subvenção do município às instituições educacionais privadas para o atendimento da educação infantil, principalmente na creche. Considerando a necessidade de suprir às demandas manifestas e não atendidas pela Rede Pública Municipal de Ensino o programa visa o cumprimento da Meta 1 do Plano Municipal de Educação a universalização da pré-escola e ampliar o atendimento em creches e a democratização do acesso à educação infantil no Município de Maricá, sem prejuízo da expansão da Rede Municipal de Educação Infantil.

Neste programa as bolsas de estudo são concedidas por meio de regime de cooperação que se estabelece por termo de contrato, entre o Município de Maricá e as Instituições de Ensino Privadas com ou sem fins lucrativos, para oferta de serviços educacionais de Educação Infantil, especificamente em creches.

A subvenção estatal às instituições privadas é regulamentada na Constituição Federal de 1988(CF/88) e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) de 1996. A CF/88 e a LDB garantem a destinação de recursos públicos a instituições privadas e comunitárias: filantrópicas e confessionais. Ressalta-se, no entanto, que a LDB sofreu alteração nos artigos que tratam das categorias administrativas das instituições de ensino por meio da Lei nº 13.868 de 03 de setembro de 2019, onde o inciso III do artigo 19 foi modificado, e o artigo 20 foi revogado. O que podemos considerar um palco de disputa e de conflitos de interesses públicos e privados e de antagonismos entre interesses confessionais, públicos e empresariais.

Segundo Ball (1992), *citado por Mainardes (2006, p. 52)*, as legislações educacionais são elaboradas no contexto da produção do texto ao passo que o contexto de influência incidirá diretamente nos interesses políticos e seus resultados trazem as disputas e acordos que controlam as representações da política. No que concerne à discussão do público e do privado na educação, no campo educacional no Brasil, em toda a sua história, tem sido palco de disputa e de conflitos de interesses públicos e privados e de antagonismos entre interesses confessionais, públicos e empresariais.

No entanto, a questão da subvenção de recursos públicos às instituições privadas estabelece um dos pontos de conflito em relação ao caráter público ou privado da educação. A relação, cada vez mais inseparável, entre o público e o privado tem levado alguns autores

a analisarem quanto a privatização no Brasil tem se tornado crescente e cada vez mais diversificada dos serviços públicos.

Diversas pesquisas têm discutido a questão da privatização da educação (BALL, 2001; ADRIÃO et al. 2009; PERONI, 2017; ADRIÃO, OLIVEIRA, MOCARZEL, 2022; entre outros) e sinalizado as alusões da mesma para a educação pública e para as políticas educacionais.

Dado tal contexto e os objetivos apresentados, a presente pesquisa busca responder às questões: qual a configuração do público e do privado na educação no Brasil e em Maricá? Qual o papel das políticas de subvenção pública nesta configuração? As instituições educacionais privadas integrantes dos programas de subvenção, no caso aqui em análise o Programa Bolsa Creche, podem ser consideradas públicas?

Desse modo, pontuamos mais uma vez a importância de considerar o contexto político, econômico e social do país, de forma a considerar as justificativas, as políticas educacionais adotadas, os problemas e as causas deles, pois não são elementos isolados. Estudar as políticas de subvenção de Maricá permitirá o aprofundamento das discussões acerca do público, do privado, da privatização da educação e suas consequências (educacionais, políticas, sociais) que podem interessar na discussão da política educacional e na busca de outras políticas que atendam ao bem comum.

Acreditamos que para facilitar a compreensão da problemática levantada e embasar discussões e reflexões será necessário analisar a formação histórica, a população, a área geográfica, a cultura, a economia, a política e que permitirá a problematização das políticas de subvenção adotadas e suas implicações.

## **METODOLOGIA**

Dessa forma, nesta pesquisa adotamos a abordagem qualitativa, por encontrar neste processo metodológico um conjunto de instrumentos investigativos adequados à análise do objeto a ser estudado. Segundo Lüdke e André (1986, p.18), a abordagem qualitativa é rica em dados descritivos, “[...] tem um plano aberto e flexível e focaliza a realidade de forma complexa e contextualizada”.

Assim, esta pesquisa de cunho qualitativo será realizada por meio da revisão bibliográfica e pesquisa documental em fontes primárias (legislações, documentos e

publicações oficiais e dados relativos aos programas/projetos), além de coleta, sistematização e análise de dados oficiais.

Realizaremos também o levantamento bibliográfico. Para Gonsalves (2005, p. 34), o estudo bibliográfico “[...] caracteriza-se pela identificação e análise dos dados escritos em livros, artigos de revistas, dentre outros. Sua finalidade é colocar o investigador em contato com o que já se produziu a respeito do seu tema de pesquisa”.

## **DISCUSSÃO DOS RESULTADOS**

No intuito de alcançar os objetivos propostos, a pesquisa será estruturada em cinco partes:

Na introdução apresentaremos a análise das configurações do público e do privado em políticas de subvenção estatal às instituições educacionais privadas em Maricá/RJ. Em seguida, identificar as principais estratégias empregadas pela gestão municipal para buscar a universalização da pré-escola e as formas empreendidas para garantir o acesso e a permanência das crianças na educação infantil.

Dessa forma, analisaremos as legislações educacionais brasileiras com o intuito de identificar as configurações que elas apresentam como educação pública, educação privada e educação comunitária.

Nesse sentido, faz-se necessário a análise do percurso das colisões entre a educação pública e a privada no que tangencia ao financiamento da educação, “pois compreendemos que se trata de um problema estrutural da organização brasileira, até hoje não resolvido” (ADRIÃO, OLIVEIRA, MOCARZEL, p.4, 2022).

E por fim, caracterizaremos as políticas de subvenção pública municipal, em especial o Programa Bolsa Creche, instituído no município de Maricá instituído pela Lei Municipal nº 3.298, de 31 de março de 2023 e regulamentado pelo Decreto Municipal nº 832, de 23 de março de 2022.

## **CONCLUSÃO**

Temas que permeiam os estudos sobre a privatização da educação se tornam recorrentes. Debates e controvérsias fazem parte dessa grande discussão, ocorrida tanto na esfera política quanto no campo acadêmico. Muitas intervenções precisam ser realizadas

nesta área das políticas de subvenção estatal, em razão de que a relação entre o Público e o Privado se contornam cada vez mais disputada em detrimento de interesses entre o setor público e empresas com fins e sem fins lucrativos. Assim, acredita-se que as informações alcançadas na investigação, por meio da análise de dados levantados, à luz do referencial teórico utilizado, possam contribuir para novas pesquisas a respeito das políticas de subvenção estatal.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ADRIÃO, T.A. **A privatização da escola pública**: Entrevista para o Portal da ANPEd (18.04.16). Portal da ANPEd: Série Conquistas em risco, 18 abr. 2016.

ADRIÃO, T.A.; PERONI, V. **Análise das consequências de parcerias firmadas entre municípios brasileiros e a Fundação Ayrton Senna para a oferta educacional**. Relatório de pesquisa, p. 1-210, jun. 2011.

ADRIÃO, T. *et al.* **Sistemas privados de ensino na educação pública brasileira: consequências da mercantilização para o direito à educação**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2022. 166p.

ADRIÃO, T., OLIVEIRA, R. P., & MOCARZEL, M. (2022). O público, o privado e o comunitário: Novas categorias administrativas para as escolas brasileiras e a disputa pelo fundo público na educação. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, 30(128).

BALL, S.J. Diretrizes políticas globais e relações políticas locais em educação. **Currículo sem fronteiras**, Porto Alegre, v. 1, n. 2, 2001.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. **Diário Oficial da União**, Brasília/DF, 1988.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996a.

MARICÁ. **Decreto Municipal nº 832, de 23 de março de 2022**. Dispõe sobre o pagamento de bolsa de estudo, em casos de excepcional atendimento a alunos de Educação infantil da rede pública de ensino, para acesso a instituições privadas de ensino do município de Maricá.

MARICÁ. **Lei Municipal nº 3298, de 31 de março de 2023**. Dispõe sobre o Programa Bolsa Creche às crianças que não obtenham vagas na rede municipal, através de convênio com escolas particulares de Educação Infantil.

MOCARZEL, M. M. V. (2019). A financeirização da educação privada nas páginas de revista: Discursos publicitários sobre a universidade brasileira. **Educação & Sociedade** 40, 01-19.

MAINARDES, Jefferson; FERREIRA, M. Dos S.; TELLO, César. **Análise de políticas:** fundamentos e principais debates teórico-metodológicos. Políticas educacionais: questões e dilemas. São Paulo: 2011.

MAINARDES, Jefferson. **Abordagem do ciclo de políticas:** uma contribuição para a análise de políticas educacionais. Educ. Soc., Campinas, vol. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr. 2006.

OLIVEIRA, R. P. (2001). O financiamento da educação. In R. P. Oliveira & T. Adrião, **Gestão, financiamento e direito à educação:** Análise da Constituição Federal e da LDB (pp. 83-122). Xamã.



## QUANDO A PESQUISA SOBREVIVE EM TEMPOS DE PANDEMIA

Margareth Martins de Araújo - UFF

Márcia Bazhuni Pombo - UFF

**Palavras-chave:** Convivência. Pedagogia Social; Educação. Formação Continuada; Solidariedade.

### RESUMO

Este estudo, propôs potencializar as vozes das professoras da educação infantil de uma UMEI Unidade Municipal de Educação Infantil da cidade de Niterói, pelos espaços de convivência pedagógica, conversa e formação continuada no horário de planejamento da rede pública municipal de Niterói/RJ. Encontros anteriores apontaram dificuldades das professoras em administrar algumas questões do cotidiano da escola. O objetivo consiste em que a Formação Continuada possibilite uma melhor convivência por meio do diálogo e suas experiências, mantendo a identidade de cada com suas diversidades. Nesse sentido, a Pedagogia Social aplicada a essa convivência em tempo de pandemia, pode apresentar-se como uma chave para abrir as portas às ideias e possíveis resoluções de questões advindas desse cotidiano escolar. Este estudo traz, portanto, no ano da pandemia, reflexões sobre como estamos nos vendo como professoras – pesquisadoras da educação infantil, quais as contribuições e o que podemos fazer para que as ações sejam potencializadas como profissionais da educação na escola. O que entendo como ofício de professora? E como a Pedagogia Social pode contribuir para o diálogo, o amor e a solidariedade no cotidiano escolar, coletivamente? O papel de professora-pesquisadora é tanto o de observadora da pesquisa quanto o de pesquisadora da pesquisa-ação. Para tanto, o diálogo entre o teórico e o prático permeará nosso trabalho, com autores cujas referências norteiam nossa pesquisa e a metodologia da narrativa em educação, sob a ótica bakhtiniana. Utilizamos a plataforma do Google Meet como instrumento facilitador e possível naquele momento para a pesquisa.

### INTRODUÇÃO

OUTRAS FORMAS DE PESQUISA: QUANDO A PESQUISA INSISTE EM SOBREVIVER EM TEMPOS DE PANDEMIA

A pesquisa-ação, traz movimentos circulares permitindo que os atores incluídos na pesquisa estejam democraticamente em diálogo, assim ela pode contribuir para uma mudança social.

Neste sentido, esta professora-pesquisadora junto com a Pedagogia Social acredita que a pesquisa qualitativa expande o processo de compreensão e mudança dos pesquisadores, conforme o entendimento de Elliot:

[...], a pesquisa-ação permite superar as lacunas existentes entre a pesquisa educativa e a prática docente, ou seja, entre a teoria e a prática, e os resultados ampliam as capacidades de compreensão dos professores e suas práticas, por isso favorecem amplamente as mudanças (ELLIOT, 1997, p. 15).

Seguindo ainda a perspectiva de Elliot, a pesquisa-ação não deve ser confundida com um processo solitário de autoavaliação. Mas, sim, como uma prática reflexiva de ênfase social que se investiga e do processo de se investigar sobre ela, que completa em parte Thiollent. Segundo Elliot (1997, p.17):

Espirais de reflexão e ação, onde cada espiral inclui: aclarar e diagnosticar uma situação prática ou um problema prático que se quer melhorar ou resolver; formular estratégias de ação, desenvolver essas estratégias e avaliar sua eficiência, ampliar a compreensão da nova situação e proceder aos mesmos passos para a nova situação prática.

No ano de 2019, ano que antecedeu a pandemia, foi possível nos encontrarmos, participarmos das atividades e reuniões com a escola e coletivamente aparecendo a proposta de um trabalho efetivo e contínuo de formação com a Pedagogia Social.

Nos organizamos para no ano de 2020 iniciarmos uma formação com as professoras em formato presencial, como fundamenta a Pedagogia Social, no sentido de ouvi-las e de potencializar suas próprias vozes e ações na escola. Sobre a dialogicidade Freire revela:

A dialogicidade é uma exigência da natureza humana, de um lado; de outro, um reclamo da opção democrática do educador. No fundo, não há comunicação sem dialogicidade e a comunicação se acha no centro mesmo do fenômeno vital. É neste sentido que a comunicação é a um tempo, vida, a outro, fator de mais vida (FREIRE. 2019, p. 130).

Eis que vem a pandemia e nos impede em um primeiro momento de realizá-la. De maneira impactante ela nos afetou, nos levando a repensar as nossas práticas. Mas,

precisávamos aprender uma nova maneira de nos relacionarmos uns com os outros. Ao mesmo tempo a gestão não poderia parar, pois o direcionamento para as escolas surge do diálogo entre nós que estamos na Gestão, o corpo docente e a equipe técnica, os quais estão nas unidades escolares. Um diálogo que aconteceria no decorrer de todo o ano, principalmente a partir do mês de maio, quando os Decretos do prefeito esgotaram em seus prazos, resultando na quarentena e no isolamento.

Após o mês de março tivemos uma prorrogação e um lockdown durante o mês de abril para toda a cidade de Niterói. Em virtude do mesmo, também a Secretaria Municipal de Educação paralisou os trabalhos pedagógicos, bem como os trabalhos internos e nas escolas. Em meio a essa situação fomos nos adaptando à realidade mediante muitos desafios, e, aos poucos, nos inteirando para restabelecer nossas ações, contatos e diálogos com os parceiros da Educação. Apesar de já termos sinalizado neste texto, reiteramos que o movimento por nós realizado resultou no aprendizado acerca do mundo virtual, a partir do contato com as plataformas Google Meet e Zoom.

Assim, as reuniões foram iniciadas com as unidades escolares e com esta professora-pesquisadora. Os Planos locais emergenciais junto às escolas, a professora-pesquisadora e o coletivo de outros professores da Secretaria Municipal de Educação passaram a dialogar no sentido de pensar como seria o futuro cotidiano da escola, bem como o seu funcionamento, previsto para o ano de 2021 e subsequentes.

Nesse ínterim houve a necessidade de a professora-pesquisadora atender para os comunicados emitidos pelas chefias diretas de seu trabalho, pois disso dependia a logística de organização e transformação do cotidiano das nossas vidas e das escolas. Assim o que fazer, já que nossas unidades escolares fecharam? A situação era crítica e necessitava de um permanente estado de alerta. E de espera.

Em maio de 2020, a rotina e a organização do trabalho tomaram outro rumo. Foi necessário criar um sistema de rodízio devido à pandemia. Professores e servidores foram se organizando individualmente por sala, com máscara obrigatória e distanciamento dos colegas que lá estivessem, ou seja, toda a tensão do protocolo sanitário e o aprendizado necessário a cada dia de trabalho. O horário precisava ser reduzido e as idas ao local de trabalho eram espaçadas. Outrossim, necessitávamos de falar sobre o trabalho diante da pandemia, dos vínculos com a escola.

Quanto à pesquisa, como fazer para não perder de vista os sujeitos e o seu cenário? E as professoras que precisavam manter com as crianças, já que se trata de unidade escolar infantil cujas crianças têm entre 3 e 5 anos de idade e 11 meses?

Contudo, o percurso para o caminho dos encontros com cada unidade escolar foi sendo trilhado. O aprendizado do ensino remoto e tudo o que este mundo virtual estava trazendo integrou-se em nossa vida de trabalho e estudo. Logo, fomos iniciando a comunicação virtual com os nossos afazeres e o contato com a escola foi acontecendo tanto pelo WhatsApp como por conversa pela plataforma Google Meet. Foi, então, quando resolvemos, nós e a equipe da escola, aceitar o desafio de nos mantermos em diálogo, visto que a pesquisa se deu com elas e a partir da parceria delas comigo no curso de extensão em Pedagogia Social, realizado na sala do Google Meet.

## **METODOLOGIA**

Voltado para a comunidade escolar, conforme estávamos conversando vem a possibilidade do curso de Extensão, desenhado coletivamente da mesma maneira que acreditamos que a Pedagogia Social se inseriu na vida daquelas professoras ao longo de nossas conversas, como acima relatado. Assim, com persistência e afeto fomos construindo, convidando alguns colegas do grupo de pesquisa PIPAS - UFF, do qual somos integrantes para trilhar esse desafio junto aos profissionais de educação da UMEI.

Fizemos coletivamente o cronograma abaixo com as datas das aulas em ambiente virtual, todas as aulas às dez horas da manhã. Com duração de seis encontros, o curso teve início em agosto de 2020 e término em janeiro de 2021.

Cada professora formadora se dispôs a doar seu tempo de vida para estar conosco na formação. Cada uma com a sua especificidade, sendo todas integrantes do grupo de pesquisa em Pedagogia Social, cuja coordenadora é a professora Margareth Martins de Araújo. As professoras são especialistas em Educação, outras são estudantes do Mestrado em Educação cuja orientadora é a professora Margareth. Esse coletivo de profissionais nos proporciona experiências diversas que enriquecem as formações em Pedagogia Social. Segundo Araújo (2015), a Pedagogia Social comporta os três movimentos de ação: a aceitação, o acolhimento e a aprendizagem. E com base nesses três movimentos, nos reportamos a todos os momentos com o grupo, não só dos professores que somaram ao nosso desafio, mas também aos professores da UMEI.

E assim fizemos a pesquisa no decorrer de todos os meses, de agosto de 2020 até janeiro de 2021, com o início do curso de extensão de Formação Docente em Pedagogia Social. Esse curso de extensão teve o formato diferente, não só por estarmos em momento de pandemia e virtual, mas porque várias colegas foram convidadas a participarem do curso, acreditando nesse trabalho de partilha e solidariedade com meu trabalho enquanto professora-pesquisadora e com as professoras da UMEI.

Foi inovador e muito interessante, afinal o desafio não nos impediu de nos encontrarmos, pois conseguíamos naquele momento demonstrar e sentir tudo o que foi possível diante dessa situação atípica para nós e para o mundo. Sobre estes momentos, a seguir destacamos alguns registros desses encontros, realizados a partir da plataforma Google Meet, que deram o sentido e a possibilidade de o curso ser realizado virtualmente. Convém dizer que, ao todo, foram 23 profissionais de educação entre professoras e equipe pedagógica da escola. Contudo, em um dos encontros participaram um estagiário e uma estagiária, que estiveram presentes sistematicamente como o corpo docente e equipe pedagógica, incluindo as duas diretoras da unidade escolar.

Como trazer tudo isso, pensar e apresentar para a escola esse novo momento com tantas dúvidas, sem falar em todo o movimento advindo da crise sanitária para nós, que a partir de maio de 2020 precisamos mudar a nossa rotina de trabalho. Não foi fácil, decididamente não foi. O que pensar sobre toda a pesquisa, e sobre o cotidiano? De que cotidiano então eu estaria falando, pesquisando? Não mais aquele de 2019, com certeza não. Mas de outro cotidiano que se refez. Se inventou diria eu, pois reinventar é sobre algo que existia, não esse que estamos vivendo, sobrevivendo.

As alternativas para dar continuidade ao meu trabalho com as professoras, no ano da pandemia, trouxeram então uma nova metodologia a ser estudada, visto que os diversos cotidianos foram alterados, diferente daquela forma que estávamos acostumados. E colocar em prática o desafio dessa mudança é algo que ainda estou experimentando. Novos achados, novos problemas e fatos tornaram-se por si só a necessidade dessas mudanças.

Contudo, para que a pena nos seja leve, precisamos assumir nossos limites, amarras e impossibilidades não como problemas, mas como condições necessárias aos estudos com os cotidianos. Ainda aqui, precisamos assumir nossos textos em sua permanente condição de discursos inacabados (FERRAÇO, 2007, p. 95).

Seguindo com essa linha de pensamento, nós inventamos e vamos continuar. Não sabemos ao certo de que maneira, de forma híbrida, talvez sim, pois não podemos pensar

atualmente que o presencial dará conta das demandas, e coletivamente tentar estruturar os nossos estudos. A pandemia nos mostrou que precisamos uns dos outros mais do que nunca havíamos suposto precisar, e toda a vida do cotidiano da escola transbordará de sentimentos ditos e os não ditos.

Os contextos dos conteúdos por si só não farão mais sentido diante da transformação que estamos vivenciando e que ainda virá. As escolas municipais públicas de Niterói ainda permaneceram fechadas, não obstante as entregas de cestas básicas que fizemos no ano de 2020 passado, de material didático, e dos plantões que os diretores e equipe fizeram. De alguma forma a escola abriu suas portas e as famílias puderam entender que não estavam totalmente isoladas. Isso é importante. Crianças, adolescentes e jovens que puderam pegar seu material didático, se sentiram acolhidos pelas pessoas já conhecidas da escola onde estuda. Seus professores importam, eles importam!

A escola é o espaço da vida, da convivência, da discórdia, do diálogo, da alimentação. Temos que pensar que estamos atendendo, em maioria, nossa população pobre. Mas pobre economicamente, porque são ricas em experiências, em sentimentos que nos fazem sempre lembrar que vale a pena ser professor de escola pública. São ricos por serem pessoas lindas, multicoloridas, multifacetadas, que nos mostram que estar em isolamento ou excluídos já fazia parte de muitas realidades.

O que se configurou diferente foi o risco iminente de uma contaminação, pois onde ficar isolado, onde manter distanciamento nas casas das favelas? Dos cômodos onde a maioria das crianças estudantes da rede reside em Niterói? Muitas de nossas escolas são dentro das favelas, não em seu entorno. Como trocar de máscaras a cada 2 ou 3 horas, se muitas vezes faltam o dinheiro para o arroz e o feijão.

Quero dizer que inventar e caminhar no momento de dificuldade para nós é mais difícil do que para os responsáveis de nossos estudantes, pois, para eles o difícil já é o normal. Boaventura Souza Santos em *A Cruel pedagogia do vírus*, referindo-se os grupos que compõem o chamado Sul, afirma: “[...] na minha concepção, o Sul não designa um espaço geográfico. Designa um espaço tempo político, social e cultural. É a metáfora do sofrimento humano injusto causado pela exploração capitalista, pela discriminação racial e pela discriminação sexual” (2020, p. 15).

Sobre os moradores pobres da favela, cuja realidade é a da maioria de nossos estudantes, Boaventura nos ajuda a pensar, ao apresentar a seguinte narrativa:

[...] vivem em espaços exíguos onde se aglomeram famílias numerosas. Em resumo, habitam a cidade sem direito à cidade, já que, vivendo em espaços desurbanizados, não têm acesso às condições urbanas pressupostas pelo direito à cidade. Sendo que muitos habitantes são trabalhadores informais, enfrentam a quarentena com as mesmas dificuldades já referidas. Além disso, dadas as condições de habitação, poderão cumprir as regras de prevenção recomendadas pela OMS? Qual é a diferença entre a nova quarentena e a original, que foi sempre seu modo de vida? (SANTOS, 2020, p. 18).

As escolas fechadas nos apontam também para a falta da merenda escolar, que para muitos é a refeição diária. Ele nos alerta nos chamando atenção de que “a lista do povo que está ao sul da quarentena está longe de ser exaustiva “(2020, p. 21) e entendo que os excluídos de nossa sociedade se integram a essa lista, como as pessoas portadoras de deficiências. Mas essa é outra discussão que nos tomaria mais espaço nesse estudo. Continuemos.

Porém, o fato que nos remete ao professor Boaventura é o meu posicionamento político social enquanto pessoa, mulher branca e professora da educação básica no sistema público de ensino. Conversar com o professor Boaventura nos ajuda a pontuar ainda mais o posicionamento que chamo de progressista, por entender que o coronavírus é o resultado lento de uma série de agressões contra a natureza e as suas diversas relações causadas pela ambição capitalista do homem. A crise climática sofre as consequências das ações do homem. Boaventura observa que:

As pandemias, tal como as manifestações da crise ecológica, são punições que sofremos por tal violação. Não se trata de vingança da natureza. Trata-se de pura defesa. O planeta tem de se defender para garantir sua vida. A vida humana é uma ínfima parte (0,01%) da vida planetária (SANTOS, 2020, p. 23).

Quanto tempo é possível para entender que os impactos dessas pandemias, que as vulnerabilidades tendem a aumentar, pois a saúde fica mais vulnerável, os serviços públicos de atenção à saúde não conseguem atender a todos, o pânico se instaura e o perigo iminente da morte se presentifica. Nesse momento de minha escrita o país supera mais de seiscentas mil mortes de brasileiras e brasileiros, sendo considerada uma das crises humanitárias mais graves de todos os séculos. E o que vemos é a demonstração de um Estado incapacitado em parte de responder às emergências. O que aprendemos nessa pandemia foi umas das questões que conversamos na escola, e as respostas foram

interessantes, pois de alguma maneira todas nós, ao longo do curso, fomos desenvolvendo novas formas de aprendizado para repensar a nossa prática.

Neste caos, em que nos encontramos ainda, não sabemos qual sensação teremos ao andar nas ruas, nos shoppings, os encontros com os nossos familiares, amigos, o trabalho, enfim. O que nos espera? A pobreza não parou, ao contrário, ela aumentou.

O desemprego não estabilizou ao contrário, aumentou. A sociedade vai precisar se organizar coletivamente, de forma que o cidadão tenha mais espaço, pois será necessário nos ouvirmos. Com tudo isso, foi possível perceber a importância da escola enquanto espaço social, de compartilhar momentos de integração entre as pessoas. A importância dos momentos simples, mas intensos. Enfim, estamos olhando mais para o lado.

Dessa forma, um novo diálogo epistemológico, cultural e ideológico vai contornando nossos fazeres nos estudos. E as leituras tomando um rumo diferente, mais verdadeiro para mim, mais real, sustentando alguns pensamentos que necessitavam de aportes legítimos. Seguindo ainda a lógica do professor Boaventura:

[...] criar um novo senso comum, ideia simples evidente de que, sobretudo nos últimos quarenta anos, vivemos em quarentena, na quarentena política, cultural e ideológica de um capitalismo fechado sobre si próprio e das discriminações raciais e sexuais sem as quais ele não pode subsistir. A quarentena provocada pela pandemia é afinal, uma quarentena dentro da outra. (SANTOS, 2020, p. 31).

Diante disso, compreendemos que a pandemia nos convida a olharmos para outras questões, além da educação, sobretudo para as questões sociais e políticas que afetam a vida das pessoas. Para tanto, os comentários das professoras (citadas de forma aleatória e sem identificação nominal) expressam que “a Pedagogia Social foi um presente de 2020”, “tanto que aprendemos”, “foram encontros significativos para nosso crescimento profissional” e “seres humanos autênticos, que lindo participar desse momento”.

Todos esses momentos das aulas remotas ou online, durante o curso, nos encantavam pela alegria do tema e a possibilidade de nos olharmos diante do momento difícil pelo qual passamos. E, ao mesmo tempo, entendendo a generosidade do grupo de docentes da equipe pedagógica da escola UMEI, por manter viva a nossa pesquisa e permitir que as aulas pudessem acontecer dessa forma. Para nós, a Pedagogia Social encontra espaço aqui, nessas possibilidades, para além do que o cotidiano apresenta, para



além do comum. Enfim, a Pedagogia Social consegue superar as dificuldades de nossos fazeres, em meio às vulnerabilidades que surgem.

A professora que ministrou a terceira aula, realizada no dia 28/10/2020, trouxe essa conversa para os docentes, atentando para o fazer possível e diferente diante das diversidades que surgem no cotidiano da escola. E ouvimos as professoras o tempo todo e em todas as aulas. Assim, vamos registrando o que para nós professoras-pesquisadoras do cotidiano podem contribuir para o nosso fazer coletivo.

- “Enquanto pessoa, enquanto professora me ajudou muito. E eu me reconhecer como pessoa e enquanto profissional”, afirmou uma das docentes.

E continuando, compreendemos que quando estudávamos permitíamos que cada professora expressasse em suas palavras os sentimentos e saberes que nos relatavam naqueles momentos de dor e ao mesmo tempo de alegria, pois conseguiam de alguma maneira estar em ambiente virtual com os alunos da UMEI e conosco, conforme destacamos na figura abaixo, em mais um registro das nossas aulas virtuais.

Em 16 de dezembro de 2020 finalizamos o curso de formação, e em janeiro de 2021 nos encontramos para juntas realizarmos a culminância de nossa formação. Cabe lembrar que no penúltimo dia do curso de extensão com a professora M. a mesma nos apresentou o diálogo sobre o amor. E como o amor pode nos ajudar a entender o outro, e nos desafia a perdoar diariamente, nos vendo e revendo, em um ir e vir que não há prazo para findar. Tudo vai acontecendo conforme a necessidade de que o cotidiano nos traz.

Nesse encontro de novembro, a professora N. apresentou para as docentes a Educação Infantil possível em um Colégio Federal que funciona em Niterói, vinculado à Universidade Federal Fluminense – UFF. E esta experiência aponta para a riqueza de possibilidades que nós as crianças da Educação Infantil temos diante de nós, à medida que autorizamos que participem coletivamente dos conteúdos que serão desenvolvidos durante o ano letivo, não perdendo o sentido da escola, nem os eixos de conteúdos que dizem respeito a essa faixa etária. O quão interessante passa a ser o cotidiano da escola quando acreditamos que as crianças são sujeitos pensantes, ativos e que possuem contribuições para o desenvolvimento de seu cotidiano na escola. Ou seja, estamos falando aqui das expressões das crianças, da maneira como interagem em sua especificidade, presentes na infância.

Assim como a fala da professora N. as vozes das docentes nos apontam a riqueza de conteúdos presentes em suas práticas, em suas falas, que elas próprias não acreditavam

que pudesse ter. Eis algumas abaixo registradas de forma aleatória pela professora-pesquisadora.

É importante destacar que quando solicitadas para relatarem em uma palavra ou uma frase as professoras disseram. - “Nos impulsiona”.

- “Maravilhosos”.

- “Lindo demais”. - “Conscientização sobre coletividade”.

- “A nossa maior riqueza é o nosso conhecimento a essa busca que é incessante e nos contagia.”

- “Compartilho desses pensamentos”.

- “O meio ambiente é tudo”. “A formação foi um divisor de águas”.

Em todos os momentos não tivemos ausência das professoras. Isso significa dizer que a presença fez a diferença num momento de extrema importância.

Na sequência, mais um encontro registrado. E nesse caso foi a apresentação do portfólio de uma das professoras que apresentou o seu trabalho final ao coletivo por meio das ferramentas que utilizamos: computador e ambiente virtual. Vale ressaltar que devido às dificuldades das professoras com relação ao manuseio do computador, algumas não conseguiram apresentar, embora todas tenham finalizado seus trabalhos seja com as crianças no aplicativo WhatsApp, seja na plataforma do Facebook. Reiteramos que nem todas as crianças possuem famílias com acesso à internet ou algum equipamento necessário para o tipo de atividade que tenha relação com o ambiente virtual ou tecnológico. Mas esse tema não é pertinente para desenvolver nesse trabalho.

Em janeiro de 2021 aconteceu a culminância do curso com a apresentação dos portfólios que as professoras construíram em suas residências, a partir de suas experiências com as “aulas remotas” juntos aos estudantes da UMEI e suas famílias, dentro do limite apresentado por cada família, no que se refere aos equipamentos eletrônicos para cada encontro. Em sua maioria sabemos que não era possível o vínculo estabelecido por meio do atendimento remoto. Por todas estas questões, várias professoras utilizaram o aplicativo do WhatsApp e o Facebook, por isso a dificuldade naquele momento de gravarmos ou tiramos fotos para registro. Todas estavam iniciando o desafio de aprender esse novo mundo virtual que passou a fazer parte de nossas vidas.

AS VOZES DAS PROFESSORAS DIANTE DO DESAFIO DA FORMAÇÃO  
DOCENTE EM AMBIENTE VIRTUAL EM TEMPOS DE PANDEMIA

Essa pesquisa intencionou refletir a formação docente como um caminho para a tomada de consciência das professoras em direção a relações mais dialógicas. Como nos diz Bakhtin, as relações dialógicas pressupõem linguagem, ou seja, dependem de um outro para ocorrer a comunicação, ou seja, “... experiência discursiva individual de qualquer pessoa se forma e se desenvolve em uma interação constante e contínua com os enunciados individuais dos outros” (2016. p. 54). Assim, a partir das vozes das professoras no decorrer do curso de formação, foi possível fazer alguns registros de suas palavras ditas ou escritas no chat da sala do Meet. Ressalto que os comentários nos emocionavam, mesmo diante do contexto da pesquisa, desse momento tão atípico sofrido que estamos sobrevivendo em função da pandemia.

Pandemia esta que atingiu a todos e fez com que nós nos reinventássemos enquanto profissionais e pessoas, cujos projetos estavam em pleno andamento ou em proposta de ação. A pandemia ainda está sendo um desafio para nós, sujeitos da educação, da escola, onde a relação com o outro é fundamental. A esperança passou a ser nossa companheira mais preciosa. Afinal, como sugere Paulo Freire em sua obra *Pedagogia da Esperança*: “esperança é necessidade ontológica; a desesperança que perdendo o endereço se torna distorção da necessidade da ontológica” (1997, p. 5).

Além de Freire, nessa trajetória Bakhtin também me ajudou com suas ideias e conceitos, uma vez que serviu como base para os diálogos e para orientar a análise das informações geradas no decorrer da pesquisa, a partir dos relatos das professoras. Eu me incluo como participante da pesquisa junto com elas. Atento que Bakhtin dá destaque ao acontecimento social imediato, “partir do qual qualquer enunciado emerge, ou seja, o consciente será o grande mestre para que as relações verbais se evidenciem no contexto social imediato” (2016. p. 26). Essa perspectiva bakhtiniana, de relevância essencial em sua obra, oferece uma saída satisfatória que articula com a nossa necessidade de contribuir, agir e pensar como as práticas narradas, uma vez que podem se potencializar ali mesmo para a resolução ou para a discussão de alguma proposta, de modo que possa nos ajudar a solucionar em um primeiro momento a execução dos nossos trabalhos.

Ainda seguindo o pensamento de Bakhtin, a compreensão das vozes dessas professoras vai nos ajudando com o entendimento desse cotidiano da escola, de como as relações entre elas vão tecendo o dia a dia. É preciso que algo nesses comentários traga os acontecimentos da escola, que tenham de alguma forma provocado sentimentos e

sensações, causando algum desconforto para que o movimento aconteça. Tudo isso ilustra a perspectiva metodológica da pesquisa em educação sob a ótica bakhtiniana, que traz uma importante observação em suas palavras:

Não são palavras o que pronunciamos ou escutamos, mas verdades ou mentiras, coisas boas ou más, [...]. A palavra está sempre carregada de um conteúdo ou de um sentido ideológico ou vivencial. É assim que compreendemos as palavras e somente reagimos àquelas que despertam em nós ressonâncias ideológicas ou concernentes à vida (BAKHTIN, 1929, p. 95).

Nesse sentido, compreendemos o valor social da palavra que contribui para a oralidade e escrita, que rompe com o modelo hegemônico moderna, posto que “conhecimentos significações” surgem na ciência em inúmeros “espaços tempos” a partir de múltiplas e complexas relações humanas, e que se expressam para muito além de textos escritos.

São, portanto, essas conversas das quais também participamos, que nos proporcionam pensar esse complexo lugar de ouvinte e falante a que estamos submetidos. E, assim, na simplicidade que ele mesmo não consegue ver, e de ver no outro o potencial faz de nós pessoas inacabadas, em processo permanente de formação, embora não saibamos o sentido de estarmos sempre em processo. Nos diz Bahktin, “onde não há palavra não há linguagem e não pode haver relações dialógicas, estas não podem existir entre objetos ou entre grandezas lógicas [...]. As relações dialógicas pressupõem linguagem, no entanto elas não existem no sistema da língua” (BAKHTIN, 2016 p. 92).

E quais comentários surgiram nessas conversas? De que maneira esse diálogo se configura? A angústia, a ansiedade, o medo, mas também a alegria e as possibilidades que perceberam que podiam ter sobre os desafios por uma comunicação efetiva com as famílias e os alunos de tão pouca idade. Vale lembrar que são crianças de 3 a 5 anos e 11 meses. O fato é que elas conseguiram por meio do Facebook e de outros aplicativos de comunicação virtual estabelecer um diálogo onde pudessem manter o vínculo com seus estudantes e familiares. Muito importante, e nós, até certo ponto estrangeiros, do outro lado da tela não deixando que a pandemia nos afastasse e aos nossos sujeitos, parceiros da pesquisa. Afinal, este foi o caminho que me possibilitou seguir.

Sem dúvidas, a pandemia trouxe para nós, em um primeiro momento, a angústia, medo, desafio, mas também várias conquistas e descobertas de um lado meu que não dava

conta, que parecia impossível de ser. E neste sentido, as situações pessoais e as cotidianas de trabalho foram descortinando as várias possibilidades que temos para continuar.

No entanto, mesmo em meio ao horror decorrente da pandemia e da tentativa de uma saída, da busca por uma solução para o que estamos vivendo, percebemos que por meio dessas conversas, desses diálogos com as professoras, foi possível transformar o sofrimento psíquico que outrora se apresentava, em esperança, o que pode ser notado em cada momento, na alegria de nos vermos, mesmo que do outro lado da tela. Alguns fragmentos de comentários abaixo revelam as interações sociais que expressam esse processo dialógico presente em nossas aulas.

Professora K.: “Eu tenho também amado nossos encontros. Tem mudado completamente minha visão, não só da educação, mas de mundo”.

Professora G.A.: “A cada dia mais apaixonada pela Pedagogia Social.

O cuidado com o outro”.

Essas experiências vão nos fortalecendo, ao mesmo tempo em que vamos nos descobrindo, nos desafiando, inclusive a olhar para pontos da vida que não imaginávamos conseguir superar. O planejamento dessas professoras precisou ser repensado, redimensionado, a avaliação enquanto relatório das crianças, a aprendizagem, enfim, várias questões surgiram e a professora-pesquisadora se expressando no coletivo da escola, ante os desafios que surgiram durante esse período diferente para todas nós.

Com esse advento, entendemos que o nosso estudo e trabalho com a unidade escolar se manterá, ainda que não saibamos o que nos aguarda, no decorrer do segundo semestre do ano de 2021, com o estudo e a leitura do livro da professora Solange Jobim, mais precisamente o capítulo a dimensão ideológica e dialógica da linguagem em Bakhtin.

Os comentários foram anotados pela professora-pesquisadora que entendeu seguir a base teórica Bakhtiniana para compor essa pesquisa no sentido de ir ao encontro do que as práticas das professoras na escola nos revelam. Novamente as palavras imprimem relevo nas escritas de Bakhtin: “A palavra é o fenômeno ideológico por excelência. A realidade toda da palavra é absorvida por sua função de signo. A palavra não comporta nada que não esteja ligado a essa função. A palavra é o modo mais puro e sensível de relação social” (BAKHTIN; VOLOCHINOV, 2010. p. 36-38).

Portanto, para o autor as palavras potencializam as vozes e os pensamentos das professoras, com o encontro possível do conhecer a si mesmo no decorrer desse processo formativo. Diante disso, podemos dizer que em alguns momentos esta pesquisa se mistura

com a própria prática da professora-pesquisadora, posto que se percebe o movimento da professora como aprendente, em uma visão freiriana de ser e tornar-se o tempo todo em formação no percurso da docência.

Bakhtin demarca que a linguagem é uma prática social que tem na língua a sua realidade material. Ou seja, para o autor a língua é um processo de evolução ininterrupto constituído pelo fenômeno social da interação verbal, realizada através da enunciação, que é a sua verdadeira substância, “a língua penetra na vida através dos enunciados concretos que a realizam” (BAKHTIN, 1979, p. 282).

Com base na trajetória de Bakhtin e nos seus estudos com a palavra, os fragmentos a seguir resultam das interações a cada encontro realizado com as professoras, logo nos ajudam a pensar a linguagem como interação social, conforme sugere o autor. Assim, o falar é a enunciação de cada professora que pretendo aprofundar ao longo da pesquisa, que ainda não findou.

Para ele, a enunciação se apresenta como estrutura socioideológico, nos levando a contextualizar a realidade de cada professora e de que lugar ela fala. Bakhtin (2016, p. 32) corrobora esta ideia, deixando evidente que enunciação não parte de um sujeito individual, considerado isoladamente, mas é produto da interação de dois indivíduos socialmente organizados e do contexto da situação social complexa em que aparece”.

Portanto, os fragmentos dos comentários enunciados pelas professoras enriquecem nosso trabalho, contribuindo com a nossa formação, pois entendemos que o movimento de quem fala e de quem ouve é um movimento que o cotidiano nos revela e que, ao mesmo tempo, nos revela o cotidiano. Seguem alguns registros:

- Professora C.: “Maravilhoso!” Professora Raquel: “Que experiência!”

- Professora P.: “Estou apaixonada por vocês.”

- Professora T.: “Que aula! Como é importante estamos tratando desse assunto tão primordial para a nossa construção.”

- Professora É. P.: “Excelente aprendizado sobre gratidão.”

Professoras não identificadas nominalmente “Presente da vida. Amor a gente dá porque a gente tem”. “Erros são oportunidades dos próximos passos”. “Não vou mais conseguir ficar sem essa visão da Pedagogia Social” e “Maravilhoso encontro!”

- Professora C.: “Abriu a janela da minha alma”.

- Professora P. F.: “Gratidão. Obrigada pelo curso, pelo aprendizado que levamos para a vida”.

- Professora A. L.: “Obrigada por todo o aprendizado compartilhado. Gratidão.”  
Professora Érica Pereira: “Obrigada por esse curso que nos trouxe muita contribuição, professoras”.

### **CONSIDERAÇÕES FINAIS, POR ORA.**

As considerações apresentadas neste trabalho não têm a pretensão de propor nenhuma certeza, mas de nos ajudar a pensar em um espaço escolar como possibilidades para nos reinventarmos, e acreditar no processo de formação continuada não como um privilégio, mas como um espaço em que o profissional de educação possa valorizar as suas experiências, valorizando e discutindo sobre e a partir de seu local de trabalho. Ou seja, o seu local de trabalho – o cotidiano da escola – é o seu próprio lócus de formação.

O objetivo desse trabalho foi contribuir para o processo de formação continuada das docentes da UMEI – Unidade de Educação Infantil, levando em consideração o cotidiano da escola com seus fazeres diários, com as crianças e o que essas crianças trazem de fora para dentro, com todas as suas vulnerabilidades e seus familiares. Assim, mesmo sendo realizada em plena pandemia (2020-2021), a pesquisa nos mostrou que o desejo de fazer com o coletivo e para ele, superou as dificuldades, visto que o campo de pesquisa do presencial se transformou no campo virtual, o que de certa maneira ampliou a possibilidade de conversa diante do tempo que tínhamos, uma vez que não foi possível estarmos nas escolas presencialmente.

Qual a importância da formação para as docentes da escola juntamente com as gestoras e a pedagoga em seus comentários? Em relação a isso, tanto as rodas de conversa no Curso de Extensão quanto respostas dos formulários revelaram para esta professora-pesquisadora a preocupação com as relações familiares e com o processo de aprendizagem de seus estudantes, assim como, as vulnerabilidades por eles apresentadas, e o quanto a formação interfere diretamente nessas relações, embora algumas tenham relatado o sentimento do trabalho solitário. Necessitamos, portanto, criar estratégias para a promoção de fato na direção da escuta dessa comunidade.

O corpo docente da unidade formado por professoras – pedagogas, graduadas em Pedagogia e especializações e uma graduada em Letras, português - espanhol. E resalto que uma das docentes possui o Mestrado em Educação. Portanto, o compromisso e a

vivência com o fazer cotidiano e a percepção da formação estiveram presentes todo o tempo desse trabalho.

Para trabalhos futuros, proponho investigar à luz da Pedagogia Social e dos ensinamentos freirianos e bakhtinianos o cotidiano da escola nas vozes das docentes com suas narrativas, e na relação das vozes dos estudantes e suas narrativas também. De que maneira isso é possível, e se já acontece, como se dá? Como auxiliar o cotidiano acelerado e intenso das quase nove horas que essas docentes e suas histórias, ficam juntas? Em que sentido o conceito de polifonia apresentado por Bakhtin dialoga com Paulo Freire, no sentido de valorizar as vozes docentes ao narrar suas experiências? E a Pedagogia Social, basilar em termos de política pública, conseguimos vivenciá-la em nossas práticas os conceitos dela para uma educação mais humanizada, onde o outro tenha mais espaço para ser escutado e afetivamente tocado?

No processo de escrita e pesquisa, nesses quase dois anos de crise sanitária, dialogando com Freire afirmo que “esperançar” foi nossa palavra de ordem. Compreendendo-a como movimento, como ação, pois ela resultou nessa insistência, nessa teimosia, para não desistirmos. Foi, portanto, a ação esperançaste que nos fez chegar até aqui. E o processo de formação beneficiou tanto a nós quanto às professoras, em nós e com elas.

Entendemos que somos pessoas em processo, inacabadas e com necessidades de manter as relações sociais. Nesse sentido, a experiência do corpo docente da UMEI e as falas que foram surgindo, por meio das suas vozes nos provocaram, ressaltando que cada contexto implica desafios distintos, diferenças, o que nos conclama a continuarmos construindo narrativas com elas sobre o cotidiano da escola e os desafios enfrentados.

Portanto, em meio ao quadro pandêmico, a escola adentrou os lares das famílias e, em virtude disso, as professoras se reinventaram para lidar com as tecnologias digitais, até então adormecidas ou pouco empregadas no contexto da educação. Para nós docentes, este estudo apontou que o espaço da escola, para além dos conteúdos, é um espaço de acolhimento e proximidade, é um espaço onde múltiplas vozes se encontram (polifônico), de pronúncias de mundos, de troca de palavras, que foi altamente afetado nestes tempos sombrios que vimos vivendo desde março de 2020, quando do início da pandemia no Brasil.

Nesse sentido, trabalhar com as professoras, além da formação e da pesquisa, que se atravessaram neste estudo, resultou em um movimento coletivo, de apoio, de troca de



experiências, de pensarmos: que outros caminhos são possíveis, tendo em vista que as escolas foram fechadas, impactando os seus cotidianos? Aos poucos, as professoras foram construindo caminhos, criando possibilidades, algo que também aconteceu com esta pesquisa. Afinal, como sugere Freire, inacabadas que somos estamos sempre em processo de reflexão, de reinvenção e de descobertas. E assim, fomos nos reinventando, pelo caminho e com ele, neste processo de aprendizagem que resulta na/da pesquisa.

Por fim concluímos, chamando a atenção para o fato de que os estudos que envolvem o diálogo e a palavra são essenciais para as relações sociais e históricos, pois possibilitam irmos nos constituindo como sujeitos e, neste caso em específico, ir afirmando a minha posição como professora-pesquisadora, aqui inconclusa e inacabada. Portanto, ao envolver as participantes nos discursos, nos debates, por perceber a potência da sua experiência na formação, acredita-se que este estudo contribuiu para que ambas tenham se voltado para as suas práticas educativas, no cotidiano da escola, e refletido sobre o seu fazer e a sua identidade docente. Uma identidade que se constitui mediada pela relação com as outras, pelos diálogos e pelas escutas. Afinal, é através do outro que nos tornamos sujeitos de nossa própria história, que passamos a refletir sobre esta história e aprender com ela, a partir do olhar para o cotidiano, percebendo-o como um campo de possibilidades e como um espaço potente de formação.

## **REFERÊNCIAS:**

ARAÚJO, Margareth Martins. Meu Encontro com a Pedagogia Social – **Revista Pedagogia Social**, UFF, v.2, n.02, jul. 2017.

\_\_\_\_\_. Pedagogia Social: A Pedagogia da Convivência. **Revista Pedagogia Social**, UFF, v.3, n.01, mai., 2017.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia Social: diálogos com crianças trabalhadoras**. São Paulo. Expressão e Arte impressa, 2015.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia Social - Métodos, Teorias, Experiências Sentidos e Criatividades**. Curitiba. CVR, 2019.

\_\_\_\_\_. **Por que Pedagogia Social?** Revista Pedagogia Social. Ano. 2012.

\_\_\_\_\_. **Vivências e experiências que nos afetam: um diálogo com crianças que insistem em estudar** (Tese), Campinas, 2005.

BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 7. ed. São Paulo: Hucitec, 1982.

\_\_\_\_\_. **Notas sobre literatura, cultura e ciências humanas**. Editora 34. SP. 2017.

\_\_\_\_\_. **Os Gêneros do Discurso**. Editora 34. SP. 2016.

\_\_\_\_\_. **Problemas da Poética de Dostoievski**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1981.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil, 1988**. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/> (Acessado em 23/08/20).

CARVALHO, Letícia Queiroz de. A interação dialógica: caminhos para a pesquisa em ciências humanas. IX Encontro Estadual de Política e Administração da Educação. ANPAE- ES. 2017

DOURADO, Luiz Fernandes. **A formação de professores e a Base Comum Nacional**.

FERRAÇO, Carlos Eduardo. Pesquisa com o Cotidiano. **Educação. Sociedade**. Campinas. Vol. 28. 2007.

FREIRE, Paulo. **À Sombra Desta Mangueira**. Paz e Terra. RJ. 2019.

\_\_\_\_\_. **Conscientização. Teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire**. São Paulo: Moraes, 1980.

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

\_\_\_\_\_. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da Esperança: Um reencontro com a pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia do Oprimido**. 50 eds. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

\_\_\_\_\_. **Política e Educação: ensaios**. São Paulo: Cortez, 1993.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia dos sonhos possíveis**. São Paulo: Editora da UNESP, 2001.

\_\_\_\_\_. **Por uma Pedagogia da Pergunta**. Rio de Janeiro Paz e Terra. 1985.

\_\_\_\_\_. **Professora Sim. Tia Não**. Cartas a quem ousa ensinar. Ed. Olho d'água. 2006.

JARES, Xesús. **Pedagogia da Convivência**. São Paulo: Pala Athenas, 2008.

\_\_\_\_\_. **Educar para a verdade e para a esperança**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

\_\_\_\_\_. **Educar para a paz em tempos difíceis**. São Paulo: Pala Athenas, 2007.

## **É OSSO? NÃO! É FÓSSIL: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA COM OFICINA PEDAGÓGICA DE PALEONTOLOGIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

Rafaela Ribeiro da Silva - UFRJ - rafaribeiro@ufrj.br

Monalisa Gomes de Lima Barros Cabral - UNIRIO - monalisa.gomes@edu.unirio.br

**Palavras- chave:** educação infantil; oficina pedagógica; Paleontologia.

### **INTRODUÇÃO**

Com as oficinas pedagógicas é possível a construção coletiva de saberes, pois permite a troca de experiências entre os participantes de forma horizontalizada. As oficinas são importantes estratégias de cunho pedagógico que nos permite trabalhar com diferentes temáticas alinhando teoria e prática de forma dinâmica e lúdica, sempre considerando as vivências dos participantes.

Este trabalho apresenta o relato e a discussão da produção da oficina pedagógica “**É osso? Não! É fóssil**”, a oficina parte de estudos no campo da Paleontologia, que é uma área do conhecimento que se propõe a debruçar sobre o estudo dos fósseis. E tendo como objetivo conectar diferentes áreas do conhecimento, tanto no campo das Ciências Naturais e Biológicas quanto das Ciências Humanas e Sociais, como Artes, Biologia, Geologia, Geografia e História. Com isso, a intenção foi provocar uma reflexão sobre o mundo, despertando nos participantes o interesse em conhecer os mais variados campos científicos.

Quanto aos momentos de construção do conhecimento numa oficina, a mobilização, a construção e a síntese do conhecimento estão imbricadas. Das categorias da construção do conhecimento, a significação e a práxis são determinantes numa estratégia como a oficina. No final das atividades os estudantes materializam suas produções (ANASTASIOU, 2004, p.50).

A oficina foi realizada para atender um grupo formado por seis professores e 25 crianças com idade entre 4-6 anos, de uma escola localizada em Santa Cruz da Serra, terceiro distrito da cidade de Duque de Caxias. A abordagem interdisciplinar adotada durante a oficina, permitiu que fosse possível exercer conexões entre diferentes disciplinas estimulando o pensamento crítico e promovendo uma compreensão mais ampla do assunto abordado.

Cabe salientar, que os professores tiveram a oportunidade de atualizar seus conhecimentos em paleontologia, sendo apresentados as últimas descobertas e desenvolvimentos na área e às crianças foram oportunizadas com todos esses conhecimentos de forma lúdica.

## **METODOLOGIA**

A oficina pedagógica de paleontologia foi produzida com a participação de 25 crianças e 6 professores de uma escola localizada na cidade de Duque de Caxias. A atividade foi desenvolvida em três etapas, sendo a primeira de cunho teórico voltado aos professores e em formato de roda de conversa em que foram expostos a uma variedade de conceitos relacionados ao estudo da Paleontologia. E tiveram a oportunidade de explorar a história da vida na Terra, discutindo como as mudanças climáticas afetaram a evolução das espécies, e de que maneira a distribuição geográfica dos fósseis pode revelar informações sobre a história dos continentes. Além disso, os professores foram apresentados aos registros fósseis que nos fornecem *insights* sobre a evolução da espécie humana.

Os professores foram apresentados à informações sobre os diferentes tipos de fósseis, técnicas de escavação, análise, interpretação de dados paleontológicos e métodos para reconstruir a vida no passado. Essas informações foram essenciais para fortalecer a confiança e o entusiasmo dos professores pela paleontologia.

Ainda na primeira etapa, de cunho teórico e também no formato de roda de conversa as crianças foram contempladas com uma breve introdução sobre paleontologia, explicando que trata-se de uma ciência que estuda os seres vivos que viveram no passado, através de fósseis encontrados no meio ambiente. Em seguida, elas foram convidadas a se tornarem “pequenos paleontólogos” e embarcaram em uma jornada para explorarem o mundo dos dinossauros.

Por meio das atividades práticas desenvolvidas durante a oficina, segunda etapa, como escavações e análises de fósseis, os professores foram incentivados a envolver as crianças de forma ativa e participativa no processo de aprendizagem, tornando-o mais envolvente e significativo. Cada criança recebeu um kit de escavação contendo um bloco de argila especial, onde supostamente poderiam encontrar fósseis de dinossauros. Com pincéis e ferramentas de escavação em mãos, os pequenos exploradores começaram a escavar animadamente, ansiosos para descobrir o que estava escondido sob a superfície.

Conforme as crianças desenterravam os fósseis, discutimos sobre as diferentes partes do esqueleto dos dinossauros e como os cientistas conseguem reconstruir a aparência desses animais a partir dos fósseis encontrados. Em seguida, cada aluno teve a oportunidade de montar seu próprio modelo de dinossauro com os fósseis descobertos, estimulando sua criatividade e habilidades motoras.

Na terceira etapa da oficina, consiste em uma roda de conversa, onde as crianças foram convidadas a compartilhar os momentos que mais gostaram, o que sentiram e aprenderam durante a atividade. Em relação a isso, a autora Candau (1999, p.11) afirma que:

O desenvolvimento das oficinas, em geral, se dá através dos seguintes momentos básicos: aproximação da realidade/sensibilização, aprofundamento/reflexão, construção coletiva e conclusão/compromisso. Para cada um desses momentos é necessário prever uma dinâmica adequada para cada situação específica, tendo-se sempre presente a experiência de vida dos sujeitos envolvidos no processo educativo.

É importante ressaltar que tanto os professores quanto as crianças tiveram espaço para trocar suas impressões e experiências a fim de contribuir para a construção dessa atividade.

## **DISCUSSÃO DOS RESULTADOS**

Os resultados serão divididos em dois grupos, um que compreende os professores e o outro as crianças. Em relação aos professores a oficina visou estimulá-los a se tornarem agentes multiplicadores do conhecimento paleontológico. Foram encorajados a compartilhar as estratégias e recursos adquiridos durante a oficina com outros educadores a fim de promover a colaboração e fortalecer o ensino da paleontologia em toda a comunidade escolar. Essa abordagem colaborativa tem o potencial de melhorar a dinâmica da educação científica oferecida aos alunos.

A experiência vivenciada pelas crianças da educação infantil demonstra a importância de abordagens educativas criativas e interativas a fim de despertar o interesse pela ciência a partir dos primeiros anos escolares. Ao utilizar materiais lúdicos didáticos, a atividade proporcionou uma experiência prática e envolvente, permitindo que as crianças se tornassem protagonistas na exploração do mundo dos dinossauros. Foi emocionante ver

o tamanho do entusiasmo que as crianças expressavam a cada descoberta e conhecimento que adquiriam, principalmente os que envolviam dinossauros.

É importante ressaltar que a oficina de paleontologia não se limitou apenas à aquisição de informações sobre os dinossauros, mas também promoveu o desenvolvimento de habilidades cognitivas e socioemocionais. Através da roda de conversa, as crianças tiveram a oportunidade de expressar suas experiências e compartilhar o que aprenderam, fortalecendo sua capacidade de comunicação e interação social.

## **CONCLUSÃO**

A oficina interdisciplinar de paleontologia para professores e estudantes do ensino infantil foi uma experiência enriquecedora e inspiradora. Os professores adquiriram conhecimentos atualizados em paleontologia, desenvolveram estratégias de ensino criativas e eficazes, e obtiveram modelos positivos para seus alunos. A abordagem interdisciplinar das oficinas abriu uma compreensão mais profunda do mundo natural.

Em relação às crianças da educação infantil, a experiência com a oficina representa uma oportunidade valiosa para despertar a curiosidade pela ciência ainda na educação infantil. Ao oferecer uma experiência prática, lúdica e interativa, a atividade estimulou o interesse pela paleontologia, promovendo o aprendizado de forma engajada e significativa. Além de fornecer conhecimentos históricos sobre os dinossauros e a ciência paleontológica. Por meio das atividades práticas de escavação e montagem de fósseis, bem como da participação em jogos e atividades, os alunos exercitam suas capacidades de observação, pensamento, expressão e trabalho em equipe, enfatizando o papel que as oficinas exercem no desenvolvimento de habilidades cognitivas, motoras e sociais nas crianças. As oficinas incentivam a curiosidade e a exploração do mundo natural, criando uma mentalidade de aprendizado contínuo.

Dito isto, estas oficinas desempenham um papel fundamental na promoção de uma educação científica de qualidade, pois incentivam os professores a promoverem uma aprendizagem mais envolvente e significativa. Ao trabalhar com diferentes disciplinas e linguagens buscamos a conexão entre diversos saberes, a fim de desenvolver habilidades de pensamento crítico e uma visão integrada de mundo.

Portanto, recomenda-se que mais oficinas interdisciplinares de paleontologia sejam oferecidas tanto a estudantes como a professores a partir da educação infantil, a fim de

fortalecer a educação científica e despertar a curiosidade e o interesse pelo estudo dos fósseis e conseqüentemente da história da vida na Terra.

## **REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

ANASTASIOU, L. G. C; ALVES, L. P. **Estratégias de ensinagem**. Processos de ensinagem na universidade: pressupostos para as estratégias de trabalho em aula, v. 3, 3. ed. Joinville: Univille p. 67-100, 2004.

CANDAU, V.M. **Educação em Direitos Humanos: uma proposta de trabalho. Oficinas Aprendendo e Ensinando Direitos Humanos. Rede Nacional de Direitos Humanos. Cartilhas**. Novameria: PUC-Rio, 1999. Disponível em: <http://www.dhnet.org.br/direitos/militantes/veracandau/>, Acesso em dez. 2022.

SOUZA, L. H. P; GOUVÊA, G. **Oficinas pedagógicas de Ciências: os movimentos pedagógicos predominantes na formação continuada de professores**. Ciências & Educação (Bauru), v. 12, n. 3, 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ciedu/a/Fkm3kCPTXNyztxfyVzvNgh/abstract/?lang=pt>, Acesso em jan. 2022.

## **A AMPLIAÇÃO DO ACESSO À EDUCAÇÃO INFANTIL NO MUNICÍPIO DE BELO HORIZONTE POR MEIO DE PARCERIA PÚBLICO-PRIVADA: AVANÇO HISTÓRICO OU RISCO DE RETROCESSO?**

Nicole Rivello Fortes de Almeida - UFF - nicolerfa@id.uff.br

Francisco da Silva Alves - UFF - alvesdasilva.educa@gmail.com

Flávia Monteiro de Barros Araújo - UFF - fmbaraujo@hotmail.com

**Palavras-chave:** Parceria Público-Privada; Educação Infantil; Belo Horizonte.

### **INTRODUÇÃO**

A Prefeitura de Belo Horizonte, município mineiro localizado na Região Sudeste do Brasil, implementou no ano de 2012 a primeira Parceria Público-Privada - PPP educacional sob Concessão Administrativa Patrocinada, em consonância com a Lei nº 11.079/04 (BRASIL, 2004). O objeto do contrato firmado entre o Ente Municipal e o parceiro privado consiste na delegação de obras, serviços de engenharia, prestação de serviços de apoio a operação e funcionamento das unidades educacionais da Rede Municipal de BH pelo período de 20 anos, excluídos os serviços de natureza pedagógica (BELO HORIZONTE, 2012, p. 1).

Entre os anos de 2012 e 2015, por meio da parceria, o Município construiu 51 novas unidades educacionais e ampliou substancialmente a rede da PBH, com a criação de 20.240 vagas na Educação Infantil. A celeridade da ampliação chamou a atenção de outros municípios brasileiros que enfrentam desafios para alcançar o cumprimento da Meta 1 do Plano Nacional de Educação (Lei nº 10.005/2014) (BRASIL, 2014).

Embora o caso de BH seja a primeira PPP educacional sob a disposição da Lei nº 11.079/2004, o Brasil acumula diversas relações entre o público e o privado no âmbito educacional, classificadas por Thereza Adrião (2018) em três dimensões diferentes de privatização da educação básica: a da oferta, a da gestão e a do currículo.

Ressalta-se que essas relações ganharam força na gestão de Jair Bolsonaro e em 2019 o Decreto nº 10.134 (BRASIL, 2019a) e a Resolução nº 73 (BRASIL, 2019b), do



Conselho do Programa Parceria de Investimentos, instituíram uma política de incentivo a parcerias público-privadas educacionais para “construção, modernização e operação de creches da rede pública de ensino infantil dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios” (BRASIL, 2019b, art. 1º), possibilitando, inclusive, a delegação da atividade fim ao parceiro privado.

Nesse sentido, considerando a presença de aspectos neoliberais influenciando os rumos da educação brasileira, este trabalho tem como objetivo apresentar a pioneira Parceria Público-Privada Educacional de Belo Horizonte como uma estratégia adotada para a ampliação do acesso à educação infantil na rede municipal de BH e lançar luzes para discussões e reflexões acerca da mercantilização e financeirização da educação pública brasileira, com a política de parceria público-privada que o Programa Parcerias de Investimentos intenta estender para todo o território nacional, buscando assinalar possíveis tendências de avanços e/ou riscos de retrocessos.

## **METODOLOGIA**

De acordo com o objetivo proposto para este estudo, utilizar-se-á da pesquisa bibliográfica e documental de caráter qualitativo e quantitativo. Antônio Carlos Gil (2023) ressalta que as duas pesquisas se assemelham, considerando a utilização de dados previamente produzidos. Como fonte documental, serão consultados os Relatórios de Execução Anual das Ações Governamentais do município de Belo Horizonte, o Contrato de Concessão nº 01/2012 (BELO HORIZONTE, 2012), os Anais das IX e X Conferências Municipais de Educação do Município de Belo Horizonte (BELO HORIZONTE, 2020; 2023), leis, decretos e demais atos normativos relacionados à política de parceria público-privada em questão. Como fonte bibliográfica, esta pesquisa será constituída por dissertações, artigos e outros estudos sobre a Parceria Público-Privada Educacional em Belo Horizonte (LIBERAL, 2020; REIS, 2012; RODRIGUES, 2015; FERNANDEZ, 2019; GARRIDO E DOS SANTOS, 2021), além de trabalhos sobre a relação do público e do privado na educação brasileira (ADRIÃO, 2018; PERONI, 2012).

## DISCUSSÃO E RESULTADOS

O déficit de vagas na Educação Infantil de BH antes da implementação da PPP educacional no município ultrapassava 11.000 crianças na fila de espera e, de acordo com o relatório do Banco Mundial (WORLD BANK, 2012) o município somente dispunha de recursos para atender 35% desta demanda. A PBH já havia interesse por instituir parcerias público-privadas no âmbito municipal, em razão do convênio de colaboração técnica que mantinha com o BNDES desde 2009 para a elaboração de modelagem de projetos de concessão e de parcerias. Nesta esteira, a PBH viu na PPP uma saída para a ampliação dos investimentos e construção de novos prédios escolares pela iniciativa privada em parceria com o Ente Municipal e, em 2011, firmou contrato com o *Internacional Finance Corporation* do Banco Mundial na ordem de US\$ 2.072.000,00 (dois milhões e setenta e dois mil dólares) para a elaboração de estudos, projetos e modelagem para estruturação de PPP para novas Escolas Municipais de Educação Infantil - EMEIs e Escolas Municipais de Ensino Fundamental - EMEFs em BH (GARRIDO e DOS SANTOS, 2021). Esse contrato deu origem à modelagem e toda a estruturação da PPP educacional existente no município.

Antes da PPP educacional de BH, em 2012 a Rede Municipal atendia 21.162 crianças na Educação Infantil (LIBERAL, 2020). A conclusão das obras das 46 novas EMEIs entre 2012 e 2015 possibilitou um aumento de, pelo menos, 20.240 vagas, o que correspondeu a elevação de 95,6 % da capacidade de atendimento para crianças de até 5 anos de idade.

Pesquisas realizadas por Bruno Rodrigues (2018) apontaram que a celeridade na construção e entrega das unidades educacionais PPP foi quase 50% superior às unidades tradicionais. Enquanto as unidades PPP levaram em média 11 meses para a construção, as tradicionais levaram 20 meses (RODRIGUES, 2018, p. 91).

Em que pese a celeridade na construção e ampliação substancial do acesso à Educação Infantil, autores como Fabio Garrido e Maria dos Santos (2021) chamam a atenção para o fato das unidades educacionais ficarem sob a posse e administração do parceiro privado durante a vigência do contrato vintenal, o que pode levar à subordinação da lógica de mercado e “indicar maior controle da empresa privada sobre o espaço escolar” (GARRIDO E DOS SANTOS, 2021, p. 80).

Thereza Adrião (2018) menciona o caso da Parceria Público-Privada Educacional de Belo Horizonte, inicialmente gerenciada pelo Grupo Odebrecht e, atualmente, pelo

Grupo Transpes (Transportes Pesados Minas), como uma das formas de privatização da educação pública na dimensão da gestão escolar, cuja disputa é realizada por grandes grupos empresariais com fins de lucro. Ao encontro dessa finalidade lucrativa pretendida pelo parceiro privado, os estudos observaram o percentual de lucro obtido com a concessão, entre os anos de 2012 e 2018, na ordem de 62%, o que é considerada uma elevada lucratividade para o parceiro privado (GARRIDO E DOS SANTOS, 2021).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante dos aspectos abordados neste texto, pretendeu-se levantar questões e lançar luzes ao debate acerca da política de Parceria Público-Privada educacional em curso no país, utilizando a experiência pioneira de Belo Horizonte como destaque para isto.

Observou-se a celeridade na construção das unidades educacionais como um fator positivo para proporcionar a ampliação do acesso à Educação Infantil e a efetivação do direito fundamental à educação. No caso em tela, a Parceria proporcionou a ampliação de quase o dobro de vagas na Educação Infantil no município de BH entre os anos de 2012 e 2015. No entanto, embora a ampliação do acesso tenha sido um fator de grande relevância, é necessário refletir acerca dos impactos dessa dimensão de privatização da educação pública para a sociedade brasileira em aspectos mais profundos e complexos, como a própria democracia, no âmbito da gestão democrática, e à subordinação da educação aos interesses da lógica do mercado.

Outrossim, a vigilância aos avanços neoliberais no Estado deve ser permanente por todos os cidadãos, sob risco iminente de retrocesso às conquistas sociais alcançadas desde a constituinte de 1988.

## 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**, v. 18, n. 1, p. 8-28, 2018. Disponível em <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol18iss1articles/adriao.pdf> Acesso em 22 jun. 2023.

BELO HORIZONTE, Prefeitura. **Contrato de Concessão n° 01/2012**. Belo Horizonte, 2012.

BRASIL. **Lei n° 11.079 de 30 de dezembro de 2004**.

BRASIL. **Lei nº 13.005 de 25 de junho de 2014.**

BRASIL. **Decreto nº 10.134 de 26 de novembro de 2019.**

BRASIL. **Resolução CPPI nº 73 de 21 de agosto de 2019.**

FERNANDEZ, Rodrigo Nobre et al. Parcerias Público-Privadas: uma alternativa para a Educação Brasileira. **Planejamento e Políticas Públicas**, n. 52, 2019.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 7. ed. Barueri: Atlas, 2023.

GARRIDO, Fábio José Alves; DOS SANTOS, Maria Rosimary Soares. Parceria Público-Privada: privatização, mercantilização e financeirização na educação básica pública. **Germinal: marxismo e educação em debate**, v. 13, n. 1, p. 72-89, 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/43767> Acesso em 22 jun. 2023.

LIBERAL, Edilson Gonçalves. **Elementos Orçamentários e Fiscais nas PPPs Sociais: O Caso das Escolas Infantis De Belo Horizonte**. Dissertação (mestrado em Direito) - Faculdade de Direito da Fundação Getúlio Vargas. São Paulo, p. 166. 2020.

PERONI, VMV. A gestão democrática da educação em tempos de parceria entre o público e o privado. **Pro-Posições** 2012 May; 23(2):19–31. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0103-73072012000200003> Acesso em 24 jun. 2023

REIS, Paulo de Tarso da Silva. **Expansão da educação infantil no município de Belo Horizonte por meio de parceria público privada**. Dissertação (Mestrado Profissional CAEd/ FAGED/ UFJF), Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2012.

RODRIGUES, Bruno da Costa Lucas. **Avaliação do impacto da utilização de parceria público-privada para construção e operação de unidades municipais de educação infantil em Belo Horizonte**. Dissertação (Mestrado Profissional em Administração Pública) - FGV - Fundação Getúlio Vargas, Rio de Janeiro, 2015.

WORLD BANK. **Brazil: Belo Horizonte Schools**. Public-Private Partnership Briefs. Washington, DC, 2012.

## **PISA LIGEIRO! O SER CRIANÇA E O BRINCAR NA LUTA POR MORADIA DOS SEM TETINHOS DO MTST PELO OLHAR DE UMA PEDAGOGIA SEM TETO**

Francis Paula Correa Duarte - UFF - fpcduarte@id.uff.br

**Palavras-chave:** criança; pedagogia sem teto; MTST.

### **INTRODUÇÃO**

A educação brasileira evidencia cada vez mais o quanto a criança não é apenas um objeto de investigação, mas sim a protagonista legítima de pesquisas na área e é com esse olhar, que se busca compreender o quanto as crianças que integram o MTST, Movimento dos Trabalhadores Sem Teto, e suas famílias, vivenciam e trazem em seu cotidiano a luta por moradia, o desejo de reforma urbana e a transformação da sociedade, num movimento social que completa 25 anos.

Nas ocupações do MTST, a infância soma aos modos de organização e mobilização do próprio movimento, o brincar e o faz de conta, e assim, se configuram como possíveis caminhos pelos quais podem agir sobre o mundo e exercer plenamente seu direito à participação e à construção de um “poder popular”.

À luz dessa perspectiva, Vigotski (2018, p.18) analisa a relação entre imaginação e brincadeira e afirma que “a brincadeira da criança não é uma simples recordação do que vivenciou, mas uma reelaboração criativa de impressões vivenciadas”. A imaginação, portanto, tem conexão com a realidade.

Segundo Vigotski (2018, p. 19):

(...) há uma situação criada pela criança. Todos os elementos dessa situação, é claro, são conhecidos por ela de sua experiência anterior, pois, do contrário, nem poderia criá-la. No entanto, a combinação desses elementos já representa algo novo, criado, próprio daquela criança e não simplesmente alguma coisa que reproduz o que ela teve a oportunidade de observar ou ver. É essa capacidade de fazer uma construção de elementos, de combinar o velho de novas maneiras, que constitui a base da criação.

Assim, a realidade ao ser ressignificada, conquista um novo olhar e uma nova interpretação por parte da criança que é alimentada e alimenta a sua imaginação que é a origem não só da brincadeira, mas de toda atividade criadora humana.

Sob essa premissa, é necessária a apresentação dos chamados “sem tetinhos”, as crianças que vivem em ocupações urbanas e participantes das chamadas “Escolinhas Formigueiro” que se configura numa ação que nos traz uma perspectiva de autonomia criadora e é realizada pelo coletivo de Educação do movimento social, tanto nos territórios físicos das ocupações quanto em espaços das Cozinhas Solidárias, e em específico nesta análise, na cidade de São Paulo.

A “Escolinha Formigueiro” atua com uma prática educacional autonomista e autodenominada “pedagogia sem teto” pelos próprios educadores e militantes. Ela é permeada pela ludicidade, pelo brincar, pelo criar e por manifestações culturais e artísticas produzidas pelas crianças que, como parte atenta dessa realidade, em plena construção de seu ser físico, afetivo e psíquico, trazem as marcas dessa trajetória, tanto como possibilidades de superação, bem como as suas ricas vivências de testemunhos de solidariedade, de coragem e de pertencimento.

A motivação para a construção desse olhar e análise nasceu a partir do envolvimento pessoal com o coletivo de Comunicação do próprio MTST e que acompanha cotidianamente as diferentes ações do movimento social dentro e fora das ocupações, mas também, por ser uma profissional de uma rede pública de ensino e vivenciar igualmente experiências para além dos muros das escolas. Somado a tais percepções, também perpassa uma busca pela compreensão dessa “pedagogia sem teto” construída coletivamente entre educadores populares e crianças em movimento nos chamados territórios de luta.

## **METODOLOGIA**

Para a investigação e análise foi realizada uma abordagem numa perspectiva qualitativa, a partir das vivências num viés de estudo de caso e de pesquisa-ação. Partindo desse caminho metodológico, configurou-se uma busca pela compreensão de significados e características das situações vivenciadas pelos sujeitos e não somente dados que quantifiquem tais características ou o comportamento.

Durante o período de investigação, foi realizada a observação das crianças em atividades da Escolinha Formigueiro, nos espaços das Cozinhas Solidárias e numa ciranda

da ocupação Lélia Gonzáles, na cidade de São Paulo. Foram captadas imagens e fotos, bem como da realização de cirandas e conversas em conjunto com as próprias crianças.

Paulo Freire (1997, págs. 77 e 78) nos apresenta em sua obra *A Pedagogia do Oprimido*, a importância do diálogo para a construção coletiva e transformadora do mundo. É por meio dessa relação que sujeitos da ação se encontram, partilham, refletem e humanizam suas realidades:

(...) o diálogo é uma exigência existencial. E, se ele é o encontro em que se solidarizam o refletir e o agir de seus sujeitos endereçados ao mundo a ser transformado e humanizado, não pode reduzir-se a um ato de depositar ideias de um sujeito no outro, nem tampouco tornar-se simples troca de ideias a serem consumidas pelos permutantes (...)

Sob essa dialogia, numa perspectiva freireana, observamos uma partilha de vivências, das leituras de mundo, debate e construção de uma pedagogia ressignificada sobretudo pelas próprias crianças, mas também pelo próprio povo sem teto, educadores formais e militantes do movimento social, contribuindo para a reelaboração dessa “pedagogia sem teto”.

### **Entre sorrisos e lutas: uma breve análise da “pedagogia sem teto” da Escolinha Formigueiro e a alegre autonomia do “sem tetinhos”**

Ao se observar a ciranda de uma ocupação e as atividades da Escolinha Formigueiro, até mesmo inseridas no espaço da Cozinha Solidária, nos surpreendemos pela garra e alegria com que se movimentam as crianças, pais, educadores e militantes. São partilhas de conhecimento, permeadas por atividades lúdicas, culturais e de debate que promovem olhares educativos, aprendizados formais e informais sempre relacionados aos interesses coletivos do grupo.

É possível perceber também o reforço das simbologias que envolvem o MTST a respeito da moradia e direitos sociais entrelaçadas ao olhar da criança e que ressignifica valores, ideais e desejos nesse processo de construção do poder popular e da reforma urbana. São mobilizações, atividades que se entrelaçam com o cotidiano das escolas formais que as crianças frequentam em seu cotidiano e ressignificando a prática do trabalho cooperativo.

Um exemplo da potência dessa construção foi a realização de uma atividade com a temática da reforma urbana: “Qual o bairro que queremos?”. Nessa prática, as crianças, além de falarem sobre os locais onde vivem, para além das ocupações, expressaram e debateram junto aos mediadores e educadores, o que seria “um bairro gostoso e bom para morar”.

Posterior, houve a construção de uma maquete desse bairro imaginado e criado pelas crianças. Por meio de caixas de papelão, fios, guache, papéis, canetas coloridas e até massinha para modelar, foram reelaboradas as casas, os prédios, as praças e áreas de lazer com jardins e escolas com desenhos em suas fachadas, materializando o desejo e o saber de cada uma das crianças.

Sob essa ótica, mostra-se relevante a consideração da criança como sujeito de direitos e significa reconhecê-la como ser humano, sujeito histórico e cultural que é capaz de participar do seu próprio processo formativo, afinal, toda a criança tem o direito de ler o mundo, de conhecer e debater sobre os seus próprios direitos, de reconhecer e participar do seu próprio processo formativo e de ser respeitada enquanto sujeito ativo da sociedade. E nesse viés, a “pedagogia sem teto”, construída autonomamente nas Escolinhas Formigueiro, se consolida como direito à educação dentro e fora dos espaços físicos formais e constituindo novos caminhos possíveis.

## **CONCLUSÃO**

Nas ocupações, para além das adversidades e mais, para além do preconceito alheio e infundado, meninos e meninas constroem e vivenciam suas realidades. Paralelamente, em escolas públicas, que igualmente sofrem ataques econômicos e sociais, com profissionais extenuados por suas jornadas de trabalho, as crianças sem teto ainda convivem sob uma perspectiva em que sentem a precarização desses espaços de debate e de construção do aprendizado, mas, ainda assim, transitam com esperança e conhecimento que ultrapassam os muros, os bambus e as lonas. Um conhecimento que se faz e refaz nas relações e experiências vivenciadas coletivamente.

Reafirmar a criança como sujeito de direitos significa reconhecê-la como ser humano, sujeito histórico e cultural que é e capaz de participar do seu próprio processo formativo, afinal, tem o direito de ler o mundo, de conhecer e debater sobre os seus próprios direitos, de participar do seu processo formativo e de ser respeitada enquanto sujeito ativo



da sociedade. Nesse viés, a ‘pedagogia sem teto’, construída autonomamente nas Escolinhas Formigueiro, se consolida como direito à educação dentro e fora dos espaços físicos formais e constituindo novos caminhos possíveis.

Sob essa reflexão, ao longe, o sol se põe, dia quente em São Paulo, e meninos e meninas, sem distinção, jogam bola e riem. Mais do que isso, todo esse gingado demonstra o jogo que é viver na ocupação, mas não um jogo com lados adversários. É um jogo de construção entre sorrisos e vitórias que os conduzirão por toda a caminhada de suas vidas, um aprendizado que num futuro próximo, quando adultos, e nos momentos de incerteza, serão protegidos pela força das crianças que foram: autônomas, guerreiras e que seguem “pisando ligeiro”.

## **REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

FREIRE, Paulo – **Pedagogia do Oprimido**. São Paulo: Paz e Terra. 1997

LE GOFF, Jacques. **História e Memória**. 4. ed. Campinas, São Paulo: Ed. UNICAMP, 1996.

RICHARDSON, Roberto J. **Métodos quantitativos e qualitativos**. In: Pesquisa social: métodos e técnicas. São Paulo: Atlas. 2007.

VIGOTSKI, L. S. **Imaginação e Criação na Infância**. Tradução de Zoia Prestes e Elizabeth Tunes. 1. Ed. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

## ANÁLISE DA META 1 DO PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (PNE) (2014-2024) NO ESTADO DO RIO DE JANEIRO

Glúcia Aparecida Teixeira Leão - UFF - glauciatleao16@gmail.com

Gisele Coelho de Oliveira - UFF - coelho.gisa@hotmail.com

Flávia Monteiro de Barros Araújo - UFF - fmbaraujo@hotmail.com

**Palavras-chave:** Plano Nacional de Educação; Educação Infantil; Estado do Rio de Janeiro.

### INTRODUÇÃO

Nas últimas décadas, a Educação Brasileira vem passando por muitas transformações. Em relação à Educação Infantil, além dos marcos legais, as pesquisas e a literatura acadêmica contribuíram para colocar essa etapa da Educação Básica na agenda pública, evidenciando a importância do desenvolvimento integral que ocorre na primeira infância. A regulamentação da Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9394/96) e a obrigatoriedade da pré-escola, instituída pela Emenda Constitucional 59/2009, trouxeram muitos desafios para o setor público, sobretudo em relação à ampliação da oferta de vagas.

O Plano Nacional de Educação (PNE) define ações, prazos e metas para as mais diferentes iniciativas educacionais para períodos de dez anos e é o instrumento fundamental para os planos instituídos em estados e municípios. O atual plano, iniciado em 2014 (Lei nº. 13005/2014), tem vigência até 2024.

O Plano Nacional de Educação (PNE) (2014), determinou em sua META 1: “Universalizar, até 2016, a Educação Infantil na pré-escola para as crianças de 4 a 5 anos de idade e ampliar a oferta de Educação Infantil em creches de forma a atender, no mínimo, 50% das crianças de até 3 anos até o final da vigência deste PNE.” Traz 17 estratégias que abordam a expansão, qualidade e equidade.

O presente texto é fruto de um estudo que analisa o cumprimento da Meta 1 do Plano Nacional de Educação no Estado do Rio de Janeiro. Esta pesquisa se torna relevante e se justifica diante do reconhecimento da importância da Educação Infantil para o pleno desenvolvimento das crianças, pois na primeira infância são adquiridas habilidades e

competências que contribuem para o desenvolvimento físico, cognitivo, social e emocional dos indivíduos. Com a proximidade do prazo final de vigência do PNE, o qual se encerra em 2024, é fundamental nos debruçarmos sobre esse instrumento central, que é tomado como referência para elaboração dos planos das demais esferas do governo, verificando o atingimento das metas, possíveis desafios e as observações a serem consideradas na elaboração do novo plano.

## **METODOLOGIA**

A metodologia utilizada é a pesquisa documental sobre o processo de implementação da Lei do PNE 2014-2024 e a análise da Meta 1, com dados do Balanço atualizado do PNE/ 2023, elaborado pela Campanha Nacional pelo Direito à Educação, Relatório do 4º Ciclo de Monitoramento das Metas do Plano Nacional de Educação - 2022, produzido pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Estatísticas Anísio Teixeira (INEP) e outros documentos. Conforme Pádua (1997, p. 62), a pesquisa documental deve ser embasada em documentos legítimos, contemporâneos ou retrospectivos.

## **RESULTADOS E DISCUSSÕES**

A inclusão da Educação Infantil no contexto de políticas públicas é recente no Brasil. Os avanços foram oriundos de muitas lutas e disputas, de variados setores da sociedade. A Constituição de 1988, trouxe em seu artigo 208, inciso IV, que o dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: “Educação Infantil, em creche e pré-escola, às crianças até 5 (cinco) anos de idade”. A educação da população infantil, compreendida até então como amparo e assistência, passou a figurar como direito da criança e dever do Estado. O Estatuto da Criança e Adolescente, ECA - Lei 8.069/90, reforçou a garantia do direito da criança à educação e o dever do Estado em assegurar o atendimento em creche e pré-escola (BRASIL, 1990). A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional regulamentou a Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica, o Art. 29 da LDB estabeleceu que: [...] 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”. A EC 53/2006 criou o FUNDEB, regulamentado pela Lei 11.494 /2007, em substituição ao antigo FUNDEF e

inseriu a Educação Infantil no Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (BRASIL, 2006). O Plano Nacional de Educação (PNE), Lei Nº 13005/2014 formulou metas para expansão, determinando a universalização da pré-escola para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade até 2016, e a ampliação da oferta de Educação Infantil em creches, de forma a atender no mínimo 50% (cinquenta por cento) das crianças de até 3 (três) anos até o final da vigência deste PNE. A evolução da Meta 1 é avaliada por meio da taxa de atendimento escolar aplicada aos dois grupos etários considerados: Indicador 1A: Percentual da população de 4 a 5 anos que frequenta a escola/creche. Indicador 1B: Percentual da população de 0 a 3 anos que frequenta a escola/creche. Em relação aos dados disponíveis, o Relatório do 4º Ciclo de monitoramento aponta que a “estimativa dos dois indicadores lança mão dos microdados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio (Pnad) anual do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), que cobre o período de 2013 a 2015, e os microdados da Pnad Contínua (Pnad-c) para estimar os mesmos indicadores para os anos de 2016 a 2019”, mesma população, duas pesquisas distintas. O suplemento de educação da Pnad-c para os anos de 2020 e 2021 não foi aplicado pelo IBGE, impossibilitando a produção dos indicadores da Meta 1 para os referidos anos. Em nível nacional, segundo dados do Balanço do PNE, elaborado pela Campanha Nacional pelo Direito à Educação, a população de 0 a 3 anos que frequentava a escola em 2014 era de 29,6 % e em 2022, o Brasil alcançou a cobertura de 37,3% das crianças. Observa-se crescimento da cobertura, embora seja grande o desafio para se atingir a meta de 50%. Em relação à população de 4 e 5 anos, em 2014, o atendimento era de 89,1% e em 2022, de 93,0%. O Relatório do 4º Ciclo de Monitoramento aponta, contudo, que embora o Indicador 1A apresente progresso, houve redução da demanda observada até 2017, pois o número total de crianças atendidas em 2019, era praticamente o mesmo que em 2013, cerca de 5 milhões. Em relação aos dados no Estado do Rio de Janeiro, de acordo com o Balanço atualizado do PNE/ 2023, o percentual de crianças de 0 a 3 anos que frequentam escola foi de 41% em 2022 e o percentual de crianças de 4 e 5 anos que frequentam escola foi de 92% em 2022.

## CONCLUSÃO

A meta 1 do PNE encontra-se, portanto, entre as metas não cumpridas. O primeiro dispositivo da Meta 1 estabelece que em 2024 a porcentagem de crianças brasileiras de até 3 anos frequentando escolas ou creches deve ser igual a 50%. De 2014 a 2022, essa porcentagem configurou um ritmo de avanço médio insuficiente para atingir esse objetivo dentro do prazo. Previsto para 2016, o dispositivo da Meta 1 que determina a universalização do acesso à escola para as crianças de 4 e 5 anos ainda não se encontrava cumprido em 2022. Além disso, o ritmo de avanço observado até aquele ano sequer era compatível com o seu cumprimento até o fim do PNE, em 2024.

O descumprimento da meta 1 do Plano Nacional de Educação compromete as conquistas alcançadas até aqui e impacta negativamente o desenvolvimento das crianças. O Senado Federal, devido à obrigação constitucional de elaboração de um novo plano vem realizando diversas ações como audiências públicas, debates, que necessitam de ampla participação de diversos setores da sociedade.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. **CRFB 88**. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.

BRASIL **Lei 8.069 de 1990**. Estatuto da Criança e do Adolescente. 1990.

BRASIL. **Lei 9.394 de 1996**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. 1996

BRASIL. **EC 53/2006**. Emenda Constitucional nº 53 de 2006.

BRASIL. **Lei 11.494 de 2007**. Cria o FUNDEB - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação. 2007.

BRASIL. **EC 59/2009**. Emenda Constitucional nº 59 de 2009.

BRASIL. **Lei 12.796 de 2013**. Altera a LDB, incluindo a educação infantil na primeira etapa da educação básica obrigatória. 2013.

BRASIL. **Lei 13.005 de 2014**. Plano Nacional de Educação - PNE. 2014

INEP. **4º Relatório de Monitoramento PNE (2022)**. Disponível em: [https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/plano\\_nacional\\_de\\_educacao/relatorio\\_do\\_quarto\\_ciclo\\_de\\_monitoramento\\_das\\_metas\\_do\\_plano\\_nacional\\_de\\_educacao.pdf](https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/plano_nacional_de_educacao/relatorio_do_quarto_ciclo_de_monitoramento_das_metas_do_plano_nacional_de_educacao.pdf). Acesso em 17 jun. 2023

PÁDUA, E. M. M. **Metodologia da pesquisa**: abordagem teórico-prática. 2. ed. São Paulo: Papirus, 1997.

PNAD Contínua-Educação / IBGE. Elaboração: Campanha Nacional pelo Direito à Educação. Disponível em: <https://campanha.org.br/acervo/apresentacao-ppt-do-balanco-do-pne-2023/> Acesso em 23 jun.2023

## **EDUCAÇÃO INFANTIL EM NITERÓI APÓS O PLANO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO: AVANÇOS E CONTRADIÇÕES DAS POLÍTICAS PÚBLICAS PARA PRIMEIRA INFÂNCIA**

Liana Maria Valle dos Santos - UNESA - lianamvs@hotmail.com

Bruna Sobroza da Silva - UNESA - sobroza@yahoo.com.br

Karine V. Morgan - UERJ/UNESA - karine.morgan@uerj.br

**Palavras-chave:** Educação Infantil; Políticas públicas; Primeira Infância.

### **INTRODUÇÃO**

A promulgação da Constituição de 1988 (BRASIL, 1988) inaugurou uma nova fase na política brasileira. No que tange à Educação Infantil, esta passou a ser direito da criança e a creche foi reconhecida, ao lado da pré-escola, como instituição educacional. Essa etapa de ensino passa a exigir do poder público, fomento de políticas públicas para sua implementação e investimento financeiro.

No ano de 1990, a partir do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA- BRASIL, 1990), em seu art. 53: “a criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho, assegurando-se lhes: I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola”.

Com este aporte legal, e o fortalecimento na Emenda Constitucional n.53 em seu Art. 54: É dever do Estado assegurar à criança e ao adolescente: V - atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a seis anos de idade, estabeleceu-se o dever do Estado em relação à oferta de vagas de Educação Infantil, em creches e pré-escolas, às crianças de até 5 anos de idade e sua permanência na escola.

Em 2014, Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024 (BRASIL, 2014), passa a fazer parte de mais um capítulo na história do processo de consolidação da Educação Infantil em nosso país. A Lei expressa na meta 1, com a pretensão de universalizar a Educação Infantil na pré-escola para as crianças de 4 e 5 anos de idade até 2016 e amplia a oferta de Educação Infantil em creches, de forma a atender, no mínimo, 50% das crianças de até 3 anos até 2024. Com o cumprimento a Lei Federal nº 13.005/2014 (PNE), estabeleceu-se aos municípios a criação dos seus planos municipais de educação.

Tendo em vista que a lei não se converte em realidade pelo simples fato de existir, é perceptível que tais dispositivos funcionaram como estímulo à universalização da pré-escola.

A fim de contemplar esta discussão, e ainda, como documento legal, a Nova Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017) reforça a importância da Educação Infantil e salienta que os recursos financeiros distribuídos pelo Governo Federal devem contemplar essa etapa da educação de forma equivalente às demais.

Para Corsino (2020), uma série de fatores devem ser considerados para alcançarmos uma Educação Infantil de qualidade. A autora destaca o impacto das políticas públicas e salienta a importância das condições físicas dos equipamentos, os materiais educativos e a formação dos professores.

Partindo da perspectiva defendida por Guimarães (2012), na qual educar e cuidar são ações indissociáveis e complementares no cotidiano da Educação Infantil, entendemos que não podemos perder de vista que educar tem uma dimensão política, de garantia de direitos e bem-estar integral das crianças, garantindo-lhes acesso igualitário ao saber historicamente acumulado.

Dentre os cuidados e desafios pertinentes à universalização da Educação Infantil destaca-se a qualidade da oferta, visto que “a expansão do acesso por si só não expressa o quanto justo é um sistema educacional.” (CAMPOS; CAMPOS, 2012, p. 16).

O objetivo deste trabalho é analisar as Políticas Públicas para a Primeira Infância do município de Niterói, no Estado do Rio de Janeiro, após a promulgação do Plano Municipal de Educação (PMEN).

O campo a que se refere esta pesquisa possui uma particularidade especialmente importante quando fala-se em educação. Segundo dados do Ministério da Educação (INEP, 2000), a Cidade Sorriso é o município mais escolarizado do país.

Os investimentos de base, determinados conforme a Lei de Orçamento Anual (LOA) “dão à cidade a melhor qualificação de mão de obra de todo o Estado do Rio de Janeiro, superando inclusive a capital”.

Atualmente, tem um a população de 523.664 (Censo/IBGE/2022), a cidade conta 45 unidades de educação infantil. O Censo escolar /2022, traz a infraestrutura do município de Niterói, sendo 2349 matrículas na creche, e 4455 matriculados na pré-escola, com evolução do IDEB de 4,7 e uma projeção para 5,4.



Niterói adotou políticas públicas voltadas para o desenvolvimento urbano aliadas a um extenso e planejado processo de inclusão social, priorizando as áreas de saúde, educação, desenvolvimento econômico, educação, cultura e saneamento.

## **JUSTIFICATIVA**

O presente trabalho justifica-se pela importância das Políticas Públicas para a Primeira Infância e utiliza-se de revisão de literatura, pesquisa bibliográfica e pesquisa e análise documental. A Primeira Infância é o período da vida da criança desde o nascimento até os seus seis anos de idade. É um momento considerado essencial para o desenvolvimento físico, emocional, social e cognitivo da criança, e estudos demonstram que o investimento em políticas públicas para a Primeira Infância é o mais eficaz para reduzir as desigualdades socioeconômicas na idade adulta.

Nessa fase são formadas as bases de aprendizado que serão utilizadas durante toda a vida, daí ela ser considerada uma ‘janela de oportunidades’.

A Educação Infantil avança de um conceito assistencialista para uma política pública com função sociopolítica e pedagógica, responsável pelo cuidar e educar das crianças na perspectiva de educação integral com qualidade socialmente referenciada.

## **POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS DO MUNICÍPIO DE NITERÓI, RJ**

Não é possível falar de qualquer política pública sem antes desvelar, para melhor compreensão das posições aqui assumidas, a definição de política pública a que referimos ao evocar o conceito.

No âmbito da análise que ora se inicia, nos afastamos de definições que “ênfatizam o papel da política pública na solução de problemas” ao considerar que essas “superestimam aspectos racionais e procedimentais” ignorando o “embate em torno de ideias e interesses” que se configuram na essência de todo o ciclo das políticas públicas e das políticas sociais. (SOUZA, 2003. p. 13).

Nesta pesquisa, o conceito de política pública se afasta desta inflexibilidade e utilitarismo ao considerar que esta refere-se a “um processo mais do que um produto” que envolve necessariamente “negociação, contestação ou mesmo luta entre os diferentes grupos”. (OZGA, 2000).

A política pública, portanto, é compreendida enquanto um processo não finalizado e exposto a múltiplas influências em todos os contextos em que se insere. Mais do que uma sequência de ações hierarquicamente organizadas e emanadas pelo poder central, a política pública se insere na vida cotidiana e por ela é reinterpretada de acordo com as particularidades históricas e sociais de cada localidade e cada sujeito que com ela entra em contato.

As políticas a serem aqui analisadas, levam em consideração os contextos em que foram produzidas e atuadas. Cronologicamente, utilizamos como marco inicial das análises, a aprovação da Lei 3234/2016 - Plano Municipal de Educação de Niterói (PMEN), como importante instrumento de debates das políticas públicas educacionais da cidade, fundamentado nos princípios da Carta das Cidades Educadoras e construído como um documento-base entrelaçado as diretrizes curriculares. (PMEN, 2016, p.4).

Outra legislação a ser observada para a compreensão da política educativa para a Primeira Infância Niteroiense é a Lei Orgânica Anual (LOA), onde apresenta em seu Capítulo IV – da Educação, da Cultura – Seção I – da Educação, no art. 228: “ que o poder Público Municipal aplicará anualmente, vinte e cinco (25) por cento da receita resultante dos impostos, inclusive provenientes da transferências, exclusivamente na manutenção e desenvolvimento do ensino municipal, na forma presente na Constituição Estadual”.

É necessário a observância também do Plano Plurianual (PP), tendo em vista que, traz em sua pauta a Primeira Infância com a seguinte programação: Cidade Urbanizada, Mobilização Urbana, Proteção Social, Especial de Alta Complexidade, Promoção dos Direitos das Crianças e Adolescentes, Proteção Social Básica, Atenção à Saúde, Educação para Todos, Cultura é um Direito, Justiça, Cidadania e Acessibilidade, Habitação e Regularização Fundiária, Cidade Verde e Sustentável e Niterói contra o COVID 19 – Área Escolarizada e Inovadora (PP, 2020 p. 78)

A parceria com a URBAN95 se faz importante neste contexto pois trouxe a ação Pé de Infância, que busca promover mudanças duradouras nos espaços públicos e nas oportunidades que moldam este período crucial da vida das crianças, e assim, formar uma rede brasileira pela primeira infância. O projeto Pé de Infância inclui três comportamentos fundamentais em suas rotinas: brincar, cantar e contar histórias diariamente durante a primeira infância.

Além destas iniciativas, foi lançado uma consulta pública, que objetivava saber como era o dia a dia destes pais e cuidadores para a elaboração de projetos voltados para o

público da EI. Desta consulta e em conjunto com o projeto Pé de Infância, premissas científicas, cartografias afetivas das comunidades, participação dos gestores e especialistas, trouxeram equipamentos públicos como parques e praças, entre outros espaços. O projeto piloto, as primeiras implantações do projeto Pé de Infância e Rotas Caminháveis, foram a implantação das ciclovias em 03 (três) ruas, ligando o Barreto à malha ciclo viária de Niterói.

Por fim, a promulgação da Lei n. 3775 de 18 de janeiro de 2023, que dispõe sobre os princípios e diretrizes para a elaboração e implementação das políticas públicas pela Primeira Infância (PI) e sobre o Plano Municipal pela Primeira Infância, e dá outras providências, dentre elas: Capítulo I, Art. 1º, §1º que estabelecem as Políticas Públicas da PI como instrumentos que asseguram o atendimento dos direitos da criança, com vistas ao seu desenvolvimento integral, considerando-a como cidadão de direitos.

Nestes avanços vimos as criações de propostas e projetos, práticas pedagógicas e instalações de equipamentos, elaboradas pela Gestão Municipal através da Fundação Municipal de Educação (FME) e a Secretaria Municipal de Educação (SME), no período denominado Primeira Infância, com visão estratégica dos períodos de 2020 a 2024, visão de futuro de 2025 e 2030.

Ainda com os avanços, o Plano Niterói 450 anos, onde se propõe outros planejamentos nas escolas, como também a qualificação e ampliação da infraestrutura, a gestão pedagógica e reforço escolar, o combate à evasão escolar e formação profissional. Além da construção de nove unidades escolares ampliando em mais de 2 mil vagas para o Ensino fundamental e a Educação Infantil.

No plano estratégico, visão 2025 a 2030, visa-se minimizar os efeitos da pandemia da COVID-19 e avançar em direção à escola do século XXI. Este plano se consolida com o Plano Estratégico Niterói Que Queremos (2013-2023), para definir as áreas de atuação prioritária para investimentos dos recursos da administração pública.

As ações gestoras político-administrativas adotadas, sob a premissa de uma gestão profissional, democrática e transparente, buscaram o envolvimento da sociedade niteroiense, em todos os processos de elaboração dos planos estratégicos e educacionais.

Diante de consultas públicas realizadas nos sites da Prefeitura e conforme a Lei n. 3775 de 18 de janeiro de 2023, Cap. III – Art. 4º: são diretrizes para a elaboração e implementação das políticas pela primeira infância: II – participação da família e da sociedade, por meio de organizações representativas; VI – monitoramento permanente,

avaliação periódica e ampla publicidade das ações e resultados. E Cap. VII – Da Participação Social – art. 12 – I- formulando políticas e controlando ações, por meio de organizações representativas.

Neste contexto de participação social e tendo como base o Relatório Anual da SME (2022), estas informações foram retiradas do Relatório Anual da SME/2022, todos os dados apresentados têm como referência o "Diagnóstico e Subsídios para o desenvolvimento da política pública da Rede Municipal de Educação de Niterói", produzido em julho de 2022. Em 2022, a Secretaria Municipal de Educação havia atingido 94% das metas propostas. E seguem para os próximos anos, onde a Educação estará estruturada em torno dos 16 projetos que enfatizam a Aprendizagem Intensiva; Inclusão digital de alunos e professores; Formação continuada dos professores; Expansão da oferta de educação integral; Projetos voltados a Cultura da Paz, Educação antirracista, Mais Cultura na Escola, Escolas sustentáveis, Educar na diferença; Saúde e Qualidade de vida na Escola; Gestão democrática, transparente e participativa; Cidade Educadora; Fortalecimento da EJA; Fortalecimento da Educação Especial; Gestão Escolar Eficiente e Esporte e Educação. A conquista desses avanços, trazem a esperança para a educação niteroiense onde as legislações citadas, bem como todos os documentos regulatórios, sejam de responsabilidade de todos, para o bem estar físico, mental, da saúde, da cidadania e garantia dos direitos fundamentais à educação.

## **METODOLOGIA**

A presente pesquisa é construída a partir da abordagem qualitativa, uma vez que a pesquisa qualitativa é perpassada por aspectos subjetivos que não podem ser quantificados, considerando que esta abordagem utiliza-se de significado de fatos, das emoções dos sujeitos, de seus comportamentos, dos seus princípios e no que acreditam (MINAYO, 2009, p. 22).

É importante destacar que a autora afirma que a pesquisa social deve ter uma abordagem qualitativa, uma vez que irá considerar as subjetividades dos sujeitos para a estruturação do conhecimento científico.

A realização da pesquisa envolveu a revisão da literatura, além de exame de fontes documentais e de informações estatísticas, com o objetivo de avaliar as transformações operadas na oferta das políticas públicas na educação infantil na municipalidade após a

aprovação do Plano Municipal de Educação. Trata-se de uma pesquisa documental, de caráter bibliográfico, com revisão de literatura produzida por autores que têm publicado reflexão consistente sobre a temática das políticas públicas na educação infantil a relação entre as contradições e avanços no município de Niterói-RJ.

A pesquisa bibliográfica está inserida principalmente no meio acadêmico e tem a finalidade de aprimoramento e atualização do conhecimento, através de uma investigação científica de obras já publicadas. Segundo Gil (2002, p. 44), “a pesquisa bibliográfica é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos”.

## **DISCUSSÃO DOS RESULTADOS DOS AVANÇOS E A APRESENTAÇÃO DAS CONTRADIÇÕES**

Entendemos como contradições incoerência entre afirmações atuais e anteriores, entre palavras e ações e até mesmo como limites das políticas públicas para o sucesso do planejamento da GM, nas dimensões: compromisso, seriedade e responsabilidade para a sua execução e, acima de tudo, cuidado com a administração da verba pública, estas dimensões precisam que não haja o ato ou efeito de contradizer(-se).

As contradições que caracterizam os investimentos em políticas públicas e nos enfrentamentos destas políticas, podem ser percebidas em diferentes situações: oferta de vagas, ampliação do horário integral como argumento de melhoria na qualidade de ensino. Esforço pela matrícula de todas as crianças no sistema escolar e pouquíssimos investimentos na criação de condições infra estruturais para produção de uma escola que garanta o acesso ao conhecimento.

No contexto do lócus, a primeira contradição que podemos relatar ao fazer a análise histórica dos marcos legais e dos documentos do município na Primeira Infância, e associando essa análise é a que não houve a aplicação de noção de direitos, onde se reivindica que estes sejam iguais para todas as crianças, pois “pensar a qualidade no atendimento à criança relaciona-se à ideia de garantia e efetivação de seus direitos, já consagrados universalmente e, do ponto de vista legal, bem definidos” (CORREA, 2003, p. 91). Nos dias atuais, a criança se inscreve como um sujeito de direitos.

De acordo com a própria GM, houve necessidade de se ampliar a matrícula para a Parceria Particular como o Programa Escola Parceira, ou seja, não houve oferta de vagas

suficientes dentre das Unidades Municipais de Educação Infantil (UMEIS). Contradição que podemos observar no art. 219 da LOA, I – “ensino público, gratuito e laico em estabelecimentos integrantes da rede municipal”. E II – “igualdade de condições de acesso e permanência”.

Além da ferir a CF/88, uma das grandes conquistas da educação é “o dever do Estado em prover creche e pré-escola às crianças de 0 a 6 anos de idade (CF/88 - art. 208, IV). Vieira (2007), aponta o art. 30, VI – Aos municípios é atribuída a manutenção, "com a cooperação técnica e financeira da União e do Estado, os programas de educação pré-escolar e de ensino fundamental".

Apesar da Continuidade das reformas estruturais iniciadas em 2021. Já foram entregues 5 unidades completamente reformadas com um total de R\$16 MILHÕES.

- UMEIs Lizete Fernandes Maciel, Hilka Peçanha e Margareth Flores;
- Escolas Municipais Vila Costa Monteiro e Felisberto de Carvalho.
- Próximo período: E.M Paulo Freire, E. M Levi Carneiro e E.M Horácio Pacheco (em andamento). Investimento de R\$ 7 milhões
- Bibliotecas, quadras esportivas e espaços com finalidades diversas, ligadas à inovação e cultura.

Mesmo assim entram em contradição com o art. 228 da LOA, (aplicação de 25 %) e ao próprio PMEN, que ressalva a ampliação e aperfeiçoamento nas condições de infraestrutura, bem como a construção de novos espaços.

Além de não cumprirem o Art. 240 da LOA, “o município manterá um sistema de bibliotecas escolares na rede pública municipais de ensino”. Outra grande contradição está ligada ao Financiamento, parte-se do pressuposto de que, para garantir o direito à educação infantil, não basta a criação de somente, dispositivos legais, é imprescindível criar mecanismo de financiamento. O financiamento está na Proposta para gastos de acordo com a LOA (art.228)

Outro exemplo é a Construção da UMEI São Januário: Nova Unidade Municipal de Educação Infantil no Fonseca. Com o objetivo de ampliar a oferta de vagas da rede municipal de ensino, uma nova unidade escolar será implantada no bairro do Fonseca, a UMEI São Januário. O edital de contratação das obras da nova unidade foi publicado em dezembro e a previsão de conclusão é para o segundo semestre de 2023. Além desta

unidade, mais 4 serão implantadas até dezembro de 2024. Aproximadamente R\$3 milhões serão investidos na nova unidade do Fonseca. Mais 100 novas vagas previstas.

Diz-se que há contradição quando se afirma e se nega simultaneamente algo sobre a mesma coisa. No plano estratégico visava a construção de 09 novas unidades - UMEIS. Assim determinado: 5 escolas de Educação Infantil, 4 escolas de Ensino Fundamental, 2 reformas de adaptação, uma municipalização e 6 construções. Bairros atendidos e adjacências: Engenho do Mato, Jurujuba, Engenhoca, Barreto, Fonseca, Ponta d'Areia, Santa Rosa e Badu. Total de novas vagas: 2 mil vagas para Fundamental e Infantil. Os valores aqui estipulados para estas ações eram:

- Total de investimento de reformas de 3 unidades: R\$ 8,5 MILHÕES
- Total de investimento de construção de 6 unidades: R\$ 28 MILHÕES

Neste pressuposto, há inexistência de coerência como o Plano Estratégico 2021-2024 elaborado pela GM.

. Cabe aqui, salientar que Niterói, recebeu uma soma consubstancialmente alta de R\$ 5,8 bilhões - o projeto de Lei Orçamentária Anual (LOA) de 2023. O PL 139/2022. Pode-se movimentar até 30% das despesas, mas o remanejamento deve respeitar os limites constitucionais de 15% da Saúde, correspondente a R\$ 934 milhões, e 25% para Educação, o que representa R\$ 1,5 bilhão. O Orçamento conta, também, com R\$ 2,3 bilhões, relativos aos royalties do petróleo, a que Niterói tem direito. Tais valores podem ser investidos em Saúde, Educação e na urbanização do município.

Ainda, na referida publicação embora aprovado, o acórdão proferido destacou o resulta- do obtido na aplicação das receitas oriundas de impostos e transferências. A gestão do prefeito Axel Graef (PDT) garantiu os mínimos fixados pela Constituição Federal ao aplicar 16,39% (cerca de 705 milhões) na área da saúde e outros 26,69% (1,14 bilhão) na área da educação, acima dos respectivos 15% e 25%. O município foi alvo de três ressalvas e determinações. Entre elas, o fato de o Poder Executivo ter deixado de aplicar, nas áreas de educação e saúde, os saldos remanescentes dos recursos dos royalties de petróleo previstos na Lei Federal nº 12.858/13. Estas verbas se referem aos exercícios financeiros de 2018 e 2020. O fato acarretou a determinação para que sejam aplicados no próximo exercício, além dos recursos recebidos nele, os valores não utilizados em 2018, 2020 e 2021.

Com esta determinação da Câmara, a GM poderia ter cumprido ainda mais, parte do Plano Plurianual de 2018 a 2021 e ter investido um percentual maior na educação per

capita. Trazemos conforme o OBSERVANIT, a diferença de investimentos entre 2019 e 2020, em 2019, Indicadores (Tx) foram 941.10 com valor investido de 483.336.379,63 em comparação com o ano de 2020, foram 936.20 (Tx) com o investimento de 482.439.324,20, ou seja, percentual e investimento menores.

Ainda, conforme o plano estratégico elaborado pela atual GM, visão do futuro 2025, os objetivos eram: elevar a qualidade da educação no município de Niterói, minimizar os efeitos da pandemia sobre a Rede Municipal e ampliar a oferta de educação integral na cidade – eis os principais desafios colocados para a Secretaria Municipal de Educação e para a Fundação Municipal de Educação nos próximos quatro anos (2021-2024).

Quanto a Ampliação do horário integral, a iniciativa conta com a parceria dos espaços nova geração. 100% das UMEIS da cidade em horário integral. Com isto seriam beneficiados 30.100 alunos. Somente houve a Migração do atendimento de 4 UMEIS de horário parcial para horário integral.

Através do Projeto Escola Transformadora, as Escolas Municipais Dom José Pereira Alves e Prof. Maria Felisberta Baptista da Trindade passaram a oferecer educação em tempo integral desde março deste ano, ampliando a carga horária de 4h30 para 8h diárias. Foram feitas melhorias na infraestrutura das unidades de ensino para oferecer atividades extracurriculares no contra turno do horário de aula, em parceria com o Espaço Nova Geração, que contam com práticas artísticas, esportivas, culturais, entre outras. Estas atividades também fazem parte do rol de ações da Prefeitura contra a evasão escolar.

Novamente, há diferença ou oposição entre coisas da mesma natureza. Apresenta-se contradição pois observa-se também, no plano Niterói 450 anos, onde se objetiva todas as escolas em tempo integral, além de fazer parte do Plano Niterói Que Queremos (2013-20230), e ao PMEN - Atender em tempo integral, na educação infantil, pelo menos 60% (sessenta por cento) dos alunos de 0 (zero) a 5 (cinco) anos. Ou seja, não cumprimento na etapa de EI da Lei 3234/2016.

**Seguimos envoltos numa contradição entre a garantia do direito, ausência de prioridade legal, e avanços.**

Embora tenhamos a publicação da Lei n. 3775 de 18 de janeiro de 2023, regulamentada no período atual, a Gestão Municipal (GM) do município de Niterói, já vem discutindo projetos e ações voltadas para a primeira infância com intuito de promover



mudança de comportamento no cuidado de crianças de 0 a 6 anos em interligação com a FME e SME, e outros setores da gestão,

E estes projetos se consolidam nos princípios e diretrizes dos Art. 3º, da Lei 3577 de 18 de janeiro de 2023, “as políticas, os programas, planos, projetos e serviços voltados ao atendimento dos direitos da criança na primeira infância obedecerão aos seguintes critérios: em ênfase o II – desenvolvimento integral abrangendo todos os aspectos de personalidade, com foco nas interações e no brincar, segundo a visão holística da criança.

Bem como, todos os outros princípios descritos na Lei, e os art. 4º com as diretrizes para a elaboração e implementação das políticas pela primeira infância e o art.5º-áreas prioritárias para as políticas públicas de atenção às crianças na primeira infância.

## **CONCLUSÃO**

É possível afirmar, diante da legislação analisada que o governo do município de Niterói, considera a importância da educação voltada para as crianças pequenas e as oportunidades que se colocam para que a proposta de expansão de vagas/matrículas ganhe lugar na agenda governamental através do “Planejamento Estratégico – Niterói Que Queremos”.

Os resultados referentes as matrículas na Creche, pré-escola e as despesas com a educação são pontos fortes para democratização de uma gestão que salienta a educação como a principal visão do futuro: Niterói Escolarizada e Inovadora (PE – Niterói Que queremos, 2013-2023 –NEVES, 2020, p.269).

Em referência aos resultados das matrículas, Marques (2023) relata que “hoje temos 30 mil crianças matriculadas na rede pública de Niterói. Ao longo dos próximos dois anos, pretendemos abrir mais três mil vagas. O programa Escola Parceira vai atender a crianças que ainda não conseguiram uma vaga na nossa rede com vagas em 24 instituições particulares”.

Quanto as despesas, “a Prefeitura aplicou o percentual de 26,69% na manutenção e no desenvolvimento da Educação, superando o limite mínimo de 25%. De acordo com as informações do próprio site da Prefeitura “um pacote de investimentos de R\$ 147 milhões para a educação, no âmbito do plano Niterói 450. Dividido em quatro eixos, o planejamento prevê ações de qualificação e ampliação da infraestrutura das escolas, gestão pedagógica e reforço escolar, combate à evasão escolar e

formação profissional. A Educação é o segundo eixo do Niterói 450, um plano que prevê 2 bilhões de reais em investimentos na cidade entre 2022 e 2024 com o objetivo de ampliar e qualificar os serviços prestados à população niteroiense”.

Além disso, Niterói, participa no contexto internacional com a Agenda 2030 e os ODS (Objetivos de Desenvolvimento Sustentável), firmando compromisso com o Programa Cidades Sustentáveis e a Rede Estratégica dos ODS.

Tem parceria com a rede MERCOCIDADES e as cidades de La Paz, Buenos Aires e São Paulo.

Possuem a concretização de dois projetos voltados para a Primeira infância, que fazem parte da parceria internacional com a URBAN95, intitulados Alertas Primeira Infância e Plano Municipal da Primeira Infância, atualmente fazendo parte do Capítulo V, da Lei n. 3775 de 18 de janeiro de 2023. (GUIA DE AVALIAÇÃO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS DE NITERÓI GAPPN, 2020, p.36).

Como nos lembra Cury (2000, p. 14) “as leis acendem uma luz importante, mas elas não são todas as luzes. O importante é que um ponto luminoso ajuda a seguir o caminho”. Isto nos leva a refletir criteriosamente, que, além de ser uma obrigação, frente à necessidade de prestação de contas, é de responsabilidade da administração pública e com a população, a análise da política pública educacional, considerando sua interface com as demais políticas sociais e garantir os direitos estabelecidos nas leis vigentes.

Os resultados aqui expressos, demonstraram que houve empenho do Gestão Municipal (GM) e isto é parte fundamental para o sucesso, ou não, na implementação de políticas públicas.

Mas, a garantia do direito à educação infantil não se faz apenas mediante a criação de dispositivos legais e jurídicos, mas diante da criação de política pública que assegure recursos financeiros para sua operacionalização (CURY, 2007), bem como de mecanismos de proteção e fiscalização desses recursos.

## **REFERÊNCIAS**

**BRASIL. [Constituição (1988)]. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.** Brasília, DF: Presidência da República, [2016]. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituição/.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituição/.htm). Acesso em: MAIO/2023.

**BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Legislação Educacional. Lei n. 9394/96, de 20 de dezembro de 1996. Lei de diretrizes e bases da educação nacional.**

Brasília, DF: MEC, 1996. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>. Acesso em: MAIO/2023.

**BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito das crianças de zero a seis anos à educação.** Brasília, DF: MEC, 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/polinaci.pdf>. Acesso em: MAIO/2023.

**BRASIL Plano Nacional de Educação (PNE).** Disponível em: <https://pne.mec.gov.br/> Acesso em: MAIO/2023.

**BRASIL. Base Nacional Comum Curricular. (BNCC).** Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/> Acesso em: MAIO/2023.

**CAMPOS, F. C.; CAMPOS, R. Políticas para a educação infantil e os desafios do novo Plano Nacional de Educação: similitudes e divergências entre as experiências brasileira e de outros países latino-americanos.** In: FARIA, A. L. G.; AQUINO, L. M. L. (org.). Educação Infantil e PNE: questões e tensões para o século XXI. Campinas, SP: Autores Associados, 2012. p. 9-30.

**CORRÊA, B. C. Considerações sobre qualidade na educação infantil.** Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n. 119, p. 85-112, 2003.

**CORSINO, P.; BORBA, A. M. Educação Infantil: cotidiano e políticas.** Campinas: SP: Autores Associados, 2020.

**CURY, Carlos Roberto Jamil. Legislação educacional brasileira.** Rio de Janeiro: DP&A, 2007. **GIL, Antônio Carlos, 1946-Como elaborar projetos de pesquisa/Antônio Carlos Gil. - 4. ed. - São Paulo :Atlas, 2002.**

**Guia de avaliação de políticas públicas de Niterói / Prefeitura de Niterói; organização Ellen Benedetti, Severine C. Macedo, Jorge Teles. -- 1. ed. -- Niterói, RJ: Fundação de Arte de Niterói | Niterói Livros, 2022. -- (Coleção avaliação de políticas públicas; 1).**

**GUIMARÃES. D. Relações entre bebês e adultos na creche: o cuidado como ética.** São Paulo: Cortez, 2012.

**Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990.** Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA – BRASIL). Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/18069.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18069.htm). Acesso em MAIO/2023.

**Lei Orgânica do Município de Niterói, RJ. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/prefeitura/rj/niteroi>. Acesso MAIO/2023.**

**Lei nº 3234 de 2 de agosto de 2016.** Plano Municipal de Educação de Niterói (PMEN). Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/a/rj/n/niteroi/lei-ordinaria/2016/324/3234/lei-ordinaria-n-3234-2016-aprova-o-plano-municipal-de-educacao-para-o-decenio-2016-2026-na-forma-a-seguir-especificada-e-adota-outras-providencias>.

**Lei n. 13.257 de 08 de março de 2016** (Marco legal da Primeira Infância). Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2016/lei/113257.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/lei/113257.htm). Acesso: MAIO/2023.

**Lei n. 3775 de 18 de janeiro de 2023**. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/a1/rj/n/niteroi/lei-ordinaria/2023/378/3775/lei-ordinaria-n-3775-2023>. Acesso: MAIO/2023.

MINAYO, M. C. S. (org.). DESLANDES, S. F. GOMES, R. **Pesquisa Social: Teoria, Método e Criatividade**. 28 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

OZGA, Jenny. **Investigação sobre políticas educacionais: terreno de contestações**. Porto: Porto Editora, 2000.

**PLANO PLURIANUAL DE NITERÓI (PP)**. Disponível em: <https://www.observa.niteroi.rj.gov.br/ppa-2022-2025>. Acessado em: MAIO/2023.

**PLANO NITEROI 450 ANOS**. Disponível em: <https://niteroi450anos.com.br/> Acessado em: MAIO/2023.

**PLANO ESTRATEGICO NITEROI QUE QUEREMOS (NQQ) 2013-2023**. Disponível em: <https://www.portalplanejamento.niteroi.rj.gov.br/plano.php>. Acessado em: MAIO/2023.

**RELATÓRIO ANUAL DO SME 2022**. Disponível em: <https://www.fazenda.niteroi.rj.gov.br/site/relatorio-anual-de-atividades-2022/>. Acessado em MAIO/2023.

SOUZA, Celina. **Estado de Campo da pesquisa em políticas públicas no Brasil**. Revista Brasileira de Ciências Sociais. Vol. 18, N} 51, fev., 2003.

## A PRIVATIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE SALVADOR- BAHIA

Daniela Nascimento Varandas - UFBA - danielavarandasinfancia@gmail.com

**Palavras-chave:** Educação Infantil. Público-Privado. Privatização.

### INTRODUÇÃO

A preocupação em organizar a oferta da Educação Infantil - EI brasileira não é algo tão recente, a história nos mostra que o surgimento do conceito de infância foi se construindo socialmente, na medida em que ele passa a ser concebido tem início uma preocupação com a educação das crianças. As primeiras creches foram criadas no Brasil, no final do século XIX e início do século XX com um caráter assistencialista, levando em conta que, naquela época, não se tinha um conceito bem definido de criança (RIZZO, 2003).

Portanto, a noção de infância foi sendo entrelaçada com a função das instituições voltadas para a educação das crianças. Segundo Bujes (2001, p. 13), “durante muito tempo, a educação da criança foi considerada uma competência unicamente familiar”. O cuidado da criança enquanto a mãe estava trabalhando fora de casa, objetivava zelar pela sua saúde, ensinar hábitos de higiene e alimentá-la. “Essa origem determinou a associação creche, criança pobre e o caráter assistencial da mesma” (DIDONET, 2001, p. 13).

Apesar dessas iniciativas, a expansão da educação pública de crianças menores de seis anos, tanto em creches como em jardins-de-infância, foi se dando vagarosamente. Somente no final da década de setenta, a educação de crianças recebeu um novo olhar e esse movimento nasceu muito inspirado nas contribuições das pesquisas teóricas de autores como Froebel (1852), Freinet (1966), Montessori (1952), Decroly (1932), Piaget (1980), Vygotsky (1934) e Wallon (1962), pesquisadores que colaboraram para uma visão da criança na ótica da psicologia, pedagogia e filosofia. Neste período ocorreu uma expansão das creches e pré-escolas no Brasil, em função de diversos fatores como a crise do regime militar, o crescimento urbano e o aumento das pesquisas sobre a infância.

Dois marcos importantes para o atendimento das crianças foram estabelecidos, um foi a consolidação da Constituição Federativa do Brasil, em 1988, a educação das crianças

de zero a seis anos de idade, concebida, muitas vezes, como amparo e visão assistencialista, passou a ser um direito do cidadão e um dever do Estado. O outro foi a inclusão da EI no sistema de ensino, após o seu reconhecimento como a primeira etapa da educação básica na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – nº 9394/96 – LDBEN, distanciando-a, legalmente, do assistencialismo, do espaço apenas do cuidar e da visão dela como uma preparação e acesso ao Ensino Fundamental. Nesse contexto, a proteção integral às crianças deve ser assegurada, com absoluta prioridade, pela família, pelo corpo social e pelo poder público.

Com relação à oferta pública brasileira da EI, ela vem sendo oferecida por instituições filantrópicas, confessionais ou comunitárias e com subsídios governamentais. Para as crianças de zero a três anos, o atendimento em creche deve ser resguardado como um direito sob prioridade do Município. Sabemos que é dever do estado que a criança tenha direito à educação e que cabe ao município oferecer vagas na EI, este é o modelo jurídico-constitucional brasileiro, ele reconhece deveres estatais amplos (CF/88, arts. 208, 211 e 212), a lei também reconhece e legitima a participação da iniciativa privada na oferta educacional, inclusive, com possibilidade de acesso a recursos públicos (CF/88, arts. 209 e 213).

A presença da iniciativa privada na Educação Infantil teve maior inserção com a aprovação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB, através do art. nº 8, que autoriza a contabilização das matrículas em creche, pré-escola e educação especial atendidas em entidades comunitárias, confessionais e filantrópicas, desde que devidamente conveniadas com o Poder Público, para o recebimento de recursos do fundo (BRASIL, 2007).

Theresa Adrião (2022) explica que com a aprovação da Lei Federal 13.868 (BRASIL, 2019), as categorias administrativas foram revistas:

omitindo a escola particular em sentido estrito, previsto no artigo 20 do texto original como aquelas instituições criadas e mantidas por uma ou mais pessoas físicas ou jurídicas de direito privado, que não se enquadravam como filantrópicas, confessionais ou comunitárias e cria um novo tipo de escola, a comunitária (ADRIÃO, 2022, p.3-4).

Ela complementa citando que essas alterações favoreceram ainda mais a privatização da Educação básica em detrimento da educação pública. Esse mecanismo

permite que o setor privado atue na prestação de serviços na Educação Infantil, o município passa então a destinar recursos públicos para as escolas privadas.

Este trabalho apresenta dados de uma pesquisa de Doutorado do Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal da Bahia-UFBA que está em desenvolvimento. Ela teve origem a partir de um problema detectado na cidade de Salvador, através da política pública denominada de Pé na Escola, instituída pela Lei Municipal nº 9. 410/2018 (SALVADOR, 2018a). No referido programa, crianças na etapa da educação infantil, na faixa etária entre 6 meses e 5 anos, estão sendo matriculadas em escolas particulares conveniadas com a rede pública de ensino. O acordo é firmado através de um Termo de Colaboração onde as escolas se credenciam através de um edital com a Rede Municipal de Salvador.

Portanto, a investigação tem como objetivo analisar como a privatização da Educação Infantil vêm sendo ampliada e operacionalizada em Salvador/Bahia explicitando as consequências desta política para a garantia do direito da criança à Educação Infantil, pública, gratuita, inclusiva, democrática e de qualidade. Acredito que o tema traz uma relevância acadêmica, política e social, por tratar de um objeto de estudo que se torna um regime real, disputada por grupos de competidores (APPLE, 2006) neoliberais, com textos políticos produzidos por diversas influências e agendas, envolvendo negociações e jogos de interesses dentro do Estado.

O trabalho está organizado em cinco etapas, a primeira contempla as palavras introdutórias da pesquisa; a segunda, uma discussão sobre o tema da privatização e o projeto Pé na Escola; a terceira, apresenta o percurso da investigação, sustentado pelo Ciclo de Políticas dos pesquisadores ingleses Stephen Ball e colaboradores (BOWE; BALL; GOLD, 1992; BALL, 1994) que favoreceu uma articulação da discussão teórica e metodológica, a quarta, algumas repercussões sobre o tema; Na última, as considerações finais sem a intenção de esgotar o debate sobre o tema, mas de trazer reflexões, e provocar novos questionamentos a partir de alguns resultados.

## **A PRIVATIZAÇÃO NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE SALVADOR-BAHIA: O PROJETO PÉ NA ESCOLA**

O financiamento da educação pública é hoje um objeto de múltiplos interesses e encontra-se em uma sociedade que carrega o peso da desigualdade social e econômica,

consequências de um modelo de produção capitalista que afeta diretamente as políticas públicas educacionais. Azevedo (2008) diz que no neoliberalismo a política educacional só será bem-sucedida com a orientação principal dos ditames que regem os mercados e o lucro. A construção do Projeto Pé na Escola não pode ser analisada nem à margem da organização legal existente no Brasil, nem tão pouco da conjuntura política atual. Para tal, é importante compreender o contexto econômico, político e social que o país atravessa, inspirado no processo de globalização e neoliberalismo que traz consequências negativas para todos os setores afetando diretamente o sistema educacional.

Pereira (2019) esclarece que:

Desde a década de 1990 está em curso o processo de redefinição do papel do Estado Brasileiro. Esse movimento tem acompanhado as demandas oriundas das crises cíclicas do capital a fim de responder as estratégias do processo de reestruturação produtiva combinadas com a globalização neoliberal. Suas proposições intentam a captura dos fundos públicos para interesses privados-mercantis a partir da conformação de redes de governança. (PEREIRA, 2019, p.3)

Dourado e Oliveira (2018) chamam a atenção que, a partir do *impeachment* de Dilma Rousseff, foram ocorrendo mudanças nas políticas sociais e educacionais, mediante adoção de novas práticas, programas e ações do governo federal. Costola e Borghi (2018, p. 1323) colaboram ao expor que “o setor privado tem se organizado cada vez mais para dar rumo às políticas públicas, onde o elemento principal do momento são as políticas educacionais”.

Importante frisar que as políticas educacionais que nascem no contexto neoliberal são objeto de disputa entre grupos com interesses diversos e com recursos de poder que influenciam as escolhas e o desenvolvimento de ações na máquina governamental. Dessa forma, o Estado regulador tem sido eficiente em definir suas políticas educativas, submetendo a educação e as escolas ao mercado, através de vendagem de matrículas com verba pública a exemplo do voucher, através da relação do público x privado, em termos de mercantilização de oferta de vagas, bem como na produção e vendagem de materiais pedagógicos, quanto em termos da escolha de uma base comum curricular, dos métodos de ensinar e avaliar, causando efeitos negativos para educação.

No caso do município de Salvador-Bahia, local da investigação, vale situar de maneira crítica e reflexiva, o contexto de influência da política do Pé na Escola na EI, o que ele é, o seu histórico e a quem ele interessa. Em dezembro de 2018, foi aprovada a Lei



Nº 9410/2018, de autoria do Poder Executivo Municipal, que instituiu o projeto Pé na Escola, destinado ao atendimento de crianças na faixa etária de 02 a 05 anos de idade. O projeto tem como objetivo atender às demandas da Educação Infantil, ofertando vagas para crianças, em convênio com instituições privadas de ensino.

No site da Secretaria Municipal de Educação - SMED não é possível localizar onde estão as crianças atendidas através do Pé na Escola, o mapeamento de matrículas não fica público no endereço eletrônico, bem como não é identificado como as crianças estão sendo acompanhadas na rede conveniada particular. Santos e Santos (2023, p. 150) explicam que:

número de vagas previsto no Projeto Pé na Escola é passível de questionamento, pois não existe um banco de dados públicos sobre o atendimento real do número de crianças no referido projeto. Os dados disponíveis são aqueles dos editais e de reportagens veiculadas na mídia local e nos canais oficiais da SMED

Através dos números da tabela abaixo é possível identificar o crescimento de matrículas no convênio do sistema municipal público com a iniciativa privada. Os dados apontam que de 2019 até 2021 ocorreu o aumento de 8.500 crianças matriculadas na rede privada, um crescimento de 288% na ocupação das vagas, são 25 milhões de verba pública para escolas de EI conveniadas.

**Tabela 1 - Números de crianças atendidas no Projeto Pé na Escola – Salvador-Bahia**

<b>Números do Projeto Pé na Escola</b>			
	<b>2019</b>	<b>2020</b>	<b>2021</b>
Quantitativo de crianças atendidas	4.500	4.850	13.000
Quantitativo de escolas credenciadas	42	62	121
Montantes de repasses financeiros	30 milhões	NÃO INFORMADO	55 milhões

Fonte: Elaborada pela autora com base em números estimados divulgados pelo gestor municipal em veículos de imprensa.

Sobre a relação público x privado, Peroni (2013), cita que a partir da aprovação do Fundeb, o Ensino Infantil passou a receber verbas desse Fundo, viabilizando o repasse de recursos às entidades sem fins lucrativos, porém, o atendimento prestado por essas instituições causa preocupação, tendo em vista o problema da qualidade:

Há uma grande preocupação, já que pesquisas (SUSIN, 2005, 2009, apud PERONI, 2013, p. 250) demonstram a fragilidade e precariedade desse atendimento no que se refere às condições físicas do local, projeto pedagógico, remuneração e formação dos professores e a não gratuidade, com mensalidades sendo cobradas mesmo recebendo dinheiro público e de famílias muito carentes. Outro fator importante é a ausência de gestão democrática nas instituições com critérios pouco transparentes na admissão e pagamento de funcionários, falta de critérios para a admissão das crianças, de prestação de contas da entidade, assim como nas relações dentro das creches e da instituição dos pais e da comunidade. (PERONI, 2013, p. 250)

Sobre este tipo de iniciativa, Sechi (2013), cita que política pública tem atores governamentais como protagonistas na formulação das políticas e eles apresentam percepções do problema público, que possui um caráter intersubjetivo marcado pelo envolvimento e interesse destes atores.

É fato que a Prefeitura Municipal de Salvador estabeleceu acordos com organismos empresariais, atuando para formular suas políticas e programas que visam efetivar os interesses lucrativos dos seus investimentos a partir da Educação, é a relação de mercado x educação, fazendo com que “aprenda com as qualidades do setor privado a flexibilidade, a inovação, a eficiência e a eficácia – ou seja, os valores do mercado” (PERONI; CAETANO, 2015, p. 347).

Foi evidenciado nesta seção que a visão defendida pelo Estado em relação ao Pé na Escola apresenta uma imposição de um projeto de educação que está dissociado dos debates, das lutas sociais, o que interfere na qualidade da oferta da educação infantil e consequentemente enfraquecendo cada vez mais a rede pública de ensino.

## **METODOLOGIA: O CICLO DE POLÍTICA**

A abordagem teórico-metodológica da pesquisa estará sustentada no Ciclo de Políticas de Stephen Ball (1994; 2006; 2011; 2016) e Bowe; Ball; Gold, (1992). Ele foi escolhido por compreender que a política do Pé na Escola para Educação Infantil precisa ser analisada em relação aos seus diferentes contextos para compreender como a política foi concebida, traduzida e implementada.

No caso desta investigação, a escolha do Ciclo de Políticas, busca analisar o atual momento das políticas públicas educacionais no Brasil, em especial a política de oferta a rede de Educação Infantil do município de Salvador-Bahia, através do projeto Pé na Escola

que é um tema recente e pesquisar sobre ele buscando compreender as suas concepções, os interesses e as relações de poder que ele envolve, será relevante para área de educação. Lüdke e André (2001, p. 5) destacam:

a importância para que os trabalhos acadêmicos apresentem relevância científica e social, que a metodologia seja adequada aos objetivos e que os procedimentos metodológicos estejam suficientemente descritos e justificados.

O Ciclo de Políticas oferece um entrelaçamento com o objeto de estudo que versa sobre uma política pública neoliberal com fortes interesses mercadológicos. Silva (2015) diz que entender as relações de poder é de fundamental importância para a compreensão das políticas educacionais. No discurso político não há neutralidade possível, o sujeito da fala é sempre partidário, ele se implica em uma posição ideológica e de poder.

Voltando para a reflexão sobre o Ciclo de Políticas, ele se constitui de cinco contextos inter-relacionados: contexto de influência, contexto da produção de texto, contexto da prática, o contexto dos resultados e o contexto da estratégia política. Esses contextos estão inter-relacionados, não têm uma dimensão temporal ou sequencial e não são etapas lineares. Cada um desses contextos apresenta arenas, lugares e grupos de interesse e cada um deles envolve disputas e embates (BOWE *et al.*, 1992).

Mainardes (2006), alicerçado em Stephen Ball e Richard Bowe (1992), explica que o processo de formulação de políticas é considerado como um ciclo contínuo, onde as políticas são criadas e reformuladas. Os três principais contextos do Ciclo de Políticas são: o contexto de influência, de produção de texto e o contexto da prática. A pesquisa apresentará reflexões que envolverão os três primeiros contextos, em função da política do projeto Pé na Escola da EI se encontrarem na fase da política em ação.

Em suma, os dados construídos na pesquisa estão sendo organizados e interpretados à luz da abordagem do Ciclo de Políticas, buscando compreender os significados atribuídos pelos sujeitos participantes da pesquisa à política de financiamento da educação através do Pé na Escola.

## REPERCUSSÕES DA PRIVATIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL ATRAVÉS DO PROJETO PÉ NA ESCOLA

É fato que o movimento neoliberal vem crescendo no Brasil nas últimas décadas, e, com ele, se fortalecem as parcerias entre as instituições públicas com os grupos privados. O Ministério da Educação e Cultura, ao permitir uma associação com o Plano Compromisso Todos Pela Educação e outros organismos privados, acabou alavancando força para concretização de várias políticas públicas atuais neoconservadoras como a Base Nacional Comum Curricular- BNCC, o Plano Nacional de Alfabetização - PNE, O Programa Nacional do Livro Didático - PNLD, a venda de Voucher na EI e Projeto Pé na Escola, foco desta investigação. Todos eles apresentam características semelhantes, existe um protagonismo da fração de empresários e respectivos intelectuais orgânicos alinhados com o governo em prol da disputa da direção dessas políticas, deixando marcas e mudando o teor das mesmas para um viés mercadológico.

Adrião e Peroni (2018) citam que esse tipo de política resulta de uma ação coordenada pelo setor empresarial, que associado diretamente a agentes governamentais neoliberais, formaram a mais ampla dimensão da privatização, através de um movimento de base empresarial. O projeto Pé na Escola, por se tratar de uma política educacional, que subsidia verba pública através de contratos para oferta de vagas em creches e escolas particulares para matricular crianças que deveriam ser atendidas nas escolas públicas da Educação Infantil, passou pela etapa da formulação da agenda, teve a participação direta de representantes do governo, através de agentes do setor privado da área de educação.

Estes grupos avaliam o custo-benefício de determinada política, fazem o estudo do cenário local e suas necessidades, dos recursos disponíveis, da urgência que o problema requer para uma provável mobilização social e para justificar a necessidade da formulação da política.

No Contexto da Produção dos Textos, Mainardes (2006) ressalta a articulação entre a linguagem de interesse público e os textos políticos que representam a política, cita que no processo de construção da política nem todas as vozes são ouvidas e nem todas as agendas são reconhecidas como legítimas.

Os textos políticos, portanto, representam a política. Essas representações podem tomar várias formas: textos legais oficiais e textos políticos, comentários formais ou informais sobre os textos oficiais,

pronunciamentos oficiais, vídeos, etc. Tais textos não são, necessariamente, internamente coerentes e claros, e podem também ser contraditórios. Eles podem usar os termos-chave de modo diverso. A política não é feita e finalizada no momento legislativo e os textos precisam ser lidos com relação ao tempo e ao local específico de sua produção. Os textos políticos são o resultado de disputas e acordos, pois os grupos que atuam dentro dos diferentes lugares da produção de textos competem para controlar as representações da política (Bowe et al., 1992). (*apud* LOPES, MACEDO, 2011, p. 258)

O projeto já passou pelos contextos de influência e da produção do texto, e para entender como esses processos ocorreram. É no contexto de influência que as políticas públicas se iniciam, que os discursos políticos se constroem. Será de suma importância compreender como as articulações foram geradas nesses contextos, constituindo-se como base fundamental para a análise dos discursos que influenciaram a formulação da política, através da atuação de possíveis organismos internacionais, ONGS, entidades públicas e privadas, programas e sujeitos que imprimiram na política seus interesses.

Mainardes (2006), baseado em (BALL, BOWE et al., 1992), diz que o contexto da prática é onde a política está sujeita à interpretação e recriação e onde a política produz efeitos e consequências que podem representar mudanças e transformações significativas na política original. Para estes autores, o ponto-chave é que as políticas não são simplesmente “implementadas” dentro desta arena (contexto da prática), mas estão sujeitas à interpretação e, então, a serem “recriadas”.

Segundo Mainardes (2006), a política é interpretada, traduzida, pelos atores que dela fazem uso, podendo ser recriada em função dos diferentes interesses e concepções. É no contexto da prática também que ressonâncias dos dois primeiros contextos podem ser percebidos.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

O diálogo entre os autores que escolhi para fundamentar o texto creio que permitiu a reflexão crítica que o Pé na Escola, por estar inserido em um contexto político macro, foi elaborado frente às influências da globalização, principalmente, sob inspiração do modelo neoliberal.

Foi evidenciado na investigação que a visão defendida pelo governo em relação ao Pé na Escola é de imposição de um projeto de educação que está dissociado dos debates,

das lutas sociais e de exclusão das diversidades culturais, com um olhar voltado para as políticas com um viés mercadológico, uma vez que é mais econômico manter uma criança da rede pública em escolas conveniadas que não apresentam na sua maioria as condições de qualidade na oferta de ensino e nem na infraestrutura. O Estado tem sido o regulador eficiente em definir suas políticas educativas, submetendo a educação e as escolas ao mercado, através de termos de mercantilização de matrícula formatada por uma agenda neoliberal. Essa situação enfraquece a rede pública que vai perdendo espaço com o avanço do setor privado.

O trabalho não teve o intuito de apresentar uma única conclusão, uma vez que a pesquisa sobre o tema está em andamento, além de tratar de uma política controversa e recente. Não pretendo colocar um ponto final no tema, mas algumas reticências, no desejo de que a investigação tenha o potencial de gerar novas problematizações sobre a privatização na Educação Infantil e servir de inspiração para outros estudos, trabalhos científicos e formativos para a área da Política Pública Educacional.

## REFERÊNCIAS

- ADRIÃO, Theresa. **Dimensões da privatização da Educação Básica no Brasil: um diálogo com a produção acadêmica a partir de 1990.** [Meio Eletrônico]. Brasília, ANPAE, 2022.
- APPLE, Michael W. **Ideologia e Currículo.** São Paulo: Brasiliense, 2006.
- AZEVEDO, Janete Maria Lins. **A Educação como Política Pública.** 3. Ed. Campinas: Autores Associados, 2008.
- BALL, S.J. **Educational reform: a critical and post-structural approach.** Buckingham: Open University Press, 1994.
- BALL, S. J. **Reformar escolas/reformar professores e os terrores da performatividade.** Revista Portuguesa de Educação, v. 15, n. 2, 2002.
- BALL, S. J. Sociologia das políticas educacionais e pesquisa crítico-social: uma revisão pessoal das políticas educacionais e da pesquisa em política educacional. **Currículo sem Fronteiras**, v. 6, n. 2, 2006.
- BOWE, R.; BALL, S.; GOLD, A. **Reforming education & changing schools: case studies in policy sociology.** London: Routledge, 1992.
- BRASIL. Congresso Nacional. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

BUJES, Maria Isabel E. Escola Infantil: pra que te quero. In: CRAIDY, Carmem.

KAERCHER, Gládis E. (orgs.). **Educação Infantil pra que te quero?** Porto Alegre: Artmed, 2001.

COSTOLA, A.; BORGHI, R. F. Os reformadores empresariais e as políticas educacionais: análise do movimento todos pela base nacional comum. **Revista on line de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 22, n. esp3, p. 1313–1324, 2018.

DECROLY, Jean Ovide. Textos selecionados. In: DUBREUCQ, Francine. **Jean-Ovide Decroly**. Org.: Jason Ferreira Mafra. Recife: Massangana, 2010.

DEWEY, John. **Experiências e educação**. Tradução de Renata Gaspar. Petrópolis: Vozes, 2011.

DIDONET, V. Creche: a que veio, para onde vai. **Em Aberto**, Brasília, DF, v. 18, n. 73, p. 11-28, 2001.

DOURADO, Luiz Fernandes; OLIVEIRA, João Ferreira de. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e os impactos nas políticas de regulação e avaliação da educação superior**. In: **A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas**. Organização: Márcia Angela da S. Aguiar e Luiz Fernandes Dourado [Livro Eletrônico]. Recife: ANPAE, 2018: Disponível em: <<http://www.anpae.org.br/BibliotecaVirtual/4-Publicacoes/BNCC-VERSAO-FINAL.pdf>>. Acesso em: 22 maio. 2020.

FREINET, Celestin. **A Educação do Trabalho**. Tradução de Maria Ermantina Galvão G. Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

FROEBEL, F. **Education by development**: the second eriódi the pedagogics of the kindergarten. Translated by Josephine Jarvis. New York and London: D. Appleton, 1902.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 2001.

MAINARDES, Jefferson. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 27, n. 94, p. 47-69, apr. 2006. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-73302006000100003&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302006000100003&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em 20 out. 2020.

MONTSSORI, M. **Pedagogia Científica: a descoberta da criança**. São Paulo: Livraria e Editora Flamboyant, 1965.

PERONI, V.; ADRIÃO, T. (Orgs.). Sessão temática: Privatização da Educação Pública. **Currículo sem Fronteiras**, v. 18, n. 1, jan./abr. 2018.

PERONI, V. M. V.; CAETANO, M. R. O público e o privado na educação. **Retratos da Escola**, Brasília, vol. 9, n. 17, p. 337-352, dez., 2015.

PERONI, Vera Maria Vidigal. As relações entre o público e o privado nas políticas educacionais no contexto da Terceira Via. **Currículo sem Fronteiras**, v. 13, nº. 2, p.

234-255, maio/ago. 2013. Disponível em:  
<<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol13iss2articles/peroni.pdf>>. Acesso em: 05 set.2022.

PIAGET, Jean. **Seis estudos de psicologia**. Rio de Janeiro: Forense, 1986.

POSTMANN, N. **O desaparecimento da Infância**. Rio de Janeiro: Graphia, 1999.

SALVADOR. **Lei nº 9.410/2018a**. Institui o Projeto Pé na Escola, destinado ao atendimento de crianças na faixa etária de 6 (seis) meses a 5 (cinco) anos, e dá outras providências.

SALVADOR, Pé na Escola. **Secretaria Municipal da Educação do Salvador**. 2022b. Salvador, 15 de set. de 2022. <<http://educacao.salvador.ba.gov.br/programa-projeto/pena-escola/>> Acesso em 16 de set. de 2022.

SANTOS, O. M., SANTOS, G. R. Privatização da Educação Infantil: análise do projeto Pé Na Escola no Município de Salvador-Bahia. **Revista Poiésis**, Tubarão/SC, v.17, n.31, p. 139-157, Jan-Jun,2023. Disponível em:  
<https://portaldeperiodicos.animaeducacao.com.br/index.php/Poiesis/article/view/19986/13482>. Acesso em 01. jul. 2023.

SECCHI, Leonardo. **Políticas públicas: conceitos, esquemas de análise, casos práticos**. 2. Ed. São Paulo: Cengage Learning, 2013.

SILVA, T. T. **Documentos de identidade e currículo: uma introdução às teorias de currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

Silva, P. K., & Oliven, R. G. Filantropocapitalismo versus filantropia para a justiça social: um debate norte-americano sobre como lidar com a pobreza. **Mana**. 2020, Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/1678-49442020v26n1a204>>. Acesso em 20. jun. 2023.

VYGOTISKY, Lev Semenovich. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

WALLON, H. **Do ato ao pensamento** Lisboa: Moraes Editores, 2008.



## **PRIVATIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL NA PESQUISA ACADÊMICA: PRIMEIRAS APROXIMAÇÕES.**

Cláudia Vieira Patrício - USP - claudiapatricio@usp.br

Teise de Oliveira Guaranha Garcia - USP

**Palavras-chave:** Privatização; Gestão da educação; Conselhos Municipais de Educação; Educação Infantil.

Este resumo se vincula à pesquisa intitulada: “Privatização da gestão educacional em uma rede municipal de ensino: implementação da política e resistências” que problematiza o controle social democrático em contextos de privatização na educação infantil.

O trabalho é orientado pela compreensão de que ao se tratar de privatização no campo da educação, referimo-nos não exclusivamente a transferência de propriedade, mas como sintetiza Adrião (2018) se refere “à *subordinação ao setor privado dos processos relativos à definição dos meios e dos fins desta educação* (Adrião, 2018, p.12)

Ainda, a partir das reflexões de Theresa Adrião (2018) entende-se que a privatização da educação básica pode ser analisada em três dimensões da política educacional: a privatização da oferta; a privatização do currículo e a privatização da gestão educacional. A última dimensão é que a nos interessa e, segundo a autora nesta dimensão da privatização observa-se, a partir do que indica a literatura sobre o tema: a privatização da gestão educacional – “*quando os processos decisórios sobre a política educativa de uma rede ou de um sistema público de ensino são delegados ou passam a subordinar-se a instituições privadas lucrativas ou a estas associadas*” e a privatização da gestão escolar “*relativa aos processos de delegação ou subordinação da gestão de escolas a estes mesmos atores*” (ADRIÃO, 2018, p.12).

Neste trabalho sistematiza-se resultados de parte do levantamento realizado na literatura nacional sobre o tema. Concentra-se aqui na apresentação de pesquisas de mestrado e doutorado constantes do Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, Capes. Apresentam-se os resultados do levantamento sobre o tema da privatização na educação infantil com busca no Catálogo de Teses e Dissertações da Plataforma CAPES utilizando-se como descritores “PRIVATIZAÇÃO” AND “EDUCAÇÃO INFANTIL” sendo que o resultado encontrado

foi um total de 25 trabalhos acadêmicos entre Teses e Dissertações. É importante registrar que os descritores: “parcerias” e “convênios” não foram utilizados neste primeiro levantamento sobre o tema da privatização na educação infantil, o que ocorrerá na continuidade do estudo.

Dentre os 25 trabalhos localizados, quatro Dissertações de Mestrado não foram localizadas para eventual leitura completa. Em todos os casos apresentados a ausência de localização se deve, segundo a Capes, porque os trabalhos foram publicados antes de instalada a plataforma.

A busca foi seguida de análise dos dados obtidos no preenchimento do quadro resumo com as seguintes informações: título da pesquisa, autor (a), mestrado/doutorado, ano, área, instituição, palavras-chave, resumo e posicionamento do autor. O quadro foi preenchido com informações sobre 20 dissertações e cinco teses de doutorado, distribuídas de maneira esparsa ao longo dos anos.

Dentre as 25 pesquisas mencionadas neste levantamento da plataforma CAPES, 22 delas foram realizadas em Universidades Estaduais ou Federais: 12 em Universidades Estaduais e 10 em Universidades Federais. Somente dois trabalhos foram realizados em instituições privadas e um trabalho foi realizado em uma fundação sendo uma instituição de pesquisa e ensino vinculada à Secretaria de Estado de Planejamento e Gestão de Minas Gerais. Pode-se inferir, ainda que provisoriamente, o tema “privatização na educação infantil” é mais bem acolhido em grupos de pesquisa e orientadores das universidades públicas brasileira. Somente dois trabalhos foram defendidos em outras áreas que não a educação.

É válido ressaltar que o Grupo de Estudos e Pesquisas em Políticas Educacionais, Greppe, é o grupo a partir do qual são realizadas quase 50% das pesquisas com um total de 10 trabalhos acadêmicos.

A leitura dos resumos e palavras chaves levou a uma primeira categorização dos trabalhos em relação aos seus eixos centrais. Os trabalhos acadêmicos foram classificados após extensa leitura e assim agrupados de acordo com os textos dos resumos e palavras-chaves: convênios na Educação Infantil, novas formas de privatização, condições de trabalho, financiamento, currículo e controle social.

Os trabalhos acadêmicos que, sob o descritor privatização, trataram de **convênios** na Educação Infantil se referem a caracterização e análise de programas de parcerias e/ ou convênios para as condições de oferta de ensino em instituições públicas municipais e

privadas como ou sem fins lucrativos, em um total de 13 estudos abrangendo redes municipais de ensino com foco em: convênios, concessões, instituições sem fins lucrativos e parcerias.

Os trabalhos do agrupamento **novas formas de privatização**, por sua vez, dizem respeito a transferência da gestão de equipamentos públicos ao setor privado e novas formas de privatização da oferta para além dos convênios, em um total de nove pesquisas, enfocando para além dos tradicionais convênios, projetos de transferência da gestão, contratos de gestão e concessões.

No agrupamento **condições de trabalho** situam-se os estudos que se concentram nas condições de trabalho dos profissionais frente à privatização. Estas pesquisas contabilizam um total de cinco trabalhos acadêmicos que problematizam as premiações, avaliações, precariedade do trabalho docente em situação de privatização.

Agrupou-se em **financiamento** estudos com foco nas formas de financiamento das matrículas, problematizando o acesso, inclusive na pré-escola, ao direito e as formas de financiamento e programas de privatização como solução para a escassez de recursos públicos.

A classificação dos trabalhos no agrupamento **currículo** reuniu estudos que, no âmbito da privatização, jogaram luz sobre avaliação da educação infantil com provas padronizadas em larga escala, compra de pacotes curriculares e as premiações por desempenho e currículo.

Finalmente, o agrupamento **controle social** reuniu estudos que problematizam programas de privatização na educação infantil e a atuação do Ministério Público e dos Conselhos de Controle Social. Estas pesquisas contabilizam um total de cinco trabalhos problematizando a atuação do Ministério Público, conselhos municipais de educação e conselhos escolares.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

As pesquisas sobre a privatização da Educação Infantil nas universidades públicas se referem muitas delas à análise de programas de parcerias e/ou convênios para as condições de oferta de ensino em instituições públicas municipais e privadas considerando os arranjos entre o poder público e instituições privadas sem ou com fins lucrativos evidenciando em alguns casos o aumento de oferta de matrículas ao setor privado em

detrimento da rede pública direta. Além disso, alguns trabalhos citam as novas formas de privatização da educação que transfere por meio do poder público gestão de equipamentos ao setor privado. O que em outros trabalhos analisados pode resultar em uma nova organização na infraestrutura, nos materiais, na formação e nas condições de trabalho dos profissionais das instituições privadas se comparados aos profissionais da rede pública municipal.

Alguns trabalhos sobre financiamento revelam que o contexto político e econômico no qual se insere a expansão das matrículas pelo setor privado com ou sem fins lucrativos pode materializar o atendimento desta oferta de matrícula em opção de “baixo custo”. Outros trabalhos encontrados no âmbito do currículo mencionam a política de avaliação da educação infantil no campo da política educacional com o envolvimento de provas padronizadas em larga escala. E finalmente, outros trabalhos se referem aos programas de privatização na educação infantil e a atuação do Ministério Público e dos Conselhos de Controle Social.

Tal política, todavia, encontra resistências de acordo com Corrêa, Pinto, Garcia, (2021) em fóruns da sociedade civil. Reitera-se a relevância de se estudar, para além do próprio processo de privatização, as reações na sociedade, razão pela qual o estudo em sua continuidade abordará a atuação do CME sobre o tema.

## **REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:**

ADRIÃO, T.; **Dimensões e formas da privatização da Educação no Brasil:** caracterização a partir do mapeamento de produções nacionais e internacionais. Currículo sem Fronteiras, v.18, n.1, p.8-28, jan./abr.2018. Disponível em [www.curriculosemfronteiras.org](http://www.curriculosemfronteiras.org). Acesso em 22 de set. 2023.

ADRIÃO, T.; GARCIA, T. (org.); **Currículo, Gestão e oferta da Educação Básica Brasileira:** incidências de atores privados nos sistemas estaduais (2005-2015). Curitiba: CRV, 2018. 196 p. (Coleção Estudos sobre a privatização da Educação no Brasil, v.1).

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

\_\_\_\_\_. **Lei n 9.394.** de 20/12/1996. Dispõe sobre as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Brasília, 1996

CORREA, B.; PINTO, J.M.R; GARCIA, T.O.G; Estratégias de Privatização da Educação Infantil em Ribeirão Preto e as Resistências. **Revista de Financiamento da Educação, Fineduca**, v.11 n.27, p. 01-19, novembro/dez.2021. Disponível em <http://seer.ufrgs.br/fineduca>. Acesso em 15 jan. 2022.

**Eixo 2 - ENSINO FUNDAMENTAL CONTRADIÇÕES E AVANÇOS  
NA REGIÃO SUDESTE**

## AVANÇOS E RETROCESSOS NO ENSINO FUNDAMENTAL DA REGIÃO SUDESTE SEGUNDO AS METAS DO PNE

Andréa King de Abreu Yamaguchi - UERJ - andyamaguchi@gmail.com

Natalia Côrtes Velloso Theophilo - nataliatheophilo86@yahoo.com.br

**Palavras-chave:** PNE; Ensino Fundamental; Região Sudeste.

### INTRODUÇÃO

O objetivo deste trabalho é analisar os avanços e retrocessos no Ensino Fundamental na Região Sudeste em relação aos indicadores da meta 2 do Plano Nacional de Educação, Lei 13.005 de 25 de junho de 2014 durante seu período de vigência. Conforme definido em lei, o acompanhamento da execução e cumprimento das metas do PNE devem ser realizadas a cada dois anos pelo Ministério da Educação (MEC). Sendo assim, o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) publicará estudos mostrando resultados até o momento da divulgação oficial. Através desses acompanhamentos podemos discorrer sobre como transita a educação neste período. O trabalho articula as discussões coletivas empreendidas pelas autoras no GRUPEFOR - Grupo de Estudos e Pesquisas em Políticas Educacionais, Formação de professores, democracia e direito à educação (UERJ).

Alguns autores destacam o PNE (2014-2024) como uma legislação que traz muitos avanços educacionais, porém, quando se pensa na efetivação dessas políticas é necessária uma análise criteriosa sobre o processo de implementação das metas descritas. O monitoramento e a avaliação são importantes instrumentos de gestão das políticas públicas, pois através deles podemos analisar e investir na igualdade de condições para uma educação de qualidade na intenção de diminuir as disparidades educacionais.

De acordo com Bastos (2016) a:

[...] a diversidade e a desigualdade social que caracterizam a sociedade brasileira, a constituição das políticas nacionais para a educação e a interferência internacional nessa agenda devem ser analisadas de forma conjunta para a compreensão do planejamento educacional. Os desafios que se impõem ao desenvolvimento do atual Plano Nacional de Educação (PNE) também estão presentes na constituição das políticas educacionais

descentralizadas ou locais, embora as questões assumam outras proporções e particularidades (BASTOS, 2016, p. 21).

O Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024), Lei 13.005 de 25 de junho de 2014, em seu 2º artigo traz 10 Diretrizes, e para alcançá-las foram estabelecidas 20 Metas.

Com suas raízes na LDB (Lei nº 9.394/1996), a Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006, em seu conteúdo dispõe sobre a duração de 9 anos para o Ensino Fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 anos de idade. Com o objetivo de assegurar a todos um tempo mais prolongado de permanência na escola. Essa qualidade implica assegurar um processo educativo respeitoso e construído com base nas múltiplas dimensões e na especificidade do tempo da infância (Inep, 2022).

De acordo com inúmeras pesquisas, foi-se constatado que a criança que ingressa na escola antes dos 7 anos de idade, se desenvolve melhor e o seu aproveitamento é muito maior. E que as classes média e alta é que tem a maior parcela de filhos frequentando a escola nessa faixa etária, então a classe menos privilegiada que é a maior beneficiária dessa lei.

Passa a constar no antigo PNE (Lei nº 10.172/2001), diante de várias discussões, a partir de 2004 ela passou a vigorar em algumas regiões do país, mas o seu marco legal foi estabelecido em fevereiro de 2006, por meio da aprovação da Lei nº 11.274/2006, que alterou a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da LDB (Inep, 2022).

Com essa atitude o governo brasileiro alinhou-se a realidade mundial e a vários países da América Latina.

## **METODOLOGIA**

Neste trabalho vamos analisar os avanços e retrocessos do Ensino Fundamental na região Sudeste durante a vigência do Plano Nacional de Educação vigente, de acordo com os indicadores do MEC e INEP, segundo os objetivos da Meta 2.

1. Universalizar o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos para toda a população de 6 (seis) a 14 (quatorze) anos,
2. Garantir que pelo menos 95% (noventa e cinco por cento) dos alunos concluam essa etapa na idade recomendada, até o último ano de vigência deste PNE.

A responsabilidade da Educação Fundamental é dos Estados e Municípios, porém para que as Metas se concretizem com qualidade é preciso que haja a cooperação entre os

Municípios, o Distrito Federal, os Estados e a União em uma organização federativa, com um regime de colaboração entre os sistemas de ensino para a implementação das estratégias traçadas nas Metas.

A Lei do Plano Nacional de Educação, Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, incumbiu ao Inep a responsabilidade de publicar, a cada dois anos, estudos para aferir a evolução do cumprimento das metas estabelecidas no PNE.

Em 2022 foi lançado o Relatório do 4º Ciclo de Monitoramento das Metas do PNE: 2022. Neste documento podemos aferir a evolução do cumprimento das metas através de indicadores.

Indicador 2A: percentual de pessoas de 6 a 14 anos que frequentam ou que já concluíram o Ensino Fundamental. Meta: 100% de cobertura até 2024.

Esse indicador faz uso da taxa de escolarização líquida ajustada, são contabilizados os adolescentes que estudam em etapa posterior ao ensino fundamental, os que não estudam, mas já o concluíram e alunos da educação de jovens e adultos, embora essa modalidade para o Ensino Fundamental só possa ser legalmente acessada a partir dos 15 anos de idade.

O Brasil retrocedeu na cobertura educacional da população de 6 a 14 anos de idade de 98%, em 2020, para 95,9%, em 2021, reflexo da crise escolar causada pela pandemia de covid-19. Esse recuo ocorrido em apenas um ano, representa, em perspectiva histórica, um retrocesso de cerca de dez anos no indicador, visto que, para 2011, ele foi estimado em 96,1% (Brasil. Inep, 2019). A região Sudeste retrocedeu de 97,5% em 2013 para 96,7% em 2021.

Minas Gerais: em 2013 tinha 98,1% em 2016 e 2017 teve uma queda permanecendo em 98% chegando a 98,9% em 2019 e caindo para 97,6% em 2021.

Espírito Santo: em 2013 tinha 97,4% atingindo seu melhor índice em 2018 com 98,5% e passando para 95,9% em 2021.

Rio de Janeiro: em 2013 tinha 95,8% se mantendo com esse percentual até 2015 quando começou a subir, atingindo 97,4% em 2019 e tendo uma queda em 2021 para 93,1%.

São Paulo: em 2013 tinha 97,9% chegando a atingir 98,9% em 2020 e retrocedendo para 97,5% em 2021.

Analisando o percentual dos estados, vimos que o Rio de Janeiro foi o estado que teve a maior variação e conseqüentemente perda percentual.



Indicador 2B: percentual de pessoas de 16 anos com, pelo menos, o ensino fundamental concluído. Meta: 95% até 2024

A Região Sudeste teve um período de crescimento, com 79,7% em 2013 para 88,7% em 2020. Durante o período marcado pela pandemia do covid-19, houve uma redução dessa meta para 87,1% em 2021.

Minas Gerais: em 2013 tinha 75% aumentando gradativamente até chegar em 83,4% em 2019 tendo uma queda em 2018 e 2019 chegando em seu auge em 2020 com 86,6% e terminando 2021 com queda para 83%.

Espírito Santo: em 2013 tinha 71,2%, apresentando queda em 2017 e 2018, atingindo seu melhor índice em 2020 com 77,7% e passando para 75,2% em 2021.

Rio de Janeiro: em 2013 tinha 68,6% aumentando anualmente até chegar a 82,7% em 2020 quando teve uma queda em 2021 indo para 79,6%.

São Paulo: em 2013 tinha 87,6% chegando a atingir 94,6% em 2019 e retrocedendo para 92,6% em 2021.

## CONCLUSÃO

Apesar de todo retrocesso na educação nacional, a região Sudeste se destaca das demais, tendo alcançado 87,1% dos jovens de 16 anos com o ensino fundamental concluído em 2021, contrastando com as Regiões Norte e Nordeste, com índices de 76,2% e 73,8%, respectivamente (Pnad/c IBGE 2013-2021).

De acordo com a análise documental, percebe-se que a pandemia de Covid-19 contribuiu muito para que a educação nacional retrocedesse, com a falta de investimentos e políticas públicas para a dar suporte a educação nacional naquele momento, e a região Sudeste não conseguirá alcançar o que foi proposto na Meta 2 do PNE 2014-2024.

## BIBLIOGRAFIA:

BASTOS, R. F. **Sistemas Municipais de Ensino: a gestão das Políticas Educacionais do Município De Serra/ES'** 28/03/2016 244 f. Mestrado em EDUCAÇÃO. UNIVERSIDADE

BRASIL. Brasil: **Censo Escolar | Qedu**: Use dados. Transforme a educação <https://qedu.org.br>. Acesso em: 3 de mai. de 2023.

BRASIL. **PNE EM MOVIMENTO**, acesso em <http://pne.mec.gov.br/>. Acesso em 15 de maio de 2023.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Relatório do 4º Ciclo de Monitoramento das Metas do Plano Nacional de Educação – 2022**. – Brasília, DF: Inep, 2022.

BRASIL, **Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF., 26 jun. 2014.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação (2014-2024)**, Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Brasília: Inep, 2015. Disponível em: <http://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-planonacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014>. Acesso em: 8 fev. 2022.

BRASIL, Presidência da República, Ministério da Educação, Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino (MEC/SASE), 2014.

FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO, Vitória. Biblioteca Central UFES. Disponível em: [https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id\\_trabalho=3704501](https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=3704501). Acesso em: 06 mar. 2022.

FERNANDES, Claudia In: **Caderno de avaliação das metas do Plano Nacional de Educação: PNE 2014-2024**. Organização: João Ferreira de Oliveira, Andrea Barbosa Gouveia e Heleno Araújo [Livro Eletrônico]. – Brasília: ANPAE, 2018. ISBN 978-85-87987-08-2 Formato: PDF, 72 páginas.

UNICEF. **Cenário da Exclusão Escolar no Brasil**. Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), abr. 2021. [buscaativaescolar.org.br](http://buscaativaescolar.org.br).

## **O ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA NO ENSINO FUNDAMENTAL DA EJA COMO INSTRUMENTO SELETIVO DA SOCIEDADE**

Kelfany Antonio Pereira - UNESA - kelfany\_pereira@yahoo.com.br  
Maria Inmaculada Chao Cabanas - UNESA - maria.cabanas@yduqs.com.br

**Palavras-chave:** Análise Retórica; Educação de Jovens e Adultos; Língua Portuguesa; Representações Sociais.

### **INTRODUÇÃO**

Partimos da caracterização dos alunos da Educação de Jovens e Adultos (EJA) e do objeto de estudo para descrever qual o significado da Língua Portuguesa(LP), como um componente curricular, para esses sujeitos ambicionando identificar quais Representações Sociais podem ser encontradas diante do ensino desta disciplina em cada região do Brasil. Este trabalho tem como objetivo realizar a análise das Representações Sociais dos significados explicitados nas falas que são instituídas pela atividade educativa e admitidas na educação escolar no Ensino Fundamental da EJA.

### **METODOLOGIA**

Nossa pesquisa é de cunho documental e se desenvolveu à luz da Teoria das Representações Sociais, adotando como método de análise, a observação e registros a partir dos esquemas argumentativos como proposto por Perelman e Olbrechts-Tyteca na Teoria da Argumentação. Os discursos foram selecionados através de revisão bibliográfica que também possibilitou o diálogo com obras teóricas e críticas que permitem um paralelo com a Teoria das Representações Sociais, a Língua Portuguesa e o contexto da EJA no cenário da educação brasileira, contrastando o papel certificador dado a este segmento de ensino com o papel social que este deveria exercer frente ao aluno adulto, para que, deste modo, seja possível analisar o que vem sendo dito por esses sujeitos a respeito do ensino de Língua Portuguesa na EJA.

## DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Para chegarmos aos discursos dos alunos sobre o que vem a ser a LP, considerando as regiões do Brasil, foi tomado como base, até esta etapa da pesquisa, na região Centro-Oeste os estudos apresentados por Oliveira, na região Nordeste o artigo de Cavalcante, na região Norte a dissertação de Botelho, na região Sudeste o artigo de Naiff e Naiff e na região Sul o artigo de Kleiman. Tendo o cuidado de estabelecer um olhar metalinguístico com esta análise, foi possível observar que os discursos demonstram as opiniões e preferências por parte dos alunos da EJA sobre o ensino da LP. Na região Centro-Oeste, os alunos elegem os conteúdos ministrados nas aulas de LP como um dos quesitos indispensáveis para o uso da língua materna no mercado de trabalho, colaborando no momento em que precisam preencher um formulário ou um curriculum. Na região Nordeste, os alunos demonstram ser conscientes de que trazem consigo um conhecimento prévio àquele oferecido pela escola, que é intitulado por eles como “visão de mundo”. Já sua escrita, é apontada por eles como um elemento influenciado por suas vivências profissionais. Na região Norte, podemos interpretar que os conteúdos gramaticais aprendidos em LP servem para aprender a fazer uma boa escrita, assim como para aprender a interpretar textos escritos e conhecer mais palavras que poderão vir a fazer parte do seu vocabulário internalizado. Na região Sudeste, interpretamos que o aluno da EJA acredita ter uma significativa dificuldade para aprender os conteúdos ministrados nas aulas de LP. O aprendizado desses conteúdos é eleito como um pré-requisito para que esses alunos sejam capazes de completar os estudos e consigam ocupar uma posição favorecida no mercado de trabalho. Esse grupo de alunos associa as aulas de LP a algo difícil, justamente por ser incoerente para sua compreensão diante da leitura que são capazes de fazer em relação ao mundo que os cerca. Contudo, acreditam que ao não aprenderem os conteúdos instituídos pelos gramáticos para o ensino de LP na EJA, não serão capazes de completar os estudos e isso, possivelmente, pode impactar negativamente para que esses sujeitos ocupem um lugar favorecido na vida profissional. Na região Sul, os alunos da EJA apresentam em seus discursos a crença de que os conteúdos gramaticais aprendidos em LP contribuem para que se possa aprender a escrever textos e realizar uma leitura com fluência e coerência, inclusive, permitindo que eles aprendam a usar o dicionário. No processo que conduz à elaboração, legitimação e imposição de uma língua oficial, o sistema escolar cumpre a função de fabricar semelhanças das quais resulta o ensino da LP, conforme o

vemos estampado nos manuais que normatizam o ensino da língua materna no Brasil, em especial, nos livros didáticos e exames certificadores. A língua falada pelos brasileiros, segundo Alvarenga, é considerada inferior a que se ensina na escola (norma padrão). A hierarquia, resultado da dissociação da noção de Língua Portuguesa, afirma a superioridade em si da gramática escolarizada, que se sustenta pura e simplesmente na gramática normativa, não na funcional e, ainda menos, nos procedimentos de argumentação. Este método de análise disponibiliza para a pesquisa maneiras de situar os discursos que persuadem os alunos e os levam a estereotipar o ensino de LP que a escola oferece. Assim, podemos confirmar o papel certificador dado a este segmento de ensino e refletir em torno do papel social que este deveria exercer frente ao aluno adulto.

## CONCLUSÕES

Com as considerações finais desta pesquisa, não se objetiva apresentar conclusões definitivas, tampouco dar por completo o estudo das RS do ensino da LP no Ensino Fundamental por alunos da EJA, porém há que se discorrer sobre até onde o tema foi tratado, verificar se os objetivos da pesquisa foram atendidos e apresentar sugestões para futuras pesquisas, para que o assunto seja mais profundamente conhecido, explorado e até mesmo popularizado. Constatou-se, por meio das narrativas reunidas nesta etapa da pesquisa, que a construção de um conjunto argumentativo no plano discursivo, estabelecendo uma rede de argumentos a fim de sustentar a tese de que embora a escola destinada a jovens e adultos seja colocada como uma esperança de resgate do que lhes foi negado, significando muitas vezes orgulho e expectativas de um futuro melhor, conforme observamos nos discursos dos alunos do Sudeste do Brasil, esta mesma instituição precisa ser repensada para que se torne verdadeiramente inclusiva, e não uma experiência frustrante. Por fim, o que se espera é que esse estudo contribua para as discussões sobre as concepções da LP no Ensino Fundamental e que inspire mais educadores e pesquisadores a buscarem excelência para as aulas desse que é um componente curricular primordial para a formação de todos os alunos dentro da sala de aula e, primordialmente, para o desenvolvimento humano, no sentido de aprimoramento a comunicação para que seja possível desenvolver o aluno da EJA na sua condição de cidadão. Por meio dos discursos analisados, nesta etapa, almejamos ter compreendido a percepção que os falantes da EJA (alunos) possuem em relação a LP (veículo de expressão oral e variedade padrão na escrita

da sala de aula). E finalmente, que o estudo contribua para inspirar ações e outras pesquisas neste segmento educacional.

## REFERÊNCIAS

ALVARENGA, Claudia Helena Azevedo. **Da Teoria das Representações Sociais à Retórica**. Os preferíveis para o ensino de Música e Língua Portuguesa determinados nas avaliações externas. 2016. 304f. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Estácio de Sá. Rio de Janeiro. 2016.

BOURDIEU, Pierre. **A economia das trocas linguísticas**: o que falar quer dizer. São Paulo: Edusp, 1996.

BOTELHO, Sandra Helena Salgueiro. **A variedade padrão e a oralidade na EJA**: uma abordagem sociolinguística e discursiva. 2014. 168f. Dissertação (Mestrado em Letras), Universidade Federal do Amazonas. Manaus, 2014.

CAVALCANTE, I. F., & ALCÂNTARA, D. de S. (2009). Formação de Leitores: O Ensino de Língua Portuguesa em Turmas de EJA. *HOLOS*, 2, 132–144. <https://doi.org/10.15628/holos.2009.204>

KLEIMAN, Angela B. EJA e o ensino da língua materna: relevância dos projetos de letramento. **EJA em debate**, Florianópolis, vol. 1, n. 1. nov. 2012. Disponível em: <https://www.sumarios.org/artigo/eja-e-o-ensino-da-lingua-materna-relevancia-dos-projetos-de-letramento>. Acesso em: 08 de junho de 2023.

NAIFF, L. A. M. e NAIFF, D. G.. M. Educação de jovens e adultos em uma análise psicossocial: representações e práticas sociais. **Psicologia & Sociedade**; Rio de Janeiro, v 20, n.3, p. 402-407, jun. 2008.

OLIVEIRA, Hélvio Frank (org.). **Docência**: Interdisciplinaridades e letramentos. Anápolis, GO: Editora UEG, 2018.

PERELMAN, Chaïm; OLBRECHTS-TYTECA, Lucie. **Tratado da argumentação**: a nova retórica. Tradução: Maria Ermantina de Almeida Prado Galvão. 2 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2005. 653 p.

SÁ, C. P, Representações Sociais: o conceito e o estado atual da teoria in SPINK, M. J. P. (org.) **O conhecimento no cotidiano**: as representações sociais na perspectiva da psicologia social. São Paulo: Brasiliense, 2004.

SAUSSURE, Ferdinand de. **Curso de Linguística Geral**. 15ed. São Paulo: Cultrix, 1989.

SOUZA, Hulda Cyrelli de. **O “nhenhém gramatical” como entrave ao letramento nas séries iniciais do Ensino Fundamental**. 2007. 307f. Dissertação (Mestrado em Letras). Universidade Federal do Rio Grande do Sul. 2007.

## **A ORIENTAÇÃO PEDAGÓGICA E A RELAÇÃO DIALÓGICA NO COTIDIANO ESCOLAR: PERMANÊNCIA, ENSINO E APRENDIZAGEM EM ESCOLA PÚBLICA DE NILÓPOLIS, BAIXADA FLUMINENSE DO RIO DE JANEIRO**

Verônica Amaral Luna da Silva - UCP - veronicalunapedagoga@gmail.com

**Palavras-chave:** Escola pública; orientação pedagógica; relação dialógica.

### **INTRODUÇÃO**

Apresento nesse trabalho o resultado de um dos estudos de caso utilizados na pesquisa de Mestrado em Educação, finalizado no ano de 2022. O título da pesquisa foi “O lápis que tu me deste: experiências do cotidiano, construindo a identidade na função da orientação pedagógica em uma escola da Baixada Fluminense no Rio de Janeiro”. A pesquisa foi realizada nos anos finais do Ensino Fundamental de escola pública de Nilópolis, na Baixada Fluminense do Rio de Janeiro. O estudo de caso vivenciado no cotidiano da escola pública confirmou que a relação dialógica entre orientação pedagógica, professores e alunos derivou em permanência na escola com maior qualidade e melhores resultados na aprendizagem. Sobre observar os espaços através das relações dialógicas Freire, 2001, p. 64, nos diz:

Observa-se por aí que o homem vai dinamizando o seu mundo a partir destas relações com ele e nele; vai criando, recriando; decidindo. Acrescenta algo ao mundo do qual ele mesmo é criador. Vai temporalizando os espaços geográficos. Faz cultura. E é o jogo criador destas relações do homem com o mundo o que não permite, a não ser em termos relativos, a imobilidade das sociedades nem das culturas.

O campo escolhido para a pesquisa foi o “chão de escola” da rede pública de ensino de Nilópolis, com o recorte feito nos anos finais do Ensino Fundamental. O objeto da pesquisa foi a relação dialógica no cotidiano escolar corroborando com a função do orientador pedagógico para a formação docente, promovendo permanência e aprendizagem de alunos. A pesquisa teve como objetivo geral compreender a atuação do orientador pedagógico, através da relação dialógica que ocorre no cotidiano escolar, sendo este

educador o mediador no processo de ensinar e aprender de alunos. Os objetivos específicos foram: perceber a possibilidade de permanência dos alunos na escola através da relação dialógica; possibilitar a aprendizagem de conteúdos curriculares e de outros conhecimentos que se façam necessários a partir da escuta respeitosa e atenta, e entender a função do orientador pedagógico no espaço escolar atuando na formação docente.

[...] o supervisor apresenta-se, então, como um líder (reconhecido pela competência, pela identificação com os interesses coletivos) que mobiliza, que dinamiza encontros para discussão e atualização teórica das práticas. E, entre os vários objetivos desta “mobilização” ao estudo, destacam-se, novamente, a *consciência* do propósito das ações e a *ampliação* (político-social) dos princípios e dos conceitos que as orientam. (RANGEL, 2005, p. 149)

A autora Mary Rangel confirma o papel do orientador, supervisor ou coordenador pedagógico, com a função de mobilizar e levar a discussão nas formações docentes o importante papel desse profissional como mediador no processo de ensino e aprendizagem escolar. O nome é dado à função de acordo com o regimento do local de trabalho.

O estudo de caso, recorte da pesquisa no Mestrado em Educação, cuidou da chegada de Eduardo, 13 anos de idade, e sua irmã Elen, 11 anos de idade, respectivamente cursando 5º e 6º ano do Ensino Fundamental na unidade escolar pesquisada. Os nomes são fictícios para preservar a identidade dos alunos. Eduardo, já era aluno conhecido desde 2012, quando cheguei concursada na rede pública de ensino, lotada num CIEP. Eduardo ao chegar, pela manhã, e importante informar, sempre atrasado, se dirigia a sala onde eu trabalhava e perguntava: Tia me empresta um lápis? Tempos depois, sua mãe me mostrou todos os lápis que eu o emprestara, guardados dentro da mochila junto aos lápis que ela lhe dava ao sair de casa para a escola. Seria o pedido uma necessidade ou o início de um diálogo que nos aproximaria no cotidiano escolar? Ferraço afirma sobre as pesquisas com o cotidiano que: “(...) “estamos, de alguma forma, em busca de nós mesmos, de *nossas histórias de vida*, de nossos “lugares” na educação.” (FERRAÇO, 2008, p. 27).

A pesquisa se justificou pela relação de diálogos construída entre alunos, professores e orientação pedagógica, que espreitou outras relações, seja com outros profissionais da unidade escolar ou com as suas famílias. O diálogo que se iniciava com o pedido de lápis emprestado tinha continuidade com as diversas situações vivenciadas no cotidiano escolar. A hipótese construída foi de que as relações dialógicas poderiam promover uma proximidade com a escola, professores e conteúdos curriculares



favorecendo o aprender e o ensinar. Para Ferraço, 2008, p. 27: “(...) os estudos com o cotidiano das escolas acontecem em meio às situações do dia-a-dia, por entre fragmentos das vidas vividas concretamente.” E são esses fragmentos que chegando até a escola, sendo cuidados e respeitados, promovem aprendizagens, tanto as previstas no currículo, quanto as necessárias para que se possa viver em sociedade

A formação docente como função da orientação pedagógica, foi também inserida na pesquisa, em função das ações que devem ser propostas aos professores para promover aprendizagem, mediante as relações de diálogos surgidas. Arroyo nos ajuda na reflexão sobre a conjuntura social que se altera com rapidez, onde os alunos que foram apresentados aos professores durante a sua formação estão em franca transformação nas salas de aula, o que dificulta uma prática adequada. Assim, é urgente que os professores tenham acesso a um currículo promotor de diálogo sobre questões que emergem no cotidiano escolar.

Por que entre tantos conhecimentos sistematizados a serem ensinados, aprendidos e avaliados não entra o acúmulo de saberes sobre a docência como função social, como trabalho. Nem entram as vivências sociais e políticas, culturais e socializadoras, humanas e tão desumanas dos próprios educadores e educandos. Talvez porque as áreas de disciplinas conhecimento que os currículos consagram veem essas vivências e essas funções sociais e seus personagens como insignificantes, até decadentes. (ARROYO, 2013, p. 72)

## **METODOLOGIA**

A pesquisa foi realizada através da abordagem qualitativa, devido aos aspectos subjetivos que o trabalho abrangeu. Valores e hábitos de uma comunidade escolar foram observados e registrados para constituírem essa pesquisa. Documentos como: livro ata, caderno de ocorrência, documentos escolares, cadernos e o currículo educacional consistiram em material analisado para a pesquisa. O campo observado foi uma unidade escolar da rede pública de ensino em Olinda, município de Nilópolis na Baixada Fluminense do Rio de Janeiro, onde estudos sobre o cotidiano escolar se fizeram presentes, possibilitando perceber a dinâmica construída por quem circula no ambiente escolar. Entendendo o cotidiano escolar como um lugar complexo, marcado por singularidades no seu dia a dia, para Ferraço, 2007, p. 81: “Os estudos com o cotidiano, ao acontecerem em meio ao que está feito, isto é, em meio aos processos de *tessitura e contaminação* das redes,

expressam o “entremeado” das relações dessas redes nos diferentes *espaçostempos vividos*.”

## **RESULTADO E DISCUSSÃO**

Ao reencontrar Eduardo, trabalhando na segunda unidade escolar na função de orientadora pedagógica, o pedido se repetiu: Tia me empresta um lápis? Sua irmã Elen, calada e observadora o acompanhava, e fez o mesmo pedido. Segundo Paulo Freire, sobre o homem e a relação com o mundo: “Quando o homem compreende sua realidade, pode levantar hipóteses sobre o desafio dessa realidade e procurar soluções. Assim, pode transformá-la e com seu trabalho pode criar um mundo próprio: seu eu e suas circunstâncias.” (FREIRE, 2001, p. 30)

A pesquisa concluiu, até o momento, que Eduardo e Elen compreendiam a realidade da escola como distante das deles, mas iniciaram uma relação através do diálogo, utilizando um objeto comum a toda a escola, o lápis. Concluiu mais, que a escuta apurada para as narrativas que ocorrem no espaço escolar, constituem uma relação de diálogos, tendo como mediador o orientador pedagógico junto aos professores, favorecendo a construção de estratégias que flexibilizam o currículo para melhor aprender possibilitar a permanência dos alunos na escola.

## **REFERÊNCIAS**

- ARROYO, Miguel G. Currículo, Território em Disputa. Petrópolis: Vozes, 2013.
- FERRAÇO, Carlos Eduardo. Pesquisa com o Cotidiano. Revista Educ. Coc., Campinas, vol. 28, n. 98, p. 73-95. jan./abr. 2007.
- FERRAÇO, Carlos Eduardo, PEREZ, Carmen Lúcia Vidal e OLIVEIRA, Inês Barbosa de. Aprendizagens Cotidianas com a pesquisa: novas reflexões em pesquisas nos/dos/com os cotidianos das escolas. Petrópolis: DP et Alii, 2008
- FREIRE, Paulo. Educação e Mudança. 24 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2001.
- JUNIOR, Celestino Alves da Silva e RANGEL, Mary. Nove Olhares sobre a Supervisão. 11 ed. São Paulo: Papirus: 2005.

## UMA ANÁLISE DO ENSINO DE DIREITOS HUMANOS DE FORMA TRANSVERSAL NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA

Nerilcinea dos Santos Braulio de Souza - UFF - nerilcineasantos@id.uff.br  
Maria Goretti Andrade Rodrigues - FIOCRUZ - UFF - mariagoretti@id.uff.br

**Palavras-chave:** Educação; Direitos Humanos; Transdisciplinaridade.

A pesquisa em curso versa sobre a análise quanto ao ensino de direitos humanos de forma transversal no âmbito do sistema regular de ensino, em uma cidade do interior do Rio de Janeiro, Brasil. Especificamente, trata da forma como o tema é abordado pelos professores, bem como a maneira de atuação desses profissionais no contexto escolar, de modo a acompanhar se a prática favorece a conscientização e formação de sujeitos e subjetividades que atuem com respeito às diversidades das grandes minorias.

No plano internacional, a discussão sobre Direitos Humanos tomou proporção após as barbáries ocorridas durante a Segunda Guerra Mundial (1939 – 1945), que resultou na Declaração Universal dos Direitos Humanos, aprovada em 1948 pela Assembleia Geral da Organização das Nações Unidas (ONU, 1948). No plano nacional, no período do regime militar (1964 – 1985), o Brasil viveu um momento de redução drástica das atividades políticas e, por consequência, uma depreciação do exercício da cidadania.

A partir da Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, o Estado brasileiro tem buscado elaborar normas de proteção aos direitos humanos e fundamentais. Assim, avanços importantes da realidade social e política do país estão contidos nessa Constituição chamada de Cidadã. Isso demonstra, ainda que de forma tímida, o reconhecimento pelo Estado de que não há desenvolvimento unicamente no campo econômico sem um respectivo desenvolvimento social e político, o que torna a educação em direitos humanos de fundamental importância.

Sabe-se que foram muitas as modificações por que passaram a educação em nosso país. Costa (2017), em sua coletânea de artigos sobre legislação educacional fala dessa evolução e demonstra o longo percurso histórico até o alcance do campo democrático atual. Ele afirma que a necessidade básica de acesso à escrita e leitura foi ampliada para a formação integral do indivíduo e sua preparação para o mundo. A necessidade individual

passa a ser coletiva no decorrer do tempo, imaginando-se que a preparação é para o desenvolvimento pleno do cidadão.

Com isso, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB – lei 9.394/96) prevê em seu artigo 22 que “a educação básica tem por finalidades desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores”. O artigo 26 da mesma lei, em seu § 9º acrescentado pela lei 13.010 de 2014 prevê que “conteúdos relativos aos direitos humanos e à prevenção de todas as formas de violência contra a criança e adolescente serão incluídos, como temas transversais, nos currículos escolares”.

Entende-se, no ensino tradicional, que os conteúdos são trabalhados de maneira isolada, sem que haja uma interrelação entre as diferentes áreas do saber. Em relação aos conteúdos de Direitos Humanos, estes devem ser trabalhados em interdisciplinaridade aos conteúdos curriculares.

Para isso, o docente precisa conhecer as questões epistemológicas mais gerais das áreas, seus conteúdos e mesmo as orientações didáticas, na busca de uma prática que englobe a interdisciplinaridade com novos temas no currículo, que sirvam de base para uma formação plena do aluno. Os temas propostos como transversais têm como interesse as necessidades atuais.

No entanto, mesmo diante da previsão legal quanto à transversalidade do ensino de Direitos Humanos, pouco tem se notado na concretização de tal determinação. Isso se dá, pelo que parece, porque há dificuldade do educador em saber como trabalhar o conteúdo, assim como em saber o que usar nesse conteúdo, já que, na grande maioria das instituições de ensino, não há uma formação específica dos docentes para a prática de educação em direitos humanos.

Levar ao conhecimento do aluno, prematuramente, temas relativos a direitos humanos, pode ser medida essencial para alargar seus horizontes e sua visão de mundo, proporcionando uma formação sólida em importantes direitos e deveres.

Contudo, óbvio que tal conteúdo não pode ser imposto ao educando de forma aleatória, mas deve ser uma prática que parta de sua realidade. Conforme relata em seu livro *Pedagogia do Oprimido*, Freire (1987) nos ensina que a educação “bancária” deve ser combatida, haja vista privilegiar o depósito de conteúdos nos alunos de forma desmedida. Nisto, analisando seu discurso, é ressaltado que: “Será a partir da situação presente, existencial, concreta, refletindo o conjunto de aspirações do povo, que poderemos

organizar o conteúdo programático da situação ou da ação política. O que temos de fazer, na verdade, é propor ao povo, através de certas contradições básicas, sua situação existencial, concreta, presente, como problema que, por sua vez, o desafia, e assim, exige-lhe resposta, não só no nível intelectual, mas no nível da ação”.

Nessa linha de intelecção, o presente trabalho pretende mapear o cumprimento do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos, a fim de verificar a forma como o tema é abordado pelos professores, bem como a maneira de atuação desses profissionais no contexto escolar.

## **METODOLOGIA**

Utilizando-se da metodologia qualitativa, sob a perspectiva cartográfica de Deleuze e Guattari (2000), mediante encontros com educadores e gestores escolares, busca-se pesquisar com o campo escolar a forma de atuação desses profissionais.

No decorrer do presente trabalho, utiliza-se como procedimento rodas de conversa com professores do Ensino Fundamental e da Educação de Jovens e Adultos (EJA), do Município de Itaocara-RJ, em especial, do Colégio Municipal Nildo Caruso Nara, buscando relatos de experiências da atuação desses mestres.

Nesse sentido, a utilização da roda de conversa justifica-se, pois, “há interesse não somente no que as pessoas pensam e expressam, mas também em como elas pensam e por que pensam” (Gatti, 2005, p.09). Assim, entende-se que a realização do grupo possibilita uma sensibilidade por parte de todos os envolvidos, sem o sentimento de obrigatoriedade, mas sim de cooperação e interação entre os sujeitos.

## **DISCUSSÃO DOS RESULTADOS**

O território da escola investigada é composto por séries diversas desde educação infantil até EJA segundo seguimento, IX fase. Muitos desses jovens são sujeitos que sofrem diversas vulnerabilidades e injustiças sociais e chegam à escola sem querer ali estar ou, se o querem, é com dificuldades extremas. Há relatos de frequentes desentendimentos entre os alunos e até ocorrências de alguns atos infracionais no interior da escola.

Desse modo, o primeiro encontro em que essa pesquisa teve oportunidade em cartografar, deu-se no Conselho de Classe das turmas da EJA, segundo seguimento, onde

se ouviu sobre dificuldades encontradas pelos professores no bimestre letivo, devido a comportamentos exacerbados de diversos alunos, que vão desde isolamento a comportamentos agressivos ou indiferentes. Percebe-se que muitos desses alunos não conhecem o mínimo de seus direitos ou deveres, de respeito, afeto ou cooperação.

Em conversa na roda proposta, a pesquisadora direcionou sua pesquisa introduzindo o objetivo do presente trabalho e buscando relatos dos ali presentes sobre a forma de atuação com os discentes no tema direitos humanos, buscando mostrar ser este um caminho possível para conscientização e sensibilização de todos na construção de diálogos, empoderamentos e autoestima. Apesar da dificuldade de alguns profissionais em trabalhar com o tema, outros verbalizaram importantes relatos quanto à sua forma de construir conhecimentos de direitos humanos. Alguns docentes, ao refletirem sobre suas práticas, encontraram uma alternativa que transcreveu de forma clara e objetiva seu modo de cumprir o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos e expuseram com precisão sua atuação, seja nos conteúdos relativos à educação física, língua portuguesa, artes ou ciências biológicas.

Da reunião nasceu um projeto proposto pela Orientadora Educacional com o tema “Ainda é tempo de Esperançar”, o qual orientou os professores a promoverem trabalhos voltados à cooperação e autovalorização entre os alunos, o que trouxe maiores criatividade para exploração de conteúdos relativos a Direitos Humanos. Os professores passaram a trabalhar com mais intensidade em rodas de conversas com os alunos sobre conscientização quanto às alteridades diversas, respeito e cooperação.

A pesquisa teve ainda oportunidade de presenciar uma aula de educação física, em atendimento ao referido projeto, em que o professor trabalhou exposição de trabalho de pesquisa dos alunos referente à história do futebol feminino, o que levou os participantes a refletirem sobre questões de desigualdade de gênero e discriminação da mulher.

Após a proposta da Orientadora, os professores passaram a trabalhar muito mais os temas de direitos humanos através de conversas, cartazes, pesquisas ou jogos, o que levou a um espírito maior de cooperação, solidariedade e respeito entre os participantes, sendo notados resultados de melhor interação e respeito entre os alunos.

Inobstante a pesquisa ainda estar em andamento, baseado nos relatos obtidos até o momento, as conclusões preliminares já mostram que, apesar de toda a dificuldade por que passa a escola pública no Brasil e, no caso específico de uma cidade do interior da Região Sudeste, os professores procuram transmitir valores e atitudes de respeito aos Direitos

Humanos e trabalham a temática segundo a concepção e os conceitos do próprio docente. Não há, pelo que se percebe, uma pauta em Direitos Humanos a ser seguida, mas esforço próprio do professor, visto que os cursos de formação de docentes não preparam os futuros professores para serem formadores de valores e atitudes em Direitos humanos.

## CONCLUSÃO

No território investigado, as conclusões iniciais demonstram que, apesar da dificuldade que alguns docentes possuem para trabalharem o tema, e ainda, diante da falta de apoio e incentivo de alguns setores organizacionais, percebe-se que há engajamento da gestão e corpo docente, e muitos desses personagens desdobram-se em sua missão e conseguem dar conta do compromisso, porém muito mais pode ser estimulado nesse atuar. Conclui-se que educar em direitos humanos é um caminho possível para combater desigualdades, injustiças, violências e discriminações de todas as formas. Com isso, buscase, com a continuação da pesquisa, uma efetiva contribuição para a emancipação de docentes na inserção do ensino de direitos humanos na educação.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. **Decreto 7.037 de 21 de dezembro de 2009**. Programa Nacional de Direitos Humanos- PNDH-3. Disponível em: [www.camara.leg.br](http://www.camara.leg.br). Acesso em 08 dez. de 2021.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, 23 de dezembro de 1996. Disponível em: [http://<www.planalto.gov.br>](http://www.planalto.gov.br). Acesso em: 20 fev. 2022.

COSTA, Carlinhos. (2017). **Legislação Educacional em foco**. Disponível em [www.grancursosonline.com.br](http://www.grancursosonline.com.br). Acesso em 16/01/2022.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Felix. **Mil Platôs** – capitalismo e esquizofrenia, vol. 1. Tradução de Aurélio Guerra Neto e Célia Pinto Costa. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1995, 2. reimp., 2000.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**, 17ª Edição, Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.

GATTI, Bernadete Angelina. **Grupo focal na pesquisa em Ciências sociais e humanas**. Brasília: Líber Livro, 2005.

## APROPRIAÇÃO LINGUÍSTICA: IMPLICAÇÕES DA CULTURA GRAFOCÊNTRICA E ANTIPERIFÉRICA NO PROCESSO DE LEITURA E ESCRITA NOS PRIMEIROS ANOS DA EDUCAÇÃO BÁSICA

Joyce Pereira Estani - UFRRJ - Joyceestani7@gmail.com

**Palavras-chave:** leitura e escrita; apropriação linguística; periferia.

### INTRODUÇÃO

A apropriação da leitura e da escrita em escolas situadas nas periferias do Rio de Janeiro revela ainda atualmente, um problema que perpassa gerações. Sendo assim, nota-se que a linguagem reflete as tessituras político-sociais, cujos preconceitos e discriminações linguísticas, são sobretudo, gerados em consonância com o lugar de fala dos indivíduos, tendo em vista sua formação discursiva e ideológica. Com base nessa cultura de rótulos, muitas escolas têm reduzido a língua, por exemplo, a uma estrutura sistêmica homogênea e estática, através de uma alfabetização focada na norma dita padrão, na massificação da cultura letrada, esquecendo-se dos diferentes dialetos e da oralidade. Sob esse estigma, a modalidade oral sofre estereótipos negativos, o que chega às salas de aula, trazendo a obliteração de diferentes vozes, significados, em prol da centralização de uma cultura grafocêntrica, anti-periférica. Dessa maneira, objetiva-se analisar a relação entre educação, linguagem, cidadania, periferia e seus desdobramentos histórico-político-sociais.

Sob o estigma de ser o próprio problema, as favelas ocupam um lugar subalterno, onde as intolerâncias e os preconceitos são iniciados na pragmática da língua, através dos dialetos, que acabam por apresentar a formação discursiva e ideológica dos favelados, que são compreendidos com pessoas que não sabem falar sua própria língua e que destoam no padrão linguístico estipulado pelas normas gramaticais, perpetuadas pelas escolas.

Tratar esses usos inadequados como marcas de incompetência ou “burrice” produz como único resultado a resistência do aluno, tenderá a achar-se “fraco” ou “sem capacidade” para aprender português, assumindo como real o papel que lhe é atribuído por preconceito. (POSSENTI, 1996, p. 87)



A inadequação, por Possenti, refere-se à restrição da gramática tradicional no que concerne às regras do bem falar e do bem escrever, que, por vezes, veta a multiplicidade de identidades dialetais que permeiam o discurso da sala de aula. Vale afirmar a importância das práticas pedagógicas, que valorizem as variedades dialetais, pois estas são frutos de contextos históricos e ideológicos indissociáveis do falante. Para Bakhtin (1997, p. 279), a língua não pode ser transmitida de forma mecânica e acabada, uma vez que o uso e a apropriação desta pressupõem uma perspectiva dialógica.

De acordo com Machado (2002), “a favela e os favelados foram tema de políticas públicas repressivas e disciplinatórias: tomavam-se os espaços em questão e seus moradores como simples objetos, com pouca ou nenhuma voz.” (p.228). Esse fato histórico-social também se dá no processo educativo, por isso, nota-se a necessidade de a escola investir na relação horizontal entre os atores que compõem o espaço da sala de aula, valorizando as diferentes vozes e culturas.

Dessa maneira, a *teoria da enunciação* de Bakhtin trata de uma produção linguística própria, de situações sociais constitutivas de discursos. Nestes, têm-se os emaranhados de sentido e signos ideológicos, que instauram linguagens dialogicamente promotoras da escrita. Por isso, nesse ponto, o professor nos primeiros anos do Ensino Fundamental, pode relacionar atentamente a dialética entre teoria e prática, “estando ambas substanciadas pelo fenômeno social da interação verbal – realizada por intermédio das enunciações”, (Bakhtin, 1997, p. 123).

Nesse propósito, os contextos históricos são também contextos linguísticos, pois transcrevem versões do mundo cotidiano. Dessa maneira, de posse do conhecimento teórico-crítico, professores e alunos têm a oportunidade de evoluir num letramento que não se satisfaz por responder às demandas reduzidamente escolares, mas, ultrapassá-las na direção das demandas político-sociais dos alunos.

## **METODOLOGIA**

Com vistas a atender às questões metodológicas, essa pesquisa é bibliográfica, sob uma perspectiva qualitativa. Silva e Menezes (2005), defendem que [...]

há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, isto é, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito que não pode ser traduzido em números. A interpretação dos fenômenos e a

atribuição de significados são básicas no processo de pesquisa qualitativa (SILVA; MENEZES, 2005, p. 20).

Dessa maneira, a pesquisa qualitativa dialoga com a realidade em sua abrangência complexa, permitindo a compreensão entre a esfera teórico e empírica, de modo a viabilizar a interpretação não quantificável de fenômenos atinentes às esferas da sociedade.

## **DISCUSSÃO DOS RESULTADOS**

A literatura exposta nesse trabalho mostra a importância de o usuário da língua portuguesa conhecer as regras gramaticais, não para cristalizar a língua, mas para que este falante possa lançar mão tanto da formalidade quanto da informalidade, de acordo com a demanda discursiva em que estiver submetido, em âmbitos de letramentos sociais. Os resultados apontam que as exigências práticas quanto à leitura e escrita, trazidas pela sociedade letrada e pela cultura grafocêntrica, acabam por conferir ao ensino da língua portuguesa, uma perspectiva que ainda não abarca os letramentos e as múltiplas vozes que entrecruzam o cotidiano da sala de aula nos primeiros anos do Ensino Fundamental.

A língua é viva, dinâmica e diversa, bem como a multifacetada população brasileira. Pode-se inferir que esta é um reflexo daquela. Sendo assim, não se pode confundir a língua com o seu padrão, do mesmo modo que não se pode legitimar o racismo estrutural através da linguagem ou de uma referência normativa gramatical.

Dessa maneira,

Levar em consideração as realidades linguísticas (...) significa, necessariamente, flexibilizar, em pontos cruciais, a rigidez de um aparato normativo excessivamente artificial. Esse aparato tem sido um enorme óbice à difusão e democratização da cultura escrita no nosso país, bem como do próprio cultivo produtivo de um padrão realista. (FARACO, 2008, p. 52)

Certamente, há um caminho longo a se percorrer no que se refere à propagação e democratização dos bens da cultura escrita no Brasil, assim como um padrão que envolva mais o aspecto realístico da língua portuguesa. Por tais motivos, a apropriação do código linguístico e seus desdobramentos não se embasam em uma simples aquisição; apropriação envolve aspectos identitários que o sujeito engendra na relação com a língua.

## CONCLUSÃO

Numa sociedade que revela a filosofia de que “quem não escrevesse nem lesse era, culturalmente falando, uma não-pessoa. (HAVELOK, 1996, p. 17), pode-se perceber como a educação fora excludente, opressora e dual. Dessa forma, torna-se importante salientar que a alfabetização, por sua vez, não caracteriza uma ação missionária e caritativa, mas um direito de todo cidadão brasileiro. Assim, os analfabetos não podem ser considerados “vítimas, como dignos de piedade, como “menores” (Stephanou, 2005, p. 274), posto que são produtores de conhecimento, de cultura e estão inseridos em práticas de letramento da sociedade em suas dinamizações. Para tanto, a educação não bancária, mas sim emancipatória, mencionada por Freire (1987), faz-se urgente como objetivo central no processo educativo, buscando, por sua vez, a autonomia, a práxis e o livre pensar das camadas populares, a começar pelo processo de alfabetização nos primeiros anos do Ensino Fundamental.

## REFERÊNCIAS:

- BAGNO, Marcos. **Preconceito Linguístico: o que é, como se faz.** São. Paulo: edições Loyola, 1999.
- BECHARA, Evanildo. **Moderna Gramática Portuguesa.** 37. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2003.
- BAKHTIN, Mikhail (Volochínov). **Estética da criação verbal.** 2a. Ed. São Paulo, Marins Fontes, 1997.
- \_\_\_\_\_. **Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico da linguagem.** 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2006. 203 p.
- \_\_\_\_\_. **Marxismo e Filosofia da Linguagem.** São Paulo: Hucitec, 2004
- BRANDÃO, C.R. **Em Campo Aberto: escritos sobre a educação e a cultura popular.** São Paulo: Cortez Editora, 1995.
- BURGOS, M. B. Escola e Projetos Sociais: uma análise do ‘efeito-favela’. In: PAIVA, A. R.; BURGOS, M. **A Escola e a Favela.** Rio de Janeiro: PUC-Rio, 2009. p. 59-131.
- FARACO, Carlos Alberto. **Norma Culta Brasileira: desatando alguns nós.** São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- FREIRE, Paulo. **A pedagogia do Oprimido.** Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987

HAVELOCK, Eric (1996) – **A Musa aprende a escrever**, trad. de Maria Leonor Santa Bárbara de *The Muse Learns to Write*. Lisboa: Gradiva.

MACHADO DA SILVA, Luiz Antônio. **A continuidade do “problema da favela”**. In: OLIVEIRA, Lúcia Lippi (org.). *Cidade: história e desafios*. Rio de Janeiro: FGV, 2002, p.220-237.

POSSENTI, Sírio. **Por que (não) ensinar gramática na escola**. Campinas, SP: Mercado de Letras. Associação de Leituras do Brasil. 1998.

SILVA, E. L.; MENEZES, E. M. **Metodologia da pesquisa e elaboração de dissertação**. 4. ed. rev. atual. Florianópolis, SC: UFSC, 2005.

STEPHANOU, Maria, BASTOS, Maria Helena Câmara (org.). **Histórias e memórias da educação no Brasil.**, Vol. III– Séculos XVI-XVII. Petrópolis: Vozes, 2005. Capítulo 18 (Uma história da alfabetização de adultos no Brasil).

ZIBECHI, Raúl. **Periferias urbanas: contrapoderes dos de baixo?** In: ZIBECHI, Raúl. *Territórios em resistência: cartografia política das periferias latino-americanas*. Rio de Janeiro: Consequência, 2015, p- 17-97.

## UMA BREVE TRAJETÓRIA DAS COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS NA EDUCAÇÃO BÁSICA DO SUDESTE

Julia Costa de Faria - Unesp Rio Claro - jc.faria@unesp.br

Regiane Helena Bertagna - Unesp Rio Claro - regiane.bertagna@unesp.br

**Palavras-chave:** Política Educacional; Privatização; Avaliação.

### INTRODUÇÃO

Junto às ideias de empreendedorismo e currículo flexível, as competências e habilidades socioemocionais têm sido mudanças de destaque no campo da educação atualmente. Difundidas por organismos multilaterais como a UNESCO (RODRIGUES; FERNANDES, 2017) e implementadas oficialmente na política educacional brasileira através de reformas curriculares como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2018), já podem ser encontradas nas escolas do Sudeste do país. As competências socioemocionais têm se configurado como alvo relevante de investigação à medida que são marcadas por políticas articuladas entre atores privados nacionais, agências internacionais e o Estado Nacional, revelando interesses privados conflitantes com o interesse público.

Apresentadas como novidades que poderão impulsionar importantes melhorias na educação brasileira, como elevar as taxas de desempenho e aprendizagem dos estudantes no PISA e diminuir as taxas de evasão e abandono escolar, ressalta-se que surgem e encontram-se alinhadas a uma proposta de educação intimamente articulada com as exigências da globalização e do processo produtivo, que não necessariamente levam a esses resultados, conforme indicado por pesquisas (CARVALHO; SANTOS, 2016; CARVALHO; SILVA, 2017; ACCIOLY; LAMOSA, 2021).

Nesse sentido, da mesma forma que as competências cognitivas passaram a ser foco dos objetivos educacionais a partir do Relatório Delors (DELORS *et al.*, 1998), compondo os currículos e o foco das avaliações externas, percebe-se que também as competências socioemocionais têm sido integradas aos currículos (BNCC) e às avaliações, que têm, historicamente, não sem críticas, medido a eficiência e a eficácia dos sistemas de ensino pela avaliação do desempenho dos estudantes (BERTAGNA; POLATO; MELLO, 2018).

Tendo em vista especificamente a avaliação das competências socioemocionais, sua implementação no sistema educacional já constava desde 2013 (IAS, 2014), sob a responsabilidade do ator privado nacional Instituto Ayrton Senna (IAS), orientado pelo organismo internacional multilateral UNESCO. Sua proposta, mesmo sendo alvo de críticas por pesquisas do campo educacional, persiste e tem conseguido espaço para aplicação na educação pública, conforme encontrado no ensino paulista (SEDUC-SP, 2021). Foi sobre a difusão do tema e das avaliações das competências socioemocionais do IAS nos sistemas públicos de ensino da região Sudeste do país que a presente pesquisa se debruçou. Compondo um mapeamento dessa atuação, os resultados encontrados apresentam, como chamamos no título, uma breve trajetória das competências socioemocionais na educação básica do Sudeste.

## **METODOLOGIA**

A investigação seguiu metodologia qualitativa (GOLDENBERG, 2005) e foi desenvolvida através de pesquisa documental, coletando dados em fontes do site do Instituto Ayrton Senna, do site das secretarias estaduais de educação da região Sudeste e no buscador Google, tendo em vista rastrear e mapear as ações do IAS referentes às competências socioemocionais e suas relações com os sistemas públicos de ensino. Foram utilizados os descritores de busca “Instituto Ayrton Senna” e “socioemocional” / ”socioemocionais” dentro dos sites indicados e, no buscador Google, o descritor “Instituto Ayrton Senna (nome do estado)”, possibilitando o levantamento de fontes que relacionassem, simultaneamente, as secretarias, o Instituto e as competências socioemocionais. Também foram utilizados o Diário Oficial do Estado de São Paulo e o Portal da Transparência paulista.

## **RESULTADOS E DISCUSSÃO**

O mapeamento realizado indicou a presença do Instituto Ayrton Senna em todos os estados da região Sudeste, incluindo informações já relatadas na literatura, balizando a metodologia utilizada, e informações que ainda não haviam sido descritas, encontradas marcadamente a partir de 2020, ano limite para o alinhamento dos currículos das instituições e redes de ensino à Base Nacional Comum Curricular.

No Estado do Rio de Janeiro, conforme a literatura, é onde inicia-se a articulação de uma proposta com foco no desenvolvimento das competências socioemocionais, com aplicação, pela primeira vez, de um instrumento de avaliação em larga escala, o Instrumento SENNA (IAS, 2014). Na proposta, iniciada em 2013, já estava a proposição de um componente curricular chamado “Projeto de Vida”, encontrado hoje na BNCC.

Avançados poucos anos, em 2016, encontramos, no Espírito Santo, a aplicação de uma pesquisa sobre o entendimento dos professores acerca das competências socioemocionais e a realização do programa “Volta ao Novo”, entre 2020 e 2021, voltado para a preparação de técnicos de Secretarias de Educação para promover o desenvolvimento das competências socioemocionais dos professores, aplicado também em Minas Gerais.

Por fim, em São Paulo, os dados indicaram a articulação sistematizada do Instituto Ayrton Senna com a Secretaria da Educação (Seduc-SP), com contratos firmados desde 2017 a 2020, através dos quais o Instituto prestou assessoria ao estado para a implementação da proposta de Educação Integral, que dá foco às “competências para o século 21”, abarcando também as competências socioemocionais. A saber, entre 2018 e 2020, foi construído e implementado um “modelo de ensino fundamental anos finais (do 6º ao 9º ano)”, alinhando o currículo padronizado do estado à BNCC, como um projeto piloto do que viria a seguir, em 2020. A partir desse ano, no que concerne, especificamente, o tema das competências socioemocionais, o IAS orientou a elaboração do currículo paulista, o modelo e os materiais pedagógicos, a formação de professores e gestores e a estratégia de avaliação e monitoramento socioemocional dos estudantes que compõem o Programa Inova Educação, a política estadual para os anos finais do ensino fundamental. As avaliações, conforme dados da pesquisa, foram feitas através da aplicação do já citado Instrumento SENNA e da sua variante, o Rubricas dos Diálogos.

Dessa forma, observa-se que, para a consolidação das alterações educacionais na região Sudeste exigidas pela BNCC, os estados, de forma mais ou menos sistematizada, receberam apoio do ator privado Instituto Ayrton Senna, que estava, desde antes, empenhado na participação da construção de uma nova proposta pedagógica no país, conforme indica sua atuação desde 2013. O que se verifica, portanto, é a reafirmação de um movimento privatizante da educação onde o direito à educação tem sido redefinido como mercadoria à medida que os atores privados têm orientado as suas definições e

objetivos de educação como políticas públicas em detrimento daqueles construídos em processos participativos e democráticos (VENCO; BERTAGNA; GARCIA, 2021).

## CONCLUSÕES

Em síntese, a pesquisa pôde completar seu objetivo de mapeamento da atuação do Instituto Ayrton Senna, constatando que, nos estados da região Sudeste, apenas no Rio de Janeiro e em São Paulo o ator privado tem, sistematicamente, aplicado seus instrumentos de avaliação das competências socioemocionais, o Instrumento SENNA e o Rubricas dos Diálogos. Ainda assim, sua articulação nos estados do Espírito Santo e Minas Gerais deixaram pegadas, demonstrando tentativas de atuação do Instituto. Além disso, os resultados permitem visualizar a entrada das competências socioemocionais como conteúdo e objetivos da educação enquanto uma agenda planejada sobre a qual o IAS se debruça há quase uma década (considerando início das evidências em 2013), sendo a configuração da atual política educacional paulista para os anos finais do ensino fundamental uma importante consequência da sua persistente atuação.

## REFERÊNCIAS

- ACCIOLY, I. LAMOSA, R. A. C. As competências socioemocionais na formação da juventude: mecanismos de coerção e consenso frente às transformações no mundo do trabalho e os conflitos sociais no Brasil. **Vértices**, Campos dos Goytacazes, v. 23, n. 3, p. 706-733, set.-dez., 2021.
- BERTAGNA, R. H.; POLATO, A.; MELLO, L. R. As avaliações em larga escala e o currículo no Estado de São Paulo: a realidade escolar desvelando lógicas subjacentes. **Currículo sem Fronteiras**, v. 18, n. 1, p. 52-70, jan.-abr., 2018.
- BRASIL. **Base nacional comum curricular: educação é a base**. Brasília: MEC, 2018.
- BRASIL. Resolução CNE/CP N.º 2, de 22 de dezembro de 2017. Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular... **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 41-44, 22 dez. 2017.
- CARVALHO, E. J. G.; SANTOS, J. E. R. Políticas de avaliações externas: ênfase nas competências cognitivas e socioemocionais. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, p. 775-794, v. 11, n. 3, set.-dez., 2016.
- DELORS, J. *et al.* **Educação: um tesouro a descobrir**. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. Brasília, DF: MEC: UNESCO, 1998.



GOLDENBERG. **A arte de pesquisar**. Rio de Janeiro: Record, 2005.

IAS. **Competências socioemocionais**: material para discussão. IAS, Rio de Janeiro, 2014.

RODRIGUES, C. E. S. L.; FERNANDES, C. O. Governança educacional global e a gênese dos testes de habilidades socioemocionais. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 28, n. 67, p. 214-235, jan.-abr., 2017.

SEDUC-SP. **Secretaria da Educação e Instituto Ayrton Senna iniciam autoavaliação do 2º bimestre**. São Paulo, 2021. Disponível em: <https://www.educacao.sp.gov.br/secretaria-da-educacao-e-instituto-ayrton-senna-iniciam-autoavaliacao-2-bimestre/>. Acesso em: 13 nov. 2021.

VENCO, S.; BERTAGNA, R. H.; GARCIA, T (Org.). **Currículo, gestão e oferta da educação básica brasileira**: incidência de atores privados nos sistemas estaduais das regiões Nordeste e Sudeste (2005-2018). São Carlos: Pedro & João Editores, 2021. 403 p. (Coleção Estudos sobre a privatização no Brasil).

## **PERCEPÇÕES E EFEITOS DAS MÚSICAS PREFERIDAS DOS EDUCANDOS NO ENSINO FUNDAMENTAL: UM LEVANTAMENTO DO ESTADO DA ARTE**

Mara Rosana Lobo Alves - UFF

Alexandre Farbiarz - UFF

**Palavras-chave:** cotidiano; estado da arte; preferências musicais.

### **INTRODUÇÃO**

Este estudo surge a partir da observação do recreio em uma escola de Ensino Fundamental da Rede Municipal de Niterói RJ que atende crianças de 6 a 10 anos. Durante esse momento, os estudantes frequentemente solicitam a reprodução de músicas que gostam e que estão habituados a ouvir e dançar em outros espaços fora da escola. No entanto, a comunidade escolar muitas vezes se sente insegura em lidar com essa demanda, resultando em proibições e restrições das músicas preferidas pelos alunos. Essa inquietação da comunidade escolar está associada à percepção comum de que essas músicas e danças podem estar relacionadas a uma possível sexualização precoce e manifestações de violência de gênero. Essas observações despertaram o interesse em investigar as preferências musicais dos educandos nesse contexto específico.

Com o objetivo de embasar uma futura pesquisa de campo, optamos por realizar um levantamento do Estado da Arte sobre o tema. Seguindo a perspectiva de Paula Sibila (2012), que considera a escola como uma tecnologia que se assemelha a um dispositivo destinado a produzir algo, buscamos compreender como as preferências musicais dos educandos refletem e influenciam suas vivências e interações no ambiente escolar. Além disso, reconhecemos, conforme destacado por Alves, Andrade e Caldas (2019), que ao estudar e pesquisar os cotidianos escolares, somos participantes ativos dos processos em que estamos inseridos. Portanto, consideramos as narrativas e imagens presentes nesses contextos como elementos constitutivos das subjetividades dos educandos. Com base nessas considerações, este estudo busca responder às seguintes questões: Quais são as músicas preferidas dos estudantes em uma escola de Ensino Fundamental? Como essas músicas são percebidas pela comunidade escolar? Como essas músicas afetam as relações

de gênero, sexualidade e violência entre os estudantes? Como essas músicas podem ser utilizadas como recursos pedagógicos na educação musical?

## METODOLOGIA

Realizamos uma análise bibliográfica e um levantamento de Estado da Arte sobre as preferências musicais dos educandos em escolas de Ensino Fundamental. Buscamos artigos científicos, teses, dissertações e materiais relevantes nas bases de dados Scielo, Capes e Google Acadêmico, usando palavras-chave como “música e educação”, “música e escola”, “percepções de alunos sobre música”, “impactos da música”, “sexualização precoce” e “violência escolar”. Selecionamos os artigos que abordavam diretamente o tema da nossa pesquisa, dando ênfase a estudos recentes e de qualidade. Analisamos 40 artigos e escolhemos os quatro mais relevantes e representativos para o nosso estudo.

Após a seleção, fizemos uma análise comparativa entre eles, identificando as semelhanças e diferenças entre seus objetivos, metodologias, resultados e conclusões. O Quadro 1 resume os principais aspectos de cada artigo:

**Quadro 1 – Análise comparativa dos quatro artigos selecionados do levantamento do Estado da Arte.**

Artigo	Objetivo	Metodologia	Resultado	Conclusão
Escuta e preferências musicais infantis na era da plataforma de streaming (Silva e Morato)	Investigar como as plataformas de streaming influenciam as preferências musicais das crianças	Pesquisa qualitativa com entrevistas semiestruturadas	As crianças acessam uma diversidade de gêneros musicais por meio das plataformas de streaming e demonstram autonomia e criticidade nas suas escolhas	As plataformas de streaming são ferramentas importantes para a formação das preferências musicais das crianças e podem ser utilizadas como recursos pedagógicos na educação musical
Gênero, adolescência e música: um estudo de caso no espaço escolar (Silva)	Investigar como as plataformas de streaming influenciam as preferências musicais das crianças	Estudo de caso com abordagem qualitativa e etnográfica com uma turma de 8ª série de uma escola pública de Porto Alegre	As preferências musicais dos adolescentes são ativas e dinâmicas e estão relacionadas com as diferenças de gênero socialmente construídas	A música é um elemento importante na construção da identidade de gênero dos adolescentes e na sua relação com a escola

Artigo	Objetivo	Metodologia	Resultado	Conclusão
A erotização musical e a criança (Gonçalves)	Explorar a relação entre gênero, adolescência e música em um contexto escolar	Revisão bibliográfica com base em autores que abordam os conceitos de infância, criança, família e educação	A música veiculada pela mídia reproduz as relações sociais existentes na sociedade e pode explorar a sexualidade infantil em um processo de erotização corporal precoce	É importante considerar os impactos das preferências musicais na formação de valores e comportamentos das crianças
Educação e meios de comunicação social: reflexões para compreender as novas relações comunicacionais no espaço escolar (Carvalho, Freire e Linhares)	Discutir a presença de conteúdos musicais sexualizados e seus possíveis efeitos nas crianças	Revisão bibliográfica com base em autores que discutem o campo da educação para os meios	A educação para os meios é um desafio para os educadores diante da sociedade contemporânea midiaticizada	A educação para os meios ressalta uma concepção de mídia-educação ativa/crítica/reflexiva, instrumental e produtiva

Fonte: Autores.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

Essa análise comparativa nos permitiu observar que os quatro artigos apresentam algumas semelhanças, como o uso de abordagens qualitativas, a ênfase na perspectiva dos educandos sobre as músicas que preferem e a importância da educação musical crítica e reflexiva. No entanto, também apresentam algumas diferenças, como o foco em diferentes faixas etárias, contextos e gêneros musicais, a utilização de diferentes métodos de coleta e análise de dados e a abordagem de diferentes questões relacionadas às preferências musicais dos educandos, como a sexualização precoce, a violência escolar e a influência dos meios de comunicação social. Além disso, identificamos algumas lacunas ou limitações nos estudos, como a falta de uma análise mais aprofundada sobre as causas e consequências das preferências musicais dos educandos, a ausência de uma perspectiva comparativa entre diferentes realidades educacionais e culturais e a necessidade de uma maior integração entre as pesquisas teóricas e as práticas pedagógicas.

Por fim, indicamos como pretendemos utilizar os resultados da análise bibliográfica e do levantamento de Estado da Arte na nossa pesquisa de campo. Esses resultados nos

fornece um panorama geral do conhecimento atual sobre as preferências musicais dos educandos em escolas de Ensino Fundamental, bem como as principais questões e desafios que ainda precisam ser investigados nessa área. Esses resultados nos orientam na formulação das questões de pesquisa ou hipóteses que nortearão a nossa investigação empírica. Por exemplo, uma questão de pesquisa possível seria: Como as preferências musicais dos educandos em uma escola de Ensino Fundamental refletem e influenciam suas vivências e interações no ambiente escolar? Esses resultados nos auxiliam na escolha dos instrumentos de coleta de dados que serão utilizados na nossa pesquisa de campo. Por exemplo, poderíamos utilizar entrevistas semiestruturadas com os educandos, questionários com a comunidade escolar, observação participante dos momentos de recreio e análise documental das músicas solicitadas pelos educandos. Esses resultados nos ajudam na definição dos participantes da pesquisa, estabelecendo os critérios de seleção e inclusão dos educandos que serão entrevistados. Por exemplo, poderíamos selecionar educandos que frequentam uma escola pública de Ensino Fundamental em uma determinada região do país, que tenham entre 6 e 10 anos de idade e que manifestem interesse em participar da pesquisa.

## **CONCLUSÃO**

Este estudo preliminar de Estado da Arte revelou insights valiosos sobre as preferências musicais dos educandos em escolas de Ensino Fundamental. A análise bibliográfica e o levantamento mostraram como as preferências musicais dos educandos estão relacionadas com questões como gênero, sexualidade, violência e meios de comunicação social. Esses resultados destacam a importância de explorar mais a fundo as implicações das preferências musicais dos educandos na educação. Assim, pretendemos realizar investigações adicionais que considerem diferentes contextos educacionais e públicos. Isso nos ajudará a compreender as complexidades das preferências musicais dos educandos e a promover estratégias eficazes e inclusivas nas escolas.

## **REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

CARVALHO, Daniel Bramo Nascimento de; FREIRE, Valéria Pinto; LINHARES, Ronaldo Nunes. Educação e meios de comunicação social: reflexões para compreender as

novas relações comunicacionais no espaço escolar. **Caderno de Graduação** - Ciências Humanas e Sociais - UNIT - SERGIPE, Aracaju, v. 5, n. 3, p. 147-160, out. 2019.

GONÇALVES, Eliete V. A erotização musical e a criança. *In*: Congresso Nacional da Associação Brasileira de Educação Musical, 21., 2013, João Pessoa. **Anais [...]** João Pessoa: ABEM, 2013. p. 1-10.

SIBILA, Paula. **Redes ou Paredes**: A escola em tempos de dispersão. Rio de Janeiro: Contraponto, 2012.

SILVA, Carolina Cason da; MORATO, Cíntia Thais. Escuta e preferências musicais infantis na era das plataformas de streaming. *In*: Encontro Regional Sudeste da ABEM, 4., 2020, Online. **Anais [...]** Online: ABEM, 2020. p. 1-10.

SILVA, Helena Lopes da. Gênero, adolescência e música: um estudo de caso no espaço escolar. **Opus**, Goiânia, v. 15, n. 1, p. 1-18, jun. 2009.

**REFLEXÕES SOBRE A VALORIZAÇÃO DO MAGISTÉRIO, A  
PRECARIZAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE E SEUS IMPACTOS NA REDE  
PÚBLICA ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DO RIO DE JANEIRO**

Marise Quintanilha Bonin - UFF - marisebonin@yahoo.com.br

Andréa King de Abreu Yamaguchi - UERJ - andyamaguchi@gmail.com

Rita de Cássia Galvão Pavan - UFF - ritapavan@id.uff.br

**Palavras-chave:** Valorização; Professor; Carreira.

O objetivo deste estudo é analisar os impactos da desvalorização docente sobre a oferta de mão-de-obra de professores do Ensino Fundamental na Rede Pública Estadual do Rio de Janeiro, estabelecendo relação com os processos de precarização e queda na atratividade docente e os reflexos sobre os processos de ensino-aprendizagem na referida rede. Para isso, utilizamos levantamento bibliográfico e pesquisa documental com dados qualitativos e quantitativos. GATTI (2009), DOURADO (2016), BALL (2005) foram o referencial teórico deste estudo, como também as determinações legais da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDBEN Nº 9.394/96, do Plano Nacional de Educação - Lei 13.005/14 - metas 17 e 18 (BRASIL, 2014), da Constituição Federal (BRASIL, 1988), da Lei Federal 11.738/08 e da Lei Estadual do Rio de Janeiro nº1.614/90, que dispõe sobre Plano de Carreira do Magistério Público Estadual. As questões referentes à formação, remuneração, carreira e condições de trabalho foram estabelecidas como foco deste trabalho, elementos constitutivos da valorização docente.

O problema da precarização da mão-de-obra docente vem afetando paulatinamente o atendimento aos alunos e com isso a aprendizagem no Ensino Fundamental. Desmotivados e sem grandes perspectivas de melhores condições profissionais, os professores ora abandonam a carreira, ora são acometidos por comorbidades que os impedem de exercer suas atividades laborais. Dentre os fatores relacionados a essa precarização, notadamente os profissionais estão submetidos à sobrecarga laboral e às precariedades das condições de trabalho, especialmente a dupla jornada, baixos salários, violência nas escolas e os processos avaliativos pautados na suposta aferição de qualidade e na métrica do *ranqueamento* educacional.

As condições precárias de trabalho e remuneração se colocam em oposição ao movimento de valorização do trabalho docente, impactando na atratividade e no reconhecimento social da carreira. Segundo GATTI (2009), a recusa em ser professor está associada mais especificamente à desvalorização do docente, quadro que se agrava pelas pressões do mercado, representadas na atuação de organismos multilaterais, reformadores educacionais, que objetivam estabelecer políticas gerencialistas, baseadas em aferições e metas de desempenho e na meritocracia. Para BALL (2005), o gerenciamento busca incutir performatividade na alma do trabalhador.

Neste trabalho se estabeleceu como foco os impasses da atuação e permanência dos professores do Ensino Fundamental da Rede Pública do Estado do Rio de Janeiro, Região Sudeste, e a desvalorização da carreira docente. Esses professores vêm sofrendo perdas em sua carreira por anos, desestimulando sua permanência e atuação profissional. A valorização do magistério com plano de carreira para os profissionais de educação está prevista no Plano Nacional de Educação, Metas 17 e 18 (BRASIL, 2014). Os professores são um dos principais eixos no processo ensino-aprendizagem e a falta desse profissional e sua desvalorização impacta diretamente na aprendizagem dos alunos – não há como falar de processo de ensino-aprendizagem sem a relação dialógica entre professores e alunos.

As políticas de valorização do magistério não vêm sendo cumpridas a contento por muitos estados e municípios brasileiros, segundo o 4º Ciclo de Monitoramento das Metas do PNE (BRASIL, 2022), como é o caso da Rede Estadual de Educação do Rio de Janeiro que tem descumprido a Lei nº 11.738/08, (Piso Salarial Profissional Nacional Profissional), motivando a greve dos professores, os quais têm mantido forte mobilização a fim de fazer valer seus direitos.

Como resultado disso, temos Escolas Estaduais no Rio de Janeiro com grandes lacunas em seus quadros de professores, reflexo da escassez de procura pela carreira docente, o que abre portas para o aumento do quadro de contratos temporários, que vem de encontro com o que é estabelecido na Constituição de 1988 (BRASIL, 1988). O artigo 206 da Constituição Federal estabelece, em seu inciso V, a valorização dos profissionais da educação, com ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, aos professores das redes públicas.

A contratação de professores em regime temporário, baseada na brecha concedida pela Constituição Federal (BRASIL, 1988), no artigo 37, parágrafo IX, tem sido um caminho escolhido pelas políticas públicas não só no Sudeste, mas em nível nacional, uma



mão-de-obra mais barata, muitas vezes menos qualificada e sem amparo de um plano de carreira, algo que a priori seria de caráter emergencial, tem se tornado costumeiro pelas governanças.

Ao analisarmos a LDBEN 9394/96, em seu artigo 67, observamos que antes mesmo da existência da Lei Federal 11738/2008, que estabelece o Piso Salarial Nacional Profissional - PSNP (BRASIL, 2008) e do Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2014) vigente, a valorização docente já estava prevista.

Quanto à concepção de valorização docente, consideramos a formulação de Dourado:

A valorização dos profissionais da educação envolve, de maneira articulada, a formação inicial e continuada, carreira, salários e condições de trabalho. Essa concepção é fundamental para que avanços se materializem na valorização dos profissionais da educação. (DOURADO,2016)

A meta 17 do PNE estabelece diálogo com a meta 18, apresentando elementos relacionados à valorização, carreira e remuneração docente, fatores de grande importância para melhores condições de trabalho para os profissionais do magistério. Dentro dessas metas, elegemos algumas estratégias que estão relacionadas com o cenário de precarização docente para nortear as reflexões estabelecidas: Meta 17 – Estratégias 17.1; 17.3 e 17.4; Meta 18 – Estratégias 18.1; 18.7 e 18.8.

A Meta 18 evidencia o quanto é necessário tornar a carreira dos profissionais da educação escolar básica atrativa e viável, importante fator na garantia da educação como direito fundamental, universal e inalienável, no propósito de superar os desafios da universalização do acesso e da garantia da aprendizagem dos estudantes. Entretanto, o cumprimento dessa meta encontra-se em retrocesso, de acordo com o Balanço do PNE (2023), produzido pela Campanha Nacional pelo Direito à Educação: o “provimento de condições minimamente adequadas de trabalho aos profissionais da educação é de retrocesso”, estando a região Sudeste entre as de maiores quedas. Cerca de metade das respectivas unidades federativas sonegam o básico a seus servidores.

Aliado a isso, garantias básicas dos profissionais do magistério ainda são sonegadas. Embora 100% dos estados possuam Planos de Carreira (PCR) para o Magistério, nosso estudo revela que ter um PCR não é sinônimo de ter direitos garantidos, situação em que se enquadram os professores de Ensino Fundamental da Rede Estadual do

RJ, submetidos a promessas de direitos nem sempre cumpridas, como acontece com a Lei do Piso (BRASIL, 2008). Atualmente, o salário do professor de Ensino Fundamental da Rede Pública do RJ está entre as piores remunerações do país.

Vale lembrar que na falta de recursos para os Estados/Municípios cumprirem o valor determinado pelo Piso Salarial Nacional Profissional para o magistério, estes deveriam contar com a assistência financeira da União, como previsto nas estratégias do PNE 17.1 e 17.4, estas associadas às questões de valorização docente, carreira e atualização progressiva do referido piso.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BALL, S. J. Profissionalismo, gerencialismo e performatividade. **Cadernos de Pesquisa**, v. 35, n. 126, p. 539–564, set. 2005.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 2016. 496 p.

\_\_\_\_\_. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Relatório do 4º Ciclo de Monitoramento das Metas do Plano Nacional de Educação – 2022**. – Brasília, DF: Inep, 2022.

\_\_\_\_\_. **Lei Federal 11.738**, de 16 de julho de 2008a. Regulamenta a alínea “e” do inciso III do caput do art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o Piso Salarial Profissional Nacional para os Profissionais do Magistério Público da Educação Básica.

\_\_\_\_\_. **Lei Federal 13.005**, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília, DF, 25. jun. 2014.

\_\_\_\_\_. Ministério de Educação e Cultura. **LDB - Lei nº 9394/96**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996.

CAMPANHA NACIONAL PELO DIREITO À EDUCAÇÃO. **Balanco do Plano Nacional de Educação (PNE)**, 2023. Disponível em: [https://media.campanha.org.br/acervo/documentos/PPT\\_Balanco2023PNE\\_2023\\_06\\_20\\_AudienciaPublica\\_Senado\\_AndressaPellanda\\_FINAL\\_revisado.pdf](https://media.campanha.org.br/acervo/documentos/PPT_Balanco2023PNE_2023_06_20_AudienciaPublica_Senado_AndressaPellanda_FINAL_revisado.pdf). Acesso em 21/06/2023.

DOURADO, L. F. Valorização dos profissionais da educação - Desafios para garantir conquistas da democracia. **Retratos da Escola**, V. 10, n.18, p.37-56, Jan/Jun, 2016.

GATTI, B. A. et al. **Atratividade da carreira docente no Brasil**. In: Fundação Victor Civita. Estudos e pesquisas educacionais. São Paulo: FVC, 2010, v. 1, n. 1.

\_\_\_\_\_.; BARRETTO, E. S. de S. **Professores do Brasil: impasses e desafios.**  
Brasília: Unesco, 2009.

RIO DE JANEIRO (Estado). **Lei nº1614**, de 24 de janeiro de 1990. Dispõe sobre o plano de carreira do magistério público estadual e dá outras providências.

## INCLUSÃO ESCOLAR E ENSINO FUNDAMENTAL NO ÂMBITO DO PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (PNE)

Rita de Cássia Galvão Pavan - UFF - ritapavan@id.uff.br

Marise Quintanilha Bonin - UFF - marisebonin@yahoo.com.br

Tânia Coelho de Souza - UFF - taniacoelho@ymail.com

**Palavras-chave:** Educação Inclusiva. Atendimento Educacional Especializado. PNE.

Neste estudo sublinha-se a análise sobre a Educação Inclusiva no Ensino Fundamental na Região Sudeste, por meio do 4º Relatório de Monitoramento do Plano Nacional de Educação (PNE), vigente no período de 2014-2024 e disposto pela Lei nº13.005/2014, na implementação da meta 4, referente à universalização 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 sala de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados. O acompanhamento sobre o cumprimento das metas do PNE é realizado a cada dois anos e publicado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Os indicadores da Meta 4 demonstraram resultados parciais com dados referentes ao Atendimento Educacional Especializado e às matrículas dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação em Sala de Recursos Multifuncionais e em salas de aula regulares neste período.

O PNE (BRASIL,2014) vislumbra o aumento das matrículas durante a sua vigência e em sua análise evidencia avanços e retrocessos da Educação Inclusiva, por meio dos indicadores (4A, 4B, 4C), pautados nos dados do Censo Escolar da Educação Básica, INEP. O atingimento da meta 4 contribuiria para o estabelecimento de recursos pedagógicos inclusivos na garantia e implementação das políticas públicas em prol da Educação Inclusiva e fortalecimento da democracia.

Consoante o discorrido, o estudo almeja a articulação entre as políticas públicas educacionais na materialização de uma sociedade igualitária, considerando a proposta da Lei 13.005/2014 sobre a educação inclusiva, sob a égide da Teoria Crítica da Sociedade,

referencial adotado para analisar o objeto de estudo, com ênfase no conceito de emancipação, sendo necessário para isso a superação dos ditames de uma educação padronizada. Em suma, pode-se afirmar, conforme Crochík (2012, p.215), que “(...) se de um lado há a aceitação dos estudantes em situação de inclusão, estudantes com deficiências, de outro, é difícil que seus colegas os aceitem em seus grupos”, portanto os estudantes com deficiência são pouco valorizados ao serem segregados. É nesse contexto, que os estudantes com deficiência são tidos como incapazes de frequentar a escola comum, impedindo a compreensão das diferenças humanas nesse ambiente.

Vislumbrando a equidade educacional com o fortalecimento da democracia, Costa (2016, p.5) considera: “(...) o PNE como um instrumento de luta, porque com ele torna-se possível fortalecer a educação pública no sentido de oportunizar um futuro melhor para os indivíduos na sociedade brasileira”. Tendo sua instrumentalidade neste Plano, a Meta 4 propugna a educação inclusiva como pressuposto para uma política pública educacional.

Outrossim, o estudo consiste em uma pesquisa bibliográfica e documental desenvolvida com base no PNE (2014-2024) e o Relatório do 4º Ciclo de Monitoramento das Metas do PNE, disponibilizado em 2022 e na análise da meta 4, referente à educação inclusiva, com enfoque em três indicadores: 4A, percentual da população de 4 a 17 anos com deficiência que frequenta a escola, 4B, percentual de matrículas em classes comuns da educação básica de alunos de 4 a 17 anos de idade com deficiência, TGD e altas habilidades ou superdotação, 4C, percentual de matrículas na educação básica de alunos de 4 a 17 anos de idade com deficiência, TGD, altas habilidades ou superdotação que recebem AEE, para seu respectivo monitoramento da evolução da meta.

Considerando os estudos de Costa & Leme (2016, p.6), “A implantação dessas metas encerra interesses diversos e, por isso permanece, tendencialmente como campo indeterminado”, analisaremos os entraves sobre a implementação da Meta 4 no monitoramento da política, com destaque à sua implementação no Ensino Fundamental, sob a gestão dos Estados e Municípios e na cooperação de uma organização federativa, para a garantia da qualidade da referida Meta, pautada na efetividade dos indicadores e nas políticas públicas que determinam a educação inclusiva como prioritária.

Os marcos legais representaram os avanços na educação inclusiva durante o período da década de 90, preconizando as políticas públicas educacionais no estabelecimento de uma escola para o reconhecimento das diferenças, contemplando as pessoas com

deficiência, sem deficiência, altas habilidades e superdotação, com destaque à Conferência Mundial de Educação para Todos(1990) e a Declaração de Salamanca, proveniente da Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais(1994), os quais visam garantir o acesso, permanência e equidade na educação básica. Por isso, o reconhecimento da escola como espaço de diversidade é fortalecido, corroborando para a fundamentação da Lei de Diretrizes Bases da Educação Nacional (BRASIL,1996), ao instituir o AEE na rede pública de ensino, com os recursos pedagógicos para os estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.

Este arcabouço legal, segundo dados do Censo Escolar (2018-2022), teria contribuído para o aumento das matrículas na Educação Inclusiva, chegando a 1,5 milhão em 2022 no Brasil, um aumento de 29,3%.O maior número está no Ensino Fundamental, que concentra 65,5% dessas matrículas, com o maior percentual de estudantes com deficiência, transtorno do Espectro Autista e Altas Habilidades matriculados em classes comuns, tendo um aumento de 2018 à 2022, representado pelos percentuais 99,9% e 99,5% respectivamente, com o maior crescimento percentual na região Sudeste (INEP,2022). Desta totalidade de estudantes que necessitam do AEE, apenas 39,3% estavam incluídos em classe comum com AEE, mas ainda há uma grande parcela de estudantes com deficiência, Transtorno do Espectro Autista e Altas Habilidades que estão incluídos em classe comum, mas ainda não recebem AEE. Estes dados estatísticos representam um avanço na implementação de políticas públicas voltadas à educação inclusiva, porém ainda há imensos desafios, como um quantitativo relevante de 5,8%, representativo de estudantes em classes comuns especiais, corroborando para a segregação ao apartá-los do direito à educação, garantido na Constituição Federal (BRASIL,1988), que discorre sobre o AEE aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino com a igualdade de condições para o acesso e permanência na escola.

Quando a educação inclusiva passa a ser um direito com a Constituição Federal (BRASIL, 1988), os estudantes com deficiência que frequentavam as escolas especiais, passam a estudar em escolas da rede regular de ensino, o tema da inclusão torna-se primordial, ao levar em consideração o indivíduo, a sociedade de classes e a democratização da educação.

Assim, como afirmado por Costa (2013, p. 253), com o advento das políticas públicas na perspectiva de Educação Inclusiva “(..) a segregação dos estudantes com necessidades educacionais especiais na escola pública não é mais admitida, sob a alegação

de que a escola não está organizada para aceitar a matrícula desses estudantes”. Isso permeia a reflexão no combate à violência e, ao conduzir à autonomia, vincula a educação à crítica à sociedade, tendo o indivíduo como resultado da interação com a realidade social e os elementos culturais que se contraponham ao caráter excludente da sociedade.

## **REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:**

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Censo Escolar da Educação Básica 2022: Resumo Técnico**. Brasília, 2023.

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

BRASIL, **Lei n.13.005**, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF., 26 jun. 2014.

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. Seção 1, p.27833.

COSTA, V. A. da. Experiências pela Educação – Para quê? Formação e inclusão na perspectiva da Teoria Crítica. In: **Revista Educação Especial**. Universidade Federal de Santa Maria, vol. 26, n. 46, p. 245-260, mai./ago., 2013.

COSTA, V. A. da. & LEME, E. S. Formação de professores: desafios à educação como direito- Plano Nacional de Educação (PNE). **Revista Cocar**. Belém, UEPA, Ed. Especial, n. 2, p.6-30, Ago./Dez. 2016.

CROCHÍK, J. L. Fatores psicológicos e sociais associados ao *bullying*. **Psicologia Política**, vol. 12, n. 24, maio-ago. 2012, p. 211-229.

UNESCO. **Declaração Mundial de Educação para Todos e Plano de Ação para Satisfazer as Necessidades Básicas de Aprendizagem**. Conferência Mundial sobre Educação para Necessidades Especiais, 1994, Salamanca (Espanha). Genebra, 1994.

## **CONTRADIÇÕES E AVANÇOS NA OFERTA DO ENSINO FUNDAMENTAL NA MODALIDADE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO MUNICÍPIO DE SÃO GONÇALO/RJ**

Márcia Lucas de Oliveira - UFF - marcia.marciocuesta@gmail.com

**Palavras-chave:** EJA; PUF e São Gonçalo.

### **INTRODUÇÃO**

A educação de jovens e adultos é uma modalidade da educação escolar que se destina às pessoas que não tiveram acesso ou continuidade de estudos nos ensinos fundamental e médio na idade própria. Sua oferta exige ações públicas dos sistemas de ensino que garantam o acesso a seu público alvo, a políticas públicas e práticas pedagógicas que considerem suas particularidades, formas próprias de aprender, sua identidade e sua cultura. Logo, sua oferta não deve ser a mera transposição de práticas pedagógicas e metodologias aplicadas ao ensino de crianças e adolescentes. Neste sentido, sua organização, condições de oferta e seu próprio currículo escolar não será bem sucedido se seus usuários, os jovens, adultos e idosos, não tiverem garantida sua ampla participação em processos decisórios relativos à mesma.

Foi realizada pesquisa documental sobre a EJA no município de São Gonçalo/RJ, com o objetivo de analisar como está estruturada esta modalidade. Esta pesquisa se justifica pela escassa produção de conhecimentos sobre aspectos específicos da organização desta modalidade neste município.

### **REFERENCIAL TEÓRICO METODOLÓGICO**

Inicialmente foi realizada pesquisa bibliográfica, complementado por pesquisa documental o que possibilitou perceber como se estrutura a EJA, verificando suas contradições. Foram analisadas as legislações e normativas nacionais e municipais sobre a EJA, iniciando pela Constituição Federal (CF) de 1988, LDB nº 9.394/96 e resoluções do Conselho Nacional de Educação (CNE) referente à educação de jovens e adultos. No



âmbito municipal o Programa Único de Funcionamento (PUF) foi o documento analisado considerando que é o único que define as diretrizes da oferta desta modalidade.

Com a promulgação da Constituição de 1988 (CF) a Educação de Jovens e Adultos passou a ter um outro olhar da sociedade, pois esta previa que todas as pessoas teriam acesso à educação. Esta perspectiva foi reforçada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9.394/96 (LDB), que estabeleceu no capítulo II, seção V, a Educação de Jovens e Adultos como uma modalidade da educação escolar. Em seu artigo 37, define que “a educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou oportunidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria”.

Posteriormente, através da Resolução CNE/CEB nº 1 de 05 de julho de 2000 que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a EJA e Parecer CNE/CEB nº 11 de 07 de julho de 2000, a Educação de Jovens e Adultos foi reafirmada como modalidade de ensino. No tocante à idade do público que poderia frequentar a EJA, o Conselho Nacional de Educação aprovou o Parecer nº 23/2008, que altera para 18 anos a idade mínima para o ingresso, incluindo o Ensino Fundamental. Isto gerou muitas discussões entre os representantes dos sistemas de ensino, movimentos sociais e entidades ligadas à educação, o que fez com que sua homologação fosse adiada. Devido a mobilizações, em 16 de junho de 2010 foi publicado no Diário Oficial da União a Resolução CNE/CEB nº 3, que alterou a idade mínima do Ensino Fundamental para 15 anos do Ensino Médio para 18 anos.

Neste município, esta modalidade tem um documento orientador, chamado Programa Único de Funcionamento (PUF) da EJA, construído em 2005 de forma democrática por alunos, professores e profissionais de educação da rede pública de ensino do município de São Gonçalo, que estabelece as Diretrizes de Funcionamento da EJA – 1º e 2º segmentos do Ensino Fundamental, de acordo com as necessidades apresentadas, coletivamente, pelas Unidades Escolares, e em consonância com a legislação vigente na época.

Neste ano de 2023, viu-se a necessidade de atualização deste documento para que fizesse parte desta construção o “NÃO” ao fechamento das escolas da EJA, pois este fechamento de turmas aconteceu de forma arbitrária no período pós-pandemia da COVID-19. Assim sendo, foi proposto pela Secretaria de Educação do município, um evento nos dias 14 e 15 de junho de 2023, o Fórum da Educação de Jovens e Adultos: desafios e possibilidades no cotidiano escolar, onde professores, alunos, diretores, supervisores e coordenadores, participaram da atualização do PUF, tendo a oportunidade de se fazer

constar nesta nova versão que todos que participaram desta construção eram contra ao fechamento de escolas da EJA, solicitando ao poder público que políticas públicas pudessem ser criadas para que esta modalidade de ensino tivesse os seus direitos constitucionais garantidos. A EJA nas escolas municipais de São Gonçalo atende aos alunos do primeiro segmento (alfabetização ao 5º ano) e segundo segmento (6º ao 9º ano).

É preciso salientar que as políticas da EJA, construídas e reconstruídas pelo poder público, trazem conforme Bertini (2014), a dialética inclusão/exclusão, onde as práticas de inclusão objetivam a inserção do sujeito num espaço de servidão e adequação aos objetivos de uma sociedade excludente.

A oferta da EJA requer investimento do poder público, elaboração e execução de políticas públicas específicas para este alunado. Neste sentido Serra faz uma reflexão sobre o lugar que a EJA ocupa no município de São Gonçalo

Sendo um lugar formado pelas contradições próprias de um modelo de desenvolvimento desigual, os dados relativos à situação educacional de São Gonçalo materializam o projeto histórico desse modelo e seus efeitos sobre os direitos de cidadania, entre eles, o direito à educação (SERRA, et. al. 2017, p.37).

Ao longo dos anos a oferta de vagas para EJA no município de São Gonçalo vem diminuindo, e conforme Marques (2016), “podemos observar uma distribuição desigual das unidades escolares de ensino à medida que o quantitativo da oferta da educação de jovens e adultos (EJA) vem sofrendo uma diminuição ao longo dos últimos anos”, uma situação muito preocupante num município com uma população tão expressiva.

## **DISCUSSÃO DOS RESULTADOS**

Foi possível perceber que a EJA após a CF 1988 foi fortalecida, e as normativas pós constitucionais sustentam o princípio da oferta desta modalidade com práticas que respeitem as características próprias desta modalidade. O município de SG estrutura a EJA considerando as determinações das leis e normativas nacionais, e possui documento orientador construído coletivamente o PUF, e além deste documento, portarias sob os quais se estrutura, que definem condições para oferta de qualidade desta modalidade. Entretanto, constantemente, a SEMED vem determinando fechamento de turmas e inclusive de turnos em escolas nas quais a EJA é ofertada. Esta contradição vivenciada, demonstra conforme

estudos realizados por Serra, et al. (2017), e Bertini (2014), práticas excludentes na oferta de uma modalidade que se propõe ser inclusiva.

## CONCLUSÃO

A oferta da EJA embora tenha sido um forte instrumento no campo do direito à educação formal, não tem se consolidado sem que grandes barreiras institucionais precisassem ser derrubadas. Embora o município tenha construído coletivamente seu documento orientador, os princípios deste não são considerados pelo poder público, que ao diminuir o número de vagas para esta modalidade, faz com que seus estudantes, mais uma vez, vivencie processos de exclusão do sistema escolar.

## BIBLIOGRAFIA

BERTINI, Fatima Maria Araújo Sofrimento ético-político: uma análise do estado da arte. **Psicologia & Sociedade** [online]. 2014, v. 26, n. spe2, pp. 60-69.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Carlos Roberto Jamil Cury (relator). Parecer CEB nº 11/2000 – **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos**. Brasília: CNE, mai. 2000.

\_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Parecer CEB nº 23/2008 – **Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos – EJA**. Brasília: CNE, out. 2008. Disponível em:  
[http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2008/pceb023\\_08.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2008/pceb023_08.pdf).

\_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução n. 01 de 05 de jul. de 2000b. **Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos**. Brasília: CNE, jul. 2000. Disponível em:  
<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB012000.pdf>.

\_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução nº 3 de 15 de jun. de 2010. **Institui Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos nos Aspectos Relativos à Duração dos Cursos e Idade Mínima para Ingresso nos Cursos de EJA; Idade Mínima e Certificação nos Exames de EJA; e Educação de Jovens e Adultos Desenvolvida por Meio da Educação à Distância**. Brasília: CNE, jun. 2010. Disponível em:  
[https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE\\_RES\\_CNECEBN32010.pdf?query=Ensino%20M%C3%A9dio](https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_RES_CNECEBN32010.pdf?query=Ensino%20M%C3%A9dio). Acesso em: 15 abr. 2023.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988. Disponível em:  
[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.html](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.html).

\_\_\_\_\_. Lei nº 9.394 de 20 de dez. de 1996. **Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Disponível em:  
[http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394\\_ldbn1.pdf](http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf).

MARQUES, I.S. Notas sobre as conflituosidades entre as esferas do poder local e o direito à educação de jovens e adultos trabalhadores no município de São Gonçalo/RJ. **Revista Tamoios**. Rio de Janeiro [São Gonçalo], v.12, n.2, p.32-46, jul./dez. 2016.

PMSG. **Programa Único de Funcionamento da Educação de Jovens e Adultos** – 1º e 2º segmentos da Rede Pública de Ensino do Município de São Gonçalo/RJ, novembro de 2005.

SERRA, Enio; VENTURA, Jaqueline; ALVARENGA, Márcia; REGUERA, Emílio. Interrogando o Direito à Educação: oferta e demanda por educação de jovens e adultos no estado do Rio de Janeiro. **Crítica Educativa**, Sorocaba, v. 3, n. 3, ago./dez. 2017. p. 25 – 41, Disponível em:  
[https://www.researchgate.net/publication/322627980\\_Interrogando\\_o\\_direito\\_a\\_educacao\\_oferta\\_e\\_demanda\\_por\\_Educacao\\_de\\_Jovens\\_e\\_Adultos\\_no\\_estado\\_do\\_Rio\\_de\\_Janeiro](https://www.researchgate.net/publication/322627980_Interrogando_o_direito_a_educacao_oferta_e_demanda_por_Educacao_de_Jovens_e_Adultos_no_estado_do_Rio_de_Janeiro)

## **O PROGRAMA APRENDER PARA VALER NA REDE MUNICIPAL DE SALVADOR E A RELAÇÃO COM A DIMENSÃO DA PRIVATIZAÇÃO DO CURRÍCULO**

Carolina Damascena Ferreira - UFBA - cdfpedagogia@gmail.com

Geovana Cristina Lopes dos Santos - UFBA - geoclopesss@gmail.com

**Palavras-chave:** Privatização; Formação Continuada; Políticas Públicas.

### **INTRODUÇÃO**

O presente texto apresenta a síntese de um primeiro estudo para uma pesquisa de mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Bahia. Assim, em termos gerais, analisaremos a relação do Programa Aprender para Valer com a privatização da Educação no Brasil. Tal problemática foi pensada a partir da vivência profissional enquanto professora da educação básica da rede municipal de Salvador, na Bahia, de umas das autoras.

Diante disso, a escolha do Programa Aprender para Valer se justifica por ser o atual suporte formativo dos professores do ensino fundamental do Município de Salvador. Problematizar o programa com o seio da privatização, nos permite ampliar o nosso olhar para problemáticas intrínsecas ao atual cenário da educação brasileira.

### **METODOLOGIA**

A investigação de um fenômeno contemporâneo em seu contexto real, conforme objetivo deste estudo, requer um caminho metodológico de abordagem qualitativa do tipo bibliográfica. Ancorando-se em Gil (1999, p. 44), podemos justificá-la por ser “[...] desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos”.

Posto isso, justifica-se a escolha, pois, para realizar a análise dos princípios do Programa Aprender pra Valer (ApV), a pesquisa bibliográfica permitiu obter informações relevantes de fontes primárias como o Diário Oficial do Município de Salvador, Bahia e os documentos oficiais da legislação e diretrizes educacionais brasileiras. Também compõem

as principais fontes de acesso a informações os sítios eletrônicos da Secretaria Municipal de Educação de Salvador (SMED) e da Associação Bem Comum.

## **RESULTADOS E DISCUSSÕES**

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9.394/96 definiu os sistemas de ensino como responsáveis pelo desenvolvimento e oferta de programas de formação continuada aos seus educadores.

Há dois artigos na LDB que garantem a formação continuada como um direito para os professores. O primeiro, quanto aos conceitos que a considera capacitação em serviço (Art. 61, Inciso I); aperfeiçoamento profissional continuado (Art. 67, Inciso II) e treinamento em serviço (Art. 87). O segundo diz respeito ao espaço ocupado pela formação continuada nas políticas públicas educacionais (Art. 67).

Em concordância a LDB, o Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2001), reforça que a formação continuada dos profissionais da educação pública deve ser garantida pelas secretárias estaduais e municipais de educação, cuja atenção inclui a coordenação, o financiamento e a manutenção dos programas como ação permanente e a busca de parcerias com universidades e instituições de ensino superior.

Na rede municipal de educação de Salvador, na Bahia, o mais recente programa adotado é o Aprender pra Valer (ApV). Ele foi instituído legalmente pela Secretaria Municipal de Educação (SMED) da cidade através da portaria nº 082/2021 e de acordo com o próprio site<sup>1</sup> da instituição, tem como finalidade "melhorar a qualidade da alfabetização em todas as escolas da Rede" (Art. 1º).

Diante disso, entendemos que o Programa ApV tem por princípios a garantia de direitos tanto dos estudantes quanto da equipe pedagógica das unidades escolares, ou seja, para os primeiros é o direito de aprender e para a segunda é a formação continuada. Para tanto, o programa é organizado por dois eixos, no qual um deles é composto por três ações exclusivas para a formação continuada de professores do primeiro ao terceiro ano do ensino fundamental I, coordenadores pedagógicos e gestores escolares.

O sítio da SMED de Salvador informa que o referido programa foi instituído por meio de uma parceria com a Associação Bem Comum que através do seu programa, Educar

---

<sup>1</sup> Disponível em: <<http://educacao3.salvador.ba.gov.br/smed-lanca-programa-aprender-pra-valer/>>. Acesso em: 20 de maio de 2023.

pra Valer (EpV), auxilia o município na consolidação de uma política robusta, a fim de ofertar um ensino de qualidade aos estudantes. Assim, a missão do EpV, de acordo com o site<sup>2</sup> da Associação Bem Comum é "prestar cooperação técnica aos municípios brasileiros com a finalidade de apoiá-los na implementação de boas práticas de gestão"

Ainda no sítio da Associação Bem Comum, o EpV é apresentado conforme as informações expostas pela SMED, existindo, no entanto, uma diferença quanto ao propósito do programa. Ou seja, de acordo com a organização criadora do programa, o EpV "tem como propósito prestar assessoria técnica gratuita aos municípios partícipes para apoiá-los na implementação de boas práticas de gestão".

Além disso, a fonte citada esclarece mais sobre a atuação do programa na promoção desde a Gestão da Rede até a Gestão Pedagógica, incluindo a Formação, o Acompanhamento e a Sustentabilidade.

O EpV concentra seu propósito em assegurar a alfabetização das crianças na idade certa e a aprendizagem adequada dos conteúdos nas séries iniciais do Ensino Fundamental. O ApV opera este propósito concentrando suas ações na dimensão da formação continuada da equipe pedagógica escolar. Os encontros formativos desenvolvidos pelo programa são organizados considerando quatro princípios, dos quais dois se referem à oferta direta aos professores e à frequência mensal da realização.

O programa EpV realiza uma avaliação diagnóstica para estudo da realidade atual de cada rede municipal e, a partir desta, constrói um plano elencando ações prioritárias para condução do trabalho escolar com foco na aprendizagem dos estudantes. O programa ApV, na forma em que foi adquirido pela SMED de Salvador, faz da formação continuada sua ação prioritária cujas finalidades são, também, conduzir o trabalho pedagógico escolar e obter resultados satisfatórios na aprendizagem dos estudantes.

Entendemos que essa prerrogativa acima, indica uma perspectiva na qual o investimento na formação continuada é orientado para o desenvolvimento do currículo, ou seja, para o cumprimento das expectativas de aprendizagem.

Julgamos que a garantia do sucesso na aprendizagem dos estudantes depende do aperfeiçoamento da prática educativa dos professores e a formação continuada é, então, adquirida como instrumento pelo qual se alcança ambos os objetivos. Assim, diante do

---

<sup>2</sup> Disponível em: <<https://abemcomum.org/>>. Acesso em: 21 de maio de 2023.

exposto está evidente que a SMED de Salvador não organiza, implementa e coordena ações formativas elaboradas pelo próprio órgão.

A escolha política da atual administração pública é ofertar a formação continuada por meio de um contrato firmado com uma instituição privada. Isso configura-se, portanto, em uma transferência de responsabilidade, constituindo-se, por conseguinte, uma prática política neoliberal de privatização da educação.

Conceituando brevemente sobre os processos de privatização, “corresponde à transferência de bens, atividades, ativos e responsabilidades das instituições de Estado/Governo para instituições de natureza privada, sejam elas com ou sem a finalidade lucrativa”. (ADRIÃO, ARAÚJO, 2023, p. 3, *et al* BELFIELD e LEVIN, 2002). Ainda para os mesmos autores, falar sobre os processos da privatização incendem na mudança de algumas dimensões, incluindo, o do currículo.

Ao pensarmos sobre o currículo do ApV, nos questionamos sobre quais os interesses do setor privado e quais seriam as implicações para o processo de formação continuada dos professores. Ou seja, qual a configuração da construção curricular do programa?

Com essa crescente privatização dos programas formativos para os professores, como explicitamos aqui brevemente sobre o ApV, pensamos e defendemos, que as políticas que cerceiam e constroem esse currículo também necessitam ser repensadas, discutidas e ampliadas.

## **CONCLUSÃO**

Este trabalho partiu de uma problematização expressada pela relação entre Política Pública de Formação Continuada da Secretaria Municipal de Educação (SMED) de Salvador e a Privatização da Educação no Brasil. A fim de compreender a natureza dessa relação, é possível identificar que a SMED, atualmente, implementa ações de formação continuada de professores do ensino fundamental por meio de programas desenvolvidos por e adquiridos de empresas privadas, sendo caracterizada pela privatização da dimensão do currículo escolar.

Há apenas levantamentos iniciais sobre a pesquisa, sem possíveis conclusões sobre a implicação do Programa ApV no processo formativo continuado dos professores. Esperamos em breve poder compartilhar.



## REFERÊNCIAS

ADRIÃO, T., ARAUJO, F. **Privatização da educação no contexto de financeirização da economia: a indução da oferta educacional privada por fundos de investimentos.** *Jornal de Políticas Educacionais*. V. 17, e86124. Janeiro de 2023.

BRASIL. **Lei nº 9.394/96, de 20/12/96.** Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. *Diário Oficial da União, Brasília*, nº 248, 23 de dezembro de 1996.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação.** Disponível em: <http://www.portal.mec.gov.br/arquivospdf/pne.pdf>. Acesso em: 10 de maio de 2023.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social.** Editora Atlas. 1999.

SECRETÁRIA MUNICIPAL DE SALVADOR. **Programa Aprender Para Valer.** Disponível em: <<http://educacao3.salvador.ba.gov.br/smed-lanca-programa-aprender-para-valer/>>

ASSOCIAÇÃO BEM COMUM. **Educar para Valer.** Disponível em: <<https://abemcomum.org/>>. Acesso em: 10 de maio de 2023.

## REPENSANDO O *CAPITAL CULTURAL* EM UMA RODA DE LEITURA DE UMA ESCOLA PÚBLICA EM JUIZ DE FORA/MG

Monica Cruz Vieira Mendonça - UCP - monica.42340017@ucp.br

Debora Breder - UCP - debora.breder@ucp.com.br

**Palavras-chave:** Educação Pública; *Capital Cultural*; Práticas de Leitura.

Em fevereiro de 2021, durante a crise causada pela Covid-19, foi criado em uma escola municipal em Juiz de Fora/MG, o projeto: “Roda de leitura: quem conta um conto supera desafios”. A proposta possibilitou o diálogo entre discentes e docentes, permitindo uma aproximação – ainda que virtual<sup>3</sup> – de corpos repletos de subjetividades e anseios por dias melhores.

Foi nesse cenário que Alessandro<sup>4</sup> – aluno frequente e participativo nos encontros – chamou atenção por nunca ter feito devolutiva escrita, assim como os demais estudantes do grupo. Ao ser questionado sobre o fato, Alessandro disse que não sabia ler nem escrever.

A experiência com Alessandro propiciou uma reflexão ancorada nos estudos de Pierre Bourdieu, especialmente no que se refere ao conceito de *capital cultural*, desenvolvido pelo autor há mais de cinco décadas para dar conta das desigualdades verificadas no sistema de ensino francês. Definido pelo autor como um “*ter que se tornou ser*”, uma “*propriedade que se fez corpo*”, o *capital cultural* constituiria um fator preponderante na construção do sucesso ou fracasso escolar, colocando em xeque a ideia de “dom natural” (BOURDIEU, 2015, p. 81).

Ao repensarmos o conceito na contemporaneidade, diversos estudos vêm interrogando se os recursos culturais herdados da família não estariam perdendo força em relação à crescente importância de outros tipos de capital, como o *econômico* e o *social*, que podem ser reconvertidos em *capital cultural*. Ao discutirem diversas perspectivas teóricas sobre a questão, Piotto e Nogueira (2021) chamam atenção para a própria definição e usos do conceito, que vêm sendo compreendido de formas distintas: em uma acepção mais restrita, como sinônimo de “alta cultura”; e em uma acepção mais ampla, que não se

---

<sup>3</sup> A Roda aconteceu por meio do Google Meet.

<sup>4</sup> Os nomes dos estudantes são fictícios.

refere a um conteúdo específico, mas ao que é socialmente valorizado (segundo diferentes contextos e épocas).

Para Nogueira (2021, p. 11), o *capital cultural* em sua definição “restrita” já não constitui, atualmente, um fator imprescindível para o êxito nos estudos, tanto em função da desvalorização das práticas culturais consagradas, quanto em razão das dificuldades encontradas em sua transmissão de uma geração para outra. Por outro lado, quando se toma o conceito em seu sentido amplo, constata-se que subsiste uma fortíssima correlação com o sucesso escolar, porque determinados modos de socialização familiar são, sem dúvida, mais favoráveis do que outros à constituição de disposições cognitivas, linguísticas e comportamentais – aspectos estes valorizados pela escola. Com efeito, como discutem Piotto e Nogueira (2021, p. 4), o papel da leitura e da escrita no sucesso escolar continua central. Portanto, ao considerarmos os estudantes das classes populares, que dependem da escola para a aquisição de *capital cultural* – ainda que no estado institucionalizado –, ampliar as oportunidades por meio de uma roda de leitura constitui uma prática fundamental.

Foi a partir dessa perspectiva que construímos nosso objeto de estudo, procurando compreender de que forma o *capital cultural* familiar encontra expressão nas práticas de leitura dos estudantes na escola. A pesquisa foi realizada em uma escola pública da Rede Municipal de Juiz de Fora/MG, entre fevereiro de 2021 e dezembro de 2022.

Localizada na zona norte da cidade, a escola possui 743 alunos matriculados da Educação Infantil ao 9º Ano, oriundos de diversos bairros da cidade. É considerada, na cidade, uma escola de “referência”, possuindo uma lista de espera composta por mais de 200 pessoas em busca de vaga para seus filhos. Enquanto as famílias, estrategicamente, procuram essa instituição almejando uma maior rentabilidade escolar para seus filhos, a escola faz dessa lista uma ferramenta para selecionar os seus alunos – o que contribui, de certo modo, para a reprodução das desigualdades sociais.

O trabalho de campo foi realizado por meio da observação participante e com um “olhar teoricamente informado” (OLIVEIRA, 2000), atento às relações sociais e simbólicas que se tecem no dia a dia da escola. Foi por meio da “escuta ativa e metódica” (BOURDIEU, 2008) com os nossos interlocutores de pesquisa que, aos poucos, foi sendo possível perceber e analisar, por meio dos ditos e não-ditos, de que forma o *capital cultural* familiar encontra expressão nas práticas de leitura na escola, e identificar quais são os investimentos parentais dos estudantes das classes populares.

A pesquisa foi dividida em duas etapas: na primeira etapa, realizada na escola, foram ouvidos os estudantes; na segunda etapa da pesquisa, realizada na casa dos estudantes, foram entrevistados seus responsáveis.

O projeto não determinou diretamente quais seriam os participantes: o convite foi feito a todos os alunos das turmas do sétimo ano. No decorrer da pesquisa, os estudantes que não participavam da roda também foram convidados para o diálogo.

Com os alunos participantes, pontos de vista sobre a leitura e os motivos para a participação no projeto puderam ser ouvidos e discutidos. Além da superação da timidez e desejo de interação social, os estudantes expressaram uma preocupação em falar com desenvoltura.

Também foi possível identificar que as relações sociais estabelecidas no âmbito religioso constituem, não raro, um *capital social* reconvertível em *capital cultural*. “Não frequento a mesma igreja que meu pai, mas vou lá para aprender violino”, explica Ana. De fato, quando não estão na escola, muitos jovens encontram na igreja a possibilidade de desenvolver a prática de leitura. Os estudantes mencionaram a falta de recursos financeiros para a aquisição de livros de literatura.

Finda a primeira etapa da pesquisa, foram selecionadas 5 famílias – 4 de participantes da roda de leitura e 1 de não participante – para a realização das entrevistas. O grau de instrução dos pais variava entre ensino médio incompleto (01), ensino médio completo (06), ensino superior (02) e pós-graduação (01). Já a renda familiar gira em torno de 2 a 3 salários mínimos, limitando os investimentos extraescolares. Não obstante esse fato, foi possível perceber que os pais procuram assegurar, na medida do possível, meios para o sucesso escolar de seus filhos. A própria escolha por matricular os filhos em uma escola considerada de prestígio constitui um indicativo.

Ao longo da pesquisa foi possível perceber que, em que pese a boa vontade cultural das famílias entrevistadas, que incentivam seus filhos a persistirem nos estudos, encontramos um maior estímulo à leitura, justamente, na família da estudante cujos pais possuem curso superior e se declaram leitores assíduos, o que corrobora com Bourdieu (2015, p. 83), ao afirmar que a transmissão do *capital cultural* incorporado e das habilidades linguísticas não pode ser realizada instantaneamente. Também foi possível perceber os investimentos parentais em dispositivos de suporte extraescolar na família com maior renda mensal (8 salários mínimos). Nesta família, cuja filha foi transferida de uma das mais tradicionais escolas particulares da cidade para essa escola municipal para

“reduzir danos emocionais” e o “prejuízo com as notas”, como explicou a mãe, percebemos claramente esses investimentos denominados por Nogueira (2021) como a “escola fora da escola”: o recurso a um arsenal de dispositivos onerosos, com psicopedagogos, aulas particulares, psicólogos etc. As estratégias utilizadas pela mãe para que a filha não repetisse de ano demonstra um conhecimento prévio sobre as “regras do jogo” no sistema escolar, um conhecimento altamente vantajoso, e chama atenção para o lugar central ocupado, atualmente, pelo *capital econômico* nessa concorrência; trata-se, nesse caso, da conversibilidade de *capital econômico* em *capital cultural*.

As novas dinâmicas sociais vêm exigindo transformações significativas nos processos educativos – do sistema de ensino e das famílias –, entretanto, permanece a preocupação em estimular a prática de leitura, que continua eficaz escolarmente, por seus efeitos cognitivos e linguísticos. É no bojo dessa discussão que Piotto e Nogueira (2021) consideram de especial importância, para a pesquisa educacional brasileira, a questão do papel da leitura/escrita na construção do sucesso escolar.

Em suma, pode-se dizer que o conceito de *capital cultural* continua sendo importante para analisar as desigualdades escolares, desde que compreendido em sua acepção ampla e articulado à de *capital social*. No diálogo com os alunos, tivemos a oportunidade de conhecer suas realidades, anseios e projetos acadêmicos. Em contato com suas famílias, observamos comportamentos comuns que estão associados ao *habitus* de classe de nossos interlocutores de pesquisa, muitas vezes desqualificados pela escola. Como desdobramento dessa pesquisa, pensamos em voltar nosso foco para as famílias, em suas novas configurações e demandas em relação à escola.

## REFERÊNCIAS

- BOURDIEU, Pierre. **A miséria do mundo**. Petrópolis: Vozes, 2008.
- BOURDIEU, Pierre. Os três estados do capital cultural. *In: Escritos de Educação*. Seleção, organização, introdução e notas: Maria Alice Nogueira e Afrânio Catani. 16. ed. Petrópolis: Vozes, 2015. p. 79-88.
- NOGUEIRA, Maria Alice. O capital cultural e a produção das desigualdades escolares contemporâneas. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 51, p. 1-13, 2021.
- OLIVEIRA, Roberto Cardoso. O trabalho do antropólogo: olhar, ouvir, escrever. *In: O trabalho do antropólogo*. São Paulo: UNESP, 2000. p. 17-35.

PIOTTO, Débora; NOGUEIRA, Maria Alice. Um balanço do conceito de capital cultural: contribuições para a pesquisa em educação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 47, p. 1-35, 2021.

## **POSSIBILIDADES DOCENTES: FRAGILIDADES E POTÊNCIAS NA PANDEMIA**

Andréa Tubbs - UNIRIO

Maráisa Lopes - UFRJ - lopes.maraisa@gmail.com

**Palavras-chave:** função social da escola; pandemia; afetividade.

### **INTRODUÇÃO**

O presente texto está associado a uma pesquisa em andamento no doutorado por um programa pós graduação em Educação. A pesquisa vem se desenvolvendo junto a escolas municipais do Rio de Janeiro e se insere no campo do currículo e avaliação para as aprendizagens. Para efeito de discussão, esse artigo tem como intenção tratar os movimentos realizados no campo educacional durante o primeiro ano de Pandemia no Brasil (2020) conjugados às experiências vividas por uma professora atuante na rede carioca durante este período. Inicialmente, faremos um breve histórico da pandemia e seus desdobramentos observando a gestão dos governos federal e municipal. Considerando a escola como um espaço marcado pela heterogeneidade, onde diferentes conhecimentos circulam, ampliando a nossa forma de ver o mundo (FERNANDES, 2017), outra questão a ser abordada é a função social da escola tendo em vista que aquele cotidiano foi marcado pelo isolamento social e os processos de ensino-aprendizagem se davam por meios remotos.

No campo teórico-metodológico conduzimos nossas reflexões balizadas em Fernandes (2017), Candau (2020, 2022), Nóvoa (2020) que argumentam em favor da função social da escola.

### **METODOLOGIA**

Para a “leitura da realidade pesquisada” (LUNA, 2011), neste trabalho, consideramos os documentos oficiais (leis e resoluções) do governo federal, MEC, rede pública municipal do Rio de Janeiro e Conselho Municipal de Educação.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

No início de 2020, a Organização Mundial da Saúde (OMS), decretou a infecção pelo novo Coronavírus como pandemia. Países passaram a orientar seus esforços buscando minimizar a contaminação e manter as atividades econômicas essenciais em funcionamento. As populações mais vulneráveis economicamente foram as que mais sentiram as consequências da pandemia, seja pela exposição ao vírus, aos vínculos precários de trabalho.

Segundo o Relatório da Oxfam (2020), mostra que a desigualdade tornou a pandemia mais prolongada e prejudicial aos meios de subsistência e assim mais mortal. Os habitantes de países de baixa e média renda tiveram cerca de duas vezes mais chances de morrer da infecção por Covid-19 que os habitantes de países ricos. No Brasil, essa desigualdade afetou a escola pública que atende alunos que pertencem a grupos que vivem em situação de vulnerabilidade econômica como negros, mulheres e migrantes a função social da escola ficou ainda mais evidente, pois era necessário acolher os alunos em um cenário tão desolador e de tanto medo.

No Brasil, tivemos problemas em nível de articulação entre os governos Federal, Estadual e Municipal o que dificultou ainda mais a gestão da crise. O Congresso Nacional aprovou o Decreto Legislativo nº 6, em 20 de março de 2020, que reconheceu a ocorrência do estado de calamidade pública, com isso Estados e Municípios passaram a editar decretos e medidas visando enfrentar a emergência de saúde pública, dentre elas a suspensão das atividades nas escolas.

No município carioca, foi editado o decreto nº 47282 de 21 de março de 2020, determinando a adoção de algumas medidas para enfrentamento da pandemia tais como: 1) fechamento das escolas; 2) disponibilização de aplicativo para celular; 3) disponibilização de conteúdos específicos para a plataforma Microsoft Teams e preparação de materiais impressos; 4) disponibilização de Material Didático Escolar através do portal MultiRio; 5) acesso às plataformas de matemática Matific e Alfaabeto. Algumas destas medidas esbarraram na dificuldade de acesso a recursos tecnológicos de famílias que estavam em situação de maior vulnerabilidade, como acesso a internet banda larga, celulares mais modernos com maior capacidade de processamento de informações.



Os docentes também enfrentaram inúmeros desafios, pois tiveram que aprender a utilizar e criar recursos pedagógicos com novas tecnologias, ter acesso a internet rápida, trabalhar em casa e cuidar dos seus filhos. Visando auxiliar o trabalho docente, foram promovidos alguns cursos de formação continuada por meio da Escola de Formação Paulo Freire<sup>5</sup>, para utilização de ferramentas digitais para o trabalho remoto.

Algumas escolas utilizaram as redes sociais *whatsapp* e *facebook* como apoio na mediação por ter um longo alcance que, se justificava por alguns pais que já as utilizavam. A programação na TV aberta de programas com aulas para cada série também ajudou no acesso, pois a grande maioria possuía aparelho de televisão em casa. Já o acesso das crianças mais jovens que necessitavam da mediação de um adulto na tecnologia como a educação infantil, séries iniciais do ensino fundamental e aquelas que estavam em processo de alfabetização ficou mais comprometido.

Palmer apud Hooks (2022, p. 41) nos lembra que “a coragem de ensinar é a coragem de manter o coração aberto naqueles momentos em que se exige do coração aguentar mais do que ele é capaz, para que professores e estudantes e conteúdos possam ser tecidos dentro da trama da comunidade que o aprendizado e a vivência requerem”. A sensação de não estar presente fisicamente junto das crianças fazendo a mediação do conhecimento foi tão difícil quanto a própria pandemia. Com o passar do tempo saber se eles estavam se alimentando, se estavam bem física e emocionalmente era tão importante quanto se estavam conseguindo realizar as atividades propostas e se estavam acompanhando as aulas pela TV aberta.

Candau (2022) destaca a função social da escola e dessa vez no âmbito da pandemia, considera que afastados do convívio escolar nos primeiros meses, a comunidade escolar (estudantes e familiares) “manifestam ter saudades da escola, dos professores e professoras, dos/as colegas” (p. 04). Se anteriormente, o *homeschooling* era considerado uma alternativa de educação por se tratar de um ambiente seguro, tendo um currículo mais rico e que cotejava o fortalecimento familiar - no cenário da pandemia essa tendência se fragilizou. Ainda que as práticas pedagógicas contassem com a criatividade, o empenho de professoras/es que até então não eram familiarizados ao exercício de suas atividades no modo remoto, a ausência dos vínculos socioafetivos foram igualmente sentidos pelos profissionais da educação.

---

<sup>5</sup> Trata-se de um espaço de formação dos servidores da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro. Para maiores informações acessar: <https://eadepf.rioeduca.rio.gov.br/>

Contudo, Nóvoa (2020) destaca que “as melhores respostas, em todo o mundo, foram dadas por professores”. Houve um esforço para reconstruir as relações afetivas dilaceradas pelos óbitos e acima de tudo pelas incertezas daquele momento.

## CONCLUSÃO

Que saberes então fazem sentido se os mesmos não estiverem ancorados em valores universais como direitos humanos, empatia, solidariedade, e também conectados às necessidades reais das pessoas em seus contextos? A escola se configura por ser um espaço coletivo, humanizador em que entramos em contato com os saberes histórica e socialmente construídos cuja a dimensão maior é a formação da cidadania e da democracia.

Os documentos e resoluções elaborados pelo poder público são concebidos no sentido de ordenar o contexto vigente que no caso era a pandemia, não levaram em conta que a educação é um processo com múltiplas dimensões que abrange questões culturais, políticas, sociais, econômicas, mas também afetivas. A dimensão afetiva é muito importante em cenários de vulnerabilidade, onde o acolhimento das fragilidades discentes e docentes contribui para o aprendizado. Hooks (2013) complementa indicando que ensinar de forma respeitosa e que proteja as almas dos nossos alunos é fundamental no sentido de criar condições para um aprendizado profundo.

Vivemos momentos muito difíceis durante a pandemia, Freire (2015, p.215) ajuda ao nos lembrar que: “É imperioso mantermos a esperança mesmo quando a dureza ou aspereza da realidade sugiram o contrário”.

## REFERÊNCIAS

BRASIL, Decreto Legislativo nº 6, de 20 de março de 2020. Reconhece, para os fins do art. 65 da Lei Complementar nº 101, de 4 de maio de 2000, a ocorrência do estado de calamidade pública. **Diário Oficial da União**, pág. nº 1 Brasília - DF. 20 de março de 2020.

CANDAU, V. **Didática hoje: entre o “normal”, o híbrido e a reinvenção**. Revista do Centro de Ciências da Educação, Volume 40, n. 3 – p. 01 – 14, jul./set. 2022 – Florianópolis.

FERNANDES, C.O. **O que a escola pode fazer com os resultados dos testes externos?** In: Villas Boas, B (org.). Avaliação: Interações com o trabalho Pedagógico. Campinas: Papyrus, 2017. pp. 115 - 128.

FREIRE, P. **À sombra desta mangueira**. 11a. ed. – RJ: Paz e Terra, 2015.

HOOKS, B. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. Tradução: Marcelo Brandão Cipolla. SP: Editora Martins Fontes. 2013. 283p.

\_\_\_\_\_. **Ensinando comunidade: uma pedagogia da esperança**. SP: Elefante, 2021. 226 p.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. 2ª ed. RJ: EPU, 2013.

LUNA, S. V. **O Planejamento de pesquisa como tomada de decisões**. In: O Planejamento de Pesquisa: uma introdução. SP: EDUC, 2011, p. 13-50

NÓVOA, A. **A pandemia de Covid-19 e o futuro da Educação**. Revista Com Censo n. 22, volume 7, agosto 2020

OXFAM. Relatório: **A Desigualdade Mata**. Oxford (UK): OXFAM, 2022. 60 p.

RIO DE JANEIRO (RJ), Decreto Municipal nº 47282 de 21 de março de 2020. Determina a adoção de medidas adicionais, pelo Município, para enfrentamento da pandemia do novo Coronavírus - COVID - 19, e dá outras providências. **Diário Oficial do Município**. Rio de Janeiro - RJ. 21 de março de 2020

## PROVIMENTO À FUNÇÃO DE DIRIGENTES ESCOLARES NOS ESTADOS DE SÃO PAULO E RIO DE JANEIRO (2005 - 2017)

Nadia Drabach - IFFAR/CEDES - nadia.drabach@Iffarroupilha.edu.br

**Palavras-chave:** Gestão escolar. Provimento de diretores. Gestão democrática

### INTRODUÇÃO

Esse trabalho deriva de pesquisa realizada no doutorado (DRABACH, 2018) que teve como objetivo mapear as formas de provimento à função de diretor escolar no Brasil no período de 2003 a 2015<sup>6</sup>. Nesse recorte apresenta-se a análise sobre as formas de escolha de diretores nas redes estaduais dos estados de São Paulo e Rio de Janeiro e altera-se o período para 2005 a 2017.

As formas de escolha de diretores no Brasil são diversas, nos diferentes sistemas de ensino. Esse fato tem seus fundamentos no inciso VIII do artigo 3º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) – Lei. 9394/1996, que diz: “gestão democrática no ensino público na forma da Lei e da legislação dos sistemas de ensino” (BRASIL, 1996) isso significa que nas escolas públicas a responsabilidade pela operacionalização do princípio democrático da educação pública foi transferida para os sistemas estaduais e municipais de ensino (PARO, 2007). Sendo assim, a escolha de diretores é definida nos sistemas, quando da elaboração de lei específica. As formas de provimento contemplam a eleição, o concurso público e outras formas de seleção por critérios de mérito, as indicações e ainda formas mistas de escolha de diretores como a seleção combinada com seleção e a seleção combinada com indicação.

As formas mistas de provimento de diretores vêm ganhando força, influenciadas pela meta 19 do Plano Nacional de Educação (PNE-2014) que orienta a adoção de critérios meritocráticos no provimento de diretores. O estudo de Drabach (2018), aponta que nos estados nos quais adotaram-se critérios meritocráticos de escolha de diretores representados pelas formas de provimento chamadas de seleção isoladamente ou pelo processo misto, envolvendo a seleção associada à eleição, a inclusão desses critérios veio

---

<sup>6</sup> Pesquisa realizada no âmbito do Mapeamento das estratégias de privatização da Educação Básica no Brasil (2005-2015)”, financiada pelo CNPq e coordenada pela Prof. Dra. Theresa Adrião.

acompanhada da adoção de políticas de Nova Gestão Pública na administração do estado e conseqüentemente nos projetos para a educação.

Apesar do discurso generalizado de que a introdução de elementos da Nova Gestão Pública ou do gerencialismo<sup>7</sup> na gestão educacional induziram políticas de provimento de diretores de escola mais meritocráticas, no que diz respeito às redes estaduais, o referido estudo apontou que as indicações de diretores mantiveram seus percentuais praticamente inalterados, em detrimento das formas de escolha de diretores baseadas em critérios de mérito. Diante disso, o objetivo desse trabalho é levantar questões acerca das oscilações entre as diferentes formas de provimento de diretores nos estados de São Paulo e Rio de Janeiro ao longo do período aqui definido.

## **METODOLOGIA**

O levantamento das formas de provimento de diretores nas duas redes estaduais de ensino destacadas no texto utilizou como fonte os microdados disponibilizados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) referentes aos questionários aplicados aos diretores escolares das redes estaduais e que integram o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB). A leitura dos microdados foi realizada por meio do Software de análises estatísticas SPSS. Além disso, buscou-se informações sobre as normativas referentes ao provimento de diretores nos sites oficiais das duas redes estaduais de ensino.

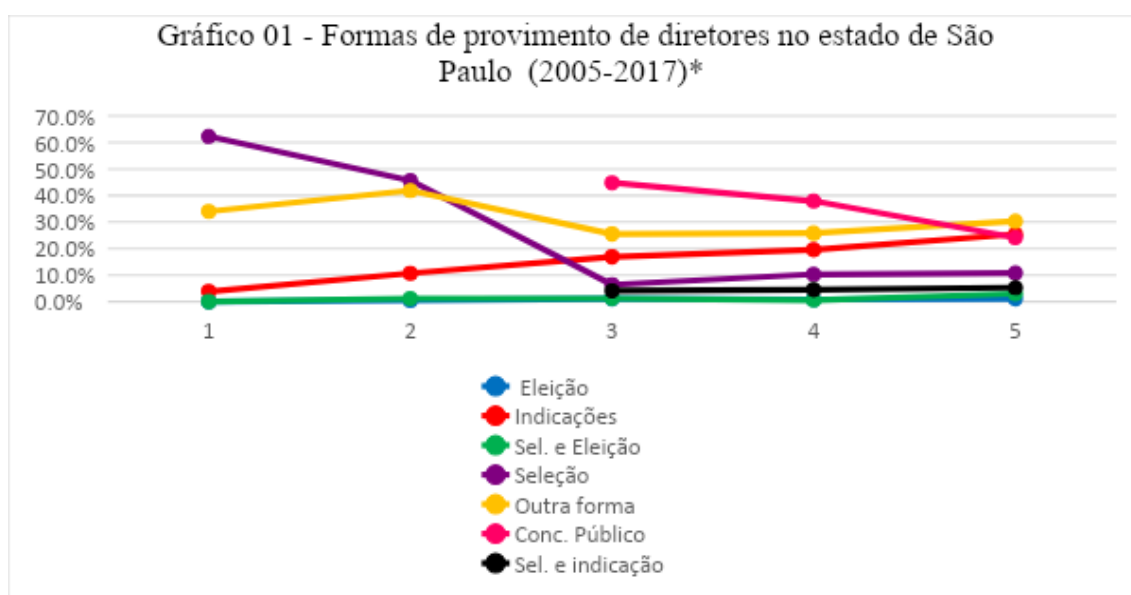
Definiu-se o período de estudo os anos de 2005-2017, quando já se encontrava em vigor a **Lei Complementar** nº 101/2000 (Lei de Responsabilidade Fiscal-LRF) em todos os entes federados, a qual visa a diminuição dos gastos públicos com pessoal e materializa princípios da Nova Gestão Pública instituídos pelo Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado e pela Emenda Constitucional 19/1998 que se seguiu. Os dados coletados foram analisados à luz da teoria sobre o tema.

---

<sup>7</sup> Entende-se aqui Nova Gestão Pública e Gerencialismo como sinônimos.

## DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

A análise sobre as formas de provimento na rede estadual de educação de São Paulo, apesar de ser o concurso público a forma oficial de provimento de diretores, nas respostas dos próprios dirigentes ao questionário do Saeb sobre como chegaram à função, observa-se a presença de diversas outras formas além do concurso. Nota-se inclusive um aumento no percentual dos que dizem ter chegado à função por indicação especialmente a partir de 2011 e queda no provimento por concurso público, conforme é possível observar no Gráfico 1.



Fonte: elaboração da autora

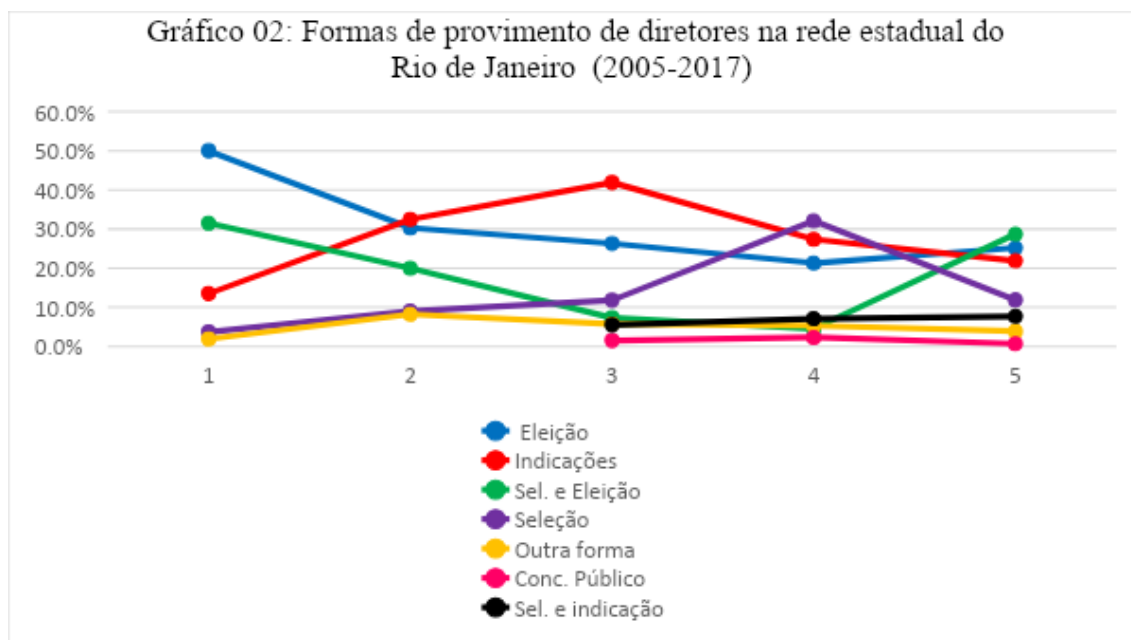
\*A opção de resposta “concurso público” foi introduzida no questionário do SAEB a partir de 2013.

O Crescimento das indicações na rede estadual de São Paulo deu-se exatamente no momento em que foi implantado o Programa de Educação chamado “Compromisso São Paulo”. Entre suas principais metas, o programa pretendia fazer com que a rede estadual paulista se colocasse entre os vinte e cinco melhores sistemas de educação do mundo nas medições internacionais, além de posicionar a carreira de professor entre as dez mais desejadas do Estado<sup>8</sup>. O programa tinha um caráter marcadamente gerencialista em suas

<sup>8</sup> Informações encontradas no site da Secretaria Estadual de Educação de São Paulo. <http://www.educacao.sp.gov.br/compromisso-sp> acesso em 08 de julho de 2023.

propostas de melhoria da educação, já identificado em estudos como o de Adrião e Garcia (2014); Adrião, Garcia e Azevedo (2017).

A Rede estadual do Rio de Janeiro estabeleceu eleições diretas para diretores de escolas a partir da Lei nº 2518 de 1996. A eleição era a forma predominante de escolha de diretores na rede estadual do Rio de Janeiro até 2003, quando, praticamente 60% dos dirigentes de escolas estaduais era escolhidos dessa forma. Em setembro de 2003, no entanto, o Supremo Tribunal Federal (STF) recebeu uma Ação Direta de Inconstitucionalidade (ADI)<sup>9</sup> movida pelo Partido Social Cristão (PSC) contra a eleição de diretores de escolas no estado do Rio de Janeiro. O partido alegou que a eleição de diretores é incompatível com a Constituição Federal especialmente na forma do inciso II, artigo 37. No caso, o cargo de diretor de unidade escolar classifica-se como cargo em comissão, cujo provimento é de competência exclusiva do chefe do Executivo. A votação pela concessão da liminar foi unânime e ocorreu em caráter de urgência em outubro de 2003, dias antes de encerrar o tempo de mandato dos diretores eleito. A partir daí os diretores passaram a ser majoritariamente indicados para a função, conforme aponta o gráfico 02.



Fonte: elaborado pela autora.

<sup>9</sup> Link para acesso a Ação Direta de Inconstitucionalidade N. 2997 que pôs fim eleição de diretores nas escolas mantidas pelo Estado do Rio de Janeiro.  
<http://alerjln1.alerj.rj.gov.br/contlei.nsf/bc008ecb13dcfc6e03256827006dbbf5/61b83c32953abb860325668e00664fe0?OpenDocument&ExpandSection=-1> acesso em junho/2023.

A partir de 2011, o processo de escolha dos diretores escolares na rede estadual passou a ser realizado por meio de um processo interno de seleção, com base em critérios de mérito. Essa alteração se deu no âmbito do novo Projeto de Educação inaugurado no estado do Rio de Janeiro no início de 2011 sintonizado com as orientações da Nova Gestão Pública (NGP) incorporadas à gestão do Estado do Rio de Janeiro durante o governo de Sérgio Cabral (2007-2014)<sup>10</sup>

Em 2015, como conquista da ocupação realizada por estudantes das escolas públicas, foi aprovado o projeto de Lei 584/15, do Deputado Carlos Minc do Partido Socialista Brasileiro (PSB) que determina a escolha de diretores das escolas estaduais por meio de consulta a comunidade escolar. O gráfico mostra após esse período uma tendência de aumento no provimento de diretores por meio do processo misto envolvendo seleção e eleição ou então com um crescimento ainda que menos expressivo, das eleições apenas.

## **CONCLUSÕES**

Na rede estadual de São Paulo as indicações estão num movimento ascendente ao mesmo tempo em que o concurso público para diretores está em declínio, chama a atenção o alto percentual de diretores escolhidos de “outras formas” fato que merece uma análise mais detalhada. Na rede estadual do Rio de Janeiro a tendência é o crescimento das formas mista que envolvem critérios de mérito e eleição. Nota-se que em momentos de introdução do gerencialismo na administração pública e na gestão da educação, adotam-se forma de escolhas de diretores que consideram critérios meritocráticos, como é o caso do processo misto. A eleição pura e simples com a participação da comunidade está abrindo espaço para outras formas menos democráticas de escolha de diretores.

## **REFERÊNCIAS**

ADRIÃO, T. GARCIA T. AZEVEDO. J COMPULSORY EDUCATION IN BRAZIL: PRIVATIZATION TRENDS AND LIMITS THE RIGHT TO EDUCATION. Problems of education. N the 21stcentury. Vol. 75, No. 4, 2017 (Online)

---

<sup>10</sup> Sobre esse assunto ver Gama e Najjar (2018)



ADRIÃO, T. GARCIA T. Subsídio público ao setor privado: reflexões sobre a gestão da escola pública no Brasil. **Políticas Educativas**, Porto Alegre, v. 7, n. 2, p. 110-122, 2014

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.

BRASIL. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

DRABACH, N. P. **Processos de provimento, exigências e atribuições para os dirigentes escolares em contextos de reformas gerencialistas**. 2018. 265f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

GAMA, S. M. do N.; NAJJAR, J. **A gestão da educação fluminense e as implicações do modelo gerencialista**. **RPGE** – Revista on line de Política e Gestão Educacional, Araraquara, v. 22, n. esp.1, p. 49-66, mar., 2018.

PARO, V. H. O princípio da gestão escolar democrática no contexto da LDB. In: OLIVEIRA, R. P. de O.; ADRIÃO, T. (Orgs). **Gestão financiamento e direito à educação: análise da LDB e da Constituição Federal**. 2. ed. São Paulo: Xamã, 2007, p.73- 81.

## **A CULTURA DIGITAL EM ESCOLAS PÚBLICAS DO INTERIOR DE SÃO PAULO PÓS-BNCC: CONQUISTAS OU RETROCESSOS?**

Jacqueline Meireles Ronconi - USP - jaronconi@hotmail.com.

**Palavras-chave:** Cultura digital; Sujeito; Ensino Público.

### **INTRODUÇÃO**

No campo científico há grande relevância em compreender o funcionamento do mundo virtual e como as pessoas são afetadas por ele, pois a cultura digital representa um complexo universo que vai além da funcionalidade de operar um aparelho digital e essa busca por entendimento de como a cultura digital estabelece relações com os sujeitos também começa a emergir no campo escolar.

Portanto, o objetivo deste trabalho é discutir de que maneira a cultura digital está sendo inserida em escolas públicas do Ensino Fundamental no interior do Estado de São Paulo após a implementação da BNCC (Base Nacional Comum Curricular). Essa pesquisa se fundamentou nos postulados teórico-metodológicos da Análise do Discurso de “linha” francesa (AD), segundo Michel Pêcheux (1990) e Orlandi (2007).

O caminho metodológico percorrido envolveu a realização de uma pesquisa, qualitativa, de campo em uma Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio, e uma Municipal (Ensino Fundamental I e II), na cidade de Sertãozinho, interior do estado de São Paulo.

Compreendemos que é de grande importância entender os sentidos produzidos pelos sujeitos-alunos e professores sobre a implementação da cultura digital na escola, pois é a partir desse percurso que conseguimos compreender quais são os sentidos construídos sobre o uso de tecnologias e suas ramificações no ambiente escolar, sendo assim, buscamos entender os caminhos discursivos que os sujeitos-alunos e professores percorreram após a implementação da BNCC (2018) que teve como ponto de partida um trabalho pedagógico envolvendo o mundo digital na escola.

Concluimos que os sujeitos-alunos e professores encontraram muitas dificuldades de acesso às tecnologias digitais e isso representa um desafio para um ensino público de qualidade.

## **METODOLOGIA**

O caminho metodológico percorrido envolveu, além da realização de uma pesquisa bibliográfica, uma pesquisa de campo qualitativa, que foi realizada em uma Escola do Ensino Fundamental I regida pela Prefeitura Municipal de Sertãozinho (interior do Estado de São Paulo), e, uma Escola do Ensino Fundamental II e Ensino Médio regida pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo (SEESP) na mesma cidade.

Para composição do *corpus*, além de um estudo profundo do discurso da BNCC (2018), coletamos: 11 entrevistas semiestruturadas com sujeitos-alunos e professores, e 34 textos escritos produzidos pelos alunos buscando investigar quais sentidos discursivos foram produzidos por esses sujeitos sobre o trabalho com a cultura digital na escola. É importante salientar que nem todos os textos e entrevistas coletadas serão analisados neste artigo, portanto, foram feitos alguns recortes que comporão nosso campo de discussão.

Para a AD, a constituição do *corpus* é muito importante, pois essa disciplina não é concebida como uma metodologia aplicada a um objeto do conhecimento, mas como escutas, como análises indiciárias (GINZBURG, 1989) que nos permitem interpretar as marcas linguísticas, o funcionamento discursivo, as condições de produção dos discursos, num movimento da análise do corpus com a teoria, que não está dado a priori, mas sempre pode vir a ser.

O analista, ao selecionar os recortes, já direciona a análise que será realizada, ou seja, decidir o que faz parte do corpus já é decidir acerca de propriedades discursivas. Cabe à AD trabalhar seu objeto (o discurso), inscrevendo-o na relação da língua com a história, buscando na materialidade linguística as marcas das contradições ideológicas (ORLANDI, 1987).

## **DISCUSSÃO DOS RESULTADOS**

### **A CULTURA DIGITAL A PARTIR DA BNCC: PERCURSOS E DESAFIOS**

No dia 06 de março de 2017 o Ministério da Educação promoveu o “Dia D”: um dia Nacional de discussão sobre a implementação da BNCC (Base Nacional Comum Curricular) nas escolas do Brasil. A princípio, os professores ficaram hesitantes com a implementação dessa nova Base e, a partir daí, várias questões emergiram desse novo

processo: Será que a essa Base estará engajada com a LDB/96? Por que decidiram retirar de circulação os Parâmetros Curriculares? Como ficará a nova grade curricular? Como trabalharemos com tecnologias em sala de aula sem recursos tecnológicos? Enfim, muitas foram as questões discutidas nesse processo, mas poucas foram as respostas obtidas pelos professores que atuam em sala de aula.

Um mês depois, no dia 6 de abril de 2017, a proposta da BNCC, Base Nacional Comum Curricular, foi entregue pelo Ministério da Educação ao Conselho Nacional de Educação para ser discutido e homologado. Portanto, no decorrer do ano de 2017 os professores e equipe gestora das escolas tiveram que preencher, durante as reuniões de HTPC (Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo), vários formulários e planilhas com suas opiniões sobre as habilidades e competências, o que depois compreendemos ser consultas públicas, que até então iriam compor a BNCC e, no final do mês de outubro, eles deveriam responder, online, a um questionário sobre a concordância da implementação da BNCC no país. Conforme consta no site oficial da BNCC, participaram dessas consultas públicas mais de 9 mil participantes, entre professores, gestores e alunos. Sendo assim, o MEC instituiu (Portaria No 790/2016) o Comitê Gestor da BNCC e Reforma do Ensino Médio, para acompanhar o processo e encaminhar a proposta final do documento.

Em dezembro de 2017, a gestão escolar entregou nas mãos dos professores uma cópia do volumoso documento. A partir daí compreendeu-se, a partir do discurso da gestão da escola, que a BNCC já havia sido homologada pelo MEC e que deveríamos seguir essa nova Base para o desenvolvimento do trabalho pedagógico em sala de aula a partir de então, e, isso nos traria um novo seguimento para a Educação no país.

É importante analisar esse breve percurso de implementação da BNCC a partir do prisma dos professores, tendo em vista que há um movimento de destituição dos professores na participação política educacional no Brasil, mais precisamente desde o Brasil Colônia com suas políticas conservadoras (COSTA; RODRIGUES, 2020), e isso se tornou agravante para quem trabalha na base da pirâmide educacional, ou seja, tantas leis, ações e decretos foram promulgados sem a promoção de reuniões democráticas, assembleias, participações deliberativas de professores no país e esse movimento com a BNCC embora tenha contado com um número pequeno perto da dimensão que compreende as escolas públicas do país, cerca de 9 mil participantes, causou certo estranhamento por parte do professorado.

Esperançosos de que a implementação da nova Base Curricular Nacional trouxesse mudanças na educação, os professores entraram nos anos letivos de 2018, 2019 e início de 2020 dispostos a estudar, conhecer, esmiuçar a BNCC para construir seus planejamentos e organizar o trabalho pedagógico a partir das premissas desse documento, porém, percebeu-se rapidamente que vinculado às habilidades e competências trazidas por ele havia o problema da falta de inúmeros recursos para o desenvolvimento do trabalho pedagógico, principalmente, os tecnológicos. No ano de 2020 e 2021 houve a pandemia da COVID-19 e esse problema se agravou de maneira voluptuosa, já que houve a necessidade da implementação do ERE (Ensino Remoto Emergencial) realizada pela Medida Provisória nº 934, de 1º de abril de 2020, para flexibilizar a duração do ano letivo nos estabelecimentos de ensino de todo o país. Vale ressaltar que isso agravou ainda mais essa situação, de falta de acesso às tecnologias em escolas públicas, que já vinha ocorrendo desde 2018 com a implementação da BNCC.

Foi pensando nesse engodo que nos dispusemos a pesquisar sobre quais são os efeitos de sentido produzidos na implementação da BNCC nas escolas públicas de ensino ao passo que o documento prioriza o uso de tecnologias na educação, e, discutir a convergência dessa proposta ao fato de que a maioria dos alunos do ensino público não tem acesso ao mundo digital.

Para iniciar essa complexa discussão é relevante trazer que a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é:

Um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE) (BRASIL, 2018, p. 03).

Analisando criticamente a construção da BNCC, de acordo com a literatura investigada de analistas do discurso que se debruçaram a essa temática, é importante pontuar que nesse documento há a presença forte de “discursos conservadores e mercantilistas, influenciando não só aquilo que ocupa prestígio como conhecimento relevante, mas também o próprio modo de significar o currículo, o conhecimento e o papel formador da escola” (SOUZA; GIORGI; ALMEIDA, 2018, p. 106).

Para complementar essa discussão que envolve o comprometimento da BNCC em inserir a cultura digital nas escolas, Dias (2020, p. 160) aponta que:

Na BNCC as Tecnologias são estruturantes das áreas do conhecimento, predominantemente no ensino Fundamental com Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza, Ciências Humanas e Médio, com Linguagens e suas Tecnologias, Matemática e suas Tecnologias, Ciências da Natureza e suas Tecnologias, Ciências Humanas e Sociais Aplicadas.

Souza, Giorgi e Almeida (2018, p. 107) explicam que as condições histórico-sociais que possibilitaram a irrupção do texto da BNCC são atravessadas “por vozes que refletem saberes valorizados em detrimento de outros que também fazem parte da história, mas não figuram como registro”. Interpreta-se, portanto, que os saberes sobre a cultura digital na escola são valorizados pelos grupos dominantes e questionar se há ou não letramento digital e recursos tecnológicos para todos os alunos e professores são questões que não envolveram a BNCC, em outras palavras, é a classe menos favorecida sendo afetada por essa lacuna.

Concordamos que há uma (super)valorização da inserção da cultura digital nas escolas e, portanto, alguns questionamentos envolvem pensar como é feito o trabalho nas escolas públicas abrangendo o uso de tecnologias e o mundo digital? Qual é a importância que a BNCC dá para o trabalho envolvendo a cultura digital? Quais são as formações ideológicas que permeiam o campo da educação no Brasil ao passo que a BNCC prioriza o desenvolvimento da cultura digital nas escolas? Será que alunos e professores se sentem autorizados a discursivizar diante da (im)posição da BNCC e da cultura digital nas escolas? Como isso acontece?

Vale ressaltar que a respeito da cultura digital, a BNCC apresenta que:

A cultura digital tem promovido mudanças sociais significativas nas sociedades contemporâneas. Em decorrência do avanço e da multiplicação das tecnologias de informação e comunicação e do crescente acesso a elas pela maior disponibilidade de computadores, telefones celulares, tablets e afins, os estudantes estão dinamicamente inseridos nessa cultura, não somente como consumidores. Os jovens têm se engajado cada vez mais como protagonistas da cultura digital, envolvendo-se diretamente em novas formas de interação multimidiática e multimodal e de atuação social em rede, que se realizam de modo cada vez mais ágil (BRASIL, 2018, p. 57).

Portanto, pesquisar a instituição escolar, os efeitos de sentido que emergem com a implementação da BNCC e as relações que se estabelecem entre o uso da rede eletrônica na própria escola é de suma importância, pois a escola é o espaço para construção do saber, de inclusão e é o espaço no qual podem efetivar-se tanto a reprodução como o deslocamento de sentidos legitimados, dependendo das condições de produção vivenciadas no contexto escolar.

Para a AD, entrevistar e coletar textos escritos dos sujeitos que atuam na escola envolve um processo de escuta discursiva, esse é método de trabalho “que se dedica à captura de indícios que desvelem a opacidade da linguagem e do sujeito” (GIORGENON; ROMÃO, 2013, p. 275). Na AD, a escuta discursiva está relacionada ao paradigma indiciário de Ginzburg (1989) que busca investigar os detalhes, o que está além do audível, os pormenores negligenciáveis.

Portanto, é importante, nesse momento, investigar como se dão as formações discursivas que envolvem a valorização do mundo digital na BNCC e como acontece essa implementação da cultura digital na escola, em outras palavras, buscamos interpretar se no campo escolar acontece a exclusão de alunos e professores que não têm acesso a essa nova cultura, seja por falta de recursos ou por falta de letramento digital. Por isso, questionamos: será que alunos e professores das escolas públicas do Estado de São Paulo estão sendo incluídos na implementação da cultura digital de acordo com o que preconiza a BNCC? Como essas relações se constroem na escola?

A partir dessa discussão, analisaremos o recorte de número 1, que trata do texto escrito do sujeito-aluno M. A. estudante da 1º série do Ensino Médio, na rede estadual de ensino:

#### Recorte de número 1

*O uso das tecnologia na sala de aula deveria ser ampliada para melhor desempenho dentro das aulas, com maior aprofundamento em matérias e com conhecimento vindo de várias fontes e de maneira muito mais rápida.*

*O órgão responsável pela educação deveria implantar várias maneiras para o facilitamento do aprendizado como uso de tecnologias para pesquisa, áudio-livros, vídeos e aprofundamento informático tanto para ajudar nos estudos como ajudar para o aprofundamento da informática para colocar no currículo trabalhista.*

Fonte: Discurso do texto escrito pelo Sujeito-aluno M. A., 2021.

Destaca-se no discurso do sujeito-aluno M. A. “*O órgão responsável pela educação deveria implantar várias maneiras para o facilitamento do aprendizado como uso de tecnologias para pesquisa, áudio-livros, vídeos e aprofundamento informático tanto para*

*ajudar nos estudos como ajudar para o aprofundamento da informática para colocar no currículo trabalhista*”. A partir desse discurso retirado da redação do sujeito-aluno M. A. percebe-se um encadeamento de ideias que ele desenvolve a respeito da função, utilidade e importância do uso de tecnologia na escola. Porém nas últimas linhas ele destaca que é importante aprender sobre todo esse contexto tecnológico para poder “*colocar no currículo trabalhista*”.

É nessa brecha do discurso apresentado que analisamos o discurso da ideologia dominante em curso, pois segundo o sujeito-aluno o conhecimento sobre tecnologias é importante para o desenvolvimento de pesquisa na escola, para os estudos e principalmente para *colocar no currículo trabalhista*. Ou seja, é a luta de classes em curso, são as materialidades discursivas emergindo no discurso do sujeito-aluno do ensino médio da escola pública, que tem em seu discurso a reprodução da ideologia dominante, qual seja, aquela que atende aos interesses mercadológicos, que treina o sujeito-aluno para um ensino técnico, que naturaliza a capacitação em detrimento da formação (ORLANDI, 2014). Portanto, “é significativo travar uma luta contra a reprodução das relações de produção e é nesse sentido que a Análise do Discurso pode assumir o papel de referencial teórico de resistência, pertinente a essa luta” (DUARTE, 2013, p. 76).

Vale acrescentar que nos textos introdutórios da BNCC também há a circulação do discurso de que se deve aprender sobre tecnologias para o mundo do trabalho, conforme segue:

Essa constante transformação ocasionada pelas tecnologias, bem como sua repercussão na forma como as pessoas se comunicam, impacta diretamente no funcionamento da sociedade e, portanto, no mundo do trabalho (BRASIL, 2018, p. 12).

A partir das relações poder-saber identificadas na BNCC, é possível destacar algumas concepções de ensino e de formação escolar “representantes de crenças, que, apontam para uma visão reducionista de educação como produto e como meio para formação de massa trabalhadora” (SOUZA; GIORGI; ALMEIDA, 2018, p. 113).

Esse discurso presente na BNCC vincula-se às filiações ideológicas dominantes que circulam na escola de que é necessário aprender sobre tecnologias para formar pessoas para o mercado de trabalho, o que resulta em um ensino tecnicista e limitado. Dias (2020, p. 165) contribui para essa discussão e explica que:



Há uma intrínseca relação entre as culturas juvenis e a cultura digital, o que tomado como uma evidência ideológica, rege a forma como o ensino é concebido e as competências necessárias para formar sujeitos com habilidades específicas para o mundo digital são produzidas.

A partir desse ponto perguntamos: a escola pública serve a quem? Por que esse sujeito-aluno priorizou entender de tecnologias para colocar no currículo trabalhista ao invés de carecer desse conhecimento para entrar em uma universidade, por exemplo? Será que a construção do conhecimento oportunizado dentro da escola pública serve à reprodução da classe trabalhadora? Pêcheux apresenta que:

A objetividade materialista do ponto de vista do proletariado se caracteriza discursivamente por tomadas de posição a favor de certas palavras, formulações, expressões, etc., contra outras palavras, formulações ou expressões, exatamente como uma luta pela produção dos conhecimentos (PÊCHEUX, 1997, p. 209-210)

O sujeito-aluno M. A. poderia ver outras funções no uso de tecnologias na escola, como garantir o acesso à universidade, adquirir conhecimento, contribuir para o crescimento pessoal, mas no final ele destacou que é importante saber sobre tecnologias, pois pode ser útil para o mercado de trabalho. É nesse sentido que a Análise do discurso vem dialogar:

Enquanto crítica social que se constrói na luta contra o capital, abordando um ponto de vista de um raciocínio materialista histórico e dialético, um grande legado de reflexões que busca compreender as práticas sócio-histórico- econômicas contraditórias constituintes das classes sociais e dos respectivos sujeitos que nelas se constituem (DUARTE, 2013, p. 89).

Sabemos que a qualidade do ensino público está cada vez mais decadista e esse é um processo que leva as classes populares a terem maior dificuldade em ter acesso à universidades, portanto, o sujeito-aluno M. A. em seu discurso é capturado pela ideologia dominante de que o conhecimento construído na escola pública acaba por garantir acesso ao mercado de trabalho, é a (re)produtora do proletariado, de mão de obra com pouca qualificação, é o neoliberalismo em funcionamento.

Segundo Orlandi (2007) o sentido é uma relação determinada do sujeito – afetado pela língua com a história. Sendo assim, não há um sentido único e prévio, mas um sentido instituído historicamente pela relação do sujeito com a língua e que faz parte das condições de produção do discurso (ORLANDI, 2007, p. 42).

A AD surgiu para dar um caráter revolucionário ao modo como abordou o papel da linguagem; bem distante do aspecto meramente formal e categorizador a ela atribuído por uma visão estruturalista mais redutora em sua origem, ou seja, “a linguagem pela ótica discursiva ganha um traço fundacional na constituição do sujeito e do sentido e vai distinguir-se também da condição que lhe confere a psicanálise” (FERREIRA, 2010. p. 02).

Sabemos que interpretar é inerente ao homem, pois, inserido no mundo simbólico, é exigido do sujeito um dar sentido a todo o momento (TFOUNI; LAUREANO, 2005). Todavia, os sentidos não são transparentes, a interpretação não é única, logo, podemos dizer que:

Nem a linguagem, nem os sentidos, nem os sujeitos são transparentes: eles têm sua materialidade e se constituem em processos em que a língua, a história e a ideologia concorrem conjuntamente (ORLANDI, 2007, p. 48).

É nesse movimento que nos colocamos a analisar os discursos produzidos pelos sujeitos desta pesquisa, portanto, é preciso interpretar considerando as materialidades discursivas, as condições de produção e o interdiscurso.

Agora traremos o recorte de número 2 em que o sujeito-professor M., que leciona as disciplinas de Língua Portuguesa e Projeto de vida no Ensino Fundamental II na rede estadual de ensino, discursiviza, por meio da entrevista, a respeito de sua opinião sobre o porquê de a BNCC eleger como uma das competências gerais o trabalho com a cultura digital. Portanto, apresenta-se:

#### Recorte de número 2

**A 1ª pergunta na sua opinião: Por que a BNCC elegeu como uma das competências gerais o trabalho para cultura digital? Por que será que a BNCC deu tanta importância para isso?**

Então, eu acho que daqui uns anos vai ficar só no digital... e também eles querem dar oportunidade a todos né? Através da internet... amplia o conhecimento dos alunos. Mas não sei como vai ser por que a maioria não tem internet em casa, a mãe tem 1 celular só, é difícil... (*pausa*) bom, você queria saber só esse ponto né?

**Não Professora M., pode soltar a voz, pode falar tudo que você quiser estou aqui para te ouvir...**

Ah então vou falar... porque eu penso assim... essa cultura digital aí é muito boa, mas só que não funciona muito bem... por exemplo se que quiser levar meus alunos na sala de informática aqui na escola eu não tenho essa oportunidade, porque o governo está mandando todas as provas *online* então a sala de informática ficou restrita, a gente só pode ir lá para fazer prova, avaliação dos alunos e mais nada... (*a entrevistada abaixa a cabeça*). Poxa!! eles não podem fazer uma pesquisa lá? Não

cabe essa oportunidade. Por quê? Os alunos que não têm internet em casa por exemplo não sabe fazer uma pesquisa online... e quando eles vão saber? NUNCA (*a entrevistada grita*).

Fonte: Recorte da entrevista com o Sujeito-professor M., 2021.

Destacando esses trechos da entrevista do sujeito-professor M. analisa-se que ele inicia seu discurso manifestando que “*eles querem dar oportunidade a todos né? Através da internet... amplia o conhecimento dos alunos*”, resposta que põe em discurso a formação discursiva que pode ser dita no contexto escolar. Mas, depois, ela migra para outras formações discursivas e diz “*Mas não sei como vai ser por que a maioria não tem internet em casa, a mãe tem 1 celular só, é difícil... (pausa) bom, você queria saber só esse ponto né?*”.

A partir daí, analisa-se que o sujeito-professor M. começa seu discurso explicando que “eles” querem dar oportunidade a todos através da internet, portanto, interpreta-se que “eles” seriam os gestores da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, já que a instituição em que trabalha é pública do âmbito estadual de ensino, e discursiviza que essa mesma gestão quer oportunizar conhecimento a todos por meio da internet, porém ele migra para outras formações discursivas quando coloca em curso sua contestação por meio da palavra mas, quando diz: “*Mas não sei como vai ser por que a maioria não tem internet em casa, a mãe tem 1 celular só, é difícil... (pausa)*” isso implica entender que o sujeito coloca em dúvida se essa oportunidade de conhecimento vai dar mesmo certo já que a maioria dos alunos não tem acesso à internet em casa tampouco a um aparelho de celular, para uso próprio ou para estudar, já que a mãe é que tem apenas um celular e se fosse ampliado o ensino por meio de tecnologias apenas um celular não daria conta das necessidades de toda a família, conforme já analisamos anteriormente.

Analisa-se que o sujeito-professor M., em seu discurso, desloca-se de formações discursivas sustentadas pelo Estado, pelas Secretarias de Ensino e filia-se a formações ideológicas que questionam as ações da gestão da secretaria de educação do estado de São Paulo em tentar incluir os alunos no mundo digital.

Vale acrescentar que quando o sujeito-professor M. coloca uma pausa em seu discurso dá indícios de que tenta controlar os sentidos produzidos, conforme se apresenta: “*1 celular só, é difícil... (pausa) bom, você queria saber só esse ponto né?*” o sujeito-professor M. ao dar uma pausa em sua fala pergunta se era só isso que a pesquisadora

gostaria de saber, ou seja, é como se ele pedisse autorização para poder falar mais sobre o tema.

Concordamos que a maioria dos discursos que circulam na escola partem do discurso pedagógico e conseqüentemente do discurso autoritário (ORLANDI, 1987), porém, não são só os alunos que são capturados por essas filiações ideológicas do não poder dizer, da censura e da interdição, os professores também demonstram não serem ouvidos por sua gestão maior, por isso sentem-se interditados, inseguros e precisam de autorização para poder discursivizar sem a sombra da interdição. Pacífico e Romão (2008, p. 45) explicam que:

A escola é considerada uma instituição vinculada à ideologia dominante, portanto a interpretação deixa de ser “um ato de vontade própria” e está ligada a uma classe que controla os sentidos que podem e devem ser lidos e os fixa como dominantes e cristalizados por/em algumas instituições.

É nesse diálogo que nos colocamos a entender o conceito de formação discursiva que resulta de um campo de configurações que “coloca em emergência os dizeres e os sujeitos socialmente organizados em um momento histórico específico” (FERNANDES, 2005, p. 59) que no caso desta pesquisa são formações discursivas que circulam dentro da instituição escolar. Para Pêcheux (1990, p. 58) o conceito de formação discursiva aparece como “aquilo que pode e deve ser dito, articulado sob a forma de uma arenga de um sermão, de um panfleto de uma exposição, de um programa, etc., a partir de uma posição dada na conjuntura social”.

No próximo item a ser discutido, traremos o recorte de número 3, com o discurso do sujeito-aluno Y, coletado por meio de entrevista, que estuda no 9º ano do ensino Fundamental II da rede estadual de ensino. Ele discursiviza sobre como é o trabalho com a cultura digital em sua escola:

#### Recorte de número 3

Bom, às vezes os professores mandam a gente pesquisar alguma coisa na internet, pode fazer pesquisa e trabalhos também... só que na maioria das vezes eu não tenho tanto contato com a internet aqui na escola, porque eles não disponibilizam... lá na informática é só para fazer prova né? só Quando tem as perguntas remotas, aí dá pra fazer...

Fonte: Recorte da entrevista com o Sujeito-aluno Y., 2021

Analizamos o recorte em que o sujeito-aluno Y discursiviza “*só que na maioria das vezes eu não tenho tanto contato com a internet aqui na escola, por que eles não disponibilizam... lá na informática é só para fazer prova né?*”.

Atualmente, o Governo do Estado de São Paulo lançou um Programa permanente que se chama “Programa São Paulo sem papel” que foi oficializado pelo decreto 64.355/2019 no dia 31 de julho de 2019. Sendo assim:

O SP Sem Papel foi desenvolvido pela Prodesp, empresa de Tecnologia da Informação do Estado, e está sendo implantado em três ondas. A primeira delas, em agosto, contemplará a Secretaria de Governo, Casa Civil, Fazenda e Planejamento, Educação, Saúde, Desenvolvimento Regional e também a Prodesp.

A partir desse decreto, as avaliações de todas as disciplinas vêm prontas e em formato *online* para serem aplicadas na escola. Portanto, as salas de informática, que atualmente (2021) foram bem equipadas, estão sobrecarregadas com essas avaliações e acabam ficando restritas a esse processo.

Foi muito recorrente essa queixa de alunos e professores que relataram que a sala de informática da escola é utilizada apenas para realizar as avaliações. Embora seja reconhecido que há um esforço por parte do governo do estado de São Paulo em equipar todas as escolas da Secretaria, há um engodo pelo modo como o digital é tomado no Ensino, em outras palavras, isso está ligado à sua organização, pois sabemos que “toda organização é determinada por uma discursividade que pode furar, inclusive, a própria organização” (DIAS, 2020, p. 166).

O que queremos questionar aqui é que embora os recursos tecnológicos tenham sido inseridos nas escolas, ainda há o problema de acesso e de formação para alunos e professores para uso desses equipamentos, além disso, como nossa pesquisa está demonstrando, muitas vezes os equipamentos não são suficientes, como sinalizou o sujeito-professor M., em sua entrevista, quando diz que a sala de informática está restrita a realização de avaliações. Portanto cabe dizer que:

Esse processo de instauração de uma infraestrutura de rede é parte de um programa de sociedade articulado pelas instâncias representativas do Estado. Desse modo, a partir de programas de governo, ligados a diferentes ministérios e secretarias, documentos normativos e também de políticas públicas, as tecnologias associadas à Internet, à conectividade, ganham um destaque fundamental na sociedade e no processo de

formação dos sujeitos e das relações sociais. No que diz respeito, mais precisamente, ao Ensino, essa materialização da sociedade da informação ocorre, num primeiro momento, pelo investimento em infraestrutura para uma “nação cabeada”, na expressão de Flichy (2001 *apud* LOVELUCK, 2018). Num segundo momento, ocorre pelo investimento na estrutura orgânica e política do Ensino (DIAS, 2020, p. 167).

A partir desse discurso analisamos que as salas de informática da escola estão sendo priorizadas para a realização de avaliações, portanto, restam poucos espaços ou quase nenhum para o aprendizado e o aperfeiçoamento para letramento digital.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Para que haja uma escola engajada no mundo digital é preciso construir novos sentidos e acessos às tecnologias, é importante pensar a sala de informática como espaço de construção de saberes, como espaço de busca e fonte de pesquisa e conhecimento. Os sujeitos-alunos e professores encontraram muitas dificuldades de acesso às tecnologias digitais e isso representa um desafio para um ensino público de qualidade.

É preciso haver investimento em políticas públicas que de fato viabilizem a inserção da cultura digital na escola, para que esse artefato seja considerado como um recurso de aprendizagem que represente uma conquista e não o retrocesso para a educação pública.

Portanto, somente a instalação de laboratórios de informática ainda não é o suficiente, tendo em vista que esses espaços acabam sendo priorizados para outros fins, ou até mesmo não é o suficiente para a utilização de um grande contingente de alunos, como ocorre na escola pública.

Acreditamos que BNCC por ser “um instrumento normativo com potencial de atuar, por meio de sua relação com o espaço escolar, na movimentação desses ditos poderes e saberes” (SOUZA; GIORGI; ALMEIDA, 2018, p. 106) pouco propõe como ação efetiva para o letramento digital e inclusão de alunos a essas novas tecnologias. Portanto, na BNCC muito se fala em competências e habilidades que levam o aluno a aprender com a cultura digital, mas o documento não garante a construção de políticas públicas que proporcionem aos alunos o acesso a esses meios.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNC\\_C\\_20dez\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNC_C_20dez_site.pdf). Acesso em: 22 de julho de 2021.

COSTA, Á. C., RODRIGUES, R. S. Imprescindíveis e silenciados: Desvalorização dos professores e destituição da participação nas decisões políticas. **Revista USP**, n. 127, 2020. p. 41-52. Disponível em: 2021impsprescindiveisesilenciadosrevistauspCOSTA.pdf Acesso em julho de 2022.

DIAS, C. Análise do discurso digital: sobre o arquivo e a constituição do corpus. **Estudos Linguísticos (São Paulo. 1978)**, [S. l.], v. 44, n. 3, p. 972–980, 2015. Disponível em: <https://revistas.gel.org.br/estudos-linguisticos/article/view/1030>. Acesso em: 17 jul. 2022.

DIAS, C. P. Ensino e tecnologia: o texto pelo digital. **Revista Ecos**, n. 28 v. 01, 2020. p. 57-175.

DUARTE, Gilber Martins. **Na arena da luta de classes – a mais-valia – sob o crivo da análise do discurso**. Tese de doutoramento, Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos do Instituto de Letras e Linguística da Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, MG, 2013. Disponível em: <https://repositorio.ufu.br/bitstream/123456789/15294/1/ArenaLutaClasses.pdf>. Acesso em julho de 2022.

FERNANDES, C. A. *Análise do discurso: reflexões introdutórias*. Trilhas Urbanas: Goiânia, 2005.

FERREIRA, M. C. L. Análise do Discurso e suas interfaces: o lugar do sujeito na trama do discurso. **Organon**, Porto Alegre, v. 24, n. 48, 2010. DOI: 10.22456/2238-8915.28636. Disponível em: <https://www.seer.ufrgs.br/index.php/organon/article/view/28636>. Acesso em: 12 jun. 2022.

GINZBURG, C. Sinais: Raízes de um Paradigma Indiciário. In: C. GINZBURB. **Mitos, Emblemas, Sinais: Morfologia e História**. [trad. Frederico Carotti]: São Paulo, SP: Companhia de Letras, 1989: 143-179.

GIORGENON, Daniela; ROMÃO, Lucília Maria Sousa. O autoritário no discurso pedagógico e a inclusão do heterogêneo. **Psicologia em Revista**, Belo Horizonte, v. 19, n. 2, p. 271-286, ago. 2013. Disponível em: <<http://pepsic.bvsalud.org/pdf/per/v19n2/v19n2a09.pdf>> Acesso em 6 de agosto de 2020.

ORLANDI, E. P. **A linguagem e seu funcionamento: as formas do discurso**. Campinas: Pontes, 1987.

ORLANDI, E. P. **Análise de discurso: princípios e procedimentos**. Campinas, SP: Pontes, 2007.

ORLANDI, E. P. Formação ou Capacitação: duas formas de ligar sociedade e conhecimento, In **Discursos sobre a Inclusão**, E. L. Ferreira e E. P. Orlandi (orgs.), Niterói: Intertexto, 2014.

PACÍFICO, S. M. R.; ROMÃO, L. M. S. Muito além de giz e lousa: análise do litígio discursivo em torno da questão agrária. **REVISTA NERA**, [S. l.], n. 12, p. 98–107, 2008. DOI: 10.47946/rnera.v0i12.1402. Disponível em: <https://revista.fct.unesp.br/index.php/nera/article/view/1402>. Acesso em: 16 jul. 2022.

PÊCHEUX, M. **Semântica e discurso**: uma crítica à afirmação do óbvio. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1990.

PÊCHEUX, Michel. Papel da Memória. In: Achard, P. et. al. **Papel da Memória**. Trad. José Horta Nunes. Campinas: Pontes, 1997.

SOUZA, A. M. R. DE; GIORGI, M. C.; ALMEIDA, F. S. DE. Uma análise discursiva da BNCC antes e depois do golpe de 2016: educação para o combate às discriminações? **Cadernos de Letras da UFF**, v. 28, n. 57, p. 97-116, 26 dez. 2018.

TFOUNI, Leda Verdiani; LAUREANO, Marcella Marjory Massolini. Entre a Análise do Discurso e a Psicanálise, a Verdade do Sujeito—Análise de Narrativas Oraís. **Revista investigações**, v. 18, n. 2, 2005. Disponível em: [Entre a Análise do Discurso e a Psicanálise, a Verdade do Sujeito — Análise de Narrativas Oraís | Tfouni | Revista Investigações \(ufpe.br\)](#). Acesso em julho de 2022.



## **CARTOGRAFIA DE ARRANJOS INCLUSIVOS EM UMA CIDADE DO NOROESTE FLUMINENSE: ESCRITA RESISTÊNCIA PARA UM RETROCESSO MEDICALIZANTE**

Rafaela do Carmo P. Nacinovic - Psicóloga da Prefeitura de Sumidouro/RJ - rafaelapacheco@id.uff.br

Maria Goretti Andrade Rodrigues - Universidade Federal Fluminense - mariagoretti@id.uff.br

**Palavras-chave:** Educação Inclusiva; Medicalização; Cartografia.

A pesquisa aqui narrada teve como traçado o acompanhamento dos processos educacionais de estudantes com deficiência na rede municipal de Santo Antônio de Pádua, buscando compreender as dinâmicas existentes entre as instituições, as relações entre as pessoas, as linhas e os nós da rede, bem como a articulação dada pela gestão em seus níveis político e ético no que diz respeito à educação inclusiva.

Santo Antônio de Pádua, mais conhecida apenas como “Pádua”, é um município do noroeste do Rio de Janeiro, com extensão territorial de 603,633 km<sup>2</sup>, distante 260 km da capital do estado. Em 2020, a população estimada foi de 42.594 habitantes e o IDHM 0,718 (IBGE, 2010). Entre os municípios vizinhos é o maior em população e se caracteriza como um centro de sua microrregião.

A cidade contava em 2010 com escolarização de 98,1%, dispondo atualmente de 2 instituições de ensino federais: um campus da Universidade Federal Fluminense e outro do Instituto Federal Fluminense. Há ainda na cidade um polo da Faculdade de Educação Tecnológica do Estado do Rio de Janeiro (FAETERJ). Além dessas instituições públicas, há uma Instituição de Ensino Superior privada chamada Faculdade Santo Antônio de Pádua (FASAP).

Quanto ao ensino básico, a cidade conta com 6 escolas públicas estaduais, que cobrem o segmento de Ensino Médio. Na rede privada, são 5 instituições que ofertam desde a educação infantil até o ensino médio. Há ainda uma unidade da Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE), na qual funciona uma escola denominada “especial”.

No âmbito da educação municipal, são 29 unidades escolares, sendo 6 creches, 4 pré-escolas e 19 escolas com ensino fundamental. A Rede Municipal de Ensino conta com 12 Salas de Recursos Multifuncionais (SRM), recebidas em 2011. As SRM são bem distribuídas pela cidade abrangendo tanto o território urbano, quanto o rural.

Na ocasião do recebimento dos materiais das salas, algumas escolas não dispunham de espaço físico para a instalação e funcionamento do serviço, o que contribuiu para que os equipamentos fossem utilizados em outros espaços e ambientes da escola. Apenas em algumas escolas todos os itens da Sala de Recursos se mantiveram completos até sua efetiva implantação.

Outro obstáculo para o funcionamento das Salas de Recursos foi a inexistência de professores de atendimento educacional especializado até 2016. Essa função na administração pública municipal foi criada a partir do concurso de 2015, com a oferta de 10 vagas imediatas e 2 de cadastro de reserva para o cargo que oficialmente se denominou Professor de Educação Especial (MUNICÍPIO DE SANTO ANTÔNIO DE PÁDUA, 2015).

Esses professores, quando admitidos, ficaram sob a supervisão conjunta da escola e do Núcleo de Apoio à Inclusão Educacional (NAIE), uma equipe interdisciplinar formada no fim dos anos 2000 com o objetivo de dar suporte ao processo de inclusão de pessoas com deficiência nas escolas regulares do município.

Essa pesquisa se origina em parte em virtude das vivências cotidianas no NAIE, a partir da chegada de uma das autoras para compor a equipe em 2016, quando o núcleo contava com 3 psicólogas, 1 assistente social, 1 professora de Libras, 1 professora de Braille e 1 professora de Educação Especial. Ao longo dos anos a configuração da equipe foi se modificando (e também se esvaziando).

O núcleo vinha sendo acionado pelas escolas para assessorar as equipes escolares nos assuntos referentes aos processos inclusivos de crianças e adolescentes com deficiência. Sendo inicialmente reconhecido como “Núcleos de Saúde” (SME, 2009, p.19), essa informação é importante na medida que aponta para um início muito vinculado às demandas de práticas clínicas na educação, que somente ao longo do tempo foram desfeitas.

Em um outro momento, encontramos relatos de um movimento mais restritivo em que foi providenciado um lugar à parte da secretaria e das escolas para que as profissionais do núcleo fizessem avaliações individuais dos estudantes com dificuldades de aprendizagem. Sob este grande guarda-chuva, os pedidos se avolumaram ao ponto de não ser possível dar sequência ao trabalho naquele formato.

No formato que durou até o fim da pandemia, o núcleo voltou a ser radicado na Secretaria Municipal de Educação, mas com a proposta de ter um caráter mais itinerante,

indo até as escolas de forma periódica para promover um acompanhamento dos estudantes com necessidades educacionais especiais, encontros com professores e familiares ou ainda por ocasião de ações direcionadas.

Essa formação também tinha a proposta de manter a articulação intersetorial com outras redes. Com relação a isso, o município conta com 1 Centro de Atenção Psicossocial (CAPS I), 1 Residência terapêutica, 1 Ambulatório de Saúde Mental, 1 Centro de Atenção Integral Materno-Infantil, todos vinculados à Saúde. No âmbito da Assistência Social, há 2 Centros de Referência de Assistência Social (CRAS), 1 Centro de Referência Especializado de Assistência Social (CREAS) e 1 Instituição de Acolhimento no formato de Casa Lar.

No entanto, em 2021 uma proposta da nova gestão dissolveu esse funcionamento circulante do núcleo a fim de instalar novamente um centro de atendimento, com moldes clínicos, que dão relevo ao diagnóstico para supostas doenças de aprendizagem, que são acompanhadas por medicamentos.

Nacinovic & Rodrigues (2020) resgatam que no contexto neoliberal as crianças são medicadas com psicofármacos cada vez mais cedo. A medicação para questões de ordem coletiva de ensino e aprendizagem tem ganhado nos meios escolares uma naturalização, despolitizando a sociedade, tornando-a imune de qualquer projeto transformador (GUARIDO, 2007; MOYSÉS & COLLARES, 2010).

A revolução terapêutica no âmbito da medicina iniciada na segunda metade do século XX teve como um dos fatores de propulsão o amplo uso de medicamentos e a expansão da indústria farmacêutica (FREITAS & AMARANTE, 2017), cenário que hoje já está consolidado. No entanto, nas últimas décadas tem crescido a busca por soluções medicamentosas e explicações biológicas para questões que não são médicas, processo conhecido como medicalização. Dificuldades inerentes à existência, fases da vida e maneiras singulares de ser têm sido deslocadas para o domínio da medicina, onde só existem sob as classificações de saudável ou patológico. Essas generalizações tendem a suplantam as implicações sociais, políticas e coletivas das questões postas e direcioná-las à dimensão individual (MOYSÉS, COLLARES & UNTOIGLICH, 2013), o que impossibilita a exploração de caminhos alternativos.

A medicalização é um processo que opera em diversas áreas da vida humana, expropriando saberes e sujeitos em favor do ditame médico, que muito frequentemente endossa a visão de existência de doenças em situações em que há outras causas envolvidas,

ou mesmo nem há causas (FREITAS & AMARANTE, 2017). Nessa discussão, dois tópicos se sobressaem: a infância e a educação. O primeiro por conta do grande desconforto moderno em torno da busca de uma infância normal”, na qual só há espaço para crianças calmas, concentradas, atentas, disciplinadas, educadas, bem-dispostas, espertas, inteligentes e obedientes. Tudo que difere dessa utópica descrição de criança tem sido relacionado à existência de possíveis transtornos ou doenças (MOYSÉS & COLLARES, 2010; WEDGE, 2015). O segundo tópico se sobressai pela relevância em termos de produção de subjetividades. O espaço escolar tem se destacado como ponto inicial de pedidos de investigação sobre a existência de condições biológicas que expliquem os chamados problemas de aprendizagem, ajudando a construir a ideia de que o processo educacional deve ser igual para todos (GUARIDO, 2007).

Sobre a medicalização da infância, destaca-se a construção de um ideário em torno da imagem de uma criança sem desvios, em que qualquer sinal pode ser indicativo de uma doença que deve ser diagnosticada e tratada o quanto antes. Lima (2016) destaca que as crianças são um grupo suscetível à adoção de medidas medicalizantes visto que os possíveis “desvios” são apontados e classificados por adultos que raramente consideram a voz dos pequenos. A impressionante lista de possíveis transtornos que afetariam a infância oferece categorias para as mais diversas expressões da infância, transformando cada passo do crescer em um motivo para se consultar o médico.

Os estudos de Moysés e Collares (2010), e de Corrigan, Whitaker e Freitas (2020), são alguns exemplos de comprovação da falta de evidência científica para embasar as chamadas “doenças da aprendizagem”. Os processos de subjetivação se dão a ver através do interesse mercadológico das indústrias farmacêuticas, que destitui o espaço social e escolar de tentativas de mudança em seu aparato institucional quando localiza no corpo da criança a causa de sua inquietação. Os trabalhos mencionados fazem uma revisão histórica de como essa crença vem sendo construída. Pontuam com discurso científico a falta de evidência de suporte para dislexia e TDAH, supostas doenças de aprendizagem, que não são comprovadas.

Os educadores perdem as leituras das relações complexas entre a criança, a sociedade, as condições político-sociais-econômicas e sua história. A busca por um diagnóstico para a infância considerada fora dos padrões normativos tem levado ao uso de medicações cada vez mais cedo.

Metodologia

A atuação como psicóloga da Secretaria Municipal de Educação é parte fundante dessa pesquisa, pois foi essa experiência que permitiu uma das autoras desse texto entrar em contato com a realidade da educação de pessoas com deficiência em Santo Antônio de Pádua. Assim, é necessário colocar em evidência a inevitável posição biforme que se assume ao longo da pesquisa, dada a implicação com o campo em momento anterior à colocação como pesquisadora.

A adoção da pesquisa cartográfica, que se inspira nos trabalhos de Deleuze e Guattari (2011), se apresentou como uma via de trabalho possível, na medida em que a implicação do pesquisador não é abordada como um problema, mas sim como um componente da pesquisa.

A Análise Institucional mostra que a implicação do pesquisador deve ser trabalhada para que se coloque à vista os lugares ele ocupa, uma vez que esses fatores terão desdobramentos no caminhar da pesquisa. “Como é possível para o pesquisador desvincular-se de suas concepções e sua trajetória pessoal, profissional, acadêmica e chegar ao campo despido de sua própria constituição?” (NACINOVIC & RODRIGUES, 2020b, p. 207). Nesse sentido, Lourau (1993, p. 16) afirma que “(...) o cientista confere à ciência os seus próprios valores, independente da posição ideológica que possui (seja esquerda, direita ou centro). Logo a neutralidade axiológica, a decantada ‘objetividade’, não existe”.

Em Lourau, avistamos o questionamento desse lugar de neutralidade, que nesse trabalho será substituído pela assunção de que a produção proveniente desse estudo possui uma circunscrição no tempo, no espaço e nas relações construídas durante a pesquisa, mas não se fecha às emergências que surgem no processo. Assim, a pretensão de acompanhar o traçado das trajetórias escolares de estudantes com deficiência na rede municipal de ensino de Santo Antônio de Pádua está interligada ao olhar de uma psicóloga cartógrafa entre o período de agosto de 2019 e novembro de 2021, com aberturas para o imprevisível.

Rocha e Aguiar (2010, p.70) dizem que “se não são criados dispositivos para as parcerias, para abrir um tempo/espaço operador de processos de diferenciação, nos agarramos às estacas da estrutura, da velha organização que as políticas atuais dizem querer alterar”. Observando isso, surge uma pista para um trabalho em educação: a recusa à perpetuação de velhas lógicas existentes, da quantificação, dos resultados em favor de uma provocação de um campo comum, de um campo de trabalho em que o saber da psicologia escape à ação totalizante.

No cotidiano do trabalho, o psicólogo educacional é constantemente convocado a produzir respostas a demandas urgentes, em um tom acelerado:

O questionamento desse “dar conta de algo” abre caminhos para uma reconstrução de lugar, de prática, de vivência, de linhas de fuga. Movimento esse que se constrói ao mesmo tempo que teço essa escrita, ao mesmo tempo de percorro as trajetórias dos estudantes e as histórias das escolas paduanas. Essa necessária ruptura, surge como possibilidade de construção de outras lógicas temporais, outros espaços e outras redes de afetação. Portanto, essa dissertação, como uma pesquisa-intervenção, modifica o campo e me modifica enquanto psicóloga ao fugir do que está dado e me entregar à experiência.

Um registro se faz necessário nesse ponto. Ao longo da pesquisa, meu trabalho como psicóloga educacional seguiu em Santo Antônio de Pádua, passando por diferentes momentos e chegando à eclosão da pandemia em março de 2020. Por alguns meses, mantivemos o trabalho em home office e, após o retorno, o protocolo não permitiu o contato presencial com os profissionais da escola ou com os estudantes. A dificuldade da distância impôs muitas barreiras à comunicação com os familiares, especialmente porque Pádua possui muitos locais rurais, que não dispõem de acesso à rede de telefonia ou internet. Mesmo quando havia, surgiam outras dificuldades como a troca de número dos celulares, o estranhamento das pessoas com a tela e com a “invasão” de suas casas, o esgotamento de professores. Seguimos dessa forma ao longo de todo ano de 2020, até que em 2021, por ocasião de um novo governo eleito, minha prática foi atravessada por forças políticas.

A nova gestão apresentou um projeto de reformulação do NAIE, desejando mover o núcleo para um centro de atendimento, dissolvendo a configuração para iniciar atendimentos ambulatoriais. O local escolhido inicialmente foi um espaço dentro de uma das escolas da rede. A sugestão consistia em receber os encaminhamentos das escolas, passar por uma triagem com a coordenadora, uma pedagoga especializada em neuropsicopedagogia, a qual direcionaria os diferentes casos às profissionais para que fizéssemos os atendimentos.

Muita energia precisou ser dispensada para que esse modelo não fosse imediatamente posto em prática. Evidentemente oferecemos toda resistência possível ao modelo, justificando com todos os pressupostos da atuação do psicólogo educacional, dos princípios de intersetorialidade e a inevitável patologização que se originaria através desse funcionamento. Deixo registrado aqui esse movimento, pois ele teve grande impacto na

minha pesquisa e na minha atuação. O meu posicionamento político frente a esse episódio não se deu sem desdobramentos desagradáveis dentro da Secretaria de Educação. No momento que finalizo esse trabalho, tal projeto ainda está em desenvolvimento, mesmo com toda resistência oferecida pela equipe anterior, sinalizando que ainda haverá lutas.

Tendo esse cenário político-institucional como pano de fundo de parte das ações da pesquisa precisei tomar como inspiração uma reflexão de Rocha e Aguiar (2010, p.69): “Como pensar a vida ou os nossos trabalhos em psicologia/educação pela micropolítica do cotidiano? Na perspectiva deleuziana, qualquer entrada é boa, desde que as saídas sejam múltiplas”. Que saídas teremos ao acompanhar as trajetórias de crianças com deficiência em Pádua? Quais atravessamentos essa nova lógica de funcionamento poderá trazer?

Como via de aproximação ao campo, a proposta traz a roda de conversa, além de entrevistas individuais com os atores escolares, atravessadas pelas percepções da pesquisadora através de seu diário de campo. Inicialmente, as aproximações ocorreram de maneira presencial e posteriormente, com o advento da pandemia, de maneira virtual, através da ferramenta *Google Meet*. Com o aprofundamento do cenário pandêmico e a evidenciação de novos arranjos entre professores e estudantes, foi necessário ainda explorar outras dimensões como os contatos via telefone e via aplicativo de mensagem, bem como encontros e entrevistas individuais ocasionados pela inserção no campo.

A pesquisa aqui apresentada foi submetida ao Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal Fluminense, com a devida inscrição na Plataforma Brasil, obtendo aprovação para os procedimentos propostos. Todos os entrevistados concordaram em participar e assinaram termo de consentimento livre e esclarecido.

#### Discussão dos resultados

Aqui trazemos um recorte das experiências oriundas do processo de pesquisa, as quais foram disparadoras de questões que atravessam a educação de pessoas com deficiência na cidade. São abordados os encontros com os professores de AEE, os quais apontaram para uma significativa desarticulação desse atendimento com o ensino regular, contrariando o disposto na legislação vigente. Para ilustrar, a trajetória escolar de um estudante da rede municipal é resgatada, narrada através de diversas pessoas implicadas em suas experiências, como professores, familiares e mediadores.

Enquanto uma pesquisa cartográfica, o acompanhamento desses processos e as pistas que eles levantam sobre o campo pesquisado já são tratadas como fim em si. As questões postas por essa aproximação com as pessoas, as escolas e famílias podem ser

consideradas como o início de outros movimentos, que se expandem em outras direções e podem efetuar mudanças no cenário colocado.

Dentro do observado, foi notada a potência existente no município para a implantação de movimentos inclusivos que rompam com exclusão e a segregação de pessoas com deficiência. Contudo, foram evidenciados muitos pontos de fragilidade que atravessam a educação em diferentes esferas, do micro ao macropolítico. Entre os pontos de maior importância são destacadas a necessidade de reposicionamento ético-político frente às demandas por uma educação que considere a perspectiva das pessoas com deficiência, a mudança de concepção sobre o AEE de uma abordagem centrada no especialismo para uma prática interdisciplinar e valorização da dimensão subjetiva dos estudantes e suas famílias, os quais devem assumir o lugar de protagonistas na construção da educação em Santo Antônio de Pádua.

Os nomes adotados são fictícios a fim de preservar a identidade dos participantes.

Alguns dos encontros que serviram como base para a pesquisa ocorreram durante o primeiro semestre de 2020, quando a pandemia de COVID-19 já havia se instalado. Nesse sentido, o contexto que envolve os processos narrados é atravessado pela incerteza do período em diversos âmbitos, entre eles a educação. Os primeiros movimentos em torno da suspensão das aulas demonstraram a preocupação com o acesso dos estudantes à internet, com a garantia de alimentação, e com o cumprimento dos dias letivos (MEDIDA PROVISÓRIA Nº 934, de 2020). No entanto, a inexistência de problematizações consistentes em torno do desafio do ensino de pessoas com deficiência durante a pandemia disparou uma reflexão sobre o não-lugar que esse educando e suas especificidades ocupam na comunidade escolar. Tal silêncio, um analisador à luz da Análise Institucional, tem a capacidade de agitar as instituições e de “fazer surgir, com mais força, uma análise; que fazem aparecer, de um só golpe, a instituição ‘invisível’” (LOURAU, 1993. p. 35).

Como maneira de ampliar a discussão para o território escolar, as docentes que atuam nas Salas de Recursos Multifuncionais foram convidadas para os encontros seguintes, nos quais evidenciaram um contexto que antecedia a pandemia: o AEE como um espaço dissociado das práticas correntes na escola, funcionando como o principal serviço responsável pelo acolhimento do aluno com necessidades educacionais especiais na escola. Os relatos apontavam para a dificuldade de articulação com os professores das turmas regulares e para a insistência no atendimento educacional especializado em substituição ao ensino regular, perpetuando o antigo modelo das classes especiais. O aluno



que é reconhecido na turma regular como diferente dos outros, como aquele “que não acompanha” e que “está ali só para socializar” é direcionado a um outro espaço dito especializado e que ao invés de propagar uma reflexão sobre processos inclusivos, acaba por se configurar como um espaço de segregação. Nesse sentido, convém questionar: esse modelo promove a educação especial ou a educação espacial?

As narrativas trazidas pelas docentes nos mostraram que a medicalização dos processos educacionais está intimamente relacionada ao endereçamento de estudantes às salas de recursos. Os professores se veem cobrados por melhorias no desempenho do aluno, e diante da impossibilidade de alcançar o tempo normativo de aprendizagem, se inserem na perspectiva da busca de desvios no aluno. Na prática, as queixas sobre o não aprendizado se repetem em diferentes esferas, na esperança de que alguém mostre uma solução rápida. Nessa brecha perigosa, surgem os metilfenidatos e risperidonas para se apresentarem como milagres na palma da mão.

No âmbito das discussões em torno do ensino remoto imposto pela pandemia, as falas demonstravam que o foco naquele momento se voltava à execução de tarefas e ao cumprimento de procedimentos, muito fixados a uma dinâmica de entrega e recebimento de papéis e “retorno” dos pais. Percebemos que a preocupação girava em torno do “medo do retrocesso na aprendizagem de conteúdo”, da “perda de tempo” e do “atraso escolar” que o afastamento da escola poderia provocar (falas das docentes).

Vamos contar um pouco da história de Luís, hoje com 9 anos de idade, matriculado no 5º ano de uma das escolas da rede municipal. Luís ingressou na educação infantil em 2017, na escola que na época era considerada a maior do município com quase 1000 estudantes. Há a lembrança do dia que sua mãe, Samanta, chegou ao NAIE procurando informações sobre o ensino no município. Informou que Luís era autista e que apresentava algumas dificuldades para permanecer em lugares por muito tempo, compreender comandos, frequentar lugares muitos cheios e com muito barulho.

Naquele momento, houve a preocupação com a escolha da escola, que além de ter muitos estudantes, possuía uma arquitetura que amplificava o zumzumzum característico das salas, pois todas as janelas eram voltadas para um mesmo centro. Mas havia sido uma escolha dos pais, baseada na territorialidade da casa da família, então não achei melhor não problematizar a questão e ver como Luís se sairia.

Samanta também perguntou sobre mediação escolar e disse que seu filho precisaria, por ser uma criança autista. A psicóloga encaminhou prontamente seu nome para a lista de

solicitações e seguimos em frente. Conversamos sobre Luís, suas preferências, as expectativas da mãe, os medos e as apostas. A família se mostrava muito atenta aos seus direitos e muito empenhada em manter comunicação com a escola e com o NAIE.

Luís não teve muitas dificuldades para compartilhar o ambiente escolar. Era elogiado por toda escola, se tornou um aluno muito querido, imprimindo na dinâmica das escolas seus próprios ritmos e hábitos.

A primeira vez que encontrei Luís na escola, já estava próximo do horário de saída e o aluno se encontrava perto do portão, um pouco agitado, chorando e com sua mochila nas mãos. Não gostou muito da minha aproximação. Perguntei ao professor da sala de recursos que o acompanhava na época e fui informada de que Luís ficava muito ansioso e agitado por volta das 16h (cerca de meia hora antes do horário de saída) e que sempre saía da sala nesse horário. A professora regular me dizia que via grande potencial em Luís, que ele gostava das letras, mas que preferia ficar sozinho e às vezes gritava bastante.

Essas foram as primeiras impressões que me chegaram de Luís. Ao longo dos anos sua experiência na escola foi se tornando cada vez mais sólida, ficando nítida a boa relação construída entre ele e a escola, os colegas e os funcionários. Boa escolha dos pais, ainda bem que ele permaneceu lá!

Durante esses anos, a família de Luís se mudou para outra cidade por um breve período. Sua falta foi imensamente sentida por toda escola. Recordo-me do dia que fomos fazer o mapeamento inicial dos estudantes e a diretora, com olhar de muito pesar, me disse que o Luisinho havia saído da rede. E assim foi com o professor do AEE e com a mediadora dele. Felizmente, em poucos meses Luís retornou à escola e à sua rotina como aluno paduano.

Certa vez, durante uma visita de rotina à escola, percebi que havia uma festa acontecendo. Antes mesmo de chegar à quadra da escola, já conseguia ouvir o som, que estava consideravelmente alto. Lembro-me de sair do carro já receosa com a possibilidade de o som alto estar incomodando Luís, ou até mesmo de ele não ter conseguido ficar na aula aquele dia. Entrei na escola, cumprimentei alguns estudantes e funcionários que estavam por perto com um aceno de mão e fui em direção ao som. O movimento de crianças entrando e saindo da quadra era intenso e era de lá que o som estridente vinha. Como não havia encontrado ninguém da equipe diretiva, fui percorrendo os olhos pelo ambiente, indo em direção à quadra. Crianças, bolas, cores, gritos, uniformes, degraus, grades, pula-pula, pipoca, refrigerante derramado pelo chão e música, muita música. Nesse tempo, procurei

por Luís. Meus olhos primeiramente procuraram os cantos, os estudantes que estavam sozinhos. Olhei para a arquibancada e busquei pela figura adulta da mediadora. Nada! Passei muitos minutos ali, observando e interagindo com os estudantes, antes que alguém da direção chegasse. A essa altura já imaginava que Luís não estivesse na escola. Quando a diretora chegou e me cumprimentou (aos berros, no pé do ouvido) a primeira pergunta que lhe fiz foi “Luisinho não está aqui?”. Ela virou-se de um lado a outro, olhou, olhou, olhou e disse: “Olha ele ali!”.

Que surpresa! Luís estava junto com outras 5 ou 6 crianças, quase ao lado da imensa caixa de som, indistinguível aos olhos dos estereótipos. Brincava com um cavalinho de vassoura, pulando de um lado a outro enquanto os colegas jogavam uma bexiga. Que vergonha senti. Eu, a psicóloga da secretaria, havia caído no lugar comum e procurando por Luís onde eu havia o colocado, mas, espertamente, ele havia fugido de lá para um lugar muito mais interessante, a infância.

Aproximei-me do grupo de crianças e chamei por ele algumas vezes, sem resposta. Então, uma coleguinha dele veio ao meu lado e me disse: “Tia, ele não fala, mas ele está adorando essa música!”. Minha visita naquele dia já estava completa.

Skliar (2003) nos fala de uma pedagogia que vê o outro como hóspede de nossa própria hospitalidade. Um movimento de receber, mas sempre sob as nossas condições e leis. Hoje me coloco essas questões: até onde esse outro na educação pode ser como ele é? Estamos atentos ao fato de que o convidamos a ocupar um espaço muitas vezes predeterminado? A resposta à essa pergunta parece vir dos próprios estudantes e suas infindáveis formas de existência. Não colocá-los no lugar do mesmo, não traçando de antemão o caminho que imaginamos ser o seu é a tarefa a ser feita. Assim como Luís, autista, que um dia não gostava de barulhos altos pôde se divertir ao som de música, quantos outros também não podem muitas outras coisas que estão ocultas?

#### Considerações Finais

Os caminhos cartografados nos levaram a algumas pistas: a perspectiva de educação inclusiva adotada pelo município de Santo Antônio de Pádua, as potencialidades e as fissuras existentes na rede municipal de educação, a medicalização da educação especial, os arranjos macro e micropolíticos da educação inclusiva e as trajetórias singulares percorridas pelos estudantes, famílias e docentes no decorrer de seu caminho na educação, circunscritas pelo território da cidade.

O trabalho buscou trazer questões que permeiam o assunto como os processos de normalização e medicalização da educação especial, os quais incidem em posturas excludentes dentro do ambiente escolar. Com a pesquisa foi possível observar que a rede municipal de educação do município ainda perpetua muitas práticas integracionistas, dando novas roupagens a essa prática. A restrição de atuação dos professores de AEE à Sala de Recursos foi identificada como um fator de importância para esse cenário uma vez que tal profissional tem uma proposta articuladora e dinâmica segundo os preceitos da educação inclusiva nacional.

A marcação do estudante com deficiência enquanto pessoa com um diagnóstico se mostra como aspecto de máxima relevância, tendo em vista a busca por um quadro que explique o não aprender ofusca outros processos escolares, sociais, comunitários existentes na trajetória das crianças e adolescentes. Destacou-se que o apelo da escola por tal diagnóstico, muitas vezes, é o ponto inicial de um ciclo que impede o pleno atendimento das necessidades do estudante enquanto pessoa dotada de direitos, uma vez que se impõe sobre esse estudante uma série de condições a serem alcançadas, isentando as instituições de suas responsabilidades com a educação inclusiva.

Muito ainda temos a caminhar com invenção de outros possíveis no espaço escolar, formando uma resistência aos apelos da negação da subjetividade e dos contextos sociais diversos em nome de um biologismo extremo e marcante. O aprisionamento dessas infâncias em diagnósticos e em soluções mágicas de especialistas expropria o saber do professor em nome de uma cultura do cérebro.

A história de Luís na educação resgata muitos aspectos trazidos ao longo desse trabalho. Direitos, subjetividade, medicalização, discriminação, acolhimento, interdisciplinaridade, família, mediação, políticas públicas, infância. Aspectos que surgem nessas trajetórias, mas que também atravessam a história de muitos outros estudantes Brasil a fora.

O *locus* do trabalho, o município de Santo Antônio de Pádua, mostrou-se um lugar com uma efervescência significativa no assunto inclusão. Além das instituições de nível superior que se preocupam em estudar o tema, a própria comunidade, pais, estudantes e outros movimentos vêm lutando pela garantia do direito das pessoas com deficiência a uma educação inclusiva e de qualidade.

Apesar de haver essa semente germinada, as águas do Rio Pomba ainda serão muito necessárias para regar constantemente esse substrato e, certamente, serão necessárias

algumas podas de formação. Na jardinagem, quando um dos brotos cresce muito, pode acabar atrapalhando o desenvolvimento de toda a planta, sugando sua força de forma desproporcional e, por mais que ele esteja bonito ou florido, precisa ser podado, para que a planta como um todo continue crescendo. De certa forma, a educação inclusiva em Pádua pode ser vista assim e, talvez, nesse momento, esteja precisando de podas de formação. Repensar o modelo de mediação, tomar o AEE como um dispositivo e não como um serviço fixado na Sala de Recursos, compreender a dimensão ético-política da inclusão. Pistas a serem seguidas em uma perspectiva de resistência ao retrocesso medicalizante.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CORRIGAN, M. W.; WHITAKER, R.; FREITAS, F. Por que o diagnóstico biomédico do TDAH tem se tornado tão dominante? **Práxis Educacional**, v.16, n. 37, p. 16-33. 2020.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia 2** (vol. 1). 2ª ed. São Paulo: Editora 34. 2011.

FREITAS, F.; AMARANTE, P. D. C. **Medicalização em Psiquiatria**. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz. 2017.

GUARIDO, R. A medicalização do sofrimento psíquico: considerações sobre o discurso psiquiátrico e seus efeitos na Educação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.33, n.1, p. 151-161, jan./abr. 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ep/v33n1/a10v33n1.pdf>. Acesso em: 25 mai. 2020.

LIMA, R. C. Psiquiatria infantil, medicalização e a Síndrome da Criança Normal. *In*: Conselho Regional de Psicologia 5ª Região. **Conversações em psicologia e Educação**. Rio de Janeiro: Conselho Regional de Psicologia. 2016. Disponível em: [http://www.crprj.org.br/site/wp-content/uploads/2016/10/livro\\_psicologia\\_educacao.pdf](http://www.crprj.org.br/site/wp-content/uploads/2016/10/livro_psicologia_educacao.pdf). Acesso em: 20 abr. 2020.

LOURAU, R. **Análise Institucional e Práticas de Pesquisa**. Rio de Janeiro: UERJ. 1993. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/mnemosine/article/view/41317>. Acesso em: 24 set. 2020.

MEDIDA PROVISÓRIA N.º 934, de 1 de abril de 2020. **Estabelece normas excepcionais sobre o ano letivo da educação básica e do ensino superior decorrentes das medidas para enfrentamento da situação de emergência de saúde pública de que trata a Lei n.º 13.979, de 6 de fevereiro de 2020**. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2019-2022/2020/mpv/mpv934.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/mpv/mpv934.htm). Acesso em: 27 mai. 2020.

MOYSÉS, M. A. A.; COLLARES, C. Dislexia e TDAH: uma análise a partir da ciência médica. *In*: CONSELHO REGIONAL DE PSICOLOGIA - SP, Grupo Interinstitucional Queixa 95 Escolar (Orgs.). **Medicalização de Crianças e Adolescentes - conflitos**

**silenciados pela redução de questões sociais a doenças de indivíduos.** São Paulo: Casa do Psicólogo. 2010.

MOYSÉS, M. A. A.; COLLARES, C.; UNTOIGLICH, G. La maquinaria medicalizadora y patologizadora en la infancia. *In: UNTOIGLICH [et al]. En la infancia los diagnósticos se escriben con lápiz: la patologización de las diferencias en la clínica y la educación.* 1ª ed. Buenos Aires: Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico. 2013.

MUNICÍPIO DE SANTO ANTÔNIO DE PÁDUA (RJ). **Edital de Concurso Público – Nº 01/2015.** Santo Antônio de Pádua, 2015.

NACINOVIC, R. C. P.; RODRIGUES, M. G. A. Interdisciplinaridade e espaços dialógicos na Educação Inclusiva: encontros possíveis entre educação e saúde. **Imagens da Educação**, v. 10, n.2, p. 92-103, mai./ago. 2020a.

NACINOVIC, R. C. P.; RODRIGUES, M. G. A. Medicalização da Educação Especial: tensões na inclusão. **Educação, Sociedade & Culturas**, n. 57, 2020b.

ROCHA, L. M.; AGUIAR, K. F. Entreatos: percursos e construções da psicologia na rede pública de ensino. **Estudos e Pesquisas em Psicologia**, v. 10, n. 1, p. 68-84, jan./abr. 2010.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE SANTO ANTÔNIO DE PÁDUA. **Regimento das unidades escolares da rede pública municipal de ensino.** Santo Antônio de Pádua, 2009.

SKLIAR, C. A educação e a pergunta pelos Outros: diferença, alteridade, diversidade e ou outros “outros”. **Ponto de Vista**, n. 5, 37-49. 2003. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/pontodevista/article/view/1244>. Acesso em: 07 dez. 2019.

WEDGE, M. **A Disease Called Childhood: why ADHD became an American epidemic.** New York: Avery, Pub Group, 2015.

## **PROTAGONISMO DO ALUNO NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM: COMO A CONSTRUÇÃO DO JORNAL DA TURMA CONTRIBUIU PARA O EXERCÍCIO DA AUTONOMIA DOS ESTUDANTES**

Isabela Duarte Zaroni - UFF - isa.zaroni@gmail.com

**Palavras-chave:** Protagonismo do aluno; escuta atenta; autonomia.

### **INTRODUÇÃO**

Durante a minha trajetória de estudante, desde o curso de formação de professores a nível médio, curso que me impulsionou para a escolha de cursar pedagogia, e de seguir trilhando meu caminho na educação, algumas experiências ao longo da jornada me mostraram um pouco como funciona a dinâmica da escola, da sala de aula e das relações estabelecidas entre professores e alunos.

No ano de 2013, quando já cursava o terceiro período do curso de pedagogia surgiu a oportunidade de ingressar como bolsista no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID, que sem dúvida alguma, afirmo que foi a melhor decisão que tomei durante todo o curso, pois foi neste espaço de formação que aprendi de verdade sobre a complexidade da escola e sobre o ofício de ser professora.

Tudo o que conhecia sobre ser professora até o momento se baseava nas minhas memórias enquanto filha de professores, pois sempre estive imersa no ambiente escolar não só enquanto estudante, e nas experiências como aluna de escola pública estadual, e nos estágios que havia realizado; um aprendizado que me trouxe uma visão um pouco “reduzida” do que vem a ser a escola, as relações que se estabelecem entre professores e alunos, a dinâmica dos processos de ensino/aprendizagem que ocorriam neste espaço. Essa visão simplista aprendida me levava a tratar a questão do ensinar de modo verticalizado - o professor ensina, o aluno aprende conhecimentos fabricados, estáticos, e repetitivos -, e, mais que isso, o foco geralmente estava nos conteúdos a serem transmitidos aos alunos sempre independentes dos seus desejos e curiosidades - uma relação de aprendizagem na qual as atividades pré-formatadas se sobrepõem às atitudes significativas de construção do conhecimento.

Nesse processo de formação ao longo dos anos, e com experiências adquiridas enquanto docente em escolas dos municípios de Niterói, Itaboraí e Tanguá, mudei radicalmente o que pensava sobre o saber fazer de professora. Novas concepções de aluno (hoje os vejo e (re) conheço como crianças), aulas, conteúdos e diversas outras questões foram tomando outros significados para mim, e isso me trazia um misto de emoções, pois, às vezes, me sentia frustrada quando o planejamento que havia feito não dava certo, ou muito feliz e confiante quando as crianças davam respostas incríveis sobre determinados assuntos.

Visto o descrito acima, decidi narrar uma das experiências vividas por mim e uma das turmas nas quais lecionei no ano de 2022, uma turma com apenas 11 estudantes que cursavam o 5º ano do ensino fundamental na Escola Municipal Gastão Dias de Oliveira, localizada no município de Itaboraí, interior do estado do Rio de Janeiro experiência esta que foi fator primordial para o desenvolvimento da leitura e escrita significativa e com sentido, e além disso, possibilitou que os alunos desenvolvessem capacidade crítica e visão de mundo capaz de analisar o ambiente em que estavam inseridos.

Um dos objetivos da escrita deste texto, é relatar como a prática docente de levar em conta os desejos dos estudantes e, a partir disto, proporcionar um ambiente em que os alunos possam exercer sua autonomia e protagonismo em seu processo educacional, pode transformar a perspectiva que os estudantes tem com relação a leitura e escrita, trazendo para o leitor uma pesquisa teórica sim, porém recheada de experiências vividas com muita intensidade por todo o grupo de crianças, por mim, professora, e por toda a comunidade escolar.

Para tal, dividirei meu texto não em capítulos, mas em partes que mostram os caminhos percorridos pela turma, caminhos estes que nos levaram a chegar a essa experiência tão significativa, narrando com textos e imagens o trajeto que os levou a construção do jornal escolar mais polêmico dos últimos anos.

## **PARTE I – O DESAFIO**

Historicamente no campo educacional, muito se fala e a todo momento surgem pesquisas para discutir sobre a formação de estudantes autônomos, que sejam leitores e “escritores” aptos a satisfazer as exigências escolares, além de proporcionar uma educação que os tornem cidadãos independentes, críticos e reflexivos.



Porém, como atender a esta demanda, considerando a escola que está posta para nós hoje? Como é possível formar cidadãos autônomos, críticos e reflexivos, se na escola queremos alunos quietos, disciplinados, obedientes e que, preferencialmente, não questionem nossas posições e nosso exercício de autoridade, onde a estrutura física geralmente é muito aquém do mínimo necessário, os métodos de ensino e os objetivos das redes (sejam elas públicas ou privadas) com relação a educação visam apenas preparar para o mercado de trabalho?

Paulo Freire conceitua este tipo de prática como “educação bancária”, onde o professor tem a missão de depositar nos alunos os conhecimentos que julga importantes, tratando como irrelevante a bagagem com que este estudante chega a escola, sem que haja um espaço de diálogo onde seja possível analisar a realidade e assim refletir e problematizar sobre ela.

Como então formar leitores se não temos livros literários nas escolas? Como proporcionar momentos de leitura prazerosa e escritas significativas, quando os conteúdos curriculares são vistos como mais importantes? O que fazer para incentivar a escrita de estudantes que estão habituados a ler para memorizar e fazer testes, e escrever textos que atendam a expectativa do professor e que irá exclusivamente atribuir-lhe uma nota?

Estas e outras questões relacionadas a leitura e escrita realmente inquietavam meus momentos de planejamento das aulas, pois me sentia sufocada pelo sistema e pelas demandas burocráticas, e, ao mesmo tempo, não me reconhecia como professora quando notava que meus planejamentos estavam a serviço exclusivo de um sistema educacional que não visa a formação integral dos sujeitos, visto que todas as propostas feitas durante as aulas, tinham por objetivo a atribuição de notas, que fazem parte de um sistema de avaliação totalmente desigual e excludente, que não valoriza o percurso educacional dos estudantes, e os reduzem a números e gráficos de aprovação/reprovação.

Com tudo isso, a cada dia que passava com minha turma de 5º ano do ensino fundamental (turma esta que ficou afastada do ambiente escolar por 2 anos, devido a pandemia da COVID 19), sentia a necessidade de (re)conhecer meus estudantes como sujeitos ativos dentro do ambiente escolar, produtores de cultura na escola e fora dela. Anísio Teixeira (1934), nos lembra brilhantemente do desafio de devolver aos estudantes o lugar principal da escola, e que quando “o eixo da escola se desloca para a criança, não é mais o adulto, com seus interesses, a sua ciência, a sua sociedade que governa a escola;

mas a criança, com suas tendências, os seus impulsos, as suas atividades e os seus projetos”. (Teixeira p. 60).

A partir disto, está posto o grande desafio docente: nos colocar no lugar de mediação das aprendizagens, lugar este que envolve trabalho, pesquisa, e o exercício de construir um ambiente contrário a lógica atual de silenciamento das crianças e adolescentes, onde as infâncias, cada vez mais institucionalizadas, contribuem para que se tornem jovens e adultos inseguros e, por vezes, incapazes de exercer seus papéis sociais.

## **PARTE II – A IDEIA**

Pensando em alternativas que pudessem ser levadas para minha sala de aula, e que motivassem meus alunos a serem autores de seus próprios textos. Quando digo autores, me refiro a autoria de fato, com ideias próprias e construção de sentidos que motivem a escrita significativa de cada um deles, e que não seja mera reprodução.

Rememorando meu processo de alfabetização (refiro-me a todo ensino fundamental, e não somente ao 1º ano), me recordo que as práticas de escrita autoral não faziam parte do meu processo de aprendizado. A todo momento realizávamos leituras de textos e fragmentos de outros tantos sem sentido algum, e copiávamos frases curtas e também deslocadas de nosso contexto fora da sala de aula. As professoras preocupavam-se muito mais com a forma da escrita, do que com o que estava sendo de fato escrito. Para que seja possível ressignificar essas práticas docentes, é preciso que muito além da ortografia e gramática, “ensinar a escrita seja ensinar a escrever, ensinar a constituir autoria, ensinar a aventurar-se na produção textual, ensinar a dizer o que sente, o que pensa, no que acredita, o que defende, o que pretende, o que pratica...” (Baião, 2022, p.7)

Durante as nossas rodas de conversa diárias, momentos em que cada estudante era livre para dizer exatamente o que sentia naquele dia, como havia passado o final de semana, e o que esperava do encontro do dia, aproveitávamos para trazer assuntos que fossem importantes para o grupo, ou que de alguma forma tivessem chamado a atenção deles, para conversar e discutir sobre. Dentre eles surgiam assuntos dos mais diversos possíveis, desde questões familiares, assuntos relacionados com animais de estimação, “fococas” do bairro, passeios realizados e suas relações com o que estávamos estudando e afins.

Os diálogos que ocorriam neste espaço, me faziam perceber a potência que as rodas de conversa eram, pois, além de desenvolver a oralidade, organização da fala e dos

pensamentos, mostrava o desenvolvimento crítico, político, ético e estético do meu grupo de estudantes. Alessi (2014) confirma minhas percepções através do que reforça em relação as rodas de conversa

essa atividade, realizada como prática permanente diária, contribui para a aprendizagem da escuta, estimula o desenvolvimento da linguagem oral e permite a todos que possam se expressar. É um recurso importante que amplia a competência narrativa e as possibilidades discursivas das crianças (p.18).

E foi a partir da construção de um espaço diário de fala, escuta e respeito pelas opiniões uns dos outros, que as crianças começaram a sentir-se confortáveis para trazer à tona questões da própria escola, que, segundo a fala de um estudante: “prejudicam minha educação”. Sim, esta foi uma fala que ouvi de uma criança de 11 anos!

Quando instigados e encorajados a falar sobre essas questões sem julgamentos, foram surgindo inúmeras falas semelhantes. Observações sobre a organização espacial e posturas dos docentes de outras turmas, necessidades materiais e a falta de espaços físicos destinados a determinadas atividades escolares, limpeza e organização das dependências e até opiniões e desejos com relação ao cardápio da merenda escolar foram pautas para este e outros vários momentos de discussão do assunto.

Alguns estudantes traziam falas e posturas um tanto quanto radicais e desrespeitosas com relação aos profissionais envolvidos em cada uma das esferas citadas acima. Com isso, as rodas de conversa mais uma vez trabalhavam em favor não só da fala e da escuta, mas também de educar tal fala, refletindo com auxílio uns dos outros que era possível apontar as falhas e problemas, sem ofender e ferir as pessoas, e que a ética e o respeito precisavam caminhar lado a lado com a postura crítica que eles estavam assumindo, ao expor as fragilidades da comunidade escolar que estavam inseridos.

Em uma das nossas rodas de conversa diárias, aproveitei o momento em que estávamos falando sobre o quanto sentiríamos falta deste ano, e de como o 6º ano seria diferente e desafiador para todos, lancei a ideia de fazermos registros organizados da nossa turma, já que no fim do ano seria o momento de abrir a “capsula do tempo” que construímos na primeira semana de aulas, e rememorar nosso percurso de fevereiro a dezembro.

Achei que este seria não só o momento de mostrar a turma a importância dos registros escritos, mas de estimular a escrita com sentido para eles. Eis que surge então a grande ideia de uma estudante: “melhor do que fazer isso, Isabela, é fazer um jornal para

denunciar as coisas que a gente não gosta na escola, e pedir o que a gente acha que precisa ter!” Na hora houve um pequeno momento de silêncio na turma, silencio rompido por mim com a frase: “Perfeito, o que vocês acham da ideia da colega?”.

A aceitação foi praticamente unânime, e então demos início ao projeto do jornal da turma 501, projeto este que eu não fazia ideia do quão significativo seria para os estudantes, para mim enquanto professora, e o quanto um “simples jornal de crianças” mexeria com toda a comunidade escolar nos momentos seguintes. Visto isso, não poderia deixar de recordar e ratificar a afirmação de Geraldi (2010, p. 98), quando fala que “um sujeito somente escreve quando tem o que dizer, mas não basta ter o que dizer, ele precisa ter razões para dizer”. E isso, com certeza o grupo tinha!

### **PARTE III – O JORNAL**

Iniciamos a produção do tão esperado, e para tal, foi necessário bastante estudo e pesquisas sobre o tema, pois como diziam os estudantes, “é nosso último ano a tarde, somos os mais velhos e nosso trabalho tem que ficar bem maneiro!” (a escola em que a turma pertencia, ofertava o ensino fundamental I no turno da tarde, e o ensino fundamental II no turno da manhã). Estudamos como se dava a produção de um jornal, como eram escolhidas as pautas e matérias, quem eram os responsáveis pela edição, imagens, layout e afins.

Após todo este levantamento, a turma se organizou em grupos e trios, que ficariam responsáveis por alguma temática. Por ser uma turma com número de alunos pequeno, foram escolhidos três temas, e a grade maioria optou por organizar um texto coletivo que seria usado na capa, para apresentar a edição e contextualizar os leitores.

Enquanto professora, fiquei responsável por revisar todas as matérias, e combinamos previamente que os demais grupos deveriam também aprovar os textos uns dos outros. Minha responsabilidade também foi articular junto a direção da escola, a viabilidade de impressão do jornal para todos os alunos da escola, e também a confecção de um mural, onde as matérias seriam expostas para os visitantes que fossem a escola.

Iniciamos então nosso árduo trabalho de construção dos textos, que foram baseados na coleta de dados, entrevistas nas turmas e com a direção da escola, para que logo em seguida pudessem escrever de forma a contemplar as ideias e opiniões recebidas.



Figura 1



Figura 2



Figura 3



Figura 4

A partir deste movimento inicial de síntese dos dados recolhidos e escrita inicial dos textos, percebi que os três grupos haviam se encaminhado por uma vertente bastante perigosa: a crítica. Observei que não se tratava de uma crítica ofensiva, inclusive os grupos traziam até mesmo soluções (algumas bem mirabolantes, é verdade) para resolver as questões que colocavam. Inicialmente meu impulso foi o de pedir que mudassem a escrita, para evitar alguns possíveis problemas e desconfortos com os demais membros da comunidade escolar, no entanto, algumas conversas com colegas me trouxeram a lembrança o que Paulo Freire (2002, p. 37) diz com relação a proporcionar um ambiente em que os estudantes possam exercer sua autonomia, pois “é com ela, a autonomia, que a liberdade vai preenchendo o ‘espaço’ antes ‘habitado’ por sua dependência. Autonomia que se funda na responsabilidade que vai sendo assumida”.

Figura 1: Entrevista realizada com o diretor geral da Unidade Escolar.

Figura 2, 3 e 4: Grupos produzindo seus textos.

Mais uma temática então atravessava nossos caminhos de produção, a escrita com responsabilidade. Conversamos muito sobre isso durante as rodas de conversa dos dias que

se seguiram, sempre buscando evidenciar o nosso objetivo com o jornal, que era o de mostrar a realidade e apresentar alternativas viáveis para mudar tal realidade.

Após revisar todos os textos e todo o grupo aprová-los, escrevemos coletivamente o texto que seria a capa, estaria na primeira página e que como dizia a turma: *'tem que ser chamativo!'* pois todos deveriam ter curiosidade para ler a produção daquela turma super engajada no trabalho.

Com tudo pronto, partimos para a edição e montagem do nosso jornal, etapa tão esperada por todos, inclusive eu, pois havíamos escolhido um design bem legal em um aplicativo de edição, e prometi que levaria o meu notebook para que cada grupo pudesse digitar seus textos. Foi um momento muito enriquecedor para todos, pois pude perceber o quanto haviam crescido no processo, e como estavam animados para a próxima edição, antes mesmo que a primeira fosse 'publicada'.

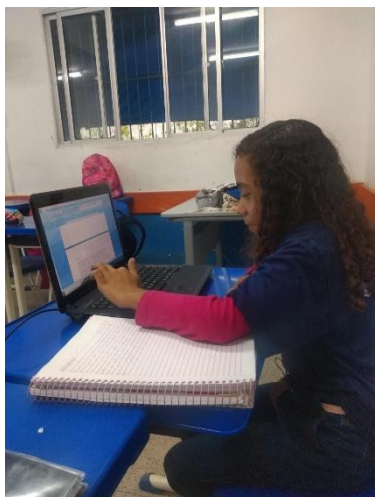


Figura 5

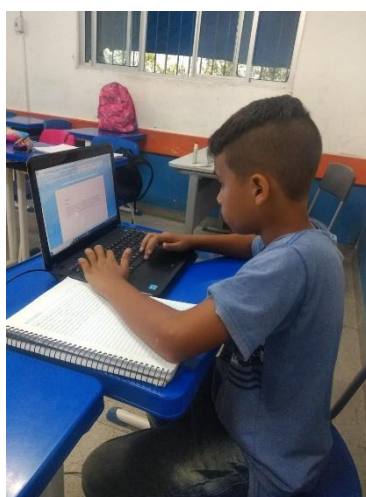


Figura 6



Figura 7

Finalizado o processo com a difícil votação para escolher o nome do nosso jornal. Inúmeras ideias surgiram, algumas precisei cortar da votação por motivos óbvios. Mas dentre as tantas opções restantes, venceu o "Jornal Boquinha", ideia que veio a partir de uma professora da educação infantil, e que eles amaram, pois de fato, eles 'abriram a boca' com as colocações feitas.

Figuras 5, 6 e 7: Processo de digitação das matérias.

Todas as imagens fazem parte do acervo pessoal da autora, e as crianças possuem autorização para uso da imagem.

Partimos para a etapa das impressões, distribuição e confecção do mural que seria o local onde os visitantes teriam a oportunidade de ler nossa obra. E que vocês, leitores, também irão conferir nos anexos deste artigo.

Feito todo o processo, os dias que se seguiram não foram muito fáceis para os estudantes, pois enfrentaram inúmeros questionamentos, alguns nada amigáveis, dos setores que compõe a escola. Deste modo, foi necessário que eu realizasse intervenções em favor deles, pois também fui grandemente questionada sobre o porque permiti que eles escrevessem matérias que deixavam expostas questões nas quais a grande maioria das pessoas não gosta de tocar.

Precisei responder de forma que tais pessoas conseguissem perceber o quão potente era a escrita dos estudantes, e que em nenhum momento eu poderia, enquanto professora consciente do meu papel ético e político, reprimir as manifestações totalmente legítimas e respeitadas que eles traziam em seus textos. Freire (1996, p. 24) reforça que o professor “não pode negar-se o dever de, em sua prática docente, reforçar a capacidade crítica do educando, sua curiosidade, sua insubmissão”.

Os dias foram passando e outros assuntos foram tomando o lugar antes ocupado pelas conversas de corredor, onde a turma 501 (estudantes e professora) era tratada como os que gostavam de falar mal dos demais setores da escola. Inicialmente pensei que este fato traria desânimo para a turma com relação a próxima edição do jornal. Felizmente enganei-me, eles estavam ainda mais motivados para a próxima edição!

Aproveitei bastante o fato para retomar nas rodas de conversa a questão da escrita responsável, levando em conta os impactos que nossas ações provocam, e como devem ser pensadas e realizadas com ética e respeito.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Com todo este movimento de conversas, pesquisas, estudo, leitura e muita, muita escrita, enquanto professora foi notável e importante confirmar o quanto é gratificante, ainda que extremamente trabalhoso, ouvir os estudantes. Proporcionar momentos de fala e escuta atenta, valorizar o que cada sujeito traz é imprescindível para que o desenvolvimento da autonomia ocorra.

Não falo aqui somente de autonomia para ler e escrever, mas autonomia para a vida fora dos espaços da escola, capacidade de perceber de forma crítica o que ocorre a sua

volta, e buscar de forma coletiva, alternativas para minimizar, ou dentro do possível, transformar a realidade em que estão inseridos.

Acredito que, para além dos conteúdos curriculares, os estudantes puderam vivenciar de forma prática e muito intensa que

todas as vozes têm a chance de ser ouvidas, que nenhuma opinião tem mais peso do que a outra e que têm o poder de decidir o que ocorre em sua classe; (...) praticam o respeito e a cooperação mútua enquanto trabalham juntas, escutam umas às outras, trocam opiniões, negociam problemas e votam para tomar decisões que afetam todo o grupo [e também] promovem o desenvolvimento geral do raciocínio e inteligência (...) e a construção do conhecimento em uma variedade de conteúdos. (DEVRIES & ZAN, 1998, p. 116)

Finalizo este texto ressaltando mais uma vez a importância da valorização da escuta, do coletivo, do encontro, e das práticas docentes conscientes, pois a educação escolar só fará sentido para os estudantes, suas famílias e a sociedade em geral, quando de fato, entendermos a potência do que ocorre dentro das nossas escolas.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALESSI, Viviane Maria. **Rodas de conversa: uma análise das vozes infantis na perspectiva do círculo de Bakhtin**. Curitiba: UFPR, 2014.

ANDRADE, Ana Paula Menezes. RIBEIRO, Andréa da Silva Marques. SONCO, Cláudia Hernandez Barreiros. BAIÃO, Jonê Carla. **O processo de alfabetização e letramento: oralidade, leitura e escrita**. Rio de Janeiro: UERJ, 2022.

DEVRIES, R. & ZAN, B. **A ética na Educação Infantil - O ambiente sócio-moral na escola**. Porto Alegre: ArtMed Editora, 1998.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia – saberes necessários à prática educativa**. 25ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

\_\_\_\_\_. **Professora sim, tia não – cartas a quem ousa ensinar**. São Paulo: Olho D'água, 1996.

GERALDI, João Wanderley. **A aula como acontecimento**. São Carlos: Pedro e João Editores, 2010.

TEIXEIRA, Anísio Spínola. **Pequena introdução a filosofia da educação: A Escola Progressiva ou a Transformação da escola**. Coleção Cultura, Sociedade e Educação. São Paulo: Editora Nacional, 1934.



## ANEXOS

Curso: Sala de orienta... x 28-02-Orientações p... x Enviados - isazaroni... x jornal boquinha x jornal boquinha x (1) WhatsApp x +

Arquivo | C:/Users/INFO/Downloads/jornal%20boquinha.pdf



Bookmarks Entrada - isazaroni... DIGITA Formatação - Norm... Citação direta - Nor... Colégio Pedro II - C... WhatsApp Programa de Pós-G... Outros favoritos

jornal boquinha 1 / 5 90%

OUTUBRO, 2022 - ANO 1 - 1ª EDIÇÃO

# JORNAL BOQUINHA

Escola Municipal Gastão Dias de Oliveira  
Itaboraí - Rio de Janeiro - Brasil

**ESTAMOS AQUI!**

Nós, da turma 501, da Escola Municipal Gastão Dias de Oliveira, que fica no município de Itaboraí, estado do Rio de Janeiro, iremos contar um pouquinho da nossa história. Preste atenção!

Estudamos no turno da tarde e somos 11 alunos, porque alguns colegas se mudaram e trocaram de escola. Nossa professora é a melhor do mundo, está com a nossa turma desde ano passado e o nome dela é Isabela Zaroni. Os diretores se chamam Mário, que trabalha nesta escola há 30 anos, e Kubem, que chegou no ano passado.

Nossa escola tem 204 alunos em 11 turmas, e funciona das 7h às 17h, tem 42 funcionários e mais de 50 anos que ela existe.

Decidimos nos dividir em grupos para fazer matérias sobre a escola, e saber o que os alunos, professores e funcionários acham dos assuntos que escolhemos falar. Confira a seguir!

21:05  
09/04/2023


Curso: Sala de orienta... x 28-02-Orientações p... x Enviados - isazaroni... x jornal boquinha x jornal boquinha x (2) WhatsApp x +

Arquivo | C:/Users/INFO/Downloads/jornal%20boquinha.pdf

Bookmarks Entrada - isazaroni... DIGITA Formatação - Norm... Citação direta - Nor... Colégio Pedro II - C... WhatsApp Programa de Pós-G... Outros favoritos

jornal boquinha 2 / 5 90%

## QUEREMOS QUADRA!



Nosso grupo entrevistou os funcionários e todas as turmas da escola para perguntar o que eles gostariam que mudasse em relação ao esporte na escola.

Seria bom ter uma quadra com esportes e aulas diferentes para os alunos especiais. A quadra tem que ter cesta de basquete, e aulas de ballet e dança para as meninas, judô e cinema para quem quisesse.

Precisamos de um professor de educação física a tarde, e treinos de futebol, para que a gente consiga chutar a bola mais de longe. Poderia também ter aula de karatê e equipamentos para melhorar todas as funções do futebol, como impulso, velocidade e força.

Grupo responsável: Fernando David, Gustavo Manhães e Nathan Furtado.

21:06  
09/04/2023

Curso: Sala de orienta... x 28-02-Orientações pa... x Enviados - isa.zaroni@... x jornal boquinha x jornal boquinha x (2) WhatsApp x +

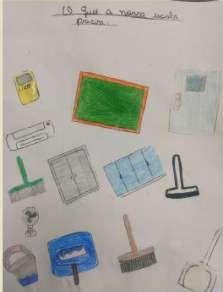
Arquivo | C:/Users/INFO/Downloads/jornal%20boquinha.pdf

Bookmarks | Entrada - isa.zaroni... | DIGITA | Formatação - Norm... | Citação direta - Nor... | Colégio Pedro II - C... | WhatsApp | Programa de Pós-G... | Outros favoritos

jornal boquinha 3 / 5 90%

**NOSSA ESCOLA PRECISA DE...**

*15. Qual a limpeza da escola?*



Nós somos um grupo da turma 501, entrevistamos as turmas do 1º, 2º, 3º e 4º ano e a maioria do funcionários sobre a estrutura da escola.

Alguns falaram que precisam "dar um trato" nas paredes, realizar uma pintura.

O chão precisa ser lavado com mais frequência, tipo duas vezes na semana, e nos outros dias, varrer e passar pano.

Seria bom também limpar melhor as mesas e cadeiras, janelas e ventiladores, porque tem muitas pessoas que ficam com alergia por causa da poeira.

Já a grama do campo precisa ser cortada sempre, e deveria também ter uma quadra coberta para brincar.

Os armários das salas precisam ser trocados, e as portas também, porque várias delas estão quebradas. Nas salas nós queríamos que tivesse ar condicionado, porque no verão faz muito calor aqui na sala.

Grupo responsável: Carlos Eduardo Fernandes, João Lucas Gomes, Lorenná Victória Carvalho e Sunamita Ferreira

21:08 09/04/2023

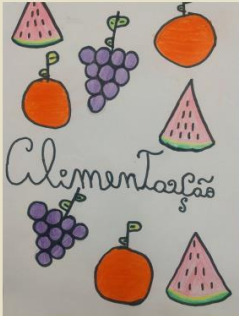
Curso: Sala de orienta... x 28-02-Orientações pa... x Enviados - isa.zaroni@... x jornal boquinha x jornal boquinha x (2) WhatsApp x +

Arquivo | C:/Users/INFO/Downloads/jornal%20boquinha.pdf

Bookmarks | Entrada - isa.zaroni... | DIGITA | Formatação - Norm... | Citação direta - Nor... | Colégio Pedro II - C... | WhatsApp | Programa de Pós-G... | Outros favoritos

jornal boquinha 4 / 5 90%

**COMER, COMER!**



Entrevistamos todas as turmas da escola sobre o tema alimentação.

A maioria das pessoas disse que gosta da comida da escola, mas gostariam que tivesse coisas diferentes no almoço, como linguça, pepino, strogonof e outras saladas.

No lanche poderia ter pão com queijo, e não pão com ovo. E o bolo que tem as vezes também não é muito gostoso.

Gostariamos que voltasse a ter sobremesa, como era antes, com pudim, gelatina e outros docinhos.

Algumas turmas queriam que tivesse açaí, empada, peixe e batata frita, e também água de côco.

Grupo responsável: Maria Eduarda Couto, Maysa Viana, Tayná Leandra e Bruna Gonçalves

21:09 09/04/2023

Curso: Sala de orienta... x 28-02-Orientações pa... x Enviados - isa.zaroni@... x jornal boquinha x jornal boquinha x (2) WhatsApp x

Arquivo | C:/Users/INFO/Downloads/jornal%20boquinha.pdf

Bookmarks | Entrada - isa.zaroni... | DIGITA | Formatação - Norm... | Citação direta - Nor... | Colégio Pedro II - C... | WhatsApp | Programa de Pós-G... | Outros favoritos

jornal boquinha 5 / 5 90%


2

3

4

5

# 501, MUITO PRAZER!



Debravar o presente para transformar o futuro

Aguarde as próximas edições!

Créditos da ideia do título, a professora Andréa - G4

21:12 09/04/2023

## INDICADORES EDUCACIONAIS DE MIRACEMA – RJ: QUALIDADE, PERSPECTIVAS E FRAGILIDADES

Charles Oliveira Magalhães - Universidade Católica de Petrópolis - charles.magalhaes@hotmail.com

**Palavras-chave:** Avaliação; Indicadores Educacionais; Qualidade da Educação.

### INTRODUÇÃO

Algumas inquietações levaram esse autor buscar compreender as ações realizadas pelas escolas da Rede Municipal de Ensino de Miracema/RJ, Município localizado no interior do Estado do Rio de Janeiro que tem passado por uma série de transformações educacionais significativas apresentando avanços nos principais indicadores educacionais. Desde 2019 o Município ocupa o topo do *ranking* do IDEB - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica no Estado do Rio de Janeiro, ficando em 15º nos anos iniciais (7,2) e 5º nos anos finais (6,4) do Ensino Fundamental entre todas as redes municipais da região Sudeste do Brasil.

Com aproximadamente 27.154 habitantes, com o Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) de 0,713 - abaixo da média estadual, de 0,761 e Produto Interno Bruto (PIB) per capita de R\$ 19.458,25, também inferior em relação ao estado de R\$ 20.676,00. Miracema é considerado um município bem pobre. Importante destacar essa informação para correlacionar o NSE – Nível Socioeconômico dos alunos matriculados nas escolas municipais, visto que, apenas uma escola é considerada com o NSE médio alto, todas as outras tem NSE médio baixo. De início, há uma forte tendência de nos prendermos aos resultados (indicadores) e não buscarmos o desenvolvimento processual que justifica a importância de algumas indagações: Quais políticas públicas educacionais foram implementadas que impactaram positivamente para a melhoria no desempenho dos alunos no Sistema de Avaliação da Educação Básica? Como a rede municipal conseguiu manter os elevados índices mesmo após o período pandêmico? Quais ações realizadas são consideradas como importantes para a elevação e manutenção do fluxo escolar? O que os profissionais da educação têm realizado para manter o município com o melhor IDEB do Rio de Janeiro?

Diante das problemáticas supracitadas, objetivou-se apresentar o processo educacional, as principais ações educacionais realizadas no Município de Miracema desde o ano de 2017 e trazer uma discussão teórica sobre a “qualidade da educação”, de um ponto de vista crítico em virtude a ênfase que muitos cidadãos dão aos resultados das avaliações externas de larga escala no País, principalmente no IDEB e por vezes esquecendo de ressaltar o trabalho processual cotidiano. Buscou-se ainda compreender como se desenvolve o ambiente educativo e a concretização das práticas pedagógicas. Validou-se apontamentos sobre: O sistema de avaliação diagnóstico conhecido como ADEM – Avaliação Diagnóstica da Educação Municipal, o processo de ensino e aprendizagem, a formação continuada realizada por ano de escolaridade e as condições de trabalho dos profissionais da educação.

## **METODOLOGIA**

Para obter o resultado mais significativo, partindo do pressuposto de que esse trabalho procura compreender a realidade específica da Rede Municipal de Ensino de Miracema/RJ, utilizou-se de procedimentos investigativos qualitativos, sendo que até o presente momento da pesquisa não houve a necessidade de utilização de ferramentas estatísticas. Sendo a pesquisa descritiva de um estudo de caso, conforme Leite nos ensina:

A expressão pesquisa descritiva”, pode lembrar ou mesmo sugerir a “estatística descritiva”, aquela que tabula dados, edita gráficos, calcula médias e frequências, mas o termo descritivo está, de fato, intimamente ligado ao fato de descrever. Uma pesquisa dita descritiva relaciona-se com o processo de descrever fatos, fenômenos e dinâmicas sociais. Quando estudos desse tipo são investigados, o pesquisador não necessitará utilizar a estatística descritiva, ficando essa configurada como uma pesquisa qualitativa. (LEITE, 2008, p. 100).

A pesquisa caracterizou-se pela análise de dados concomitantemente à realização da pesquisa de campo. Foram utilizados dados quantitativos, em virtude de sua relevância e da necessidade de conhecer os números divulgados por sites consultados, como os do Inep/MEC, IOEB, QEDU e do IBGE, para estudá-los, interpretá-los e confrontá-los com as informações da realidade investigada.

Embora a pesquisa esteja em fase de coleta de dados, utilizou-se preliminarmente dos dados publicados do CENSO da educação básica dos anos de 2017 a 2022, dos dados

disponibilizados no site do IBGE e dos dados divulgados do SAEB de 2017, 2019 e 2021, inclusive os resultados dos questionários aplicados aos diretores e professores da última edição do IDEB.

Visando conhecer o processo educacional e as principais ações educacionais realizadas no Município de Miracema desde o ano 2017, procedeu-se com a análise documental das resoluções da Secretaria Municipal de Educação, juntamente com o portfólio de registro das atividades desde o ano de 2017 e o projeto político pedagógico de 7 (sete) escolas municipais. Foram entrevistados 7 (sete) diretores de escolas, 1 (uma) coordenadora do NAE, 3 (três) coordenadores pedagógicos de escolas, 11 (onze) professores que atuam ou atuaram no 5º ano do ensino fundamental. Registrou-se com fotografia as visitas nas escolas, nos dois núcleos de atendimento e na SME – Secretaria Municipal de Educação. Para a conclusão da pesquisa, pretende-se realizar o tratamento de dados (BARDIN, 1977) por técnica de análise de conteúdo.

## **DISCUSSÕES DOS RESULTADOS**

É importante problematizar os conceitos de qualidade, avaliação e qualidade da educação para compreendermos como alguns municípios e escolas conseguem manter desempenho satisfatório de seus alunos e um fluxo escolar adequado. Afonso (2014, p. 2) crítica a excessiva centralidade da avaliação dos alunos de forma que outros tipos de avaliações parecem subordinar-se a essa, deixando de forma secundária “a avaliação das aprendizagens, a avaliação institucional das escolas, a avaliação do desempenho docente e a própria avaliação de políticas coexistem nos sistemas educativos”.

Importante destacar o conjunto das avaliações, para reforçarmos que a avaliação dos alunos é, apenas uma dimensão do vasto e complexo campo da avaliação educacional e que a forma avaliativa existente nas escolas está diretamente relacionada ao sistema capitalista e seus objetivos educacionais. Cabe trazer que inicialmente o debate sobre os indicadores ficavam relacionados ao financiamento da educação. Porém, atualmente minha preocupação em torno dos números, assemelha-se com a de Freitas (2016), temos que ter cuidado em fortalecer “uma política nacional imediatista de controle e responsabilização verticalizada de suas escolas, professores e alunos como método para aprimorar a qualidade da educação”. É nítido o movimento dos grandes grupos empresariais desqualificando a

escola pública, para ofertar serviços que direta ou indiretamente, “levariam ao sucesso” da gestão educacional.

A busca por de um conceito para a qualidade torna-se complicada, uma vez que a mesma vem “acompanhada” de fatores ligados à ideologia, valores e crenças. No dicionário de *Oxford Languages*, qualidade: 1) propriedade que determina a essência ou natureza de um ser ou coisa; 2) grau negativo ou positivo de excelência. Davok (2007, p. 1) afirma que o “conceito de qualidade na área educacional, de maneira geral, abarca as estruturas, os processos e os resultados educacionais”. Para a autora:

A expressão “qualidade em educação”, no marco dos sistemas educacionais, admite uma variedade de interpretações dependendo da concepção que se tenha sobre o que esses sistemas devem proporcionar à sociedade. Uma educação de qualidade pode significar tanto aquela que possibilita o domínio eficaz dos conteúdos previstos nos planos curriculares; como aquela que possibilita a aquisição de uma cultura científica ou literária; ou aquela que desenvolve a máxima capacidade técnica para servir ao sistema produtivo; ou, ainda, aquela que promove o espírito crítico e fortalece o compromisso para transformar a realidade social. (DAVOK, 2007, p. 2).

Davok buscou explicar com uma variedade de formas interpretativas, porém, ao tratar da qualidade da educação, os governos entendem que é possível aferir através das avaliações de larga escala que dê transparência e legitimidade ao processo de avaliação, informando e divulgando aos interessados o que será avaliado. O que nos preocupa, uma vez que, conforme destaca Afonso (2009a), uma das tônicas da avaliação no bojo do Estado avaliador, é a preocupação com o produto, mais do que com o processo. Assim, ao avançarmos na pesquisa no Município de Miracema, buscamos esmiuçar o processo cotidiano de trabalho dos profissionais da educação que têm resultado em índices satisfatórios.

Para Lüdke (2001) a essencialidade da avaliação na educação, prioritariamente no ensino fundamental, visto a função informativa, permitindo que professores e alunos conheçam os pontos fortes e fracos do processo de ensino e aprendizagem. Lüdke afirma que com os resultados é possível perceber em quais pontos são necessárias mudanças para a obtenção de êxito nas atividades. Aponta como positivo a avaliação interna visando identificar áreas que carecem de maior atenção. Assis (2014) destaca não ser justo a classificação hierarquizada das instituições apenas com base em resultados estandarizados, sem que se considerem os fatores intervenientes. Dessa forma, pode-se

encontrar nos trabalhos realizados no município avaliações internas e periódicas chamadas de ADEM – Avaliação Diagnóstica da Educação Municipal, avaliações bimestrais em todos os anos de escolaridade e quinzenais nas turmas concluintes de termos de segmento, 5º e 9º anos do Ensino Fundamental.

Trago ainda para a discussão o apresentado por Dourado (2005) sobre como é fundamental que os processos avaliativos ocorram de modo a permitir o conhecimento da realidade e, com base nele, estabelecer ações que possam propiciar mudanças significativas. O autor afirma da impossibilidade de reduzir o conceito de qualidade como rendimento pronto e acabado. A qualidade desejada para a educação básica deve ser pautada no social, na construção coletiva de representações, atitudes e valores no processo de formação integral e de socialização do educando dentro e fora da escola:

Uma educação com qualidade social é caracterizada por um conjunto de fatores intra e extraescolares que se referem às condições de vida dos alunos e de suas famílias, ao seu contexto social, cultural e econômico e à própria escola – professores, diretores, projeto pedagógico, recursos, instalações, estrutura organizacional, ambiente escolar e relações intersubjetivas no cotidiano escolar (DOURADO, 2005, p. 16).

Mesmo assim, aumenta-se os estudos das políticas públicas direcionadas ao setor da educação, passando infelizmente a valorizar os testes standardizados como termômetro “eficiente” para classificação dos sistemas e escolas do país, sendo estas formas de legitimar o ensino de qualidade. Silva (2010, p. 65) nos aponta que sobre essa perspectiva, a função do Estado consiste em “estimular a produção de uma educação de qualidade diferenciada mediante a instituição de mecanismos de sua medição, de publicização dos resultados e do estímulo à competição entre os envolvidos”.

Ao criarmos indicadores, se faz necessário a criação de parâmetros, guias e propostas curriculares, referências mínimas balizadoras. Segundo dados do IBGE, “as matrizes não podem ser confundidas com procedimentos, estratégias de ensino ou orientações metodológicas, nem com conteúdo para o desenvolvimento do trabalho do professor em sala de aula”. Mas, o fato é que se observa uma busca crescente de preparo cotidiano para a realização desses exames, sejam em busca de conhecimento dos alunos ou para os bons resultados em prol de visibilidade da escola/rede de ensino.

Os principais documentos prescritos do MEC/INEP enfatizam que as reformas e políticas educacionais visam a elevação da escolaridade da força de trabalho e da qualidade



do ensino ofertado nos sistemas e escolas. Porém com a criação de índices para “mensurar” a possível qualidade educacional, acabam promovendo a competitividade e a produtividade, infelizmente tornando-a mais classificatória (principalmente ranqueada) e menos formativa-diagnóstica.

A gestão educacional, por sua vez, aproxima-se dos princípios do modo gerencial, próprios da iniciativa privada, tais como: produtividade, eficiência e controle do trabalho. Afonso (2009, p. 66) afirma que “os modelos e sistemas de accountability em educação, são fortemente voltados para as dimensões referentes ao pilar da prestação pública de contas, dimensões estas da justificação e da argumentação e, sobretudo, da informação”. Para o autor, é uma forma que o governo justifica, para a população, os resultados alcançados pelas instituições escolares, ou seja, presta contas sobre o que e como se ensina nas escolas. Afonso (2005) ainda acrescenta que com esse argumento, entende que responsabilidade não recai sobre os governos e políticas públicas, mas sobre as escolas e sistemas de ensino, criando a partir daí responsabilização dos professores, das escolas e sistemas de ensino, um *ethos* competitivo, baseado na lógica do mercado.

O mais grave, segundo Freiras (2007), é o fortalecimento da ideia de que seria possível, a partir de sistemas de larga escala centralizados em capitais distantes dos contextos escolares, reorientar escolas específicas, a distância, por exposição dos resultados à sociedade e acordos com prefeitos. Podemos pressupor a pressão autoritária e verticalizada assumida pela comunidade escolar. Visto que o atingimento de metas significa na maioria dos casos o aumento de verbas para municípios e bonificação para profissionais da educação. Cabe ainda destacar que para Freitas o papel da avaliação em larga escala ou de sistema deveria ser destinada, preferencialmente, à avaliação das próprias políticas públicas e não das escolas, defendendo uma responsabilização participativa.

Vianna (2005, p. 17) enfatiza que as avaliações externas e seus resultados devem servir de instrumento para gerar transformações no contexto educacional, de forma positiva na definição de novas políticas públicas e implementação de novos programas e propostas. Para o autor os resultados:

[...] não devem ser usados única e exclusivamente para traduzir um certo desempenho escolar. A sua utilização implica em servir de forma positiva na definição de novas políticas públicas, de projetos de implantação e modificação de currículos, de programas de formação continuada dos docentes e, de maneira decisiva, na definição de elementos para a tomada

de decisões que visem a provocar um impacto, ou seja, mudanças no pensar e no agir dos integrantes do sistema. (VIANNA, 2005, p. 17).

Vianna (2005) apresenta que a utilização correta dos dados obtidos nas avaliações pode e deve servir de forma positiva para as redes de ensino. Após essas reflexões sobre: qualidade, avaliação e qualidade na educação, me propus pesquisar um pouco mais sobre a rede de ensino municipal de Miracema, rede que atuo desde o ano de 2017 como Secretário Municipal de Educação. Sinalizo que é difícil olhar de forma criteriosa o processo educacional, que tive a oportunidade de atuar desde 2005 como professor de matemática, e após sair para ser diretor de Escola Estadual, retorno com olhos focados em resultados, mas especificamente no IDEB. Fui a sobral junto a outros Secretários Municipais, através de um programa chamado Rede de Líderes Fluminense da FGV/CEIPE. Voltei de lá convencido que era possível obter bons resultados, porém, foi através da pesquisa do doutorado da UCP – Universidade Católica de Petrópolis, que entendi que os bons resultados são reflexos de cada processo.

Segundo o Censo Educacional de 2022, a Rede Municipal de Miracema possui um número total de matrículas de 3.141 alunos. O Ensino Fundamental I regular e público é totalmente municipalizado, 64% dos alunos do Ensino Fundamental II regular estudam na Rede Municipal de Ensino e 36% na rede Estadual de Ensino. A rede Municipal de Ensino, atualmente conta com o total de 4.462 vagas disponibilizadas desde o Berçário (crianças a partir de 4 meses de idade) até o 9º ano do Ensino Fundamental II, dentre o total das vagas disponibilizadas, 3.225 estão atualmente (2023) ocupadas. Embora observa-se que há um percentual de 27% para novas matrículas, o município ainda encontra dificuldade para matricular todos os jovens e adolescentes. A maior dificuldade refere-se às ofertas de Educação Infantil com período integral para crianças de 0 (zero) a 4 (quadro) anos, visto que alguns bairros da cidade não dispõem de creches, os pais que necessitam têm que levar seus filhos para outros bairros, o que por vezes torna-se inviável pela distância e ausência de meios para transportá-los. Cabe ressaltar nos últimos anos 3 (três) novas escolas foram abertas com intuito de facilitar a matrícula próximo às suas residências.

Em 2017, ano que assumo a Gestão Educacional Municipal, alunos são avaliados pelo SAEB, tem o ID – Índice de Desempenho satisfatório, visto os anos anteriores. Porém, neste ano o fluxo apresentou-se como um grande entrave, 8% dos alunos matriculados nos anos iniciais e 16% dos anos finais foram reprovados ou evadidos. O momento exigiu uma autorreflexão de toda equipe da SME, envolvendo os diretores, pedagogos e professores.

Que ensino é esse onde alunos tem bons desempenhos nas avaliações externas (SAEB, OBMEP...entre outras) e são reprovados internamente? Foi a grande virada de “chave”, ações específicas foram criadas para atender recuperação de aprendizagem, para suporte educacional, visando diminuir a reprovação e o abandono escolar. Inaugurou-se um Núcleo de Atendimento Especializado - NAE, com foco ao atendimento a alunos com TEA - transtorno do espectro autista e transtornos diversos. Composto por profissionais, tais como: pedagogos, psicólogos, assistentes sociais, fonoaudiólogos, terapeuta ocupacional, neuropediatra, psicopedagogo e professoras de sala de recurso multifuncional.

Nesse ano de 2017, os resultados da avaliação do SAEB foram importantes colocar em prática o sugerido por Vianna (2005). Novos projetos foram implantados, houve a modificação de currículos e a implementação de um eixo curricular único, com possibilidades de modificação e ampliação por cada escola conforme os seus projetos políticos pedagógicos. Criou-se um programa de formação continuada dos docentes por ano de escolaridade, garantindo para os mesmos o 1/3 de carga horária destinada ao planejamento.

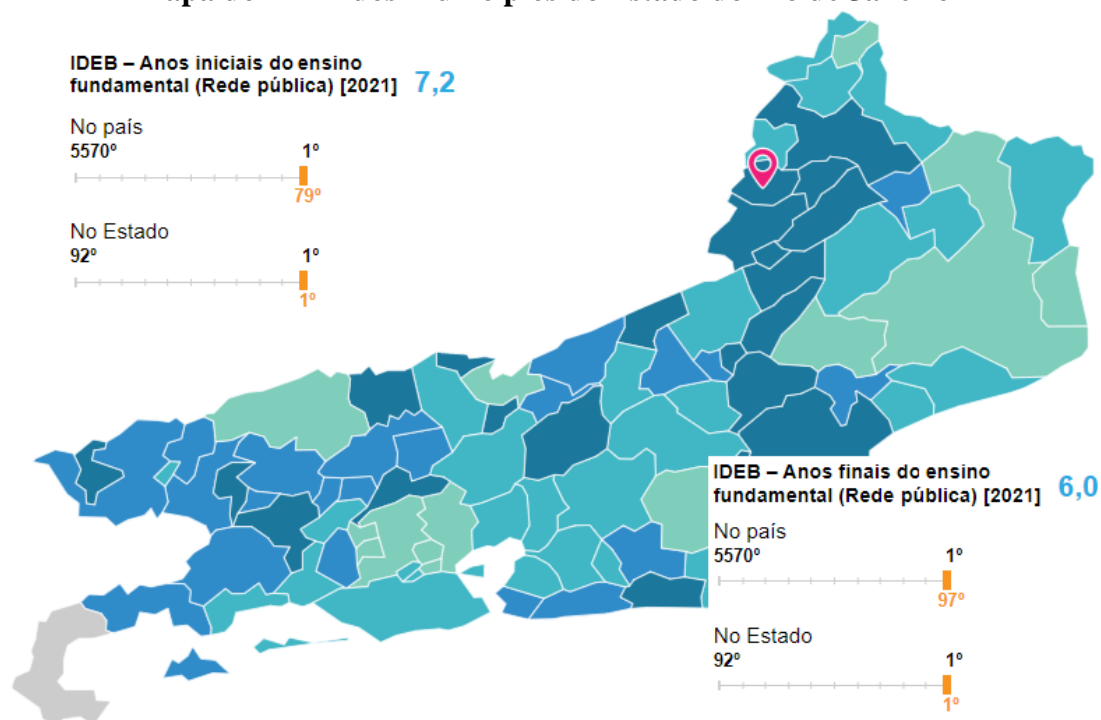
Dentre os muitos achados da pesquisa, já no processo de discussão apresentarei alguns resultados compreendidos. Com o advento da pandemia COVID-19, as escolas de Miracema se mobilizaram na oferta do ensino à distância, na utilização das vias tecnológicas, por meio de aulas em tempo real, pelo Youtube (permaneciam gravadas) e plataforma digital, com orientações quanto ao currículo e atividades diárias. O município fez a oferta de kit de merenda escolar para os educandos no período de suspensão das aulas presenciais, vinculado a entrega dos mesmos às devolutivas das atividades. Em 2020 cada escola criou um Grupo de Visitadores, com a finalidade de busca ativa, com a participação de pais, funcionários, direção escolar, representante docente e representante da associação de moradores. A criação do Grupo de Visitadores tem como principal objetivo acionar a família, verificar os motivos das faltas e formalizar a FICAI – Ficha de infrequência encaminhada ao Conselho Tutelar.

Em 2021 a SME criou o NAPES – Núcleo de Aplicação Psicossocial aos estudantes. O núcleo conta com profissionais pedagogos, psicólogos, assistentes sociais, fonoaudiólogos, psicopedagogo, professores e mediadores, a principal atuação é o acompanhamento de crianças com dificuldade de aprendizagem. O conjunto de todas essas ações têm contribuído de forma eficaz para um fluxo escolar da rede municipal de ensino ser bem próximo a 100%.

Pensando em monitorar todos os anos de escolaridades e de forma contínua, o município organiza uma sistemática de avaliação em larga escala, com construção própria após a identificação dos baixos resultados de proficiência há uma intervenção rápida nas escolas para atendimento diferenciado desse aluno com baixa proficiência. As avaliações municipais ADEM, são elaboradas com base nas diretrizes curriculares propostas para estudo no mês. O Departamento Pedagógico da SME, juntamente com professores da rede municipal, confecciona e aplica a avaliação mensal. A própria equipe do pedagógico corrige as avaliações e apresenta um relatório para a escola apresentando a média de acertos da turma e comparando-a com as demais médias das outras escolas. Esse relatório é entregue ao professor com o número de acertos por alunos, destacando os descritores que tiveram menor acertos, de modo a facilitar o trabalho de reaver o que não foi apreendido, para avançar no aprendizado dos alunos.

Segundo os dados disponibilizados no site do Instituto Brasileiro Geografia e Estatística – IBGE, a rede pública (municipal e estadual, município não dispõe de rede federal) do município de Miracema obteve o resultado do IDEB de 7,2 nos anos iniciais do Ensino Fundamental, alcançando a melhor classificação (1ª) do Estado do Rio de Janeiro e a 79ª a nível nacional, dentre os 5.570 municípios avaliados. Já o segundo segmento o resultado do IDEB foi de 6,0, permanecendo em 1º lugar na classificação estadual e na 97ª da classificação nacional.

### Mapa do IDEB dos Municípios do Estado do Rio de Janeiro



Fonte: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/rj/miracema/panorama> - acesso em 17/04/22

Ao analisar a situação da rede pública do município, observa-se que há avanços entre os resultados obtidos da rede pública global e da rede pública municipal. Segundo os dados disponibilizados no site do INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, quando se utiliza a opção “filtrar por município”, excluindo as demais redes públicas (estadual – no caso do município de Miracema) de ensino, o resultado do IDEB do segundo segmento eleva-se de 6,0 para 6,4 superando a meta de 5,9. Isso ocorre, pois ainda há escolas da rede estadual que oferecem o segundo segmento de ensino. Já no Ensino Fundamental do primeiro segmento o resultado se mantém em 7,2, pois, apenas a rede municipal de ensino oferta essa modalidade pública, nesse segmento a rede municipal também superou a meta estabelecida pelo MEC.

Além do IDEB, outro índice que merece destaque no panorama municipal é o Índice de Oportunidades da Educação Brasileira – IOEB, a proposta do índice é indicar as oportunidades educacionais oferecidas para todas crianças e jovens, a nível municipal, estadual e nacional. O índice inclui informações referentes à qualidade da oferta para alunos que frequentam as redes públicas e privadas como também informações referentes àquelas crianças e jovens que não frequentam a escola. Esse índice não é separado por segmentos ou por rede de ensino. Busca apresentar uma análise geral. Os dados divulgados

da última edição do IOEB, apresenta Miracema (5,4) com o melhor índice estadual, superior à média do Estado do Rio de Janeiro (4,9) e também à média nacional (5,0).

Na cidade de Miracema, todos os alunos da alfabetização, 1º e 2º anos (ciclo municipal da alfabetização), são avaliados mensalmente em suas capacidades de codificação e de decodificação da língua e compreensão de texto por uma equipe de profissionais externos às escolas, sendo estes, professores integrantes da equipe pedagógica da Secretaria Municipal de Educação – SME. Cada aluno é avaliado individualmente, na leitura e na escrita para verificar a fluência. Apesar da avaliação ser realizada para medir o desempenho dos alunos, a avaliação é vista como externa e tem como foco a devolutiva à unidade escolar. Isso significa que, a partir dos seus resultados, a equipe escolar, apoiada pela equipe da Secretaria, reflete sobre suas práticas visando à melhoria da aprendizagem. Essa iniciativa é muito interessante, visto que o contato com o professor avaliador é individualizado, permitindo uma análise mais criteriosa do processo de alfabetização.

Pode-se perceber, que a partir dos resultados da ADEM – Avaliação Diagnóstica da Educação Municipal, a equipe escolar tem a oportunidade de realizar uma reflexão sobre suas práxis com o intuito de corrigir rumos, padronizar ações exitosas e sistematizar modelos que tenham apresentado bons resultados. Assim, essa avaliação é a base para a gestão pedagógica do município: as equipes da Secretaria e das escolas se debruçam sobre os resultados mensalmente e refletem sobre onde devem agir, além de discutir quais práticas devem ser fortalecidas e multiplicadas.

## **CONCLUSÃO**

Pode-se concluir que ao longo dos anos o processo de ensino e aprendizagem em Miracema tem se apresentado de forma positiva no que tange aos resultados de proficiência em língua portuguesa e matemática. Embora o município tenha apresentado melhoras ao longo dos anos, chama-nos a atenção as notas padronizadas dos anos de 2019 e 2021, anos em que o percentual de crescimento foi expressivamente superior aos anos anteriores. Todas as escolas tiveram seus maiores resultados históricos em 2019, em 2021 as escolas rurais e as localizadas em bairros com maior vulnerabilidade não tiveram a mesma taxa de crescimento de 2019, fato esse identificado pelo aumento da desigualdade de aprendizagem no período pandêmico.

Um avanço nesse período foi a publicação da Lei Municipal nº 1.808/18 – PCR dos Professores, nela definiu-se que todos os professores (25 horas semanais de trabalho) fariam a carga horária de trabalho em sala com regência de 2/3 e 1/3 seriam dedicados às atividades de planejamento. Esse tempo dedicado ao planejamento é conhecido pelos profissionais da rede municipal como “hora atividade”, na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental é dividido da seguinte forma: dos 5 dias semanais de aula, apenas 4 dias são com os alunos, os demais, de forma organizada pela gestão são separados e destinados a formação e planejamento. Na primeira e na terceira semana do mês os professores cumprem esse dia na própria casa, na segunda semana cumprem na escola com o coletivo do mesmo ano de escolaridade junto ao pedagogo da unidade escolar, na quarta semana na SME com o coletivo de toda a rede do mesmo ano de escolaridade. A formação continuada com professores é dividida em três momentos: formação e diretrizes com algum membro do pedagógico da SME; estudo e discussão de um tema proposto por um profissional externo à rede municipal e por fim com uma apresentação de uma prática exitosa de algum docente presente na formação.

Depreende-se que os altos índices de permanência na escola estão diretamente relacionados a nova cultura implementada desde 2018. Em uma reunião com professores do 5º ano, eu como secretário municipal de educação, fiz uma: “a escola não é lugar para reprovar o aluno, a escola é lugar de aprendizado. A reprovação do aluno é o insucesso da escola”. Embora criticados por alguns no sentido de facilitar a aprovação do aluno, implementamos a média global no primeiro segmento do ensino fundamental, reforçando a proposta de avaliar o aluno como um todo e não por partes e por disciplinas isoladas. Essa fala ganhou força e ajudou na aprovação da média global no primeiro segmento. Atualmente soma-se todas as notas dos alunos por disciplinas no primeiro segmento e se a média for superior a 6,0 ele não é considerado aluno abaixo da média, o que permite que ele progrida nos estudos. Antes da implementação, se ele não alcançasse média 6,0 em um componente curricular, permaneceria retido/reprovado. Diferente do Ensino Fundamental II que poderia progredir com a chamada dependência.

Foi possível evidenciar que a rede avançou de forma expressivamente na inclusão de alunos, na disponibilização de equipe multidisciplinar e na oferta de mediadores escolares. Foi possível acompanhar os registros do sistema de avaliação Municipal – ADEM e perceber o trabalho realizado de forma rotineira para recuperar conteúdos que em outro momento não ficaram claros para alunos, facilitando o desenvolvimento de

habilidades e competências desses alunos. O processo de ensino e aprendizagem é fortalecido através da formação continuada entre professores do mesmo ano de escolaridade, eles saem dos encontros com novos olhares e novas propostas metodológicas. Também foi possível perceber que as condições de trabalho dos profissionais das escolas foram e tem sido pauta recorrente da gestão municipal, desde a redução significativa de números de alunos por turma, bem como climatização dos espaços e iniciativas para o cumprimento da proporcionalidade do piso salarial do professor, novos planos de carreira para pedagogo e secretário escolar.

Por fim, essas foram a priori as políticas públicas educacionais implementadas no processo de ensino que impactaram positivamente para a melhoria no desempenho dos alunos no Sistema de Avaliação da Educação Básica, contribuindo para a manutenção dos elevados índices educacionais, mesmo após o período pandêmico. As ações realizadas foram importantes para a elevação e manutenção do fluxo escolar, que atualmente é praticamente em 100%. Cabe aqui, que para a discussão no Seminário Regional da Educação Brasileira - SERB - Educação na Região Sudeste: conquistas históricas e retrocessos Iminentes, o caso de Miracema/RJ com os melhores índices educacionais do Estado do Rio de Janeiro, ficando entre os 15 (quinze) no Ensino Fundamental I e os 5 (cinco) no Ensino Fundamental II das redes públicas municipais da região Sudeste do País, pode servir como inspiração para outras redes municipais de ensino.

## REFERÊNCIAS

AFONSO, A. J. **Avaliação educacional: regulação e emancipação: para uma sociologia das políticas contemporâneas**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

AFONSO, Almerindo Janela. **Avaliação educacional: regulação e emancipação**. São Paulo: Cortez, 2009.

AFONSO, Almerindo Janela. **Políticas avaliativas e accountability em educação: subsídios para um debate ibero-americano**. Sísifo – Revista de Ciências da Educação, São Paulo, n. 9, p. 57-70, mai./ago. 2009b. Disponível em: <<http://sisifo.fpce.ul.pt/pdfs/Revista%209%20AAFONSO.pdf>>. Acesso em: 22 jun. 2012.

AFONSO, Almerindo Janela. **Questões, Objetos e Perspectivas em avaliação**. Avaliação, Campinas; Sorocaba, SP, v. 19, n. 2, p. 487-507, jul. 2014.

ASSIS, Renata M. **O IDEB nas escolas da rede municipal de ensino de jataí-go: qualidade, avaliação e interferências**. Tese de Doutorado – UFG – 2014. p.302.



BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

DAVOK, Delsi Fries. **Qualidade em Educação**. Avaliação, Campinas; Sorocaba, SP, v. 12, n. 3, p. 505-513, set. 2007.

DOURADO, Luiz Fernandes. **Elaboração de políticas e estratégias para a prevenção do fracasso escolar – documento regional**. Brasil: fracasso escolar no Brasil: políticas, programas e estratégias de prevenção ao fracasso escolar. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Infantil e Fundamental, Departamento de Políticas Educacionais, 2005.

FREITAS, Dirce Nei Teixeira de. **A avaliação da educação básica no Brasil: dimensão normativa, pedagógica e educativa**. Campinas: Autores Associados, 2007.

FREITAS, Luiz Carlos de. **A avaliação e as reformas dos anos de 1990: novas formas de exclusão, velhas formas de subordinação**. Educação & Sociedade. Campinas, v. 25, n. 86, p. 133-170, abr. 2004.

IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Mapa do Ideb dos Municípios do Estado do Rio de Janeiro**: IBGE, 2012. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/rj/miracema/panorama> - acesso em 17/04/22

LEITE, Francisco Tarciso. **Metodologia Científica: métodos e técnicas de pesquisa: monografias, dissertações, teses e livros**. Aparecida – SP: Ideias & Letras, 2008.

LÜDKE, Menga. Evoluções em avaliação. In.: FRANCO, Creso (Org.). **Avaliação, ciclos e promoção na educação**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001. p. 29-33.

SILVA, Andréia Ferreira da. **Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), avaliação da educação básica e desempenho docente**. Jornal de Políticas Educacionais, Curitiba, n. 8, p. 63–73, jul./dez. 2010.

VIANNA, Heraldo Marelim. **Fundamentos de um Programa de Avaliação Educacional**. Brasília: Liber Livro Editora, 2005.

## A PRIVATIZAÇÃO DA OFERTA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NO CONTEXTO BRASILEIRO: APONTAMENTOS ACERCA DAS RELAÇÕES PÚBLICO- PRIVADAS

Ana Paula de Oliveira Moraes Soto - Unicamp

**Palavras-chave:** Educação especial; Privatização; Público-privado.

### INTRODUÇÃO

A discussão em torno das políticas educacionais, de modo geral, requer a compreensão da conjuntura econômica e social na qual essas políticas são gestadas e desenvolvidas. A correlação existente entre política e economia subjaz reflexões acerca do entendimento de como esta última está estruturada e de que forma ela interfere na primeira. Conceitos como financeirização, privatização, fundo público, relação público-privado, direito humano à educação dentre outros, trazidos ao longo do texto, são importantes para que se possa compreender as implicações da configuração dos contextos sociais e econômicos, tanto em âmbito global quanto local, para a definição das políticas públicas educacionais e, no caso específico da temática abordada neste trabalho, daquelas direcionadas ao público-alvo da educação especial.

A financeirização como modo atual de funcionamento do capitalismo global, originado nos anos de 1980, atrelado ao processo de mundialização econômica, é marcado principalmente pela lógica da especulação, por decisões de compra/venda de ativos comandadas pela expectativa de revenda/recompra com lucros em mercados secundários de ações, imóveis, moedas, créditos, *commodities* e vários outros ativos (BASTOS, 2013).

De acordo com Bastos (2013, p. 1) “A financeirização é sistêmica e de escopo mundial, vale dizer, impacta as relações econômicas internacionais e as torna crescente transnacionais, atravessadas por fluxos de capital transfronteiriços capazes de influenciar o comportamento de economias nacionais”. O autor ainda destaca que, uma das consequências políticas da financeirização é que, o aumento sistêmico dos mercados financeiros e dos ciclos de preços de ativos para o funcionamento das economias, reforça a influência política das instituições financeiras privadas, sobretudo as grandes corporações.

Nesse âmbito, as questões relacionadas às políticas sociais precisam ser enfatizadas principalmente pelas interferências da financeirização no papel do Estado nacional na definição das políticas voltadas à população. A desregulação, a privatização e a retirada do Estado de muitas áreas do bem-estar social têm sido bastante comuns considerando esse processo.

No tocante à educação, Adrião e Araújo (2023) consideram os processos de financeirização da economia como uma das principais bases explicativas para o crescimento e a segmentação do mercado educacional, e mais propriamente na educação básica. Eles acreditam que a articulação entre os processos de inserção de fundos de investimentos como provedores de escolas privadas ou financiadores de produtos para a educação em geral, identificados no Brasil desde o início do presente século, associados às políticas de ampliação e liberalização dos mercados de créditos, compreendem uma nova fase da privatização da educação. Nessa perspectiva, há que se pensar também em como a educação especial brasileira, que basicamente sempre esteve sob a responsabilidade de instituições privadas filantrópicas, se enquadra nesse novo contexto.

A prática empresarial que subordina a educação à lógica mercantil, algo que vem se intensificando nos últimos anos, além de reduzir o papel social da educação na superação das desigualdades, não contribui para o desenvolvimento de uma educação justa e igualitária, favorecendo desta forma os interesses capitalistas (ADRIÃO e ARAÚJO, 2023). Nesse cenário, a educação passa a ser vista como um serviço, uma mercadoria com novas formas de lucratividade distanciando-se da sua função social, alijando ainda mais segmentos historicamente marginalizados do processo educativo.

Acerca do direito humano à educação, Oliveira (1999) destaca que o dever do Estado brasileiro para com a sua garantia é reforçado pela previsão de mecanismos jurídicos garantidores do seu cumprimento na Constituição Federal de 1988 (CF/1988). Para o autor, esse avanço em relação às Cartas anteriores não atinge somente a oferta educativa, mas também a oferta irregular.

Diante dessa prerrogativa, não podemos desviar o olhar da responsabilização do Estado brasileiro no cumprimento dos direitos sociais dispostos na CF/1988. Entretanto, não podemos esquecer que as ações empreendidas não se implementam automaticamente, para que elas se concretizem existem movimentos, contradições, embates, disputas. Por se voltar para e dizer respeito a variados grupos, o impacto dessas políticas refletem interesses

diferentes expressos nas relações sociais constituídas que reverberam relações de poder em sua consecução.

Quanto à educação especial no Brasil, a estruturação se deu sobre poucas instituições públicas com a existência de uma rede paralela de instituições privadas formada em regime de convênios e contratos com secretarias de educação municipais e estaduais para o desenvolvimento do trabalho direcionado ao seu público. Desse modo, “as instituições privado-assistenciais assumiram o atendimento de educação especial, recebendo financiamentos públicos” (GARCIA, 2009, p. 03).

A oferta da educação especial constituída hoje como modalidade de ensino com caráter complementar/suplementar à escolarização de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento (TGD) e altas habilidades/superdotação, de acordo com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva (BRASIL, 2008) possui um histórico marcado pela forte atuação de atores privados. Em estudo que apresenta o Estado da Arte da privatização da educação, e especificamente sobre a atuação direta desses atores na oferta educativa das modalidades de ensino da educação brasileira, Adrião (2021) constatou a forte prevalência deles na Educação de Jovens e Adultos (EJA), seguida da educação infantil e da educação especial. Para a autora, esta constatação confirma o que mostra a extensa literatura brasileira acerca dessa atuação, tendo em vista tanto a ausência histórica da oferta estatal, quanto a resistência por parte de organizações e movimentos sociais (ADRIÃO, 2021).

Partindo dessas reflexões iniciais, o presente texto traz ao debate a educação especial no contexto brasileiro com foco na privatização da oferta desta modalidade a partir da análise das relações público-privadas estabelecidas para o atendimento educacional aos estudantes com deficiência, TGD e altas habilidades/superdotação.

Os apontamentos aqui apresentados são resultantes de um estudo de revisão bibliográfica acerca da temática, oriundo do Levantamento bibliográfico realizado para a pesquisa de doutorado da autora e está pautado em estudiosos como Bastos, (2013); Adrião (2018; 2021; 2022); Kassar e Rebelo (2018); Bassi (2012); Peroni (2018); Benfield e Levin (2002); Garcia (2016); Oliveira (1999); objetivando discutir a privatização da educação sob o viés da oferta da educação especial no contexto educacional brasileiro, contrapondo os avanços e retrocessos na garantia do direito humano à educação de pessoas que por muito tempo permaneceram e ainda permanecem fora do espaço educacional.

A título de organização, o texto está estruturado em duas seções, além desta introdução e das considerações finais. Inicialmente é feita uma breve apresentação da educação especial no contexto educacional brasileiro enfatizando-se aspectos que dizem respeito à privatização da oferta dessa modalidade; e posteriormente, na segunda seção, o cerne da discussão centra-se nas relações público-privadas, estabelecidas para o atendimento educacional de estudantes com deficiência, TGD e altas habilidades/superdotação com destaque para a destinação de recursos públicos a instituições filantrópicas privadas, abordando especificamente os repasses do Fundo de Desenvolvimento da Educação Básica (Fundeb), no intuito de apresentar como estas relações têm fortalecido a atuação de atores privados na oferta da educação especial.

## **A PRIVATIZAÇÃO DA OFERTA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NO CONTEXTO EDUCACIONAL BRASILEIRO**

Belfield e Levin (2002, p. 16) conceituam privatização como "a transferência de atividades, provisão e responsabilidades do governo/instituições e organizações públicas para indivíduos e organizações privadas". Partindo dessa conceituação, Adrião (2018; 2021) considera que na educação pública, os processos de privatização se materializam em três dimensões: oferta educacional, gestão da educação e currículo.

Na primeira dimensão - **da oferta educacional** - a privatização pode ocorrer pelo financiamento público, aumento das matrículas em estabelecimentos particulares e introdução de políticas ou programas de escolha parental. A segunda dimensão refere-se à privatização **da gestão da educação**, concebida sob duas vertentes: a) privatização da gestão educacional, "quando os processos decisórios sobre a política educativa de uma rede ou de um sistema público de ensino são delegados ou passam a subordinar-se a instituições privadas lucrativas ou a estas associadas" (ADRIÃO, 2018, p. 12) e; b) privatização da gestão escolar relacionada aos processos de delegação ou subordinação da gestão de escolas a estes mesmos atores.

A terceira dimensão - **da privatização do currículo**, contempla os processos pelos quais o setor privado determina para escolas, redes ou sistemas públicos os desenhos curriculares, por meio de assessorias, oferta de tecnologias educacionais e demais insumos curriculares, ou ainda por implantação de sistemas privados de ensino.

Partindo desse viés, as ponderações feitas no presente texto seguem pautadas na compreensão de privatização apresentada e concentram-se na dimensão da oferta educacional, especialmente pelo fato de historicamente a presença da esfera privada na oferta da educação especial ser bastante preponderante.

No Brasil, as instituições privado-assistenciais, especializadas em educação especial, surgidas no decorrer do século XX e até o início do século XXI (JANNUZZI, 2012) foram as grandes protagonistas da educação especial, com a maior concentração das matrículas de alunos com deficiência, TGD e altas habilidades/superdotação contando sempre com financiamento público. Segundo Kassar e Rebelo (2018), as subvenções às entidades privadas de educação especial, desde a instalação das primeiras instituições, entre os anos de 1930 e 1950, reforçou a premissa de legitimidade do uso de recursos públicos pelas instituições assistenciais privadas.

Peroni (2018) indica que ao longo dos anos, o poder público transferiu a responsabilidade com a educação especial para outras esferas com uma prática de repasse de recursos públicos para instituições de direito privado como as associações e fundações filantrópicas. Reforçando esse entendimento, Ferreira (2009, p. 55) salienta que “a educação de alunos com deficiência sempre foi pouco priorizada ou assumida pelo Estado, o que permitiu às organizações filantrópico-assistenciais assumirem papel central na política e na gestão da área e no atendimento educacional para essas pessoas”.

A forma como as pessoas com deficiência foram tratadas por muito tempo, como indivíduos inferiores, desprovidos de direitos deixou-as de fora do processo educativo e, na gênese da sua escolarização, foi preponderante a atuação de pais que passaram a criar escolas especiais para o atendimento de seus filhos, já que estes não eram absorvidos pelas escolas frequentadas por aqueles sem deficiência. Apesar de funcionar como uma rede paralela ao ensino regular comum tais instituições criadas pelas associações de pais destes estudantes, atuaram politicamente de forma tão ativa que influenciaram e influenciam ainda hoje as propostas governamentais para o seu público-alvo (BUENO, 2008).

Essa forma de configuração inicial da educação especial reforçou o argumento de que as “parcerias” para o atendimento das demandas por parte da sociedade - organizações não-governamentais (ONGs) e/ou outras instituições sociais - seria o melhor caminho para o encaminhamento por parte do poder público (VIEGAS e BASSI, 2009).

As configurações subsequentes, ancoradas nas diretrizes elaboradas a partir da década de 90 do século XX que teve como mote a educação inclusiva, trouxeram outras

premissas em relação à escolarização dos estudantes público-alvo da educação especial. Pautado no princípio educacional inclusivo, em 2008, foi instituída a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), que apresentava como objetivo central orientar os sistemas de ensino na promoção de respostas às necessidades educacionais de estudantes com deficiência, TGD e altas habilidades/superdotação, reafirmando o caráter transversal já definido na LDB/96, trazendo em seu bojo essa prerrogativa mediante:

Atendimento educacional especializado; continuidade da escolarização nos níveis mais elevados do ensino; formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão escolar; participação da família e da comunidade; acessibilidade urbanística, arquitetônica, nos mobiliários e equipamentos, nos transportes, na comunicação e informação; e articulação intersetorial na implementação das políticas públicas. (BRASIL, 2008, p. 20).

O documento vai delimitar também qual o público-alvo da educação especial: estudantes com deficiência, TGD e altas habilidades/superdotação.

Cumprir destacar que o imperativo em pensar a escolarização dos estudantes com deficiência numa perspectiva inclusiva advém principalmente das deliberações decorrentes das conferências internacionais de educação, a exemplo da Conferência Mundial sobre Educação para Todos - Jomtien, 1990; da Conferência Mundial sobre Educação Especial - Salamanca, 1994; e da Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência - Guatemala, 1999.

O novo desenho da educação especial teve como eixo norteador o texto da LDB/1996, que em seu artigo 58 (BRASIL, 1996) caracterizou-a como “[...] modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais”, prevendo no parágrafo 1º que “haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de educação especial”. Dessa forma, a educação especial passa a compreender uma modalidade com caráter transversal a todos os níveis e segmentos da educação nacional. Quanto às instituições especializadas privadas, se reestruturaram para atender às novas normativas agora com oferta de atendimento educacional especializado.

Diante do que vimos apresentando, destacamos que, no decurso da organização da educação especial brasileira, questões importantes foram/são escamoteadas, como a

responsabilização do Estado para com o direito à educação dos estudantes com deficiência, TGD e altas habilidades/superdotação. Sobre esse assunto, Peroni e Silva (2013) citando Montañó (2003), chamam à atenção para o fato de que, quando o Estado transfere a provisão de serviços sociais para a sociedade civil, a oferta acontece muitas vezes ao título de benemerência, principalmente quando estamos falando de instituições filantrópicas. De acordo com as autoras, essa lógica altera de forma significativa o trato com a questão social, pois há uma retirada paulatina da órbita do Estado com deslocamento para a esfera privada e infelizmente esse tem sido um caminho percorrido na oferta da educação especial no Brasil.

### **A ATUAÇÃO DAS ORGANIZAÇÕES FILANTRÓPICAS NA EDUCAÇÃO ESPECIAL E O FINANCIAMENTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA: RELAÇÃO PÚBLICO-PRIVADA NA OFERTA DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO (AEE)**

De acordo com Garcia (2016), a distinção conceitual entre público e estatal empreendida no âmbito da reforma gerencial do Estado brasileiro a partir da década de 1990 contribuiu sobremaneira para o aprofundamento da privatização da/na educação nos anos seguintes. Para a autora, apesar da LDBEN 9.394/96 ter contemplado o direito à educação com a universalização do ensino fundamental dos 7 aos 14 anos, atribuiu à família e ao Estado o dever com a educação, apontando para a abertura ao setor privado. A reforma naquele momento vai definir os setores exclusivos da ação pública considerando a educação como um serviço, criando condições institucionais de abertura estratégica para o mercado.

Nesse contexto, em relação à oferta da educação especial, mesmo havendo um movimento inicial para a inserção de estudantes com deficiência nas escolas regulares mantiveram-se ao mesmo tempo, as intituladas “parcerias” público-privadas com instituições de caráter privado-assistencial (GARCIA, 2016).

Os embates que envolvem a educação pública e a privada no contexto brasileiro de modo geral, principalmente aquelas referentes ao financiamento não são novos, tem origem ainda na atuação dos jesuítas, ordem religiosa, que até ser expulsa do Brasil, em 1759, monopolizou a educação com financiamento exclusivo com recursos públicos (ADRIÃO, OLIVEIRA e MOCARZEL, 2022). Observando a legislação educacional em uma



cronologia que envolve as diversas constituições federais, Adrião, Oliveira e Mocarzel (2022) sinalizam que a questão da educação como uma função essencialmente pública só irá aparecer com o Manifesto dos Pioneiros, em 1932.

De acordo com estes autores, quando do debate da elaboração da Lei de Diretrizes e Bases de 1961, já havia a denúncia da busca exacerbada dos privatistas pela parte no fundo público, que vai continuar presente em todos os momentos de discussão na definição das leis que ancoram a educação brasileira, tanto que há demarcações na Constituição Federal de 1988. De um lado a CF/1988, afirma no parágrafo 1º, inciso VII do Art. 208 que o acesso ao ensino obrigatório e gratuito é direito público subjetivo, mas por outro garante no Art. 209, a atuação da iniciativa privada. Assim, afirma-se “a ideia de que a educação é um direito da população e um dever do estado e, ao mesmo tempo é reconhecida como atividade privada, submetida, portanto, à lógica do mercado” (CAIADO, LAPLANE, KASSAR, 2016, p. 41).

No âmbito da educação especial, para além do reconhecimento de oferta privada na educação pela CF/1988, destacam-se também as disposições acerca da utilização de recursos públicos mediante convênios com instituições da sociedade civil para realização do atendimento educacional especializado (AEE), conforme previsto no Art. 213 (BRASIL, 1988):

Os recursos públicos serão destinados às escolas públicas, podendo ser dirigidos a escolas comunitárias, confessionais ou filantrópicas, definidas em lei, que:

I - Comprovem finalidade não lucrativa e apliquem seus excedentes financeiros em educação;

II - Assegurem a destinação de seu patrimônio a outra escola comunitária, filantrópica ou confessional, ou ao poder público, no caso de encerramento de suas atividades.

Essa transferência de recursos públicos para instituições privadas de ensino especializado também está prevista na Lei de Diretrizes e Bases da Educação, no Art. 60: “Os órgãos normativos dos sistemas de ensino estabelecerão critérios de caracterização das instituições privadas sem fins lucrativos, especializadas e com atuação exclusiva em educação especial, **para fins de apoio técnico e financeiro pelo Poder Público.**” (BRASIL, 1996, grifos nossos).

Nesse direcionamento, França e Prieto (2021) apontam a luta histórica das instituições com atuação exclusiva em educação especial para o reconhecimento como

escola no sistema educacional brasileiro no intuito de serem reconhecidas no âmbito normativo e terem assegurado o financiamento público. Para as autoras, essa configuração permitiria respaldo legal para a existência no cenário da educação brasileira de escolas regulamentadas para ofertar serviços de educação especial, por conseguinte, possibilidades de participação na elaboração das políticas de educação especial, bem como possibilidades de recebimento de recursos públicos voltados à sua manutenção e ao seu desenvolvimento.

O reconhecimento dessas instituições como escolas permite o acesso aos convênios e investimentos com órgãos públicos, mesmo se tratando de entidades privadas. Desse modo, o fundo público torna-se objeto de disputas pelos diferentes grupos sociais que compõem o Estado, na tentativa de garantir a consolidação dos seus interesses e projetos (FRANÇA e PRIETO, 2021).

Assim, diante dos diversos mecanismos de financiamento da educação brasileira, as instituições privadas especializadas têm prerrogativa para disputar com as instituições estatais os recursos destinados à educação especial, a exemplo do Fundeb, Salário Educação, programas do Fundo Nacional de Desenvolvimento Educacional (FNDE), dentre outros a partir da constituição de convênios e contratos com o poder estatal desde que se configurem como escolas especializadas pertencentes aos sistemas de ensino.

Acerca da política de fundos, Bassi (2012) chama a atenção que no Fundo de Desenvolvimento do Ensino Fundamental (Fundef) e no Fundeb, as matrículas estaduais e municipais de educação especial foram contempladas. A partir de 2000 ainda com o Fundef, o fator de ponderação estipulado teve o valor de 5% (1,05) por estudante, número superior ao definido para os anos iniciais urbanos do ensino fundamental (1,00). Em 2005, esse fator foi elevado para 7% (1,07) acima do fator de referência. Com a transição para o Fundeb, o fator de ponderação da educação especial passou a ser de 1,20.

Ao novo fundo houve o acréscimo das matrículas de educação infantil e da educação especial das instituições sem fins lucrativos conveniadas com as redes públicas de ensino, o qual teve continuidade com o Fundeb aprovado em 2020. De acordo com Castro *et al.* (2022), essa alteração permitiu a continuidade de repasse de recursos públicos às instituições privadas, com institucionalização mediante o Fundo. Bassi (2012) destaca ainda que a garantia de destinação de recursos do Fundeb em razão desses convênios se aplica também no caso da matrícula no Atendimento Educacional Especializado (AEE), ofertada no contraturno aos alunos que frequentam o ensino regular.

A prática da dupla matrícula (no ensino regular e no AEE) foi oficializada pelo Decreto 7.611/2011, com garantia ainda de apoio técnico e administrativo às instituições (BRASIL, 2011). Como prerrogativa o Decreto amplia o atendimento das crianças com deficiência, TGD e altas habilidades/superdotação como prática complementar ou suplementar, nos espaços das salas de recursos multifuncionais ou em centros de Atendimento Educacional Especializado da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos. Para Bassi (2012), esses mecanismos de financiamento garantem a estados e municípios a distribuição de recursos do Fundeb em função de matrículas nas instituições conveniadas.

Nessa perspectiva, a oferta da educação especial no Brasil continua sendo efetivada a partir da relação entre o Estado e a esfera privada a partir da atuação de atores como as instituições privado-assistenciais no atendimento educacional especializado aos estudantes com deficiência, TGD e altas habilidades/superdotação mediante convênios e contratos. Essa tendência reforça a relação de interdependência entre essas esferas e retrata o que temos discutido ao longo deste texto, da presença marcante do setor privado na educação especial.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Em linhas gerais, a discussão estabelecida neste trabalho, a partir do diálogo com diferentes autores, apresentou questões importantes quando focamos o nosso olhar na oferta da educação especial no Brasil. Debater esta temática considerando a privatização da educação permitiu contrapor avanços e retrocessos para a garantia do direito humano à educação de pessoas que por muito tempo permaneceram/permanecem à margem do processo educacional, neste caso, aquelas que possuem alguma deficiência, TGD ou altas habilidades/superdotação.

As reflexões trazidas permitiram questionar os diferentes mecanismos utilizados para o atendimento educacional dos estudantes público-alvo da educação especial no cenário educacional brasileiro, com destaque para a anuência da atuação de atores privados no AEE, oferta obrigatória de acordo com a legislação vigente.

Assim, constatamos que no cenário atual, o Estado continua transferindo a provisão de serviços da educação especial para a sociedade civil por meio das instituições filantrópicas, pavimentando ainda mais o caminho percorrido na oferta da educação

especial no Brasil, caminho esse de privatização da oferta a partir de provedores privados o que por sua vez, desresponsabiliza a esfera estatal para a criação e implantação de políticas educacionais públicas que atinjam a esses estudantes garantindo-lhes de fato uma educação dentro dos parâmetros definidos para todas as pessoas, tenham elas deficiência ou não.

## REFERÊNCIAS

ADRIÃO E ARAÚJO. Privatização da educação no contexto de financeirização da economia: a indução da oferta educacional privada por fundos de investimentos. **Jornal de Políticas Educacionais**. V. 17, jan., 2023. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/jpe/article/view/86124/48485>. Acesso: 15 abr. 2023.

ADRIÃO, T., OLIVEIRA, R. P., & MOCARZEL, M. O público, o privado e o comunitário: Novas categorias administrativas para as escolas brasileiras e a disputa pelo fundo público na educação. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, v. 30 (128), 2022.

ADRIÃO, T. Privatização e direito à educação: iniciando o diálogo com a literatura no Brasil. **Rev. Fac. Educ.** (Univ. do Estado de Mato Grosso), vol. 36, Ano 20, Nº 2, p. 15-38, jul./dez, 2021.

BASSI, M. E. Financiamento da educação e educação especial: inclusão em Santa Catarina. **Poiésis**. Unisul, Tubarão, v. 6, n. 10, p. 377 - 394, 2012.

BASTOS, Pedro Paulo Zahluth. **Financeirização, crise, educação**: considerações preliminares. Texto para Discussão. IE/UNICAMP, Campinas, n. 217, p. 1-22, mar. 2013. Disponível em: <https://www.eco.unicamp.br/images/arquivos/artigos/3256/TD217.pdf>. Acesso em: 04 jul. 2023.

BELFIELD, Clive e LEVIN, Henry M. **Education Privatization: Causes, Consequences, and Planning Implications**. Paris, UNESCO-IIPE, 2002. Disponível em: <http://www.iiep.unesco.org/en/education-privatization-causes-consequences-and-planning-implications-10263> (p. 16-37). Acesso em: 15, mai. 2023.

BRASIL. **Decreto nº 7.611**, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Casa Civil; Subchefia para Assuntos Jurídicos, Brasília, DF, nov., 2011a. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm). Acesso em: 15, mai. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Diário Oficial da União, Brasília, 1988. Disponível em: <https://bit.ly/2MOusfO>. Acesso em: 25 mai. 2023.

BRASIL. **Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 1996b. Disponível em: <https://bit.ly/2tsZsuQ>. Acesso em: 22 mai. 2023.

BRASIL. **Decreto no 7.611, de 17 novembro de 2011**. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 2011. Disponível em: <https://bit.ly/2tqyxA7>. Acesso em: 20 mai. 2023.

BRETTAS, T. **Capitalismo dependente, neoliberalismo e financeirização das políticas sociais no Brasil**. Rio de Janeiro, Consequência, 2020. (p.37-92).

BUENO, J. G. S As políticas de inclusão escolar: uma prerrogativa da educação especial? In: BUENO, J. G. S; MENDES, G. M. L.; SANTOS, R. A. (Org.). **Deficiência e escolarização: novas perspectivas de análise**. Araraquara, SP: Junqueira & Marin: Brasília, DF: CAPES, 2008.

CASTRO *et al.* A Educação Especial na Tramitação do Novo Fundeb: disputas entre o público e o privado. **FINEDUCA – Revista de Financiamento da Educação**, v. 12, n. 26, 2022.

FERREIRA. J. R. Financiamento da educação básica: o público e o privado na educação especial brasileira. In: **Tornar a educação inclusiva / organizado por Osmar Fávero, Windy Ferreira, Timothy Ireland e Débora Barreiros**. – Brasília: UNESCO, 2009.

FRANÇA, M. G., & PRIETO, R. G. Disputa pelo fundo público no financiamento da educação especial: correlações de forças entre o público e o privado. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, 37(1), 351–372, 2021.

GARCIA, R. M. C. Educação especial na perspectiva inclusiva: determinantes econômicos e políticos. **Comunicações**, Piracicaba v. 23 n. 3 Número Especial p. 7-26 2016.

JANNUZZI, Gilberta M. A educação do deficiente no Brasil – dos primórdios ao início do século XXI. Campinas: Autores Associados, 2012.

KASSAR, M. C. M; REBELO, A. S.; Regina Tereza Cestari de OLIVEIRA, R. T. C. Embates e disputas na política nacional de Educação Especial brasileira. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 45, 2019.

LAPLANE, A. L. F.; CAIADO, K. R. M.; KASSAR, M. C. M. As relações público-privado na educação especial: tendências atuais no Brasil. **Revista Teias** v. 17 , n. 46 (jul./set. - 2016).

OLIVEIRA, R. P. O direito à educação na Constituição Federal de 1988 e seu restabelecimento pelo sistema de justiça. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo: ANPED, mai-ago, p. 61-74, 1999

PERONI, V. M. V. Múltiplas formas de materialização do privado na educação básica pública no Brasil: sujeitos e conteúdo da proposta. **Currículo sem Fronteiras**, v. 18, p. 1- 27, 2018. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol18iss1articles/peroni.pdf>. Acesso em: 29, mai. 2023.

VIEGAS, L. T.; BASSI, M. E. A educação especial no âmbito da política de fundos no financiamento da educação. **Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 17, n. 1, p. 57-83, jun. 2009. ISSN 1982-9949. Disponível em: . Acesso em: 15 mai. 2023.

## O NEOLIBERALISMO ENQUANTO PRINCÍPIO NORTEADOR DAS PRÁTICAS EDUCACIONAIS DO INSTITUTO AYRTON SENNA: UMA ANÁLISE DO PROGRAMA SE LIGA

Bruna Gomes de Oliveira - Universidade Federal da Bahia - brunsoliveira0309@gmail.com

**Palavras – chave:** Privatização da educação; Neoliberalismo; Instituto Ayrton Senna.

### INTRODUÇÃO

Sendo entendido não apenas como uma teoria econômica, mas como uma racionalidade que permeia todas as esferas da vida social, incluindo a educação, o neoliberalismo busca estender sua lógica de mercado para todas as áreas da sociedade, promovendo a competição, o individualismo e a mercantilização das relações sociais. (DARDOT; LAVAL; 2005) o neoliberalismo introduzido na educação enfatiza a eficiência, a produtividade e a competitividade, estabelecendo uma lógica que busca por resultados, meritocracia e prestação de contas. Nesse sentido, as políticas educacionais neoliberais valorizam a ideia de que a educação deve estar a serviço do mercado de trabalho, preparando os indivíduos para se tornarem empreendedores de si mesmos e se adaptarem às demandas de uma sociedade meritocrática. (FREITAS, 2018)

Além disso, a expansão dos ideais do neoliberalismo a partir da década de 1990, trouxe ao campo educacional uma discussão da emergência de uma nova forma de governança para a educação. Essa governança é baseada em mecanismos de avaliação e monitoramento, que buscam mensurar e comparar o desempenho das escolas, dos estudantes e dos profissionais da educação, de forma a introduzir uma padronização do ensino, bem como uma lógica de mercado no campo educacional apresentado como uma solução a diversos problemas que os neoliberais apresentam existir na educação como um todo.

A força do novo modelo e a razão pela qual ele pouco a pouco se impõe, referem-se precisamente à forma como o neoliberalismo se apresenta à escola e ao resto da sociedade, como a solução ideal e universal a todas as contradições e disfunções, enquanto na verdade esse remédio alimenta o mal que ele supostamente cura (LAVAL, 2003, p.16).

A nova governança global em educação, embasada sob os ideais neoliberais, refere-se a um conjunto de práticas, mecanismos e atores que têm emergido no cenário internacional para definir e direcionar as políticas educacionais em âmbito global. Ela representa uma mudança significativa na forma como a educação é concebida e organizada, buscando promover uma maior cooperação entre os países, organizações internacionais, instituições de pesquisa e sociedade civil. Ela surge em um contexto de crescente interdependência e globalização, no qual os desafios educacionais são vistos como questões globais que exigem soluções compartilhadas. (BALL,2012)

[...] empresas estão agora diretamente envolvidas com política educacional em uma série de maneiras diferentes, e esses compromissos são parte de um conjunto mais amplo de processos complexos que afetam a política educacional, os quais incluem novas formas de filantropia e de ajuda para o desenvolvimento educacional, para os processos de mercado e crescimento e expansão de capital e a busca por parte das empresas de novas oportunidades para o lucro (BALL, 2012, p.37).

Um dos principais fatores impulsionadores desta nova governança é a ascensão de organizações internacionais, como o Banco Mundial e o Fundo Monetário Internacional (FMI) que desempenham papéis importantes na formulação de diretrizes e metas educacionais globais aliados a outras organizações. Nesse contexto, a nova governança global em educação busca promover a convergência de políticas e práticas educacionais entre os países, a fim de enfrentar desafios comuns por eles diagnosticados. Ela envolve a criação de metas e indicadores de desempenho, a definição de boas práticas e a cooperação técnica entre os países, bem como a padronização e homogeneização dos sistemas educacionais.

Então eu afirmo que as redes políticas constituem uma nova forma de governança, embora não de forma única e coerente, e colocam em jogo, no processo de políticas, novas fontes de autoridade e, de fato, um “mercado de autoridades” (SHAMIR, 2008, p.10). Dentro de tudo isso, as modalidades e os conteúdos de política de educação e prestação de serviço estão mudando (o que Burch (2009) chama de “os efeitos de campo” de novas formas de participação); nacionalmente o setor educacional público está mais congestionado; novas relações e formas de relacionamento estão sendo estabelecidos dentro da política e em relação a ela, isto é, há uma nova mistura dentro da matriz de governança envolvendo “relações complexas de interdependência recíproca” (JESSOP, 2002, p.52); as fronteiras entre o Estado, a economia e a sociedade civil estão ficando turvas; há novas vozes nas conversas sobre



as políticas e novos canais por meio dos quais os discursos sobre políticas introduzem o pensamento sobre políticas; (BALL, 2012, p. 34).

A expansão de atores privados na educação é um fenômeno que tem sido observado como parte dessa nova governança global em educação com o diagnóstico de uma educação “fracassada” que tem sido ofertada pelo Estado. Com o avanço do neoliberalismo e a crescente influência de seus ideais e políticas de mercado na educação, tem havido um aumento significativo da participação do setor privado na prestação de serviços educacionais em nível global. Essa expansão pode ser observada em diferentes formas, tais como a abertura cada vez maior de escolas privadas, a contratação de empresas privadas para gerir escolas públicas e a oferta de serviços educacionais por meio de organizações não governamentais e fundações filantrópicas nas redes públicas de ensino. (BALL, 2012; FREITAS, 2018; ADRIÃO, 2022)

Agências multilaterais, ONGs e interesses e influências de empresas podem constituir, separadamente ou em conjunto, uma poderosa alternativa de política para o “fracasso” do Estado. Novas redes e comunidades de políticas estão sendo estabelecidas por meio das quais determinados discursos e conhecimentos fluem e ganham legitimidade e credibilidade (BALL, 2012, p.34).

Uma das principais justificativas para a expansão dos atores privados na educação é a crença de que eles trazem eficiência, inovação e qualidade para os sistemas educacionais. Defensores desse modelo argumentam que a competição entre os atores privados pode levar a melhorias na oferta de educação, além de permitir uma maior flexibilidade e adaptabilidade às necessidades dos estudantes.(FREITAS, 2018) A expansão dos atores privados na educação também tem levado para a rede pública os processos de *accountability*, sendo este um conceito fundamental no campo da governança e da gestão neoliberal, definido como um processo que se refere à prestação de contas por parte dos atores envolvidos em determinado contexto ou setor e principalmente a responsabilização dos diferentes atores e instituições pelos resultados educacionais, pela qualidade do ensino e pela gestão dos recursos.

A educação é isolada dos seus veículos sociais e passa a ser vista como uma questão puramente de gestão. Imaginado “consertar” as escolas pela sua inserção no livre mercado e com propostas restritas às variáveis intraescolares, secundarizar a importância das variáveis extraescolares, entre elas o impacto das condições de vida das crianças na sua educação.

Tal postura advém da recusa de levar em conta restrições estruturais no processo educativo e da concepção depreciativa que o neoliberalismo tem do serviço público e do magistério, que se expressa no desejo de “tornar o professor (e a escola) o único responsável” pela aprendizagem e uma vez tendo identificado “o responsável”, promover políticas de “responsabilização verticalizadas” como forma de pressioná-lo (FREITAS, 2018, p.37).

Ao discutir o tema da *accountability* em educação, é importante destacar que, tem havido uma tendência de enfatizar as avaliações e a busca por uma padronização dos processos educacionais como mecanismos centrais da responsabilização. Isso tem sido impulsionado por diversos fatores, incluindo a influência de políticas educacionais baseadas em resultados, a pressão por comparabilidade internacional e a ênfase na mensuração quantitativa do desempenho dos estudantes e das escolas. Nesse sentido, os defensores da *accountability* defendem a realização de testes padronizados e a definição de metas de desempenho que são impostas às instituições educacionais.

Estes mecanismos estão em uma dinâmica: bases nacionais curriculares (tanto relativas ao que deve ser ensinado aos estudantes nas escolas quanto relativas à formação dos profissionais da educação) fornecem as competências e habilidades para “padronizar” o ensino e a aprendizagem; os testes (usualmente censitários) cobram a aprendizagem específica pela base e fornecem, por sua vez, elementos para inserir as escolas em um sistema Meritocrático de prestação de contas (*accountability*) de seu trabalho, alimentando a competição entre as escolas e professores (FREITAS, 2018, p.80).

A ênfase excessiva em avaliações e a busca por uma padronização está promovendo uma visão estreita da educação, reduzindo o currículo a conteúdos passíveis de mensuração, a pressão por resultados imediatos e a exclusão de determinados grupos de estudantes que não se enquadram nos padrões esperados. (LAVAL,2003; FREITAS,2018). Desse modo, a educação é reduzida a resultados mensuráveis, o que negligencia os aspectos mais amplos do processo educativo, deixando a educação de fora do campo do direito social e levando ela ao campo do mérito e da competitividade.

A educação humanista, tão ilusória quanto possa ser sua pretensão à universalidade em uma sociedade de classe, visando o desabrochar de todas as faculdades intelectuais, morais e físicas, tinha, por finalidade, a emancipação intelectual e, por referência ideal, um homem completo para o qual o trabalho não era a ocupação exclusiva da vida. A educação, época neoliberal, visa, ao contrário, à formação do assalariado ou, mais geralmente, do “trabalhador” cuja existência parece se reduzir a utilizar

conhecimentos operacionais no exercício de uma profissão especializada ou de uma atividade julgada socialmente útil. Não tendo mais por horizonte que o campo das profissões e das atividades existentes, ela se encerra em um presente ao qual é necessário, custe o que custar, se adaptar suprimindo a utopia de uma liberação. Segundo a justa expressão de André Torsel, a época é da escola “desemancipadora” (LAVAL, 2003, p. 41-42).

Essa discussão sobre o *accountability*, padronização e constantes resultados, recai sobre a suposta ineficiência do Estado, o que fortalece a atuação dos setores privados na educação. Segundo essa perspectiva, o Estado é visto como excessivamente centralizado e com dificuldades em lidar com as demandas e necessidades específicas da educação e assim não consegue acompanhar as atualizações e novas demandas que são necessárias à educação.

O modelo fundamental das relações humanas nessa sociedade é o “empreendimento” que expressa o “empreendedorismo” dos seres humanos, constituindo a fonte de liberdade pessoal e social e cuja organização mais desenvolvida é a “empresa”. Com tal concepção, o Estado é o principal inimigo da geração da qualidade social, pois é um mau gestor (Schuler, 2017) e impede o funcionamento da lógica de mercado, devendo, portanto, ser reduzido a um mínimo e - mais importante - sem possibilidade de interferir no mercado, o que atrapalharia sua lógica natural (FREITAS, 2018, p.31).

Argumenta-se que a intervenção do setor privado, por meio de parcerias público-privadas, *vouchers* ou outras formas de colaboração, pode trazer maior flexibilidade, inovação e eficiência na gestão e na oferta dos serviços educacionais. Organismos internacionais, como o Banco Mundial e a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), têm apoiado essa visão e tem incentivado a promoção de políticas que valorizam a participação do setor privado na educação. Eles argumentam que o envolvimento de atores privados pode contribuir para a expansão do acesso à educação, a melhoria da qualidade e a promoção da eficiência na utilização dos recursos, demandas que o Estado sozinho supostamente não consegue suprir. O que se tem nesse momento é um movimento de privatização da educação pública. (ADRIÃO, 2022)

Nestas condições, a educação está sendo sequestrada pelo empresariado para atender a seus objetivos de disputa ideológica. A educação, vista como um “serviço” que se adquire, e não mais como um direito, deve ser afastada do Estado, o que justifica a sua privatização. Do ponto de vista ideológico, a privatização também propicia um maior controle político

do aparato escolar, agora visto como “empresa”, aliado à padronização promovida pelas bases nacionais comuns curriculares e pela ação do movimento “escola sem partido”, este último, um braço político da “nova” direita na escola (FREITAS, 2018, p.29).

A privatização da escola pública é um processo no qual elementos privados são introduzidos na gestão e na provisão da educação, antes predominantemente de responsabilidade do Estado (FREITAS, 2018; ADRIÃO, 2022). Esse fenômeno tem sido objeto de debate e controvérsia em todo o mundo, pois envolve questões relacionadas ao acesso, equidade, qualidade e papel do Estado na garantia do direito à educação. Diante do movimento de privatização da educação Laval (2003) apresenta

Os efeitos negativos são sentidos nas desigualdades entre alunos, no desenvolvimento de mentalidades consumistas, na alienação dos alunos, no conteúdo dos conhecimentos (as matérias mais rentáveis em termos de progressão social e profissional como o inglês, as matemáticas e as ciências são valorizadas em detrimento de outras), nas maneiras de aprender (método mecânico, compreensão superficial, culto a eficácia e da rapidez). É uma verdadeira industrialização da formação que se instala, cujos efeitos tanto nos alunos (aumento do estresse) como nas finalidades da educação (produtos e exercícios diretamente assimiláveis, padronizáveis, normalizados, reprodutíveis) não devem ser subestimados (LAVAL, 2003, p.125).

De acordo com Adrião (2022) a privatização da educação pode acontecer a partir de três dimensões. Por meio da oferta educacional, ocorre quando entidades privadas assumem a responsabilidade pela oferta do acesso à educação que tradicionalmente era fornecida pelo setor público. Essa forma de privatização envolve a transferência do financiamento das escolas para as organizações privadas. A exemplo desse modelo de privatização tem-se a criação de escolas privadas financiadas pelo governo, os *vouchers* ou cheques-ensino, ferramentas que promovem a política de escolha parental (*choice*). Sobre essa política Freitas (2018) analisa

Preferencialmente não deve haver sistema público de educação, mas se houver ainda alguma estrutura, ela é mais uma competidora no mercado, portanto, sua própria qualidade, segundo este pensamento, melhora pela concorrência.[...] Esse é o cenário mais desenvolvido. Nele não há necessidade que nos preocupemos com a organização em si das escolas, qualificação dos professores, condições de funcionamento e outras. O mercado, através da concorrência, vai moldando (e precificando) cada proposta feita pelas empresas educacionais e cuida das condições de qualificação e oferta (FREITAS, 2018, p.33).

Sobre essa dimensão da privatização Freitas (2018) apresenta

Nesse modelo, pais portadores de vouchers distribuídos pelo Estado “escolhem” no mercado as escolas de seus filhos, considerando a qualidade que elas oferecem, a qual é certificada por avaliações nacionais (Friedman, 1955; Chubb & Moe, 1990). Os pais deixam de ser “usuários” de um serviço público e passam a ser “clientes” de empresas educacionais às quais pagam com vouchers recebidos. [...] A qualidade da escola, portanto, é uma mercadoria que está disponível em vários níveis e que pode ser “comprada” pelos pais. Compete ao Estado apenas garantir o básico para o cidadão, expresso no valor do *voucher* (FREITAS, 2018, p.32).

Outra dimensão se dá por meio da privatização da gestão que ocorre quando a administração de escolas públicas é transferida para entidades privadas. Essa forma de privatização envolve a transferência de responsabilidades, como a contratação de professores e funcionários, a definição de currículos, a implementação de políticas pedagógicas e a tomada de decisões administrativas, para essas organizações privadas. Geralmente, a remuneração dessas entidades ocorre por meio de contratos ou parcerias com o governo ou órgãos públicos. (ADRIÃO, 2022) A privatização da gestão educacional é justificada com base em argumentos de eficiência e qualidade.

Na realidade, a imitação da empresa teve como prolongamento lógico a vontade de colocar no comando das unidades descentralizadas, “verdadeiros chefes” encarregados de aplicar eficazmente as políticas de modernização decididas pelas altas esferas e capazes de mobilizar as energias; de introduzir as inovações e de controlar os professores na base (LAVAL, 2003, p.258).

De acordo com Freitas (2018) a gestão escolar nesse modelo de privatização deve seguir a estrutura e a funcionalidade aplicada às empresas, leva-se a escola o gerencialismo.

Neste caminho de destruição da educação pública, outro dos objetivos da reforma associado à privatização, de caráter ideológico, também foi sendo cumprido: controlar o processo educativo, colocando a escola sob formas de administração empresarial. Guiados por seu projeto político-ideológico, não são poucas as vantagens que encontramos nisso: permite o controle da gestão, fazendo com que esta assuma um estilo empresarial e impedindo com isso a gestão democrática da escola com uma concepção pública, como um “bem comum”; e permite o controle dos profissionais da educação, por quem nutre verdadeiro desprezo. Ao retirar a gestão da escola do âmbito do setor público, o mesmo processo

de precarização que vem atingindo as demais profissões chega também aos profissionais da educação, por meio da introdução de concepções e formas de gestão privadas das redes públicas (FREITAS, 2018, p. 103-104).

E por fim a privatização do currículo. Sendo esta última um fenômeno que ocorre quando agentes externos, como empresas, organizações não governamentais ou fundações, exercem influência na definição e elaboração do currículo escolar. Essa forma de privatização envolve a intervenção de interesses privados na determinação dos conteúdos, objetivos e métodos de ensino presentes nas escolas. A privatização do currículo pode ocorrer por meio da influência direta de empresas e instituições privadas na elaboração dos materiais didáticos utilizados nas escolas públicas, com a criação e distribuição de livros, apostilas e outros recursos educacionais. Outra forma é a promoção de programas e projetos educacionais por parte de organizações privadas que são adquiridos pelos sistemas públicos, no qual esses programas envolvem a implementação de metodologias específicas, a introdução de tecnologias educacionais e/ou a oferta de treinamentos e capacitações para professores.

Dessa perspectiva, os “insumos curriculares” que se privatizam referem-se ao conjunto de produtos e serviços diretamente relacionados à “estruturação” e, portanto, à conformação do trabalho pedagógico e que têm sido desenvolvidos por empresas ou startups financiadas por “filantropos de risco” (OCDE NETFWD, 2014). Nessa “rubrica” incluem-se as chamadas tecnologias educacionais, as quais envolvem conteúdos, aplicativos e jogos produzidos para atividades digitais, além de plataformas digitais (ADRIÃO, 2022, p.97).

Todas essas dimensões da privatização privilegiam a padronização e a homogeneização do ensino, com vistas a uma educação reducionista e excludente. Tendo o Instituto Ayrton Senna (IAS) e seu programa Se Liga como objeto de estudo deste manuscrito, percebemos a atuação do IAS nas duas últimas dimensões da privatização, interferem na gestão das unidades de ensino bem como elaboram desenhos curriculares.

Compreendendo a concepção neoliberal de educação que tem adentrado ao sistema público de ensino, este manuscrito, em específico, tem como foco analisar as dimensões do neoliberalismo presente no programa de correção de fluxo, Se liga, ofertado pelo Instituto Ayrton Senna (IAS) que favorecem a privatização da educação. Desse modo o estudo se justifica pelo fato da privatização da educação se constituir como um meio de introdução dos mecanismos gerenciais, resultado da lógica neoliberal que passa a

compreender a educação como um forte elemento para a expansão econômica. Nesse sentido cabe à temática mais pesquisas acadêmicas que busquem desvelar políticas desta natureza, pois estes atores se apresentam como inovadores e passam a influenciar e ordenar diretamente as políticas públicas educacionais.

## **METODOLOGIA**

Esta pesquisa adotará uma abordagem qualitativa, com o objetivo de compreender e analisar o fenômeno do neoliberalismo na educação, com foco na atuação do Instituto Ayrton Senna e seu programa "Se Liga". A metodologia será baseada em uma revisão sistemática da literatura e análise crítica de documentos. A revisão sistemática da literatura foi conduzida para identificar estudos relevantes sobre o neoliberalismo na educação e a atuação de instituições privadas na promoção de políticas educacionais. Foram selecionados artigos, livros e relatórios que abordam essas temáticas, garantindo uma base teórica consistente para a análise. A análise crítica de documentos foi realizada a partir da coleta e análise de documentos oficiais do Instituto Ayrton Senna, presentes em seu site que apresentam suas formas de atuação bem como o programa Se Liga.

## **RESULTADOS E DISCUSSÕES**

O Instituto Ayrton Senna é uma organização brasileira sem fins lucrativos, fundada em 1994, com o objetivo de contribuir para a melhoria da qualidade da educação no Brasil. O instituto foi criado em memória ao tricampeão de Fórmula 1, Ayrton Senna, e busca honrar seu legado por meio do desenvolvimento de programas educacionais voltados para crianças e jovens em situação de vulnerabilidade social. (INSTITUTO AYRTON SENNA, online)

Ao lado da paixão pela velocidade, o tricampeão brasileiro de Fórmula 1, Ayrton Senna, tinha paixão pelo Brasil, e sonhava com um país onde todos tivessem a oportunidade de serem vitoriosos no que quisessem. Após o acidente ocorrido em maio de 1994, em Ímola, na Itália, o desejo do piloto se juntou à vontade de Viviane Senna, sua irmã, e que, junto da família Senna, decidiu levar o sonho adiante, fundando a organização em novembro do mesmo ano (INSTITUTO AYRTON SENNA, s/d, online).

Desde sua criação, o Instituto Ayrton Senna tem atuado de forma abrangente no campo da educação, buscando promover transformações significativas nas políticas públicas e práticas educacionais. Seu trabalho tem como base o princípio de que a educação é um dos pilares fundamentais para o desenvolvimento humano e social. O instituto desenvolve programas e projetos que vão desde o fortalecimento das habilidades socioemocionais dos estudantes, como o programa "Se Liga", que tem como objetivo reduzir a distorção idade-série e melhorar a aprendizagem dos alunos, até programas que buscam melhorar a gestão das escolas e o desempenho dos estudantes no Ensino Médio como é o caso do programa "Jovem de Futuro"

O Instituto Ayrton Senna é uma organização sem fins lucrativos comprometida com a educação integral. Movidos pelo sonho de impulsionar o potencial de todos os estudantes, produzimos conhecimento com base em evidências, formamos gestores públicos e educadores e criamos componentes de políticas educacionais inovadores. Para que isso aconteça, trabalhamos em rede com toda a sociedade, atuando junto a gestores, pesquisadores, educadores, parceiros de negócios e apoiadores da causa interessados em transformar a realidade brasileira por meio de uma educação com mais significado e comprometida com a redução das desigualdades (INSTITUTO AYRTON SENNA, s/d, online).

Além disso, o Instituto Ayrton Senna se apresenta como uma instituição que realiza pesquisas, produz conhecimento e promove o diálogo entre diferentes atores na área educacional. Sua atuação é pautada pela busca constante de evidências e pela busca por “soluções inovadoras” para os desafios enfrentados pela educação brasileira. Desafios estes que são constantemente diagnosticados pela própria instituição.

O Instituto Ayrton Senna acredita que todo indivíduo tem potencial e é capaz de se desenvolver plenamente, desde que seja estimulado a acreditar em si mesmo, se sinta motivado por uma aprendizagem significativa, e conte com oportunidades educativas engajadoras. Uma educação integral e transformadora parte dessa ideia para pensar estratégias e caminhos para o desenvolvimento pleno possa se concretizar, tanto para os estudantes quanto para os educadores (INSTITUTO AYRTON SENNA, s/d, online).

O discurso que o Instituto Ayrton Senna defende ressalta a importância da parceria entre os setores público e privado como forma de fortalecer a educação. A organização defende a articulação entre diferentes atores sociais, como governos, empresas, escolas e comunidades, para promover uma educação de qualidade e enfrentar os desafios do sistema



educacional brasileiro. Discurso este bem alinhado com a agenda global neoliberal que tem sido defendida pelos organismos internacionais e que cada vez mais tem ganhado força e legitimidade. Diante deste contexto de transformação da educação em mercadoria Meszáros (2008) apresenta

O objetivo central dos que lutam contra a sociedade mercantil, a alienação e a emancipação humana. A educação, que poderia ser uma alavanca essencial para a mudança, tornou-se instrumento daqueles estigmas da sociedade capitalista: “fornecer os conhecimentos e o pessoal necessário à maquinaria produtiva em expansão do sistema capitalista, mas também gerar e transmitir um quadro de valores que legitimam os interesses dominantes.” Em outras palavras, tornou-se uma peça do processo de acumulação de capital e de estabelecimento de um consenso que torna possível a reprodução do injusto sistema de classes. Em lugar de instrumento da emancipação humana, agora é mecanismo de perpetuação e reprodução desse sistema (MESZÁROS, 2008, p.15).

Uma dessas soluções inovadoras apresentadas pelo IAS é o programa Se Liga, sendo este programa o nosso foco de análise. O programa "Se Liga" é uma iniciativa do Instituto Ayrton Senna que tem como objetivo principal combater a distorção idade-série e melhorar a aprendizagem dos alunos na etapa de alfabetização. Voltado aos estudantes que estão com distorção idade-série, foi desenvolvido a partir de pesquisas e estudos que identificaram a relevância desse período para o sucesso educacional dos estudantes. (INSTITUTO AYRTON SENNA, online)

Focado em estudantes não alfabetizados e em distorção idade-série matriculados do 3º ao 5º ano do Ensino Fundamental, o Se Liga promove a alfabetização de maneira integrada ao desenvolvimento socioemocional, permitindo que recuperem o atraso e sigam em frente. Além de atingir índices de alfabetização que chegam a 95% (de alunos alfabetizados), a proposta promove o autoconhecimento, a autoestima e a expectativa positiva dos estudantes e educadores, permitindo que cada aluno e toda a rede de ensino avancem rumo a seus sonhos e metas (INSTITUTO AYRTON SENNA, s/d, online).

O programa se desenvolve em três frentes: gestão educacional, formação de professores e o desenvolvimento pedagógico dos estudantes. Além disso o programa conta com uma constante avaliação e verificação das atividades executadas, esse acompanhamento acontece por meio dos relatórios elaborados pelos professores aplicadores, bem como é vistoriado de perto pelo responsável do IAS que cumpre essa função.

O Se Liga propõe uma estratégia de intervenção tanto na dimensão pedagógica quanto de gestão. Formação, planejamento e mecanismos sistemáticos de execução, de acompanhamento e de avaliação garantem a eficiência do programa e a aprendizagem efetiva dos alunos. A formação dos educadores é o primeiro passo no processo de implementação do Se Liga. [...] Para apoiar no campo do planejamento e da execução, o Se Liga também trabalha com material didático focado na alfabetização e com uma seleção mínima de livros de literatura infanto-juvenil para leitura compartilhada. Além da meta de leitura de cada um dos estudantes durante o ano, há registro do cumprimento das atividades de casa, do cumprimento dos dias letivos previstos e do fluxo das aulas, da frequência de professores e alunos, das reuniões de professores para planejamento e de observações de aula pelo mediador do programa (INSTITUTO AYRTON SENNA, s/d, online).

Dentro da proposta do Se liga às crianças participantes passam 200 dias letivos estudando apenas português e matemática, lógica que ignora totalmente as outras áreas do saber, como se não fosse possível alfabetizar estudando história, por exemplo. Laval (2003, p. 49) aponta que na nova linguagem da escola perante o pensamento gerencial “o importante não é quantidade e a qualidade dos conhecimentos adquiridos, ainda mais que esses podem ser inúteis [...] a escola deve, em função disso, abandonar tudo que pareça com “acumulação” de saberes supérfluos. Nos parece que a metodologia de alfabetização do programa segue este intento, nela, aplica-se uma adaptação do chamado método Dom Bosco (INSTITUTO AYRTON SENNA, s/d, on-line). De acordo com Santos (2003, p.43) “O Método Dom Bosco baseia-se na associação de sílabas, memorização e repetição”.

Esses métodos diminuem a verdadeira aprendizagem, entendida por Freire (2019) como sendo o processo pelo educando de construir e reconstruir o saber ensinado, sendo sujeito nesse processo e não mero receptor desse saber, ou seja, a buscar do saber na sua razão de ser. Laval (2003, p.44) apresenta que a escola colocada sob a lógica gerencialista “não encontra mais sua razão de ser na distribuição, o mais igualmente possível, do saber, mas nas lógicas de produtividade e rentabilidade do mundo industrial e mercantilista.”

É possível perceber esta concepção na própria descrição do Instituto por entender que o sucesso do programa se dá pelos seguintes motivos: “cumprimento dos dias letivos previstos e do fluxo das aulas; frequência de professores e alunos; observações de aula pelo mediados; reuniões de professores para planejamento e cumprimento dos para casa pelo aluno. (INSTITUTO AYRTON SENNA, s/d, on-line) Ou seja, em nenhum momento a verdadeira aprendizagem pelo aluno é visto como “sucesso”, mas sim o cumprimento de

uma sequência de tarefas estabelecidas, como se fosse uma esteira de produção, “tal como na empresa, os processos educativos têm que ser “padronizados” e submetidos a “controle”. (FREITAS, 2018, p.29)

Ainda observando as práticas de controle do programa, a exemplo do professor aplicador que recebe todo material pronto – testes diagnósticos, rotina de aulas, planejamentos, atividades, avaliações, livros, jogos - só basta aplicá-lo. Além do acompanhamento de mediadores. Bem como a avaliação constante do programa por meio de preenchimento mensal de relatórios pelos professores. Todos os dados coletados devem ser inseridos no Sistema de dados do Instituto Ayrton Senna – SIASI.) Para Laval (2003) o neoliberalismo na educação impôs uma forma de “disciplinar os professores”.

Isso fica ainda mais perceptível na própria descrição do programa que apresenta “A criatividade do professor, portanto, não significa fazer algo diferente ou substituir o que está previsto, mas consiste exatamente em fazer, de forma criativa e sobretudo adaptada e adequada aos alunos, o que já estava previamente definido” (INSTITUTO AYRTON SENNA, 2015, p.38). De acordo com Laval (2003, p.179), o controle sob a prática pedagógica utilizada pelas empresas educacionais, está pautada fortemente na eficácia gerencial, na qual “existe uma intensificação da potência das prescrições pedagógicas elaboradas “de cima para baixo” e veem-se mesmo casos em que a definição dos programas, a escolha dos métodos e a ordem de exposição das matérias são colocadas fora do controle dos professores.”

Após serem alfabetizados no Programa Se Liga, os alunos podem retornar às turmas regulares sendo direcionados a série que seria a “esperada para sua idade” ou frequentar o Programa Acelera Brasil, sendo este uma outra solução educacional do IAS com foco também na correção de fluxo, mas voltado a crianças que já estão alfabetizadas (INSTITUTO AYRTON SENNA, online). Caso o aluno não atinja os níveis esperados ele é devolvido à turma de origem, não podendo mais participar do programa, ou seja, atribui-se ao aluno o sucesso ou não, pois caso ele não se alfabetize, ele é “devolvido”, entendendo que o “problema” está na criança e não nos métodos de ensino. Tem-se a partir do gerencialismo educativo o fortalecimento da meritocracia.

## CONCLUSÃO

Desse modo conclui-se que o programa Se liga está totalmente embasado nas premissas gerencialistas que fortalecem a eficácia, eficiência e produtividade de raiz mercadológica, levando esses conceitos para o contexto educacional, o que impede que os alunos participantes construam uma verdadeira aprendizagem, nos termo de Freire (2019). O IAS, vem propagando essa ideologia pelos municípios brasileiros aos quais atua, afetando diretamente a qualidade educacional, pois esta passa a ser reduzida ao alcance de índices (ADRIÃO; PERONI; 2019) invisibilizando outros elementos que contribuem de fato para a oferta de uma educação de qualidade.

## REFERÊNCIAS

ADRIÃO, T. PERONI, V. (organizadoras). **Gestão municipal da educação e as parcerias com o Instituto Ayrton Senna**. Meio eletrônico – Brasília: Anpae, 2019.

ADRIÃO, Theresa Maria de Freitas. **Dimensões da privatização da Educação Básica no Brasil: um diálogo com a produção acadêmica a partir de 1990** / [Meio Eletrônico]. Brasília, ANPAE, 2022.

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian; **A nova razão do mundo: ensaio sobre a sociedade neoliberal**. Tradução Mariana Exalar. - 1. ed. - São Paulo: Boitempo, 2016.

FREIRE, Paulo (1921-1997). **Pedagogia da autonomia: saberes necessários a à prática educativa**. 64ªed – Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2019.

FREITAS, Luiz Carlos de. **A reforma empresarial da educação: nova direita, velhas ideias**. 1 ed. São Paulo: Expressão popular, 2018.

INSTITUTO AYRTON SENNA. **Quem somos**. Disponível em: <<https://www.institutoayrtonsenna.org.br/>>. Acesso em: 05/2023.

INSTITUTO AYRTON SENNA. **Se Liga Orientações**. 2015. Editora Global.

LAVAL, Cristian. **A escola não é uma empresa. O neo-liberalismo em ataque ao ensino público**. Trad. Maria Luiza M. de Carvalho e Silva- Londrina: Editora Planta, 2003. XXI, 324p

MESZÁROS, Isteván, **A educação para além do capital**. Tradução Isa Tavares. - 2. ed. - São Paulo: Boitempo, 2008.

## INCLUSÃO ESCOLAR E ENSINO FUNDAMENTAL NO ÂMBITO DO PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (PNE)

Rita de Cássia Galvão Pavan - PPGEDU/UFF - ritapavan@id.uff.br

Marise Quintanilha Bonin - PPGEDU/UFF, integrante do NUGEPPE/UFF - marisebonin@yahoo.com.br

Tânia Coelho de Souza - PPGEDU/UFF - taniacoelho@ymail.com

**Palavras-chave:** Educação Inclusiva; Atendimento Educacional Especializado; PNE.

Neste estudo sublinha-se a análise sobre a Educação Inclusiva no Ensino Fundamental na Região Sudeste, por meio do 4º Relatório de Monitoramento do Plano Nacional de Educação (PNE), vigente no período de 2014-2024 e disposto pela Lei nº13.005/2014, na implementação da meta 4, referente à universalização para a população de 4 (quatro) a 17 (dezesete) 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 sala de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados. O acompanhamento sobre o cumprimento das metas do PNE é realizado a cada dois anos e publicado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Os indicadores da Meta 4 demonstraram resultados parciais com dados referentes ao Atendimento Educacional Especializado e às matrículas dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação em Sala de Recursos Multifuncionais e em salas de aula regulares neste período.

O PNE (BRASIL,2014) vislumbra o aumento das matrículas durante a sua vigência e em sua análise evidencia avanços e retrocessos da Educação Inclusiva, por meio dos indicadores (4A, 4B, 4C), pautados nos dados do Censo Escolar da Educação Básica, INEP. O atingimento da meta 4 contribuiria para o estabelecimento de recursos pedagógicos inclusivos na garantia e implementação das políticas públicas em prol da Educação Inclusiva e fortalecimento da democracia.

Consoante o discorrido, o estudo almeja a articulação entre as políticas públicas educacionais na materialização de uma sociedade igualitária, considerando a proposta da Lei 13.005/2014 sobre a educação inclusiva, sob a égide da Teoria Crítica da Sociedade,

referencial adotado para analisar o objeto de estudo, com ênfase no conceito de emancipação, sendo necessário para isso a superação dos ditames de uma educação padronizada. Em suma, pode-se afirmar, conforme Crochík (2012, p.215), que “(...) se de um lado há a aceitação dos estudantes em situação de inclusão, estudantes com deficiências, de outro, é difícil que seus colegas os aceitem em seus grupos”, portanto os estudantes com deficiência são pouco valorizados ao serem segregados. É nesse contexto, que os estudantes com deficiência são tidos como incapazes de frequentar a escola comum, impedindo a compreensão das diferenças humanas nesse ambiente.

Vislumbrando a equidade educacional com o fortalecimento da democracia, Costa (2016, p.5) considera: “(...) o PNE como um instrumento de luta, porque com ele torna-se possível fortalecer a educação pública no sentido de oportunizar um futuro melhor para os indivíduos na sociedade brasileira”. Tendo sua instrumentalidade neste Plano, a Meta 4 propugna a educação inclusiva como pressuposto para uma política pública educacional.

Outrossim, o estudo consiste em uma pesquisa bibliográfica e documental desenvolvida com base no PNE (2014-2024) e o Relatório do 4º Ciclo de Monitoramento das Metas do PNE, disponibilizado em 2022 e na análise da meta 4, referente à educação inclusiva, com enfoque em três indicadores: 4A, percentual da população de 4 a 17 anos com deficiência que frequenta a escola, 4B, percentual de matrículas em classes comuns da educação básica de alunos de 4 a 17 anos de idade com deficiência, TGD e altas habilidades ou superdotação, 4C, percentual de matrículas na educação básica de alunos de 4 a 17 anos de idade com deficiência, TGD, altas habilidades ou superdotação que recebem AEE, para seu respectivo monitoramento da evolução da meta.

Considerando os estudos de Costa & Leme (2016, p.6), “A implantação dessas metas encerra interesses diversos e, por isso permanece, tendencialmente como campo indeterminado”, analisaremos os entraves sobre a implementação da Meta 4 no monitoramento da política, com destaque à sua implementação no Ensino Fundamental, sob a gestão dos Estados e Municípios e na cooperação de uma organização federativa, para a garantia da qualidade da referida Meta, pautada na efetividade dos indicadores e nas políticas públicas que determinam a educação inclusiva como prioritária.

Os marcos legais representaram os avanços na educação inclusiva durante o período da década de 90, preconizando as políticas públicas educacionais no estabelecimento de uma escola para o reconhecimento das diferenças, contemplando as pessoas com

deficiência, sem deficiência, altas habilidades e superdotação, com destaque à Conferência Mundial de Educação para Todos(1990) e a Declaração de Salamanca, proveniente da Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais(1994), os quais visam garantir o acesso, permanência e equidade na educação básica. Por isso, o reconhecimento da escola como espaço de diversidade é fortalecido, corroborando para a fundamentação da Lei de Diretrizes Bases da Educação Nacional (BRASIL,1996), ao instituir o AEE na rede pública de ensino, com os recursos pedagógicos para os estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.

Este arcabouço legal, segundo dados do Censo Escolar (2018-2022), teria contribuído para o aumento das matrículas na Educação Inclusiva, chegando a 1,5 milhão em 2022 no Brasil, um aumento de 29,3%.O maior número está no Ensino Fundamental, que concentra 65,5% dessas matrículas, com o maior percentual de estudantes com deficiência, transtorno do Espectro Autista e Altas Habilidades matriculados em classes comuns, tendo um aumento de 2018 à 2022, representado pelos percentuais 99,9% e 99,5% respectivamente, com o maior crescimento percentual na região Sudeste (INEP,2022). Desta totalidade de estudantes que necessitam do AEE, apenas 39,3% estavam incluídos em classe comum com AEE, mas ainda há uma grande parcela de estudantes com deficiência, Transtorno do Espectro Autista e Altas Habilidades que estão incluídos em classe comum, mas ainda não recebem AEE. Estes dados estatísticos representam um avanço na implementação de políticas públicas voltadas à educação inclusiva, porém ainda há imensos desafios, como um quantitativo relevante de 5,8%, representativo de estudantes em classes comuns especiais, corroborando para a segregação ao apartá-los do direito à educação, garantido na Constituição Federal (BRASIL,1988), que discorre sobre o AEE aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino com a igualdade de condições para o acesso e permanência na escola.

Quando a educação inclusiva passa a ser um direito com a Constituição Federal (BRASIL, 1988), os estudantes com deficiência que frequentavam as escolas especiais, passam a estudar em escolas da rede regular de ensino, o tema da inclusão torna-se primordial, ao levar em consideração o indivíduo, a sociedade de classes e a democratização da educação.

Assim, como afirmado por Costa (2013, p. 253), com o advento das políticas públicas na perspectiva de Educação Inclusiva “(..) a segregação dos estudantes com necessidades educacionais especiais na escola pública não é mais admitida, sob a alegação

de que a escola não está organizada para aceitar a matrícula desses estudantes”. Isso permeia a reflexão no combate à violência e, ao conduzir à autonomia, vincula a educação à crítica à sociedade, tendo o indivíduo como resultado da interação com a realidade social e os elementos culturais que se contraponham ao caráter excludente da sociedade.

### **REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:**

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Censo Escolar da Educação Básica 2022: Resumo Técnico**. Brasília, 2023.

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

BRASIL, **Lei n.13.005**, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF., 26 jun. 2014.

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. Seção 1, p.27833.

COSTA, V. A. da. Experiências pela Educação – Para quê? Formação e inclusão na perspectiva da Teoria Crítica. In: **Revista Educação Especial**. Universidade Federal de Santa Maria, vol. 26, n. 46, p. 245-260, mai./ago., 2013.

COSTA, V. A. da. & LEME, E. S. Formação de professores: desafios à educação como direito- Plano Nacional de Educação (PNE). **Revista Cocar**. Belém, UEPA, Ed. Especial, n. 2, p.6-30, Ago./Dez. 2016.

CROCHÍK, J. L. Fatores psicológicos e sociais associados ao *bullying*. **Psicologia Política**, vol. 12, n. 24, maio-ago. 2012, p. 211-229.

UNESCO. **Declaração Mundial de Educação para Todos e Plano de Ação para Satisfazer as Necessidades Básicas de Aprendizagem**. Conferência Mundial sobre Educação para Necessidades Especiais, 1994, Salamanca (Espanha). Genebra, 1994.



**Eixo 3 - ENSINO MÉDIO CONTRADIÇÕES E AVANÇOS NA  
REGIÃO SUDESTE**

## ÍNDICES DE REPROVAÇÃO E ABANDONO ESCOLAR NO ENSINO MÉDIO DO RIO DE JANEIRO: A REPRODUÇÃO DA DESIGUALDADE

Eduardo Gomes Neto – UERJ - edunetobtos@gmail.com

Fernanda Lopes Braga - UERJ - fernandalopesbraga@gmail.com

Nilda da Silva Nogueira – UERJ - nildanog83@gmail.com

**Palavras-chave:** abandono; reprovação; desigualdade.

A análise das taxas de aprovação, reprovação e abandono é fundamental para se compreender a dinâmica do sistema educacional e suas implicações sociais. O presente trabalho objetiva investigar os dados de 2014 a 2021 do censo escolar da rede estadual do Rio de Janeiro, buscando analisar a taxa de abandono e reprovação. Partimos do pressuposto de que essas taxas estão relacionadas a questões de natureza socioeconômicas, dentre elas, o nível de escolaridade dos pais/responsáveis.

Como metodologia, o recorte temporal de 2014 a 2021 foi escolhido pelo fato de que a vigência do Plano Nacional de Educação se iniciou em 2014, sendo aprovado pela lei 13.005, que estabeleceu que os estados teriam o prazo de 2 anos para a elaboração dos seus planos estaduais. A pesquisa é fundamentada em uma abordagem documental, por meio da qual nos debruçaremos sobre os dados do censo escolar acima referidos. Assim, os números apresentados no quadro provêm dos documentos acessados. Lançaremos mão, também, de uma abordagem bibliográfica, em que, como aporte teórico, nos apoiaremos em Paulo Freire (1979), que aborda a importância da conscientização, da pedagogia crítica e da superação das desigualdades sociais na educação, e em Bourdieu (2007), que examina as relações entre o capital cultural, a reprodução social e as oportunidades educacionais.

Ao incorporar essas perspectivas, buscamos uma compreensão das tendências observadas nas taxas de reprovação e abandono, como podemos observar na tabela a seguir:

**Tabela 1:**

<b>Ano</b>	<b>Aprovações</b>		<b>Reprovações</b>		<b>Abandono</b>	
2014	333.642	77,3%	67.080	15,5%	30.845	7,1%
2015	343.330	80,3%	64.323	15%	19.942	4,7%
2016	302.809	73,8%	70.936	17,3%	36.301	8,9%
2017	308.095	78,3%	65.321	16,6%	20.248	5,1%
2018	309.904	77,9%	66.309	16,7%	21.526	5,1%
2019	300.022	78,3%	55.090	14,4%	28.129	7,3%
2020	374.868	90%	39.793	9,6%	1.772	0,4%
2021	407.593	92,4%	23.379	5,3%	10.146	2,3%

Fonte: <http://cdn.novo.qedu.org.br/uf/33-rio-de-janeiro/taxas-rendimento>

Analisando os dados, observamos que, no caso das reprovações de 2014 até 2019, é mantida uma média de 64.843 alunos reprovados. O mesmo acontece no caso do abandono, com a média de 26.165 de alunos que abandonaram o Ensino Médio. A partir de 2020, podemos evidenciar o possível efeito que a pandemia Covid 19 provocou nos índices de reprovação e abandono de 2020 e 2021, uma vez que os dados desse período caem expressivamente no que concerne às reprovações e abandonos, conseqüentemente, apresentando dados de aprovação superiores a 90%, indo na contramão dos anos anteriores. Nossa hipótese é a de que, com a lei 10.040 de 18 de agosto de 2020, que estabeleceu as normas excepcionais a serem seguidas durante o período de calamidade, abriu-se um precedente de como esse “ensino remoto” aconteceria de fato. Esse ponto de vista fica evidente quando observamos os dados de reprovação e abandono que até o ano de 2019 se mantêm com poucas diferenças e, nos anos posteriores de pandemia, os dados “melhoram”. As Diretrizes Nacionais para a implementação da lei 10.040 trazem em seu texto que:

Nesse sentido, as avaliações e os exames de conclusão do ano letivo de 2020 das escolas deverão levar em conta os conteúdos curriculares efetivamente oferecidos aos estudantes, considerando o contexto excepcional da pandemia, **com o objetivo de evitar o aumento da reprovação e do abandono no ensino fundamental e médio.** (BRASIL, 2020, online. Grifo nosso)

Portanto, podemos entender que os dados dos anos de 2020 e 2021, que estão sob a vigência dessa legislação, não nos apresenta a realidade do sistema educacional do estado do Rio de Janeiro.

Paulo Freire ressalta a importância da conscientização como um meio de transformação social e educacional. Segundo sua perspectiva, as altas taxas de reprovação

e abandono podem ser entendidas como reflexos de um sistema educacional que reproduz desigualdades e não considera a realidade e as necessidades dos estudantes. Nesse sentido, a pedagogia crítica proposta por Freire sugere que a educação deve ser um processo de diálogo e reflexão, no qual os estudantes sejam incentivados a participar ativamente de seu próprio processo de aprendizagem:

Com a palavra o homem se faz homem. Ao dizer a sua palavra, pois, o homem assume conscientemente sua essencial condição humana. E o método que lhe propicia essa aprendizagem comensura-se homem todo, e seus princípios fundam toda pedagogia, desde alfabetização até os mais altos níveis do labor universitário. (FREIRE, 1974, p.5)

A participação do estudante no processo é de suma importância, como afirma o autor, porém, ao analisar os dados apresentados, nos deparamos com um alto índice de abandono e reprovação. Nesse aspecto, destacamos que alguns bancos de dados usam “evasão” e outros “abandono”. Abramovay e Castro (2003) argumentam que:

O abandono ocorre quando o aluno interrompe os estudos durante o ano letivo e os retoma no ano seguinte. É, portanto, diferente da evasão, a qual se caracteriza quando o aluno para de estudar. Abandonar nessa perspectiva apresentada seria a interrupção dos estudos, durante o ano letivo, retornando no ano subsequente, os fatores para deixar a escola em suma estão relacionados com as necessidades socioeconômicas. (p.529)

Como apontado pelas autoras, ambas as definições têm aspectos diferentes, porém adotaremos em nosso trabalho as duas definições, uma vez que estão ligadas ao distanciamento do aluno do ambiente escolar.

Bourdieu enfatiza a relação entre desigualdades sociais e práticas educacionais e, segundo sua teoria, o capital cultural desempenha um papel fundamental no desempenho acadêmico dos estudantes. Aqueles que possuem um maior capital cultural, o que inclui não apenas conhecimentos acadêmicos, mas também recursos familiares e familiaridade com as normas culturais dominantes, tendem a ter melhores chances de aprovação. Por outro lado, estudantes com menos capital cultural enfrentam dificuldades adicionais no processo de ensino e aprendizagem. Isso pode contribuir para as altas taxas de reprovação e abandono, especialmente entre estudantes de origens socioeconômicas mais desfavorecidas:

Definindo chances, condições de vida ou de trabalho totalmente diferentes, a origem social é, de todos os determinantes, o único que estende sua influência a todos os domínios e a todos os níveis da exigência dos estudantes e primeiramente as condições de existência. (BORDIEU 2014 p.28)

Ao analisar os dados apresentados na tabela, podemos observar algumas implicações através das perspectivas teóricas apresentadas. A variação nas taxas ao longo dos anos pode indicar a influência de fatores externos, como as mudanças nas políticas educacionais e nas condições socioeconômicas, assim, as altas taxas de reprovação e abandono podem refletir a reprodução das desigualdades sociais no sistema educacional, como aponta Bourdieu:

É provavelmente por um efeito de inercia cultural que continuamos tomando o sistema escolar como um fator de mobilidade social, segundo a ideologia da “escola libertadora”, quando, ao contrário, tudo tende a mostrar que ele é um dos fatores mais eficazes de conservação social, pois fornece aparência de legitimidade as desigualdades sociais, e sanciona a herança cultural e o dom social tratado como dom natural. (2010, p. 41)

Nessa perspectiva trazida por Bourdieu, a escola desempenha o papel de conservação social, reproduzindo as desigualdades existentes, ou seja, passa a impressão de que as desigualdades são justas e, quando comparamos os dados, somando reprovação e abandono, a situação fica ainda mais alarmante.

Destaca-se também a importância de políticas públicas estaduais que busquem o enfrentamento ao abandono e reprovação, como consta no Plano Nacional de Educação em suas metas 3 e 7 do Plano Nacional de Educação, embora o estado do Rio de Janeiro não tenha um Plano estadual de Educação, como preconiza a lei 13005/2014.

Além da política educacional desfavorável no estado, podemos pontuar que nem sempre o capital cultural faz parte da experiência familiar desses jovens, como coloca Bourdieu:

Conhecendo a relação que, pelo fato da lógica da transmissão do capital cultural e do funcionamento do sistema escolar, estabelece-se entre o capital cultural herdado da família e o capital escolar, seria impossível imputar unicamente ao do sistema escolar (nem, por maior força de razão, a educação propriamente artística - quase inexistente, como pode ser constatado com toda a evidência - que, porventura, tivesse sido proporcionada por esse sistema) a forte correlação observada entre a

competência em matéria de música ou pintura (e a prática que ela pressupõe o torna possível) e o capital escolar: de fato, este capital é o produto garantido dos efeitos acumulados da transmissão cultural assegurada pela família e da transmissão cultural assegurada pela escola (cuja eficácia depende da importância do capital cultural diretamente herdado da família). (BORDIEU, 2007, p. 23)

Como destacado pelo autor, quanto mais capital cultural tem uma família, maior a chance de seus filhos herdarem esse capital. Dessa forma, os jovens vindos de famílias mais pobres, em que os estudos (ensino fundamental e médio) não fazem parte de seu capital cultural, muitas vezes não são sequer estimulados pelos pais/família/responsáveis a continuar os estudos, e a educação se torna limitada, perspectiva que vai ao encontro aos pressupostos desta investigação já apresentados.

De fato, essa perspectiva trazida por Bourdieu pode ser materializada através do questionário socioeconômico respondido por 82.496 alunos no censo de 2019. Destacamos duas perguntas: **Qual é a maior escolaridade da sua mãe (ou mulher responsável por você)? E Qual é a maior escolaridade de seu pai (ou homem responsável por você)?** em média 37% das mulheres tem o ensino fundamental completo e 34% dos homens, o mesmo nível de escolaridade, ou seja, um nível de educação básica incompleto. Esses dados reforçam a perspectiva teórica aqui seguida, visto que a falta de capital cultural por parte dos responsáveis desses alunos parece ser um fator agravante para as taxas de reprovação e abandono escolar.

## CONCLUSÃO

Diante da análise das taxas de reprovação e abandono no contexto do sistema educacional da rede estadual do Rio de Janeiro, é possível compreender possíveis implicações sociais que esses indicadores refletem. Os aportes teóricos de Paulo Freire (1974) e Pierre Bourdieu (2007) proporcionam uma perspectiva crítica para a compreensão desses números. Freire (2007) enfatiza a importância da conscientização e do diálogo no processo de aprendizagem, em que os estudantes são incentivados a se envolver ativamente. No entanto, ao confrontar essas ideias com os dados apresentados, percebe-se um alto índice de abandono e reprovação, revelando uma desconexão entre a teoria e a prática.

Por sua vez, Bourdieu (2007) destaca a relação entre as desigualdades sociais e as práticas educacionais. O capital cultural desempenha um papel fundamental no desempenho acadêmico dos estudantes, sendo que aqueles que possuem mais recursos familiares e familiaridade com as normas culturais dominantes têm maiores chances de sucesso escolar. Já os estudantes com menos capital cultural enfrentam maiores dificuldades no processo de ensino e aprendizagem, o que contribui para as altas taxas de reprovação e abandono, especialmente entre os mais desfavorecidos. Além disso, as condições desfavoráveis, como a falta de estímulo familiar e o acesso limitado ao capital cultural, contribuem para dificultar o desempenho acadêmico dos estudantes, especialmente aqueles provenientes de famílias mais pobres.

## REFERENCIAS

BORDIEU, Pierre. **A Distinção**: crítica social do julgamento; tradução Daniela Kern; Guilherme. F. Teixeira. M. São Paulo; Porto Alegre, RS: Zouk, 2007. 560 p. Tradução de: La distinction: critique sodale du jugement.

BORDIEU, Pierre. **Escritos de educação**. Maria Alice Nogueira e Afrânio Catani. 9 ed. – Petropolis, RJ: Vozes, 2007.

ABRAMOVAY, Miriam. CASTRO, Garcia Mary. **Ensino Médio**: múltiplas vozes. Brasília: UNESCO, MEC, 2003. 662 p.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Série ecumenismo e humanismo, volume 16. Paz e Terra, 1970.

BRASIL. **Lei 13005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm). Acesso em 02 jun. 2023.

BRASIL. **Parecer CNE/CP 19/2020**. Diretrizes Nacionais para a implementação dos dispositivos da Lei nº 14.040, de 18 de agosto de 2020. Disponível em: [https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE\\_PAR\\_CNECPN192020.pdf?query=2020](https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_PAR_CNECPN192020.pdf?query=2020). Acesso em 02 jun. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Censo Escolar**. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-escolar/resultados>. Acesso em 30 maio 2023.

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

[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2019-2022/2020/lei/114040.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/lei/114040.htm). Acesso em 30 maio 2023.

PORTAL QEDU. Disponível em: <http://cdn.novo.qedu.org.br/uf/33-rio-de-janeiro/taxas-rendimento>. Acesso em 30 maio 2023.



## BREVE ANÁLISE DA POLÍTICA DO NOVO ENSINO MÉDIO NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Rachel Regina Bolgar S. Pimentel - UFF - rachelbolgar@gmail.com

**Palavras-chave:** Novo Ensino Médio; EJA; Políticas Educacionais.

### INTRODUÇÃO

A educação escolar tornou-se um caminho obrigatório, porém, estreito, para grande maioria dos sujeitos das classes populares. Para as populações pobres, o processo de escolarização e a formação educacional ainda tem se refletido como uma das possíveis alternativas para o alcance de melhores colocações e remunerações no mundo laboral, bem como da consequente emancipação das condições precárias de subemprego e de vida social.

Considerando que em função das desigualdades sociais aumenta cada vez mais o número médio de jovens e adultos sem a escolarização básica, a relação causal entre o aumento da escolaridade e a chance da empregabilidade permanece como um dos importantes fatores para justificar a retomada aos estudos.

Para Krawczyk (2014, p. 81):

Na última década, diminuiu muito o desemprego dos jovens no Brasil, mas ainda assim, os jovens têm que enfrentar um sistema perverso de seleção com exigências mais elevadas de escolarização para o ingresso em qualquer ocupação, mesmo quando a função não necessita de um nível elevado de conhecimento. Naturalmente, esse processo não garante ao jovem com Ensino Médio e com cursos de aperfeiçoamento um melhor lugar no mercado de trabalho, mas reforça o discurso da importância da educação escolar.

A reflexão da autora acaba nos chamando a atenção para o fato que a formação educacional por si só não tem conseguido garantir as condições efetivas àqueles que se encontram em situação de desvantagem social, como também não tem superado as barreiras da exclusão e desigualdades.

Embora o estudo sobre o Novo Ensino Médio não seja absolutamente novo nos estudos acadêmicos, percebemos que não podemos dispensá-lo do debate das políticas educacionais, pois esse é um nível de ensino inerente as políticas para as classes populares

e permite-nos refletir a respeito das suas contradições, principalmente quando nos esbarramos com pesquisas que comprovam que existe uma parcela expressiva da população jovem e adulta que não conseguiu concluir a educação básica.

Quando mergulhamos nas pesquisas nacionais para analisar como está ocorrendo as políticas educacionais, nos deparamos com um quadro geral de jovens e adultos com mais de 25 anos que conseguiram concluir o Ensino Médio. Contudo, apesar do avanço, os dados também revelam que entre os anos de 2016 e 2019, muitos jovens e adultos não conseguiram finalizar o Ensino Médio. Ou seja, 69,5 milhões de jovens e adultos (51,2%) ainda estão em processo de escolarização (PNAD, 2019).

A preocupação com tal realidade despertou o desejo de aprofundar o conhecimento da escolarização dos jovens e adultos, tendo como foco a análise das políticas educacionais, precisamente, o Novo Ensino Médio na EJA no estado do Rio de Janeiro. Muito nos interessa compreender sobre as possibilidades e limites do encontro entre esses dois campos – Novo Ensino Médio na EJA e os sujeitos que demandam dessa política pública.

O estudo centraliza-se no seguinte problema: como se constitui a experiência de implementação do Novo Ensino Médio/EJA na rede estadual de ensino público no estado do Rio de Janeiro, precisamente no município de Duque de Caxias?

Elegemos como lócus o município de Duque de Caxias pela representatividade no estado e o quantitativo de estudantes jovens e adultos que demandam da política na Baixada Fluminense. A pesquisa tem como objetivo principal compreender como o Novo Ensino Médio/EJA vem sendo executado na rede pública estadual do RJ.

Por se tratar de um grupo diverso, considera-se que ainda há muito o que conhecer sobre a escolarização dos jovens e adultos das periferias, principalmente de Duque de Caxias. Apesar do volume de pesquisas sobre o tema ser expressivo, no campo acadêmico, pouco ainda se conhece sobre sua organização no âmbito da EJA. Se avançarmos em pesquisas no campo das políticas direcionadas para EJA será possível contribuir com as questões na luta em defesa da reparação do direito negado aos sujeitos das classes populares.

Os fundamentos teóricos tem como ponto de análise o diálogo com vários autores que abordam criticamente o Novo Ensino Médio desde a sua concepção como Ferreti (2018); Krawczyk (2014); Carrano (2017) e as recentes discussões disponíveis em diversos dossiês publicados em revistas científicas, que indicam uma série de elementos importantes, principalmente sobre o obscurecimento da EJA.

O referencial teórico em destaque aponta para um caminhar metodológico que visa aprofundar o conhecimento sobre o Novo EM/EJA para compreender como se constituem as experiências para que esta política chegue até os seus principais usuários: jovens e adultos. A etapa dos procedimentos metodológicos será essencial para o caminhar epistemológico e científico, uma vez que, identifica a urgência na transformação das políticas públicas direcionadas à educação da camada popular, que continua sendo marcada pelas desigualdades, preconceitos e pela monocultura.

## **METODOLOGIA**

De natureza qualitativa e quantitativa a pesquisa une os seguintes procedimentos metodológicos: análise documental para compreender a construção das exigências legais definidas para organização do Novo Ensino Médio/EJA; revisão bibliográfica a partir da leitura de livros, artigos científicos e um inventário no Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES com a utilização das palavras-chave – “Educação de Jovens e Adultos e Novo Ensino Médio” a fim de selecionar pesquisas que contemplem o tema. Aliado a isso, busca-se analisar as bases de dados do IBGE (2010 a 2020) e INEP, principalmente em relação a obtenção dos dados referentes aos censos demográfico e de educação e Estudos Socioeconômicos do município de Duque de Caxias para entender do Tribunal de Contas do Estado do RJ a visualização e construção de cenários nacionais, estaduais e municipais em relação ao ensino médio nos territórios.

O estudo documental visa buscar junto ao Conselho Estadual de Educação (CEE/RJ) os marcos normativos que orientam a implementação do Novo EM na Secretaria Estadual de Educação (SEEDUC/RJ) analisando as Deliberações, Parecer e Documento de Orientação Curricular. A análise dos marcos normativos visa verificar os documentos emitidos pela Secretaria Estadual de Educação (SEEDUC) que fundamentam, normatizam e organizam a política do Novo EM/EJA no município de Duque de Caxias. Com esses procedimentos será possível analisar a aplicabilidade e eficácia das normas e se elas se articulam com a realidade e necessidades da população jovem e adulta que estuda nas escolas públicas estaduais de Duque de Caxias.

## DISCUSSÃO E RESULTADOS E CONCLUSÃO

Considerando as controvérsias do Novo Ensino Médio, com base em pesquisas realizadas recentemente é perceptível que o atual modelo de ensino não tem trazido benefícios para a formação da classe popular, principalmente para aqueles que articulam os estudos com o mundo do trabalho.

Os resultados da pesquisa ainda são inconclusivos e não é possível confirmá-los com precisão, pois é necessário conhecer as experiências particulares e acompanhar o debate que tem apontado os problemas já detectados nesse momento inicial da implementação da política nas redes estaduais de ensino do país.

Diante das 7,7 milhões de matrículas sendo 84,5% na rede pública estadual e pelo quantitativo de 29.167 estabelecimentos de ensino médio, dos quais 19.824 pertencem a rede pública estadual é questionável se o investimento está sendo suficiente para garantir o acesso e a permanência dos estudantes jovens e adultos nas escolas que ofertam o Ensino Médio/EJA e se os limites postos pela legislação estão sendo cumpridos (INEP, 2021).

Ousamos considerar que é preciso rediscutir as propostas curriculares e pedagógicas direcionadas para o público da EJA, sobretudo porque este “novo” modelo de ensino médio não está conseguindo abarcar os direitos dos sujeitos jovens e adultos. Um sistema de ensino como o da EJA, requer investimento de políticas que ampliem esse “novo” campo educacional, que trabalha com a diversidade e a inclusão.

A educação de jovens e adultos está diante de antigos e novos desafios, um desses desafios, talvez, seja a escolha de propostas diferenciadas que reconheça a identidade da EJA, tanto pela sua característica de diferenciação etária e de gênero, quanto por sua especificidade ainda tão excludente.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 13.415 de 16 de fevereiro de 2017.** Disponível em [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2017/lei/113415.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/113415.htm) Acesso em 12 de março de 2023.

CARRANO, Paulo C.R. **Um “novo” ensino médio é imposto aos jovens no Brasil.** ANPEd – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. Rio de Janeiro, 17 mar. 2017. Disponível em: <https://www.anped.org.br/news/um-novo-ensino-medio-e-imposto-aos-jovens-no-brasil>. Acesso em 10 de março de 2023.

FERRETI, C. J. **A reforma do Ensino Médio e sua questionável concepção de qualidade da educação**. Instituto de Estudos Avançados da Universidade de São Paulo (Editora), 2018. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/ea/a/RKF694QXnBFGgJ78s8Pmp5x/?format=pdf&lang=pt>.

Acesso em 10 de março de 2023.

IBGE. (2019). **Pesquisa Nacional por Amostragem dos Domicílios (PNAD)**. Brasília, DF: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Acesso em 22 de março de 2023.

INEP. **Censo Escolar 2021**. Brasília, DF: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Acesso em 22 de março de 2023.

KRAWCZYK, Nora. **Ensino Médio**: Empresários dão as cartas na Educação Pública. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 35, n. 126, p. 21-41, 2014. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br> Acesso em 11 de abril de 2023.

**O ENSINO MÉDIO INTEGRADO À EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E  
TECNOLÓGICA NOS INSTITUTOS FEDERAIS: DILEMAS E  
POSSIBILIDADES DE UMA FORMAÇÃO CONTINUADA EM SERVIÇO  
INSTITUCIONALIZADA**

Arthur Rezende da Silva - UCP - arezendeiff@gmail.com

Marcelo Maia Vinagre Mocarzel - UCP - marcelomocarzel@gmail.com

Este trabalho é um delineamento de pesquisa de tese, em andamento, sobre o Ensino Médio Integrado à Educação Profissional e Tecnológica (EMI à EPT) nos Institutos Federais e a necessidade de formação continuada em serviço, institucionalizada, nesse tema. O procedimento teórico-metodológico deste trabalho perpassa por uma revisão de literatura acerca do tema e a partir também das experiências dos autores na EPT, mais especialmente, no EMI.

A própria lei dos Institutos Federais (IFs) determina como um dos objetivos a formação inicial e continuada dos trabalhadores em educação, visando à capacitação, ao aperfeiçoamento, à especialização e à atualização na área de educação profissional e tecnológica (BRASIL, 2008, artigo 7º,II). Sendo assim, a pergunta que norteia este trabalho é a seguinte: “Quais as bases conceituais asseguram uma formação continuada em serviço sobre o EMI à EPT?”

Para iniciar a sustentação desse ponto de vista, temos os ensinamentos de Cruz Sobrinho (2021) que ressalta a formação continuada em serviço como um trabalho pedagógico de urgência na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPCT), uma vez que houve um ingresso de milhares de novos servidores de realidades diversas em uma instituição em plena expansão e sem um planejamento em nível de rede para recebê-los, ocasionando, portanto, perda de oportunidade de construção de uma identidade institucional preconizada no projeto pedagógico original dos IFs. Ainda sobre essa temática, Cruz Sobrinho chama a atenção:

Portanto, é inegável que a falta de formação continuada em serviço, de forma adequada e voltada para as especificidades e prioridades institucionais, destaca-se como uma fragilidade que acompanha os IFs desde a sua criação. Ao mesmo tempo em que a prática que começou a ser adotada por alguns IFs no final desta primeira década de existência, tem mostrado o quanto a formação continuada em serviço, quando bem

planejada e realizada, produz ótimos resultados. (CRUZ SOBRINHO, 2021, p.269)

Como experiência exitosa dessa formação continuada em serviço, destaca-se a materialização da obra de Adriano Larentes da Silva, intitulada *Oficinas de Integração: vivências de sala de aula no Ensino Médio Integrado* (LARENTES, 2019). Larentes apresenta a experiência de formação continuada em serviço de mais de 10 anos do curso técnico integrado em informática, do Instituto Federal de Santa Catarina, no Campus Chapecó.

Professores, Técnicos e Estudantes aceitaram o desafio de ressignificar as práticas pedagógicas do curso de EMI em Chapecó e se debruçaram sobre o tema e se impuseram o desafio de materializar as experiências da disciplina chamada “Oficinas de integração”, numa tentativa de instigar outros sujeitos a aderirem ao EMI enquanto decisão institucional. Larentes pontua a importância de se registrar o acúmulo de experiências, a sistematização e a teorização do “chão da escola” do EMI, o que falta muito em nossas instituições da RFEPCT, como nos adverte Cruz Sobrinho:

Defendemos a tese de que, dentre outras formas, metodologias e temáticas de formação continuada necessárias e possíveis, algumas são prioritárias e urgentes. Há aqueles que questionam a necessidade e a importância da formação continuada em serviço. Para alguns, o fato de terem sido aprovados em concurso público e ou já terem concluídos seus mestrados e pós-doutorados, parece que nada mais precisam aprender ou ninguém é capaz de os ensinar. Na linguagem popular, são os “PHDeuses institucionais”, enclausurados em seus academicismos e prepotência. Ocorre que, calar-se diante destes ou deixar de exigir a participação e o cumprimento nos espaços institucionalmente estabelecidos e exigidos, é errar por omissão. O ideal é buscar o convencimento e a participação consensual e engajada, mas na lógica de que “só faz quem quer”, os que acabam por participar da formação continuada em serviço são, na verdade, os que menos precisam. Portanto, o papel e a responsabilidade da gestão institucional em promover esses espaços formativos de forma efetiva, é indiscutível. (CRUZ SOBRINHO, 2021, p.275-276)

Essa advertência de Cruz Sobrinho é necessária e urgente. Se realmente não for uma decisão da alta gestão, leia-se aqui a própria Reitoria e da própria RFEPCT, dificilmente um campus, de forma isolada, teria sustentabilidade de praticar essa formação continuada em serviço.

Assim, um dos pontos para consolidarem uma prática de formação continuada é a materialização das reflexões dos agentes que fazem o EMI. Essa formação torna-se,

portanto, uma possibilidade de romper com o padrão do tecnicismo e do dualismo educacional que pairam sobre a comunidade dos IFs. Corroborando com o exposto anteriormente, tem-se Imbernón (2010) que elucida o seguinte: “Na formação, deve-se trabalhar com os professores e não sobre eles.” (IMBERNÓN, 2010, p.26).

O teórico ainda chama a atenção para o fato de que a formação continuada em serviço deve ter como base o diálogo entre indivíduos iguais, aumentando a comunicação entre os professores, a partir de uma reflexão prático-teórica que possibilite ao docente construir conhecimento através da reflexão de sua prática educativa. (IMBERNÓN, 2010).

Essa produção do conhecimento perpassa por uma diversa base conceitual, segundo Cruz Sobrinho (2021), dentre eles a Fundamentação teórico-epistemológica do trabalho como princípio educativo, pesquisa como princípio pedagógico, interdisciplinaridade como método, formação integral do educando, avaliação do ensino e da aprendizagem e ênfase nos objetivos dos IFs, instituídos pela lei 11.892/2008, dentre outras bases sistematizadas no quadro a seguir:

Como exemplo dessa dialética citada por Imbernón, cita-se o estudo de Lima *et al* (2018) que realizou uma pesquisa-ação no Instituto Federal do Espírito Santo (IFES) no período de 4 anos (2013-2016), tendo como objetivo o fortalecimento da EMI no IFES. Como resultado da investigação, foi sistematizada uma proposta de intervenção com os participantes do projeto, consistindo em consolidação de propostas interdisciplinares, além de estudos e debates frequentes entre os participantes, com publicação das experiências de integração no site da instituição.

Entre os temas debatidos na pesquisa-ação englobam-se o currículo como totalidade orgânica, trabalho como princípio educativo, pesquisa como princípio pedagógico, eixos curriculares como cultural, trabalho, ciência, tecnologia, sociedade e meio ambiente, interdisciplinaridade, temas problematizadores e globalizantes e nexos integrador (LIMA *et al*, 2018, p.209)

Um curso de formação continuada em serviço, nos IFs, poderia perpassar pela formação social brasileira e pela formação epistemológica acerca do EMI à EPT. É válido ponderar sobre o papel do Formador de um curso de formação continuada em serviço, cujo atributo deve ser o de um formador colaborador e não o de um solucionador dos problemas, afinal, “A formação move-se sempre entre a dialética de aprender e desaprender.” (IMBERNÓN, 2010, p.94). A formação, nessa perspectiva dialética, afasta-se do conceito defasado de atualização científica, didática, enfim, de caráter instrumental, para aproximar-



se de uma formação que descubra a teoria, ressignificando-a, revisitando-a (IMBERNÓN, 2010).

É importante sim haver um trabalho conjunto entre universidades e institutos, porém não numa lógica de reproduzir o outro, isso porque há uma diferença de base epistemológica entre essas instituições, conforme Cruz Sobrinho esclarece: “Aliás, essa lógica só é tentada por muitos servidores dos IFs que querem transformar estas instituições em ‘mini-universidades’ ou outra coisa, ou seja para aqueles que não se identificam com a identidade institucional na qual atuam” (CRUZ SOBRINHO, 2021, p.282). Assim, as possíveis bases para uma formação sobre EMI à EPT segue no quadro abaixo:

**Quadro 1: Bases conceituais para um curso de formação continuada em serviço sobre EMI à EPT**

Sugestão de eixos estruturantes para uma formação continuada em serviço na temática EMI à EPT.	Formação social brasileira
	Fundamentos da Escola do Trabalho e o Trabalho como princípio educativo
	Processo Histórico do Ensino Médio brasileiro: reformas e contrarreformas
	Memórias da EPT: de escola de aprendizes artífices a Institutos Federais
	Concepção de EMI à EPT e Politecnia
	Concepção e Diretrizes dos Institutos Federais
	Lei de criação dos IFs
	Experiências educacionais das Escolas do Campo

Fonte: Os autores.

**REFERÊNCIAS**

BRASIL. **Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008.** Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. D.O.U. Seção 1, de 30 de dezembro de 2008. Brasília, DF, 2008.

CRUZ SOBRINHO, Sidinei; ARAÚJO, Adilson César; SILVA, Mônica Ribeiro da. Reforma do Ensino Médio: tensões e proposições no âmbito do ensino médio integrado dos institutos federais. In: CAETANO, Maria Raquel; PORTO JÚNIOR, Manoel José; CRUZ SOBRINHO, Sidinei (org.). **Educação Profissional e os desafios da formação humana integral**: concepções, políticas e contradições. Curitiba: Editora CRV, 2021. Cap. 11. p. 189-210.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação continuada de professores**. Porto Alegre: Artmed, 2010. 120 p. Tradução de Juliana dos Santos Padilha.

LIMA, Marcelo *et al.* Integração Curricular no IFES: limites e possibilidades da pesquisa-ação. **Revista Trabalho Necessário**, v. 16, n. 29, p. 192-217, 2018. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/trabalhonecessario/article/view/4649> Acesso em: 12. jan. 2022

SILVA, Adriano Larentes da (org.). **Oficinas de integração**: vivências de sala de aula no ensino médio integrado. Curitiba: Editora Crv, 2019

## **O CICLO DE VIDA PROFISSIONAL: CARREIRA DOCENTE NA ETEJLN – FAETEC**

Ana Paula Rodrigues Coutinho - UCP - ana.42140093@ucp.br

**Palavras-chave:** Fases na vida dos professores; ETEJLN; Formação de professores.

### **INTRODUÇÃO**

Abordar o ciclo de vida profissional dos professores, em especial os professores de uma escola técnica, pertencente a uma rede, no caso a FAETEC, nos leva a refletir sobre a formação e o trabalho docente. A formação inicial e continuada, o tempo de atuação, a formação específica e suas relações com a escola e a tarefa docente, tão específica de um curso que forma profissionais para o mercado de trabalho.

Existem fases que determinam os momentos profissionais vividos? É possível identificar as fases na carreira de um professor? Em relação a formação do professor, acontece ao longo da carreira ou em momentos estanques?

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB – 9395/96, considera a formação continuada como direito de todos os profissionais que atuam em qualquer estabelecimento de ensino. Por meio da Formação Continuada, a progressão funcional pautada na titulação, na qualificação e na competência profissional, oferece desenvolvimento aos professores, com plano de cargos e salários, no caso da rede FAETEC.

A descrição do ciclo de vida profissional por Huberman (2007) para análise da carreira profissional traz algumas questões e fases determinantes a cada um momento da vida profissional. Huberman (2007) delineou as tendências gerais do ciclo de vida dos professores, apontadas como: Entrada na carreira; Estabilização; Diversificação; Pôr-se em questão; Serenidade e distanciamento afetivo; Conservantismo e lamentações e Desinvestimento.

### **METODOLOGIA:**

A pesquisa é um estudo de caso, com objetivo de investigar o corpo docente da escola ETEJLN – FAETEC. O grupo docente foi escolhido por pertencer ao local de pesquisa da dissertação do Doutorado em curso sobre Currículo Funcional. A ETEJLN conta com 86 professores, nos diversos cursos oferecidos: Administração, Edificações, Eletrônica e Eletrotécnica, da parte Técnica e do Médio. Todos os professores possuem graduação, alguns Mestres e Doutores, concursados da Rede FAETEC. Desses professores, 12 participaram da pesquisa. O instrumento de pesquisa foi a entrevista Estruturada. Utilizando o Google Formulários, com perguntas fechadas e abertas.

## **RESULTADOS E DISCUSSÕES:**

Tendo por base o ciclo de vida dos professores de Huberman (2007) onde as fases são: entrada, fase da estabilização, fase da diversificação e continuidade na carreira, serenidade, distanciamento afetivo e conservadorismo e o desinvestimento. (HUBERMAN, 2007) e levando em conta os professores de cursos de profissionalizantes da ETEJLN, escola de Nova Iguaçu seguem as considerações, nas quais é possível destacar, através dos dados levantados e nas respostas apresentadas, quais fases do ciclo de vida os professores encontram-se na carreira docente. A maioria dos professores não citou salário ou plano de carreira, mas sim posturas profissionais e achados sobre suas práticas.

Dos professores respondentes, temos 03 do Ensino Técnico e 09 do Ensino Médio, dos quais a maioria possui entre 40 e 60 anos, a maioria atua em torno de 25 anos e atua na escola há 20 anos. A Formação Inicial deu-se na área de entrada no concurso público da rede Faetec e os cursos de Formação continuada ocorreram nas áreas de aperfeiçoamento e outras especializações, além de outras licenciaturas, a maioria dos professores ainda não tem Doutorado, alguns possuem Mestrado, a maioria cursou Pós- Graduação, lato sensu.

Quanto as fases na carreira docente, mapeando a situação dos docentes em relação às etapas na carreira profissional, o objetivo de verificar as fases dos professores da ETEJLN – FAETEC, foi alcançado na análise dos depoimentos em que as situações apontadas por Huberman (2002) podem ser visualizadas nas falas dos entrevistados, onde eles conseguem perceber a evolução em suas carreiras docentes.

A questão sugerida foi:

Será que há ‘fases’ ou ‘estágios’ no ensino?” “Será que grande número de professores passam pelas mesmas etapas, as mesmas crises, os mesmos acontecimentos-tipo, o mesmo termo de carreira, independentemente da ‘geração’ a que pertencem, ou haverá percursos diferentes, de acordo com o momento histórico da carreira? (NÓVOA, 1995, p. 35).

As respostas dos professores remetem aos pensamentos sobre a vida profissional dos professores, onde puderam optar por se reportarem ao início, à trajetória ou ainda seus cotidianos. É possível perceber nas falas dos professores uma inquietação com a própria formação, quando citam a importância de realizar cursos e manterem-se atualizados.

Interessante destacar que as falas dos professores entrevistados, indicam o aperfeiçoamento de suas funções, bem como a diversificação de suas práticas, demonstrando ter desenvolvido novas formas de professorar. A fase da Diversificação, na qual: “Os professores, nesta fase das suas carreiras, seriam, assim, os mais motivados, os mais dinâmicos, os mais empenhados nas equipas pedagógicas ou nas comissões de reforma (oficiais ou “selvagens”) que surgem em várias escolas”.

Na fase Conservantismo e Lamentações, os professores passam da serenidade para o conservantismo. Os docentes chegam ao conservantismo de várias maneiras: seja por um questionamento mais prologado, na sequência de uma reforma estrutural que fracassa ou face a uma reforma a que se opõem. Apenas um professor do Médio colocou-se nesse sentido: PEM: Trajetória de muito trabalho e pouco reconhecimento.

Sobre os estágios no ciclo profissional dos professores, Nóvoa (p. 35, 1995) questiona: “As pessoas tornam-se mais ou menos “competentes” com os anos? Em caso afirmativo, quais são os domínios de competência pedagógica que entram em jogo?” Foi perguntado aos professores se eles concordavam ou não, com essa visão sobre essa “competência” construída com os anos. As respostas indicam concordância e as habilidades e competências que atribuem aos estágios.

Pelo tempo de atuação na ETEJLN dos entrevistados, não temos a fase do Entrada na Carreira, período em que os professores estão recém-chegados na profissão docente.

## CONCLUSÃO

O texto de Huberman (2007) indica a importância da análise da trajetória profissional dos professores da ETEJLN, as formas como cada professor, se percebe nesse

processo de autorreflexão. Tendo em vista que a maioria dos professores se encontra em idade madura e com muitos anos na escola, era de se esperar que a fase da Diversificação fosse mais apontada, bem como do Desinvestimento.

Importante frisar que a escola se encontra em um tempo de retorno às aulas, pós afastamento social provocado pela COVID- 19, onde os alunos da rede FAETEC ficaram em Ensino Remoto de março de 2020 a agosto de 2021, quando retornou com o modelo híbrido. No ano dessa pesquisa, retomou-se o ensino presencial e integral em toda a rede FAETEC.

Diante do exposto, o estudo do ciclo profissional da vida profissional dos professores, com seus perfis - tipo, sequências e fases, propõem-se a levantar traços comuns nas trajetórias diversas que têm em comum a escola onde atuam, além de indicar a maneira como ocorre a formação e o trabalho dos professores, por meio da formação inicial e continuada, e nos possibilita categorizar por suas falas os momentos em que se encontram em suas carreiras profissionais, em tempos de grandes desafios docentes.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério de Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº9.394**. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, 1996. Disponível em: lei 9394.pdf (mec.gov.br). Acesso em 20 de junho de 2022.

HUBERMAN, Michael. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, António (Org.). **Vida de professores**. 2. ed. p. 31- 61. Porto, Portugal: Porto Editora, 2007. Disponível em: (PDF) Huberman-m-o-ciclo-de-vida-profissional-dos-professores | Douglas Weiss - Academia.edu . Acesso em 14/04/2022.

## **A GESTÃO DE UMA ESCOLA TÉCNICA A PARTIR DE PROCEDIMENTOS PARA CONSTRUÇÃO DE OBJETIVOS COMUNS**

Marcelo Conceição de Azeredo - UCP - prof.marceloazeredo@gmail.com

### **RESUMO**

O presente estudo tem como ponto de reflexão minha experiência como Gestor de uma Unidade de Ensino Técnico com formação concomitante com o Ensino Médio, na qual, à época, fui eleito pela Comunidade Escolar. O processo eleitoral ocorreu mediante consulta à comunidade escolar e lista tríplice.

Dentro de uma perspectiva de uma Gestão Escolar eleita pela comunidade escolar e com principal propósito focado para uma administração voltada para a formação integral do aluno, tive como eixo de partida a concepção da Educação como um dos meios mais eficazes na construção da plena Cidadania, viabilizando a as relações sociais, a partir de uma gestão democrática.

Com este fim, junto com a equipe gestora ora eleita, objetivamos uma gestão democrática que tinha como propósito garantir aos educandos o direito de adquirir conhecimentos e valores numa visão crítica e transformadora. Essa escola deveria ter a ousadia de “avaliar sem expulsar”, acompanhando contínua e sistematicamente os avanços e dificuldades do alunado, sendo um espaço de saber, de pesquisa, de conhecimento e de alegria.

Como ser social, o aluno encontra sua realização no convívio com seus semelhantes, necessitando de trabalho participativo, comunitário, que possibilite trocas de vivência e maior aperfeiçoamento e satisfação social. A autonomia da escola e a solidariedade só poderão ser alcançadas através de organização e planejamento interativo.

Assim, com o avanço da comunicação e a globalização de idéias, o diretor de uma escola teve a necessidade de mudar em função dos novos paradigmas da concepção do que é “administrar”, daí surge um novo conceito, mas amplo e com as concepções de uma administração democrática e não perdendo sua essência no controle de idéias: Gestão.

O gestor deve buscar ter uma visão global do estabelecimento que dirige, seus anseios e perspectivas, construindo assim, a partir da globalização de pensamentos múltiplos, uma liderança respeitada no compartilhamento de ações voltadas para a

transformação social dos discentes. A gestão educacional concebe-se numa visão política e social, a transformação e diversificação dos anseios acadêmicos para um resultado satisfatório das ações educacionais que propõe nossas leis educacionais.

Com isso, surge um novo conceito que deve ser observado pelo gestor escolar para uma aplicação e resultado satisfatório de suas ações e controle na direção da instituição: liderança. A liderança pode ser definida como a habilidade de inspirar confiança e apoio entre as pessoas de cuja competência e compromisso depende o desempenho.

Tendo em vista as diretrizes supracitadas, as diretrizes educacionais que usamos no processo de construção do Projeto Político Pedagógico - PPP da Escola Técnica em questão estiveram em consonância com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB nº 9394/96, o Decreto Federal nº 2208/97, a Constituição Estadual do Rio de Janeiro e o Regimento Comum das Escolas Técnicas da Fundação Mantenedora da Unidade de Ensino em questão, com o propósito de desenvolver ações no sentido de propor à Comunidade Escolar uma educação pública de qualidade. Atuando no Ensino Médio Concomitante (Formação Geral e Formação Técnica) e Pós-Médio, a Escola, ora objeto desse estudo, direciona seu trabalho pedagógico com o objetivo principal de fornecer as competências, habilidades e atitudes que contribuam para um conhecimento amplo do educando, tanto para o mundo do trabalho como para o efetivo exercício da cidadania.

Para concretizar tais diretrizes, alguns fatores foram considerados prioritários, tais como: incentivar o aperfeiçoamento contínuo de todo corpo docente, técnico e administrativo; integração dos setores que compõe a Unidade, com a finalidade de racionalizar os esforços e melhorar a qualidade dos resultados; avaliar o desempenho da Escola, através do aproveitamento do aluno pelo mundo do trabalho, obtendo, também, dados para a reformulação dos cursos e; fortalecer parcerias com Empresas e Universidades para o favorecimento profissional da Comunidade Escolar.

Os reflexos deste envolvimento coletivo resultam em comprometimentos das partes envolvidas e esta integração facilita às parcerias entre Escola – Comunidade Escolar – Empresa, a qual é uma das metas principais de uma escola de formação técnica e uma exigência da sociedade globalizada, uma vez que a formação do profissional deve estar em estreita relação com as necessidades do mundo de trabalho. A avaliação da condução da gestão se dá à medida das parcerias e aproximação dos setores da Comunidade Escolar.

Assim, tínhamos a responsabilidade de gerir tal escola, tendo em vista um centro de excelência em Educação Técnica e Inclusão Social, capaz de promover a qualidade de



vida e o pleno exercício da cidadania nos envolvidos nesse processo de formação escolar, contribuindo para o permanente papel social da escola, preparando seus discentes para a vida, via educação, trabalho e cidadania, com competências, habilidades e atitudes condizentes com as exigências da sociedade e do mundo do trabalho.

A Educação Técnica deverá ser ministrada de forma a oferecer, ao mercado de trabalho, um profissional que, além de ter os conhecimentos específicos da habilitação escolhida, saiba analisar e avaliar o seu trabalho, fazer inferências e tomar decisões, através da autonomia, autoconfiança, senso crítico, criatividade, interação e integração em equipes.

Nesse processo de ensino e aprendizagem, é fundamental que o estudante saiba aprender a aprender. Torna-se relevante à concepção de que a aprendizagem é permanente e contínua, tendo em vista a construção de competências que abarquem as habilidades específicas, conhecimentos e atitudes que atendam as demandas do setor produtivo e das relações sociais.

Com esses olhares para uma gestão escolar, o diretor poderá redirecionar seu trabalho, buscando o sucesso nas intenções e frutos das ações educacionais propostas, sem descuidar de tudo o que a visão da gestão mostra no cotidiano social. Assim, este estudo teve a intenção de provocar que a ação da gestão escolar deve investir na participação coletiva e consciente da comunidade escolar, por meio de espaços democráticos em que o gestor pode abrir significados para a aproximação de seus atos com os interesses sociais do entorno. Em suma, a Gestão Escolar é um importante potencializador nas relações sociais de um trabalho eficaz, colaborativo e coletivo de uma escola.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALBUQUERQUE L. G. e LEITE N. R. P. (2010). **A Estratégia de Gestão de Pessoas como Ferramenta do Desenvolvimento Organizacional**. Revista Ibero-Americana de Estratégia - RIAE, São Paulo, v. 9, n. 1, p. 32-55, jan./abr. 2010. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/3312/331227115003.pdf>

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

\_\_\_\_\_. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. **Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE**. Diário Oficial da União. Brasília: DF, 25 jun. 2014.

\_\_\_\_\_. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Diário Oficial da União. Brasília: DF, 20 dez. 1996.

COSTA, Jorge Adelino, CASTANHEIRA, Patrícia. **A liderança na gestão das escolas: contributos de análise organizacional**. *RBPAAE*, v. 31, n. 1, p. 13 - 44 jan./abr. 2015. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/rbpae/article/view/58912/35187>

FERREIRA, N. S. Carapeto e AGUIAR, M. A. da S. (Org.) **Gestão da Educação: Impasse, Perspectivas e Compromisso**. São Paulo : Cortez, 2000.

LIMA, Licínio. **A escola como organização educativa**. São Paulo: Cortez, 2011.

MOCARZEL, Marcelo; NAJJAR, Jorge. **Qualidade na/da educação como um marco referencial das políticas e práticas educacionais: um enfoque multidimensional**. Em aberto, v. 33, n. 109, set./dez/ 2020. Disponível em: <http://emaberto.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/view/4498/3848>

NAJJAR, Jorge. **Gestão democrática da escola, ação política e emancipação humana**. Movimento – Revista de educação, n. 13, 2006.

PARO, Vitor Henrique. **Administração escolar: introdução crítica**. 16 ed. São Paulo: Cortez, 2010.

SOUZA, Ângelo Ricardo de. **Explorando e construindo um conceito de gestão escolar democrática**. Educação em Revista, v.25, n.03 , p.123-140, dez. 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/fF53XWVkxxbhpGkqvckvkH/?format=pdf&lang=pt>

## JOVENS NEGRAS E NEGROS E A CONSTRUÇÃO DO SUCESSO ESCOLAR

Gerusa Faria Rodrigues - UCP - Gerusa.rodrigues@ucp.br

**Palavras-chave:** Relações Étnico Raciais, Sucesso Escolar; Juventude

### INTRODUÇÃO

A pesquisa que se apresenta buscou compreender como são construídas as trajetórias escolares de sucesso de estudantes negras e negros do ensino médio em um colégio público estadual, localizado no centro da cidade de Petrópolis, município da região serrana do Estado do Rio de Janeiro. O colégio onde a pesquisa foi desenvolvida atende 2055 alunos do ensino médio, nas modalidades de ensino regular, cursos técnicos em produção de Áudio e Vídeo, Química, e Educação de jovens e adultos.

Deste modo, visando compreender os meandros das relações que se estabelecem entre alunas e alunos negros, dos cursos Regular, Técnico em Química e Técnico em Áudio e vídeo, o objetivo geral do trabalho se apresenta da seguinte forma:

- Analisar como se constituíram as trajetórias de sucesso escolar entre os jovens negras e negros do Ensino médio, de uma escola pública da rede estadual de Petrópolis, procurando compreender em que medida os diferentes capitais (cultural, social e econômico) se correlacionam.

E como objetivos específicos:

- Compreender o que é sucesso para jovens negras e negros e para a escola, considerando que diante dos dados sobre a realidade social de pretos e pardos, chegar ao ensino médio, para muitas famílias negras e de classe popular, pode ser considerado sucesso escolar;

- Compreender a percepção dos alunos negros sobre o racismo, considerando de que forma se sentem afetados e quais os sentidos que o racismo dá às trajetórias escolares destes estudantes;

- Compreender de que forma os mais diversos agentes – ou seja, o que Bourdieu (2007), denomina de *capital social* – podem contribuir na construção do sucesso escolar de jovens negras e negros.

Como Nota Dayrell (2007), a representação social dos jovens negras e negros, é a maneira como o racismo estrutural faz com que a sociedade veja estas moças e rapazes, nos espaços sociais variados, incluindo a escola; portanto, o fato de permanecerem estudando pode ser considerado, para alguns, uma forma de sucesso, tornando necessária a compreensão do “sucesso” para este grupo. Esta série de estigmas faz com que as ofertas educativas sejam reduzidas, sob o pretexto da falta de interesse dos estudantes negros, comportamento agressivo, ou mesmo falta de condições de permanecerem matriculados, por serem o grupo mais vulnerável que acaba evadindo da escola.

No espaço escolar há a tendência de invisibilizar as trajetórias de estudantes negros, por possuir currículos eurocentrados, os quais não consideram a realidade dos estudantes pretos e pardos, além de ter como referência de sucesso e bom comportamento estudantes brancos.

## **PERCURSO TEÓRICO METODOLÓGICO**

Foi realizada uma observação participante, que segundo Oliveira (1996), permite que o pesquisador assuma um papel digerível pela sociedade observada o que viabiliza uma aceitação pelos membros da comunidade, facilitando o trabalho preliminar do pesquisador. Esse olhar inicial para o Colégio ocorreu por meio de alguns levantamentos, como uma análise dos resultados do ano de 2021, para posterior busca por alunos com bom aproveitamento.

O olhar sensibilizado pela teoria, possibilitou compreender onde estão os alunos negros do colégio, se estão distribuídos de forma proporcional entre os cursos, quais são os cursos que mais os recebem e, onde este grupo alcança maior rendimento escolar.

Ademais, a análise dos dados materiais, como estatísticas e avaliações, possibilitou captar a exterioridade do grupo, exterioridades estas, que foram significativas e, se tornaram categorias para análise dos dados construídos junto aos interlocutores, a relação com o ingresso em cada curso, assim como o capital cultural para se manterem em suas escolhas e obter sucesso escolar.

O ouvir, foi realizado por meio de entrevistas com os interlocutores selecionados nas etapas anteriores. Para a realização das interações com estes interlocutores, empreendi uma escuta ativa e metódica, conceito de Bourdieu (2012). Tal escuta visa minimizar os efeitos da violência simbólica que pode ser exercida por meio destas interações.

## DESVELANDO OS RESULTADOS DA PESQUISA

Na educação formal, os resultados obtidos pelas alunas e alunos são os balizadores do “sucesso” ou “fracasso escolar”, passando por aprovações, reprovações e evasão escolar. Comumente, os progressos na aprendizagem ou mesmo as transformações que a educação é capaz de produzir nos estudantes não são considerados para fins de identificar o “sucesso” ou “fracasso escolar”. Os estudos apontam que o fracasso escolar atinge em grande parte os estudantes negros, por fatores variados como vulnerabilidade social, aspectos socioeconômicos e o capital cultural – conceito criado pelo sociólogo Pierre Bourdieu, em meados dos anos de 1960.

O que pode ser observado ao longo das conversas realizadas com os alunos dos 3 cursos (Regular, Áudio e vídeo e Química), é que os estudantes se esforçam para permanecer e concluir seus cursos, porque acreditam que a escola, a educação e a conclusão da Educação básica possibilitarão, em certa medida, uma melhoria na qualidade de vida. Muitos familiares também apostam nessa premissa. Nos relatos, alguns alunos não apontam o ingresso no Ensino superior como uma possibilidade imediata, mas como algo para um futuro um pouco mais distante. Em alguns casos, foi perceptível que tinham vergonha de dizer que não pretendiam cursar o Ensino superior. Como uma das estudantes mesmo falou: *“Aqui a maioria não vai continuar estudando, a gente tem que trabalhar”*.

Para muitos dos jovens entrevistados concluir o Ensino médio, e ingressar no mercado de trabalho, é considerado sucesso para os estudantes e suas famílias, levando em conta as possibilidades reais, e o destino social ao qual estão atrelados. Ao longo das entrevistas os jovens negros e negras, questionaram a forma como a escola concebe o sucesso, e alegam ter consciência de que *“sou mais que as notas que tiro”*.

No entanto, apesar de compreenderem como a escola e a sociedade apreende o sucesso escolar, as questões raciais e o racismo está velado nas ações cotidianas, e grande parte dos estudantes entrevistados naturalizam as atitudes racistas de professores e de outros colegas. Acreditando que por ter muitas alunas e alunos pretos e pardos o Colégio se torna um ambiente seguro, e livre do racismo estrutural. Para os estudantes só é considerado racismo se a ofensa for muito direta, ou se houver algum tipo de perseguição. Ser preto é estar preso a sua corporeidade racial, é como descrito por Fanon (2008), é não

estar escravizado pela ideia que os outros fazem da pessoa, mas da aparição, do quando surge, ou entra em uma loja, e se é uma pessoa preta.

## CONSIDERAÇÕES

Em certa medida é redundante afirmar que o racismo afeta negativamente as trajetórias dos estudantes negros, já que pesquisas sobre o tema apontam esse fato de forma uníssona. O que foi possível compreender é que os estudantes não conseguem perceber esse dado, e a fala mais recorrente é a de que os professores tratam todos da mesma forma; na sequência, narram situações de racismo entre professores e alunos, não percebendo que os jovens que passam por essas situações, de modo geral, são os que não alcançam bons resultados. Esse dado foi comprovado ao relacionar os alunos que tinham seus nomes mencionados nas situações de racismo, ou com as falas das próprias vítimas do racismo, com os resultados (notas) obtidos, como foi verificado nos documentos escolares.

Compreender como as alunas e alunos negros constroem suas trajetórias de sucesso revelou uma outra camada nessa estrutura, que muito embora os estudantes não percebam o racismo como um elemento constituinte da estrutura escolar, eles aprenderam a jogar o jogo e a se posicionarem no campo. Aprenderam a lutar para alcançar sucesso em suas mais variadas formas: nas notas que conquistam, passando a receber apoio de alguns professores; nas mudanças de atitudes, adotando o comportamento padrão dos alunos brancos e bem sucedidos; ou mesmo superando a falta de oportunidades educativas e conseguindo concluir o Ensino médio, sem reprovações ou interrupções em suas trajetórias.

Segundo Bourdieu (2007), o capital cultural é um ter que se tornou ser, uma propriedade que faz parte do corpo se tornando parte da pessoa, um *habitus*, que acaba integrando o modo de existir destes alunos, fazendo com que eles também valorizem a escolarização e as possibilidades que ela irá trazer para suas trajetórias sociais. Neste processo, os estudantes que conseguem obter capital social por meio das relações que estabelecem, em muitos casos, são capazes de convertê-los em capital cultural, o qual incide nos resultados escolares. Como revelou a pesquisa, essa rede de relações pode ser estabelecida com agentes do espaço escolar e agentes externos a ele, possibilitando criar vínculos duráveis que poderão ser reconvertidos, ao longo do tempo, em mais capital cultural e/ou econômico. Esse investimento em capital social pode garantir direitos

institucionalizados, ou mesmo oportunidades educativas, as quais possibilitam a permanência no Colégio, e a conquista de capital cultural institucionalizado(diplomas).

## **REFERÊNCIAS**

BOURDIEU, P. O capital social- notas provisórias. In: CATANI, A. NOGUEIRA, M. A. (org.). 2007.

BOURDIEU, P. **A miséria do mundo. Petrópolis: Vozes, 7ª edição. 2012.**

DAYRELL, J. A escola “faz” as juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil. **Educação & Sociedade**. Campinas, vol. 28, n. 100. Especial, p. 1105 – 1128, out. 2007.

FANON, F. **Pele negra máscaras brancas**. Salvador: EDUFBA, 2008.

OLIVEIRA, R. C. O trabalho do antropólogo: Olhar, ouvir, escrever. **Revista de Antropologia**, São Paulo, USP, 1996, v. 39, nº 1, p. 13-37.

## METODOLOGIA DA SALA SESI MATEMÁTICA APLICADA NA PANDEMIA

Francis de Souza Borges - Escola FIRJAN SESI - francis@uerj.br  
Charles Oliveira Magalhães - UCP - charles.magalhaes@hotmail.com

**Palavras-chave:** Matemática; SESI; Taxa de variação.

### INTRODUÇÃO

Em meados de março de 2020 as redes de ensino suspenderam aulas, anteciparam recesso e fecharam escolas. Na expectativa de que seriam apenas alguns dias, alunos e professores deixaram de ter contato presencial. A pandemia da Covid 19 perdurou por bem mais tempo que o esperado, as redes tiveram que buscar alternativas para dar continuidade na oferta do ensino. Professores e alunos buscaram meios para se adaptarem a uma realidade distante do que até então estávamos acostumados. Os espaços físicos de interação professor-aluno foram afetados, porém um fomentador para novos recomeços. Nas instituições onde as ferramentas digitais já se faziam presentes, seja de forma administrativa ou na interação professor-aluno e aluno-professor, essa adaptação ocorreu de forma acelerada e menos “traumática” tanto para professor quanto para os alunos.

Antes da pandemia, um dos casos de sucesso que utilizava material concreto e tecnologia para o ensino de matemática eram as Salas SESI. A metodologia utilizada no SESI Matemática buscou associar de forma articulada as dimensões conteúdo, prática e tecnologia, sendo estes os pilares do programa de matemática. O programa sinaliza a pretensão em quebrar antigos preconceitos de estudantes e professores com relação à matemática, aproximando-os com recursos pedagógicos - materiais concretos, recursos tecnológicos e a plataforma de games (SESI, 2013, p.15).

Com essa bagagem e experiência em aliar tecnologia com o ensino, a Rede Sesi foi um exemplo de agilidade de se adaptar e se reinventar no período pandêmico. Em 2020 os professores, em menos de um mês, já estavam ministrando suas aulas em toda rede e com suporte oferecido pela empresa, tais como: software e ferramentas tecnológicas, suporte técnico e formações para professores e pedagogos por pessoas de Tecnologia com experiência na área. Infelizmente o mesmo não acontecia nas Salas SESI que foram



implementadas nas escolas públicas da Rede Estadual de Ensino, as escolas permaneceram por longos períodos fechadas, o que inviabilizava a utilização dos recursos disponíveis.

O SESI tem como um dos seus principais pilares, além da robótica e a ciências, a área de Matemática. A reestruturação começou pelo professor como, por exemplo, ao ensinar geometria para seus alunos utilizando objetos do seu cotidiano para aprender sobre: área, perímetro e volume, e não mais poder contar com os recursos da Sala da Matemática do SESI. A utilização das ferramentas tecnológicas mais uma vez para potencializar o aprendizado dos alunos passou a ser extremamente necessária. Assim o uso de softwares, seja de geometria dinâmica entre outros para fortalecer o aprendizado e continuar incentivando os alunos a serem protagonistas do seu aprendizado.

Gostaríamos de citar um exemplo do estudo de taxa de variação, com os alunos do 1º ano do Ensino Médio do professor Francis Borges no ano de 2021 do SESI de Nova Friburgo – RJ. Os 80 (oitenta) alunos foram divididos em duas turmas com 40 (quarenta) alunos, tiveram aulas *on-line* com o professor, que além de ensinar os conteúdos prévios, tais como: conjuntos, conjuntos numéricos e função polinomial do 1º grau, apresentou e explicou funcionalidades básicas dos softwares Winplot e o Geogebra. Cabe ressaltar que nenhum aluno optou pelo uso do Winplot (acreditamos que seja por conta da dificuldade em instalar, e não podia ser utilizado no celular ou de forma *on-line*). Assim, a maioria utilizou o Geogebra e como os criadores o descrevem: “É um software de matemática dinâmica para todos os níveis de ensino que reúne geometria, álgebra, planilhas, gráficos, estatística e cálculo...” que pode ser acessado *on-line*, sem a necessidade de instalar no celular ou no computador. A ideia de usar o Geogebra partiu do próprio professor para facilitar o ensino de funções e a projeção dos mesmos no plano cartesiano.

## **METODOLOGIA**

Inicialmente fez-se uma análise do livro de atividades disponibilizado na coleção da Sala SESI. Utilizou-se de pesquisas em livros, sites e de aplicativos disponíveis para o desenvolvimento de atividades de matemática. Após selecionados os conteúdos, o professor explicou a forma para os alunos exercitarem utilizando o livro adotado e exercícios de vestibulares disponíveis na internet. Apresentou-se aos alunos a proposta de aplicar a taxa de variação em situações do cotidiano e em outras áreas de conhecimento. A escolha de aplicação e elaboração para a apresentação foi realizada pelos próprios alunos.

O trabalho contou como parte de 30% da nota do bimestre, e teve a oportunidade de ser desenvolvido em grupo ou individualmente, porém a maioria fez em grupos. Mesmo no período da pandemia houve a interação on-line, os alunos tiravam suas dúvidas entre seus pares, pesquisando na internet e por último trocavam experiência e dúvidas com o professor. A proposta em deixar o professor para a última etapa fazia parte do planejamento, visto o intuito de ensinar e estimular os alunos a buscarem as respostas de suas indagações por conta própria.

## **DISCUSSÃO DOS RESULTADOS**

Para a realização das atividades propostas, bem como, para apresentação do conceito aplicado no trabalho e seus resultados, não se obrigou o uso do Geogebra ou Winplot. Alguns alunos não dispunham de computador ou celulares com suporte para o Winplot ou Geogebra. Assim fizeram de maneira tradicional papel, régua, caneta e lápis, mas conseguiram explicar o conteúdo com maestria e aplicação do mesmo em diversas áreas tais como: Economia, Física, Matemática, Engenharia e entre outras. Veja a aplicação da taxa de variação de alguns trabalhos de ambas as turmas.

Taxa de variação em:

Turma 1º ano A: Vazão de uma bomba ou uma torneira de casa; Economia – Cotação do Dólar; Preço de uma placa de Vídeo para computador; Variação do PIB Brasileiro; Aula de física M.U. com dados retirados de uma corrida na academia pelo próprio aluno; Pacotes de planos de serviço de celular; Taxa de variação de um elástico.

Turma 1º ano B: Aplicada em noites de sono; No preparo do Pão de queijo na Airfryer; Taxa de variação do Lucro de um Hotel; Em relação a velocidade no lançamento oblíquo de uma caneta; Carregamento da bateria de um celular; Velocidade de um carrinho de fricção; Mortes pelo Vírus da Covid 19 e projeção para o ano de 2022; Crescimento de Árvore Japonesa Kiri.

Como proposta da apresentação do trabalho, alunos teriam que produzir um vídeo, com tópicos a serem abordados tais como: uma breve apresentação do grupo com nome e sobrenome, área de conhecimento com um breve resumo onde seria possível observar a taxa variação, em que áreas poderiam ser aplicadas (economia, física, matemática, engenharia, etc.). Os valores utilizados no trabalho teriam que ser apresentados em forma de gráficos; Os valores utilizados poderiam ser retirados de outras fontes, desde que a

mesma fosse referenciada devidamente ou de dados experimentais, nesse caso era preciso explicar no vídeo o processo de obtenção. Foi levado em consideração como bônus (ponto extra) a criatividade e o dinamismo na realização de vídeo e apresentação do trabalho.

O processo de aprendizagem foi mediado pelo professor, porém os alunos tiveram todo o protagonismo, realizaram as pesquisas, trataram os dados e apresentaram os resultados. Ficou evidente que esse tipo de processo favorece o aprendizado e coloca o aluno na posição de protagonista do conhecimento, no mesmo processo o aluno “ensina o professor” e aprende. O trabalho cooperativo, colaborativo e comunicativo entre os alunos fortaleceu a compreensão dos conteúdos, fazendo que os mesmos desenvolvessem as habilidades e competências esperadas.

## CONCLUSÃO

A proposta ao integrar a sala de aula com os ambientes virtuais, as atividades de ensinar e aprender passam a receber inúmeras oportunidades e dificuldades. Por um lado temos o aluno que em sua maioria, tem uma familiaridade com a tecnologia, mas temos a dificuldade de fazer com que ele queira utilizar com ações voltadas para o ambiente educacional. Outro ponto a ser observado é que o professor precisa dominar a tecnologia existente para desenvolver a capacidade de produzir conteúdo dentro do ambiente virtual, para atender e potencializar o mix presencial e on-line que a pandemia trouxe. Como a Sala do SESI Matemática funciona como um laboratório, repleto de material disponível na escola para o professor é possível aplicar mais atividades realizadas no formato digital, o que pode servir como inspiração para uma ação integradora.

O processo de ensino-aprendizagem requer interação para que seja efetivo, o aluno e professor precisam se comunicar, e o uso das tecnologias com softwares geométricos ou plataformas digitais auxiliam o professor e seus alunos no seu aprendizado. Foi possível concluir que os alunos conseguiram entender o conteúdo, bem como desenvolver as habilidades e competências esperadas. Uma proposta que, talvez, se não fosse o período pandêmico vivido, não teria surgido e ganhado tanta notoriedade entre os alunos e familiares. Foi gratificante assistir o resultado apresentado em cada vídeo e observar o conteúdo matemático de taxa de variação sendo utilizado como uma “ferramenta” investigativa, de análise e tratamento de dados com tanta facilidade pelos alunos, visto que trabalharam com informações de seu interesse e aplicaram em áreas de maior familiaridade.

## REFERÊNCIAS

HOHENWARTER, M., HOHENWARTER, J. **Ajuda GeoGebra**-Manual Oficial da Versão 3.2, GeoGebra, 2009.

SESI. Departamento Regional do Estado do Rio de Janeiro. **Sesi Matemática**: conceitos e práticas, manual de implantação. 1ªed. Rio de Janeiro: [s.n.], 2013.

## PRIVATIZAÇÃO DIGITAL DA EDUCAÇÃO NO BRASIL

Geo Saura - Universidade de Barcelona (Espanha) - geosaura@ub.edu

**Palavras-chave:** Privatização; política educativa; capitalismo digital.

### INTRODUÇÃO

Atualmente está surgindo um novo movimento global de reformas educacionais digitais. Isso está relacionado ao fato de que, na maioria dos países, várias reformas educacionais estão sendo desenvolvidas com o objetivo de mudar as práticas, os processos e as políticas educacionais por meio de mudanças nos sistemas educacionais que não são mais analógicos, mas digitais. Esse movimento global de reformas educacionais digitais se acelerou como consequência da pandemia global da Covid-19 e está provocando diversos efeitos nos sistemas educacionais da maioria dos países (RIZVI, LINGARD, RINNE, 2021; SALTMAN, 2022).

Algumas das materializações por meio das quais esse movimento global de reformas educacionais digitais está se consolidando são a introdução de várias tecnologias digitais baseadas em inteligência artificial, Big Data, realidade virtual, sistemas de armazenamento de dados, plataformas digitais, processamento algorítmico e codificação, bem como uma gama ainda maior de software e hardware, que visam transformar o presente e o futuro dos sistemas educacionais por meio da digitalização.

Ao mesmo tempo em que essas reformas educacionais digitais estão se expandindo, desenvolvimentos sem precedentes na privatização da educação estão ocorrendo no que foi conceituado como a privatização digital da educação (SAURA, CANCELA e PARCERISA, 2023). Esses avanços na privatização são materializados por meio de novas dinâmicas e novos atores na privatização digital da educação como parte das lógicas expansivas do capitalismo contemporâneo em sua era digital.

Devido a essas mudanças, as análises críticas que se preocuparam em investigar a privatização analógica da educação precisam fazer importantes mudanças conceituais, analíticas e metodológicas para examinar os novos desenvolvimentos na privatização da educação a fim de compreender o presente e o futuro dos sistemas públicos de educação na era digital do capitalismo. A análise da privatização digital da educação por meio de

“imaginários sociotécnicos”, “redes políticas de governança digital” e “mercados tecno-educacionais” fornece material para a compreensão dos desenvolvimentos do capitalismo contemporâneo nos sistemas educacionais. Sob essa pretensão, o objetivo geral do artigo é defender mudanças conceituais, analíticas e metodológicas por meio da análise dos novos atores e da nova dinâmica da privatização digital na política educacional brasileira, com ênfase especial nos sistemas educacionais estaduais do Rio de Janeiro e de São Paulo.

## **METODOLOGIA**

Para analisar os imaginários sociotécnicos materializados nos discursos são hibridizados dos procedimentos. Por um lado, a Análise Crítica do Discurso (ACD), para examinar e interpretar as agendas dos atores políticos que estão atuando na digitalização do sistema educacional brasileiro (corporações tecnológicas, fundações filantrópicas, think-tanks, etc.). Por outro lado, a Análise do Discurso Político (ADP) (FAIRCLOUGH, JESSOP and SAYER, 2004) para examinar e interpretar as agendas programáticas do governo federal brasileiro e as políticas educativas de dois governos estaduais (Rio de Janeiro e de São Paulo) para digitalizar e transformar seus sistemas educacionais.

Para analisar as redes políticas de governança digital, é utilizada a adaptação da “Etnografia em Rede” à política educativa. Para a criação de redes políticas de governança digital, o software Gephi é usado para criar matrizes de adjacência e o cálculo de forças por meio do algoritmo de Fruchterman-Reingold. Além disso, a técnica “web scraping” é usada para examinar e extrair dados de contratos públicos e licitações que as empresas de tecnologia e o setor de telecomunicações obtiveram como novas formas de privatização.

Para aprofundar a análise da economia política digital (KOMLJENOVIC, 2021), uma análise estatística descritiva básica é realizada por meio do software SPSS, para descrever as características dos modos de operação dos principais atores políticos privados e os ganhos econômicos da comercialização de ferramentas, dispositivos e plataformas digitais, e para descrever os investimentos financeiros do setor de tecnologia educacional no Brasil.

## RESULTADOS

Novas dinâmicas e novos atores da privatização digital da educação estão se desenvolvendo na política educacional brasileira. Por um lado, novas agendas educacionais estão sendo desenvolvidas por meio de narrativas e discursos que projetam mudanças sociais e tecnológicas na educação, ao mesmo tempo em que verificam a nova ideologia do capital. Isso faz parte dos novos imaginários sociotécnicos (JASANOFF, 2015; RAHM, 2021), que podem ser definidos como discursos que são seletivamente estruturados para projetar os futuros sociais e tecnológicos das agendas educacionais, ao mesmo tempo em que moldam futuros desejáveis e expressam novos modos de vida e novas ordens sociais. Dos novos imaginários sociotécnicos da política educacional brasileira, destaca-se a agenda programática nacional da “Estratégia Brasileira de Inteligência Artificial”. Esta agenda promove parcerias público-privadas e vincula a introdução da inteligência artificial na educação para adaptar esses avanços à criação de sujeitos produtivos para o mercado de trabalho, a fim melhorar a economia digital do país.

Por outro lado, novas dinâmicas de privatização estão se desenvolvendo por meio dos avanços econômicos do capital, mediados pelos novos mercados tecno-educacionais, com o objetivo de alcançar a transformação digital do sistema educacional brasileiro. Nessas mudanças econômicas, destacam-se as novas relações de produto/mercadoria que se desenvolvem com as tecnologias, a dinâmica de avaliação e especulação nos mercados financeiros, os modos de operação e os ganhos de capital que os capitalistas de risco, os unicórnios tecnológicos e os capitalistas tecnológicos obtêm na comercialização e mercantilização da transformação digital do sistema educacional. Um dos exemplos analíticos dos novos mercados tecno-educacionais é o programa “Educação Conectada”, que se baseia na expansão da rede de conectividade, gerando novos processos de acumulação primitiva digital, sob o discurso de “apoiar a universalização do acesso à internet de alta velocidade e promover o uso pedagógico de tecnologias digitais na educação básica”.

Finalmente, relacionadas às novas relações de poder na política educacional brasileira, novas redes políticas de governança digital estão tomando forma, entendidas como as hibridações entre atores políticos privados (filantropistas, lobbies, think-tanks, organizações internacionais, corporações tecnológicas...) e tecnologias (software, processamento algorítmico, Big Data, IA, realidade virtual...) que são usadas para tomar

decisões, elaborar e implementar políticas educacionais. Dentro desses novos processos de governança digital, destacam-se novas redes políticas, como as que emergem do “Centro de Inovação para a Educação Brasileira”, composta por uma multiplicidade de tecnologias e atores políticos privados de grande influência na configuração das políticas educacionais brasileiras, tais como: Instituto Natura, Fundação Lemann, Instituto Península, Itaú Social, Fundação Telefônica-Vivo, Instituto General Motors, Cisco e Instituto Unibanco.

## CONCLUSÕES

Novas dinâmicas e novos atores da privatização digital da educação estão se expandindo na política educacional brasileira. Por um lado, estão se desenvolvendo novos imaginários sociotécnicos, que são materializações discursivas em agendas programáticas, por meio das quais avançam a ideologia do capital. Por outro lado, estão se desenvolvendo novos mercados tecno-educacionais que respondem às variações econômicas da privatização sob as quais as lógicas expansivas do capitalismo em sua era digital estão se expandindo. Finalmente, estão se desenvolvendo novas redes políticas de governança digital que se referem à materialização das novas relações de poder configuradas pela interação das ferramentas digitais e os novos atores políticos privados que moldam e projetam o futuro do sistema educacional brasileiro.

## REFERÊNCIAS

- FAIRCLOUGH, N., JESSOP, B., & SAYER, A. Critical realism and semiosis. *In*: ROBERTS, J.M; JOSEPH, J. (Eds.), **Realism, Discourse and Deconstruction**, New York: Routledge, 2004. p. 23-42.
- JASANOFF, S. (2015). Future imperfect: Science, technology, and the imaginations of modernity. *In*: JASANOFF, S; and KIM, S-H. (eds.), **Dreamscapes of Modernity: Sociotechnical Imaginaries and the fabrication of Power**, Chicago: Chicago Press, 2015. p. 1–33.
- KOMLJENOVIC, J. (2021). The rise of education rentiers: digital platforms, digital data and rents. **Learning, Media and Technology**, v. 46, n. 3, p. 320–332. 2021. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/17439884.2021.1891422?journalCode=cjm20>



RAHM, L. Educational Imaginaries: Governance at the Intersection of Technology and Education. **Journal of Education Policy**, v. 38, n. 1, p. 46-68, 2021. Disponible em: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/02680939.2021.1970233>

RIZVI, F., LINGARD, B., RINNE, R. **Reimagining Globalization and Education**. New York: Routledge, 2022.

SALTMAN, K. **The Alienation of Fact: Digital Educational Privatization, AI, and the False Promise of Bodies and Numbers**. Massachusetts: The MIT Press, 2022.

SAURA, G.; CANCELA, E., y PARCERISA, L. Privatización educativa digital. **Profesorado**, Granada, ES, v. 27, n 1, p.11-37, 2023. Disponible em: <https://doi.org/10.30827/profesorado.v27i1.27019>

## O ENSINO MÉDIO NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: SITUAÇÃO E TENDÊNCIAS NO ESTADO DO RIO DE JANEIRO

Jaqueline Ventura - UFF - jaquelineventura@id.uff.br

Adriana Barbosa da Silva - UFF - adrianabs@id.uff.br

**Palavras-chave:** Educação de Jovens e Adultos; ensino médio; política educacional.

### INTRODUÇÃO

Este texto integra uma pesquisa em andamento que investiga a Educação de Jovens e Adultos (EJA) de nível médio no Estado do Rio de Janeiro, buscando compreender ofertas e características da política educacional direcionada à esta etapa e modalidade de ensino no Rio de Janeiro.

Referenciada no materialista histórico-dialético (MARX, 2008; GRAMSCI, 2006) toma por base o pensamento histórico-crítico que compreende a educação como uma totalidade social. Trata-se de um estudo bibliográfico e documental, com base na análise de fontes estatísticas e documentais publicados no Censo Escolar da Educação Básica (INEP/MEC), no Conselho Estadual de Educação e na Secretaria Estadual de Educação, entre outros órgãos oficiais que interfiram na política para essa modalidade. (EVANGELISTA, 2012)

A EJA é direito a educação garantida na Constituição Federal para todos/as que não concluíram a Educação Básica na idade considerada adequada pela legislação vigente. Um público diverso de sujeitos que tem em comum a condição de classe trabalhadora. O universo potencial é expressivo, pois estima-se que em torno de 70 milhões de brasileiros não concluíram a Educação Básica, entretanto, a atual oferta não atinge nem 5% deste universo ficando, atualmente, em menos de 3 milhões de matrículas na EJA, segundo o Censo Escolar de 2022. Segundo este Censo, o número de matrículas na EJA caiu de 3.545.988 em 2018 para 2.774.428 em 2022, uma redução de 22% nos últimos quatro anos. A contundência de tais números reforça a importância da análise desta política educacional.

## **SITUANDO A LEGISLAÇÃO NACIONAL RECENTE E AS REPERCUSSÕES NA EJA**

Nas primeiras décadas dos anos 2000, foram realizadas reformas na política educacional brasileira conduzidas por interesses dos organismos internacionais, segundo o projeto do capital. Nesse cenário de reformismo, as políticas públicas da EJA, que já tinham um histórico de fragilidade e descontinuidade, passam a ser impactadas por legislações como o Decreto nº 9.057/2017 (BRASIL, 2017a), a Lei nº 13.415/2017 (BRASIL, 2017b) e como a Resolução nº 3/2018 (BRASIL, 2018); esse conjunto de normatizações trarão múltiplas modificações na legislação referente à EaD, que, por sua vez, vem impactando na EJA, no processo de desmonte da EJA, com fechamento de turmas presenciais

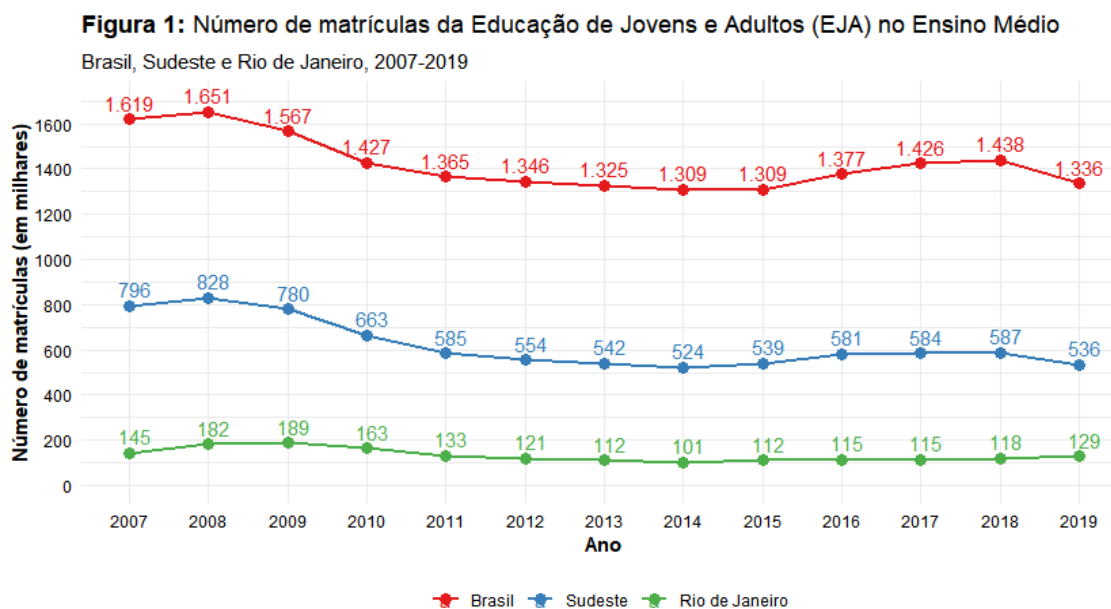
Nesse cenário institutos privados variadas ampliam sua influência, atuando na educação nacional, por meio da defesa de currículo por competências, de parcerias público-privadas e outros. Dentre as ações recentes estão a instituição da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e do Novo Ensino Médio (NEM).

Especificamente para a EJA, chama a atenção o Parecer CNE/CEB nº 6/2020 (BRASIL, 2020), que objetiva o alinhamento das Diretrizes Operacionais para a EJA apresentadas na BNCC, bem como, a Resolução CNE/CEB nº 1/2021 (BRASIL, 2021a), com novas Diretrizes Operacionais para a modalidade, bem como, instituindo a EJA desenvolvida por meio da Educação a Distância (EaD), com impactos futuros na ampliação da oferta da modalidade por meio desse formato.

Desse modo, a legislação promulgada no governo Bolsonaro, inadequadamente relacionou a EJA a regularização do fluxo escolar, a espaço de aceleração e a correção da distorção idade-série. Aliás, a diversificação e flexibilidade proposta se refere, basicamente, a admissão da ausência do estudante nas formas de atendimento público, em outras palavras, na validação de formas não presenciais, cursadas de maneira indireta, que podem chegar a 80% da carga horária no Ensino Médio na EJA.

## **AS ALTERAÇÕES RECENTES NA LEGISLAÇÃO ESTADUAL E REPERCUSSÕES NA EJA**

Os dados de matrícula do ensino médio da EJA, no Brasil e no Rio de Janeiro, demonstram a tendência de queda de matrícula já citada, sobretudo a partir de 2007, ano de implementação do Fundeb. Como pode ser constatado abaixo.



Os dados de matrículas na modalidade EJA registram a contínua tendência de retração desde 2007. Todavia, a análise da dinâmica desses dados indica a diminuição das matrículas na EJA presencial e o modesto, porém significativo, aumento de matrículas na EJA em propostas de cursos à distância, principalmente, na etapa do ensino médio. Tal fenômeno tem relação com as já citadas reformas educacionais, da última década, que estimulam ações aligeiradas, motivadas por interesses mercantis, voltados para a juventude da classe trabalhadora.

No RJ, observamos que este estado também apresenta a tendência de ampliação da Educação a Distância. Há um perceptível crescimento de instituições privadas que passaram a oferecer EJA de nível médio na mediação a distância no estado. A partir da Deliberação CEE nº 314/2009 (RIO DE JANEIRO, 2009), foram oficializadas novas normatizações sobre o credenciamento de instituições que desejam ofertar a EaD no Fundamental, no Médio, na EJA e em cursos técnicos.

Em 2021, o Conselho Estadual emitiu a Deliberação CEE nº 394/21 com a Orientação Curricular do estado do Rio de Janeiro, para consolidar a implementação do Novo Ensino Médio (RIO DE JANEIRO, 2021). O cumprimento da legislação federal para

a EJA sobre o Novo ensino médio foi adiado para 2022, após um processo tumultuado de trocas de secretários estaduais de educação e de discussões sobre a reforma. Cabe ressaltar que, nesses debates, apesar das denúncias, o Ensino Médio noturno e a EJA foram notadamente esquecidos ou secundarizados.

Chama-nos a atenção o fato de um dos impactos das reformas da educação na EJA ser a ampliação de um tipo mercadológico de oferta de Educação a Distância. Percebemos que o setor privado ampliou o número de matrículas de ensino médio na EJA no formato EaD no Rio de Janeiro, o que corresponde a um aumento de mais de 3.500 matrículas entre 2015 e 2019, em detrimento da oferta da EJA presencial na rede estadual. Contudo, na SEEDUC-RJ, a cada ano, menos escolas ofertam a EJA.

A legislação traz facilitadores para a tendência de expansão da EaD em detrimento das aulas presenciais na modalidade EJA. As matrículas da EJA na mediação EaD apresenta tendência de gradual ampliação. Nesse sentido, percebemos existir um movimento nacional que incentiva e corrobora ofertas semi-presencial e a distância, promovendo o contínuo desmonte da escolarização presencial da EJA.

## **CONCLUSÃO**

Entre retrocessos iminentes estão os processos em curso na EJA, cujas normativas restringem, ainda mais, o acesso da classe trabalhadora à ciência, tecnologia e à formação escolar crítica. Considerando as recentes mudanças na legislação nacional e estadual, podemos perceber no RJ a tendência de ampliação da oferta por meio do formato de educação a distância e do semipresencial. As evidências indicam que um dos impactos das reformas da educação na EJA é a ampliação de ofertas a distância, principalmente, de um tipo mercadológico e privatizante. O aumento de matrículas da EJA na mediação semipresencial/EaD tem amparo e incentivo na legislação vigente, a consequência é a ampliação de formações aligeiradas e do esvaziamento da EJA nas escolas.

Observamos, ainda, um processo de ampliação de cursos privados preparatórios para a realização de exames certificadoros, possivelmente, com pouco controle e fiscalização do Estado. Assim, à certificação materializa as reformas neoliberais.

Portanto, é possível concluir que, sob o argumento da flexibilização da oferta, a tendência é a ampliação da educação a distância de tipo mercadológico, em substituição à EJA presencial.

## REFERÊNCIAS

- BRASIL. **Decreto nº 9.057, de 25 de maio de 2017**. Brasília, DF: Presidência da República, 2017a. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2015-2018/2017/Decreto/D9057.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Decreto/D9057.htm). Acesso em: 11 abr. 2023.
- BRASIL. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Brasília, DF: Presidência da República, 2017b. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2017/lei/113415.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/113415.htm). Acesso em: 11 abr. 2023.
- BRASIL. MEC. CNE. CEB. **Parecer CNE/CEB nº 6/2020**. Brasília, DF: MEC, CNE, CEB, 2020. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=168151-pceb006-20&category\\_slug=janeiro-2021-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=168151-pceb006-20&category_slug=janeiro-2021-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 8 abr. 2023.
- BRASIL. MEC. CNE. CEB. **Resolução nº 1, de 28 de maio de 2021**. Brasília, DF: MEC, CNE, CEB, 2021a. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=191091-rceb001-21&category\\_slug=junho-2021-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=191091-rceb001-21&category_slug=junho-2021-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 8 mar. 2023.
- BRASIL. MEC. CNE. CEB. **Resolução nº 3, de 21 de novembro de 2018**. Brasília, DF: MEC, CNE, CEB, 2018. Disponível em: [https://www.in.gov.br/materia/-/asset\\_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/51281622](https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/51281622). Acesso em: 11 abr. 2021.
- BRASIL. MEC. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira. Acesso à informação. Dados abertos. Microdados do Censo Escolar da Educação Básica. Brasília, DF: MEC, INEP, 2021b. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/acesso-a-informacao/dados-abertos/microdados/censo-escolar>. Acesso em: 29 abr. 2023.
- EVANGELISTA, Olinda. Apontamentos para o trabalho com documentos de política educacional. In: ARAÚJO, R M de L; RODRIGUES, D S R (org.). **A pesquisa em trabalho, educação e políticas educacionais**. Campinas: Alínea, 2012.
- MARX, Karl. **Contribuição à crítica da economia política**. São Paulo: Expressão Popular, 2008.
- RIO DE JANEIRO (Estado). Conselho Estadual de Educação. **Deliberação CEE nº 394, de 07 de dezembro de 2021**. Rio de Janeiro: CEE, 2021. Disponível em: [https://www.cee.rj.gov.br/deliberacoes/D\\_2021-394.pdf](https://www.cee.rj.gov.br/deliberacoes/D_2021-394.pdf). Acesso em: 8 abr. 2023.
- RIO DE JANEIRO (Estado). Secretaria de Estado de Educação. Conselho Estadual de Educação. **Deliberação CEE nº 314, de 08 de setembro de 2009**. Rio de Janeiro: SEEDUC, CEE, 2009. Disponível em: [http://www.cee.rj.gov.br/deliberacoes/D\\_2009-314.pdf](http://www.cee.rj.gov.br/deliberacoes/D_2009-314.pdf). Acesso em: 11 abr. 2023.

## **POLÍTICA PÚBLICA DE RSC NA CARREIRA DOCENTE: UMA ANÁLISE DISCURSIVA DOS ASPECTOS DE INOVAÇÃO E TECNOLOGIA EM INSTITUIÇÕES MINEIRAS**

Bárbara Laurenny Lopes Ferreira - CEFET-MG - barbaralaurenny@gmail.com

Luciana Aparecida Silva de Azeredo - CEFET-MG - luazeredo@gmail.com

**Palavras-chave:** Reconhecimento de Saberes e Competências; políticas públicas; análise discursiva.

### **INTRODUÇÃO**

Nos últimos anos, ocorreu uma considerável expansão da Educação Profissional e Tecnológica (EPT) no território nacional, havendo a ampliação do número de escolas federais de educação profissional e tecnológica, dando início a um processo de crescimento capaz de gerar reflexos mais amplos para a educação brasileira (BRASIL, 2010), levando, no final do ano de 2008, o então Presidente da República a sancionar a Lei nº 11.892 que instituiu a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e criou os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (BRASIL, 2008).

Nessa conjuntura de mudanças, as políticas públicas educacionais surgem como meio de promover de forma permanente o desenvolvimento integral dos servidores para se adequarem à nova realidade institucional e desempenharem melhor suas atividades.

Observa-se que as políticas públicas educacionais, mesmo estando vinculadas ao crescimento institucional, são de certo modo políticas sociais, pois ao mesmo tempo em que ocorre a capacitação profissional do docente, há um ganho pessoal com a concessão de benefícios, inclusive financeiros. Vale aqui mencionar que o desenvolvimento profissional é evidenciado como ferramenta de evolução pessoal e de prosperidade institucional, cujos benefícios não são apenas pessoais, mas se estendem à instituição (NASCIMENTO, 2017, p.18).

Nesse sentido, os planos de carreiras podem ser entendidos como primordiais para o incentivo da melhoria do desempenho e da qualificação dos servidores. Na rede federal observamos isso a partir da instituição do Plano de Carreiras e Cargos do Magistério do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico disposto através da Lei nº 12.772/2012, que

corroborar o desenvolvimento na carreira aliados à progressão funcional, promoção e retribuições pela titulação.

Embora essas políticas públicas educacionais favoreçam financeiramente os docentes, elas também são pensadas para produzir benefícios para o mercado, reforçando o caráter neoliberal das políticas. Ainda segundo Foucault (2008, p. 315): “Formar capital humano, formar portanto essas espécies de competência-máquina que vão produzir renda, ou melhor, que vão ser remuneradas por renda, quer dizer o quê? Quer dizer, é claro, fazer o que se chama de investimentos educacionais”.

Quando nos referimos à educação, observamos que a governamentalidade neoliberal estabelece o que deve ser ensinado ou o tipo de sujeito que deve ser produzido, de acordo com os objetivos mercadológicos. “É para esse lado, de fato, que se vê claramente que se orientam as políticas econômicas, mas também as políticas sociais, mas também as políticas culturais, as políticas educacionais, de todos os países desenvolvidos” (FOUCAULT, 2008, p. 319).

É ampla a legislação, programas e ações dirigidas pelo Estado com relação à promoção do desenvolvimento de professores no desempenho das funções. Nosso interesse centra-se especificamente na política pública de Reconhecimento de Saberes e Competências (RSC), que trata de um processo de seleção pelo qual são reconhecidos os conhecimentos e habilidades desenvolvidos a partir da experiência individual e profissional, bem como no exercício das atividades realizadas no âmbito acadêmico (BRASIL, 2012).

Nesta política, ocorre a equivalência do RSC com a titulação acadêmica, exclusivamente para fins de percepção da Retribuição pela Titulação, da seguinte forma: I - diploma de graduação somado ao RSC-I equivale à titulação de especialização; II - certificado de pós-graduação *lato sensu* (especialização) somado ao RSC-II equivale ao mestrado; e III - titulação de mestre somada ao RSC-III equivale a doutorado (BRASIL, 2012).

Para este artigo, parte de uma pesquisa de mestrado em andamento, nosso estudo abarcou especificamente duas instituições de ensino de Minas Gerais, com as quais a pesquisadora possui vínculo profissional e acadêmico, o Instituto Federal de Minas Gerais (IFMG) e o Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (CEFET-MG).

A articulação do Reconhecimento de Saberes e Competências (RSC) com inovação e tecnologia pode ter um impacto significativo na carreira dos professores e na sua prática



profissional. O processo de RSC busca identificar e valorizar os conhecimentos adquiridos fora dos contextos formais de educação, reconhecendo a experiência e as habilidades desenvolvidas ao longo da vida.

Ao conectar o RSC com a inovação e a tecnologia, várias melhorias podem ser alcançadas na qualidade da educação e na prática profissional dos professores. Por exemplo, os docentes podem utilizar tecnologias educacionais inovadoras para facilitar a aprendizagem, incorporando recursos tecnológicos e digitais no apoio ao aprendizado dos alunos. Além disso, os professores podem participar de programas de atualização profissional, buscando constantemente expandir seus conhecimentos e habilidades no campo da inovação e tecnologia educacional. Ademais, podem aplicar seus conhecimentos e experiências adquiridos por meio do RSC para desenvolver soluções tecnológicas, estratégias de ensino diferenciadas e abordagens pedagógicas personalizadas.

No entanto, é importante fazer uma análise crítica desses aspectos, considerando o neoliberalismo e o empreendedorismo de si com cautela. Existe uma lógica mercadológica por trás dessas abordagens, e é necessário trazer essa perspectiva à baila para compreender suas possíveis implicações. Essa é uma das finalidades do presente trabalho.

Isso posto, o presente estudo tem como objetivo problematizar, a partir de ferramentas teórico-metodológicas da análise do discurso francesa, as quais abordaremos na seção seguinte, a política pública de Reconhecimento de Saberes e Competências (RSC) no âmbito do Instituto Federal de Minas Gerais e do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais. As análises visam comparar como se dá o RSC nas duas instituições e têm como foco principal os aspectos de “inovação e tecnologia”, que constam nos documentos oficiais de regulamentação do processo de RSC das instituições pesquisadas.

## **METODOLOGIA**

Como base teórico-metodológica empregamos a análise de discurso que, segundo Orlandi (2012), não trata da língua ou da gramática, embora todas essas coisas lhe interessem. Seu objeto de estudo é o discurso e sua forma de produção de sentido, a relação da linguagem à exterioridade. O discurso é o lugar em que se pode observar a relação entre língua e ideologia, compreendendo-se como a língua produz sentidos por/para os sujeitos. “Não há discurso sem sujeito e não há sujeito sem ideologia: o indivíduo é interpelado em

sujeito pela ideologia e é assim que a língua faz sentido”. (PÊCHEUX apud ORLANDI, 2012, p. 17).

Em análise de discurso (AD), o sujeito é entendido como um ser dependente, “condicionado por fatores extrínsecos a ele e é, exatamente, por essa dependência que a AD se posiciona como um campo investigativo da sociedade, pois busca investigar os processos de reprodução de poder a que são submetidos os indivíduos”. (DE MELO, 2009, p.16).

Para este estudo, mobilizamos as seguintes ferramentas-conceitos foucaultianas: neoliberalismo e o empreendedorismo de si.

Na perspectiva de Michel Foucault, o neoliberalismo não é apenas uma teoria econômica ou política, mas um conjunto de práticas e técnicas que moldam e regulam a conduta humana em todos os aspectos da vida. Uma das principais características é a ênfase na liberdade individual e na responsabilidade pessoal. Foucault, observa que o neoliberalismo promove a ideia de que cada indivíduo é um empreendedor de si mesmo, cujo sucesso ou fracasso depende de suas próprias habilidades e esforços

No neoliberalismo - e ele não esconde, ele proclama isso-, também vai-se encontrar uma teoria do *homo oeconomicus*, mas o *homo oeconomicus*, aqui, não é em absoluto um parceiro da troca. O *homo oeconomicus* é um empresário, e um empresário de si mesmo. Essa coisa é tão verdadeira que, praticamente, o objeto de todas as análises que fazem os neoliberais será substituir, a cada instante, o *homo oeconomicus* parceiro da troca por um *homo oeconomicus* empresário de si mesmo, sendo ele próprio seu capital, sendo para si mesmo seu produtor, sendo para si mesmo a fonte de sua renda. (FOUCAULT, 2008, p. 310 -311).

Essa ênfase no empreendedorismo de si implica na ideia de que a vida se torna uma competição constante, em que cada um é responsável por sua própria ascensão social e bem-estar econômico. Ao promover a competição e responsabilizar o indivíduo por seu sucesso ou fracasso, o neoliberalismo cria uma ilusão de igualdade de oportunidades, enquanto na realidade reforça as desigualdades estruturais que já existem. Questões como origem social, acesso à educação de qualidade, discriminação e desigualdades de gênero e raça podem limitar as reais oportunidades disponíveis para os indivíduos.

Portanto, para Foucault, o neoliberalismo e o empreendedorismo de si mesmo são parte de uma nova forma de governamentalidade que se baseia na responsabilidade individual, na lógica de mercado e na promoção da competição como forma de moldar e

regular a conduta humana. Esse paradigma neoliberal transforma as relações sociais, a subjetividade e as instituições, moldando a forma como vivemos, trabalhamos e nos relacionamos uns com os outros.

Para atender aos objetivos propostos nesta pesquisa, foram utilizadas, inicialmente, a pesquisa bibliográfica e a pesquisa documental/eletrônica.

A pesquisa bibliográfica foi realizada em três bases de dados: Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações, Google acadêmico e Scielo Brasil, no sentido de situar o cenário de estudo, no que diz respeito a suas fontes e referenciais teóricos na produção acadêmica que pudessem apontar a existência de estudos relacionados ao tema mais geral da pesquisa e com o problema colocado a partir dele. Constatou-se com a pesquisa bibliográfica que são escassas as publicações referentes ao tema pesquisado, principalmente no que diz respeito à análise do discurso, e é nessa lacuna que a presente pesquisa pretende contribuir, problematizando tal política.

Em relação à pesquisa documental/eletrônica foram analisados documentos oficiais que tratam da política de Reconhecimento de Saberes e Competências na carreira do professor do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico, tais como a Lei Federal nº 12.772, de 28 de dezembro de 2012; Resolução do MEC nº 01, de 20 de fevereiro de 2014; Resolução do IFMG nº 10 de 13 de maio de 2014 e a Resolução do CEFET-MG nº 35 de 03 de setembro de 2021. Tais documentos constituem o *corpus* a ser analisado discursivamente a seguir.

## **RESULTADOS E DISCUSSÃO**

Primeiramente, apresentamos um quadro comparativo, que compila algumas informações relevantes para a análise da política de Reconhecimento de Saberes e Competências nas instituições pesquisadas. A análise enfocou os itens relacionados a aspectos de “inovação e tecnologia” nos documentos.

	<b>RECONHECIMENTO DE SABERES E COMPETÊNCIAS</b>		
<b>Item</b>	<b>Diretriz do MEC Resolução nº 01/14</b>	<b>IFMG Resolução nº 10/14</b>	<b>CEFET-MG Resolução nº 35/21</b>

I	<p><b>I - RSC - I:</b>  <b>a) Experiência na área de formação e/ou atuação do docente, anterior ao ingresso na Instituição, contemplando o impacto de suas ações nas demais diretrizes dispostas para todos os níveis do RSC;</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Participação no desenvolvimento de protótipos, depósitos e/ou registros de propriedade intelectual (05 pontos)</li> <li>• Desenvolvimento, produção e transferência de tecnologia (05 pontos)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Avaliação de projetos, protótipos e invenções (01 ponto)</li> <li>• Participação no desenvolvimento de protótipos, software, produtos, depósitos e/ou registros de propriedade intelectual (05 pontos)</li> </ul>
II	<p><b>II - RSC - II:</b>  <b>b) Participação no desenvolvimento de protótipos, depósitos e/ou registros de propriedade intelectual;</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Desenvolvimento de protótipos (10 pontos)</li> <li>• Depósito ou registro de atividade intelectual (10 pontos)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Propriedade intelectual (patente, registro) inclusive de obras educativas, literárias, artísticas ou científicas (10 pontos)</li> <li>• Propriedade intelectual (depósito) inclusive de obras educativas, literárias, artísticas ou científicas (05 pontos)</li> <li>• Produto ou processo não patenteados, protótipo, software não registrado, marcas, modelos de utilidades ou similares, inclusive de obras educativas, literárias, artísticas ou científicas (02 pontos)</li> </ul>
III	<p><b>III - RSC-III:</b>  <b>a) Desenvolvimento, produção e transferência de tecnologias;</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Atividade na área de desenvolvimento de tecnologia (10 pontos)</li> <li>• Atividade na área de produção de tecnologia (10 pontos)</li> <li>• Atividade na área de transferência de tecnologia (10 pontos)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Participação em contratos de transferência de tecnologia e licenciamento (10 pontos)</li> <li>• Participação em projetos de transferência de tecnologias (05 pontos)</li> <li>• Participação em projetos de licenciamento de tecnologias (05 pontos)</li> <li>• Desenvolvimento e/ou produção de tecnologias (05 pontos)</li> <li>• Transferência de tecnologia por meio de</li> </ul>

			serviços de consultoria, parceria, formação profissional, publicações, congressos ou outras atividades equivalentes (05 pontos)
--	--	--	---

Fonte: Elaborado pelas autoras

Através da Resolução nº 01, de 20 de fevereiro de 2014, o Ministério da Educação (MEC) elencou algumas diretrizes que norteiam as instituições federais de ensino na elaboração dos critérios a serem utilizados no processo avaliativo para concessão do RSC. Cada instituição de ensino pode elaborar a sua regulamentação para cada item proposto de acordo com a especificidade institucional. Dessa forma, desde que em consonância com os pressupostos, diretrizes gerais e procedimentos estabelecidos pelo MEC, as instituições têm uma flexibilidade de normatização, inclusive no que diz respeito ao estabelecimento de peso de 01 (um) a 03 (três) para cada item proposto.

No quadro comparativo acima, selecionamos as diretrizes que conduziram as instituições pesquisadas a criar critérios para o Reconhecimento de Saberes e Competências que remetem ao sentido de inovação e tecnologia. Desse modo, foram identificados vocábulos como: protótipos, propriedade intelectual, invenções, transferência de tecnologia.

Salientamos que o campo da inovação e tecnologia está em constante evolução, surgindo novos conceitos/termos frequentemente. No que diz respeito à inovação ela pode ser considerada propulsora do desenvolvimento das nações dentro da Sociedade de Informação e do Conhecimento atual. De uma forma geral, está relacionada ao que é novo, ao que foi melhorado e que sempre está conectado à ciência, tecnologia e invenção. “A assimilação dos elementos de informação e conhecimento pelo ser humano são imprescindíveis para a geração de novos conhecimentos, produtos ou serviços, sendo vistos por alguns estudiosos como o ‘motor da economia moderna’”. (CHIEH, 2019, p.21).

No quesito da inovação, Foucault (2008, p.318), menciona a expressão “capital humano”, termo este que remete à construção dos sujeitos de acordo com os interesses sociais e econômicos na sociedade neoliberal:

Se inovação existe, isto é, se se encontram coisas novas, se se descobrem novas formas de produtividade, se se fazem invenções de tipo tecnológico, tudo isso nada mais é que a renda de um certo capital, o **capital humano**, isto é, o conjunto dos investimentos que foram feitos no nível do próprio homem. (FOUCAULT, 2008, p. 318, grifo nosso).

Em ambas as instituições pesquisadas, os fatores de pontuação do RSC variam de 0 a 10 pontos por atividade. Observamos em nossos estudos que, entre os demais itens de avaliação (que não constam no quadro acima, mas na resolução de cada uma das instituições), há uma pontuação maior quando relacionado ao tema de inovação e tecnologia, motivo que despertou o interesse das pesquisadoras em fazer este recorte e problematizar esse tópico.

Um dos pressupostos da análise do discurso consiste em revelar os sentidos dos discursos, considerando as condições de produção sociais, históricas, culturais. Por isso, é importante ir além do texto e identificar as condições em que foram produzidos para se ter acesso aos sentidos.

Pressupõe-se, que essa valorização de pontos no tema de inovação e tecnologia esteja alinhada com o neoliberalismo, na medida em que a inovação é um elemento fundamental do sistema capitalista e, através de avanços tecnológicos, o crescimento econômico e a competitividade são impulsionados. O neoliberalismo, como uma forma de racionalidade política e econômica, enfatiza a liberdade individual, o livre mercado e a redução do papel do Estado na economia.

Segundo Foucault (2008, p.311), o sujeito moderno é entendido como *homo economicus*, que por sua vez, é “empresário de si mesmo, sendo ele próprio seu capital, sendo para si mesmo seu produtor, sendo para si mesmo a fonte de sua renda.” No entanto, essa ênfase no “autoempreendedorismo” pode levar a uma intensificação do trabalho e à individualização dos problemas sociais, desviando a atenção das desigualdades estruturais e das relações de poder existentes, resultando em formas sutis de controle e dominação.

Neste sentido, De Abreu (2021) explica:

Os modos sutis pelos quais as técnicas de governamentalidade atuam, influenciam os sujeitos a tomarem decisões de ordem econômica num universo que engloba certo número de possibilidades, já previamente estabelecidas, de modo que os desejos individuais acabem coincidindo com as aspirações governamentais e do mercado. (DE ABREU, 2021, p. 75).

Portanto, ao valorizar o quesito inovação e tecnologia em suas políticas de RSC, podemos depreender que as instituições estudadas além de estarem comprometidas em adaptar-se às mudanças do mercado, estão também alinhadas com os princípios do neoliberalismo e do empreendedorismo de si.

Sucintamente, Baccin e Shiroma (2020, p. 384), concluem que “o RSC atua sobre a subjetividade e reorienta o trabalho docente, privilegiando práticas requeridas pelo capital no atual estágio de desenvolvimento das forças produtivas como as voltadas ao mercado de trabalho e à criação de patentes e inovações”.

Vale ressaltar que a inovação tecnológica, quando usada como uma ferramenta de poder, pode reforçar as estruturas de poder existentes e perpetuar desigualdades, ampliando as capacidades de controle e vigilância do Estado e das instituições privadas, ao invés de promover a emancipação de todos os indivíduos.

Retomando a análise do quadro comparativo acima, observa-se que entre as duas instituições de ensino há uma pequena variação do total de pontos no quesito da inovação e tecnologia. Por exemplo, no Item I, o IFMG estabelece o total de 10 pontos e o CEFET-MG estabelece 06 pontos. No item II, a diferença é de 3 pontos, sendo que o IFMG estabelece o total de 20 pontos e o CEFET-MG 17 pontos. No item III, não há diferença, ambas instituições estabelecem 30 pontos. A partir dessa análise, é reforçado o que foi dito anteriormente, que a diferença de pontuação ocorre mais entre as demais diretrizes.

Contudo, notamos que na Resolução do CEFET-MG há um desmembramento maior no que diz respeito à quantidade de itens para pontuação, principalmente nos itens II e III do quadro. Infere-se que essa diferença ocorra devido ao fato de o CEFET-MG ser uma instituição de ensino mais antiga que o IFMG e possuir uma maior variedade de cursos em diferentes áreas do conhecimento. Desse modo, ao inserir mais itens contemplaria as suas especificidades institucionais.

Ademais, identificamos que no item II do quadro (participação no desenvolvimento de protótipos, depósitos e/ou registros de propriedade intelectual), o CEFET-MG deu ênfase na inclusão de obras educativas, literárias, artísticas ou científicas, ou seja, houve

um reforço feito pela instituição de que nesse ponto deve ser reconhecido os saberes e competências tanto quanto nas demais áreas tecnológicas. Vale lembrar que a referida instituição oferta, há mais de uma década, o curso de Letras – Tecnologia de Edição e tem Programas de Pós-graduação *stricto sensu* nas áreas de linguagens e educação tecnológica, além de um Departamento de Linguagem e Tecnologia, com mais de 50 servidores, ativos nos triple ensino, pesquisa e extensão.

## CONCLUSÃO

As mudanças na rede federal de ensino brasileira a partir de 2008 foram influenciadas, de certa forma, pelo contexto do neoliberalismo e pelos debates sobre o empreendedorismo de si.

O contexto neoliberal influenciou as políticas educacionais, colocando maior ênfase na formação voltada para o mercado de trabalho e no estímulo ao empreendedorismo e à autonomia individual. Já no contexto educacional, o empreendedorismo de si, implicou em uma valorização do desenvolvimento de competências empreendedoras, como a iniciativa, a criatividade e a capacidade de adaptação.

É importante ponderar que essas abordagens podem enfatizar demasiadamente a lógica mercadológica e negligenciar aspectos fundamentais da educação, como a formação crítica e humanística.

Embora a política de Reconhecimento de Saberes e Competências (RSC) dos professores na rede federal de ensino brasileira seja apresentada pelo governo como instrumento criado para valorizar e aproveitar a experiência profissional dos docentes, também há alguns pontos negativos que devem ser considerados, como a fragmentação e a precarização da carreira docente, a intensificação do trabalho e o controle estatal sobre a categoria.

Constata-se também que o RSC não valoriza a formação acadêmica dos professores, posto que prioriza a experiência prática em detrimento dos conhecimentos teóricos adquiridos por meio de uma formação superior. Isso pode limitar a capacidade dos professores de compreenderem e contextualizarem os conteúdos, tornando o ensino menos aprofundado e menos crítico. Além disso, a ausência de critérios bem definidos pode gerar subjetividade na avaliação, pois é permitido que cada instituição faça sua própria



regulamentação, o que pode levar a situações de injustiça ou falta de reconhecimento adequado.

É importante considerar esses aspectos negativos para que as políticas de RSC dos docentes sejam aprimoradas e busquem equilibrar a valorização da experiência prática com a importância da formação acadêmica e da reflexão teórica na prática educacional.

Uma análise discursiva sobre o RSC no IFMG e no CEFET-MG pode abordar diferentes perspectivas. Por um lado, é possível destacar os benefícios da política, como o estímulo à formação continuada dos professores e o reconhecimento do esforço individual na busca por qualificação.

Por outro lado, é fundamental ressaltar que o RSC não deve ser estimulado como a única forma de desenvolvimento profissional na carreira docente. Outras estratégias, como programas de capacitação, participação em eventos científicos, projetos de pesquisa e extensão, programas de pós-graduação lato e stricto sensu, também são importantes para promover a atualização e aperfeiçoamento dos professores.

Em suma, por este estudo realizado é possível observar que o reconhecimento da “inovação e tecnologia” através da política pública de Reconhecimento de Saberes e Competências é evidente nas duas instituições pesquisadas, cada qual regulamentado de acordo com suas especificidades institucionais.

A inovação e a tecnologia têm um impacto significativo nas instituições federais de ensino, uma vez que elas possuem o potencial de transformar a forma como o ensino é ministrado, a maneira como os alunos aprendem e como as instituições operam.

No entanto, é relevante destacar que a implementação efetiva da inovação e tecnologia nas instituições federais de ensino requer investimento em infraestrutura, capacitação de professores e planejamento estratégico. Além disso, é fundamental garantir o acesso igualitário às tecnologias de modo a evitar a ampliação das desigualdades educacionais.

## REFERÊNCIAS

BACCIN, Ecléa Vanessa Canei; SHIROMA, Eneida Oto. **Reconhecimento de saberes e competências: gênese e repercussões sobre o trabalho e a carreira docentes**. Revista Trabalho Necessário, v. 18, n. 37, p. 365-389, 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia um novo modelo em educação profissional e tecnológica: concepção e**

**diretrizes.** Brasília, 2010. Disponível em:

[http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/livreto\\_institutos.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/livreto_institutos.pdf). Acesso em: 10 jul. 2021.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008.** Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/11892.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/11892.htm). Acesso em: 09 jul. 2021.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 12.772, de 28 de dezembro de 2012.** Dispõe sobre a estruturação do Plano de Carreiras e Cargos de Magistério Federal [...]. Diário Oficial da União, Brasília, 28 de dez. de 2012b. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2012/lei/12772.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/12772.htm). Acesso em: 09 jul. 2021.

CEFET-MG. Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais. **Resolução nº 35, de 03 de setembro de 2021.** Dispõe sobre a regulamentação da avaliação e fluxo de procedimentos para a concessão do Reconhecimento de Saberes e Competências (RSC) aos docentes pertencentes ao CEFET-MG.

DE ABREU, Ricardo José Reis. **O sujeito discursivo empreendedor de si e a teoria do capital humano no contexto da escola pública contemporânea.** Itatiba. 2021.

DE MELO, Iran Ferreira. **Análise do discurso e análise crítica do discurso: desdobramentos e intersecções.** 2009. Disponível em:

[http://www2.eca.usp.br/Ciencias.Linguagem/Melo\\_ADeACD.pdf](http://www2.eca.usp.br/Ciencias.Linguagem/Melo_ADeACD.pdf). Acesso em: 01 jun. 2022.

FOUCAULT, Michel. **Nascimento da Biopolítica.** São Paulo: Martins Fontes, 2008.

IFMG. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Minas Gerais. **Resolução nº 10, de 13 de maio de 2014.** Dispõe sobre a aprovação do regulamento do processo de avaliação para a concessão do Reconhecimento de Saberes e Competências aos docentes do IFMG.

LU, Yi Chieh. **Crowdsourcing: como a sabedoria das multidões pode interessar ao campo de pesquisa e ação da Ciência da Informação.** 2019.

NASCIMENTO, Patrício Magalhães et al. **Políticas públicas educacionais no desenvolvimento profissional do técnico-administrativo em educação: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Minas Gerais-Campus São João Evangelista.** 2017. Disponível em: <http://acervo.ufvjm.edu.br/jspui/handle/1/1573>. Acesso em: 09 jul. 2021.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **Análise de discurso: princípios & procedimentos.** 10. ed. Campinas, SP: Pontes, 2012.

## EDUCAÇÃO E PRIVATIZAÇÃO: ARENAS DISCURSIVAS NA POLÍTICA DE EDUCAÇÃO BÁSICA DO ESTADO DO ESPÍRITO SANTO

Andresa Cóstola - Universidade Estadual Paulista - andresa.costola@unesp.br

Raquel Fontes Borghi - Universidade Estadual Paulista - raquel.borghi@unesp.br

**Palavras-chave:** Privatização da política educativa; Sociedade em rede; Governança.

### INTRODUÇÃO

Apesar de o Estado ter o papel de garantir o direito à educação, mesmo que não seja por ele fornecido como é o caso das instituições privadas de ensino, temos tido nas últimas décadas diversos obstáculos na defesa desse direito humano fundamental.

Numerosos estudos (CÓSTOLA, 2021; ADRIÃO, et al., 2018, BORGHI, 2021) apontam a participação do setor privado e da indústria de educação na definição dos debates e na construção da agenda educativa, avançando no processo de privatização no cenário brasileiro. Esse é muito facilitado pós década de 1990, com a Reforma do Aparelho do Estado, que abre nichos de mercado na educação para as iniciativas empresariais (ADRIÃO, CROSO, MARIN, 2023), colocando o Estado não como provedor exclusivo dos serviços públicos, mas como regulador destes (SHIROMA, EVANGELISTA, 2014).

Com décadas de estudos desse viés no âmbito educacional, um consenso em torno do processo de privatização é que ele ocorre de formas múltiplas e, por vezes, acobertadas, o que demonstra a necessidade e importância de investigações e monitoramento por nós, profissionais da área de educação e pesquisadoras/es, para que a garantia do direito à educação de qualidade social (SORDI, BERTAGNA, SILVA, 2019), inspirada na matriz de formação humana, seja assegurada.

Isto se faz necessário, visto que o avanço do mercado educativo, do setor empresarial e da privatização na e da educação, submetem os interesses coletivos aos privados e particulares, desconstruindo a lógica pública e política dos sistemas educativos em sua essência de direito civil, político, econômico, social e cultural (CLADE, 2014, p. 11).

[...] como resultado de la introducción de múltiples y diversas prácticas, valores, y agentes provenientes del mundo empresarial y la naturalización del lucro en la educación. Tales prácticas y valores se orientan a transformar la educación en un mercado desde el corazón mismo del proceso pedagógico, cuando se promueven valores individualistas, de lucro y competencia entre los actores de la educación (estudiantes, docentes, directivos/as, padres/madres de familia), lo que, a su vez, viabiliza a un nivel más global, la entrada de organizaciones privadas con miras a extraer lucro de los distintos segmentos de política educacional.

Esse processo de privatização que vemos se intensificar na América Latina e no Caribe, como demonstram estudos da Campanha Latinoamericana por el Derecho a la Educación (CLADE, 2014) e as diversas pesquisas do Grupo de Estudos e Pesquisas em Política Educacional – GREPPE, ocorre de forma multifacetada (BALL, 2014; PERONI, 2015), fragilizando o setor público e fortalecendo o mercado educativo, que tem oferecido diversos serviços e pacotes educacionais.

Essa realidade no campo da educação tem sido global, onde identifica-se um grau de organicidade entre a esfera pública e a privada, na qual a presença da lógica mercantil na educação se expande, e “observa-se a transferência de competências e de recursos públicos a terceiros privados, deslocando o papel do Estado e obstaculizando a garantia da realização do direito” (CROSO, MAGALHÃES, 2016, p. 19).

Neste artigo, que se trata de um recorte de pesquisa inicial desenvolvida no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual Paulista, sob orientação da professora doutora Raquel Fontes Borghi, nos debruçaremos sobre a privatização da política educativa.

Mais especificamente, na pesquisa central tentamos investigar como ocorre o processo de privatização da política de educação básica no Estado do Espírito Santo, analisando as redes, os nós e, como essas causam influências diretas e indiretas de empresas privadas na orientação de políticas que regulam o setor educativo, incidindo na definição da pauta pública. Buscamos, com isso, compreender a arena discursiva e o que nos revela de novo essa forma de privatização que se vê conectada com diversos atores do mercado educacional, compreendendo se estes encontram-se no interior das estruturas burocráticas e, se pela sua influência, agem diretamente na orientação da política educativa.

Definimos esses espaços de debate público sobre a construção de políticas educativas como uma arena discursiva. Sob o entendimento de *arena* como a constituição de um espaço de disputa e de luta, e de natureza *discursiva* a despeito dos embates travados

nesses espaços terem como matriz de tensão os valores de educação e sociedade, que são formulados por interpretações distintas de identidades, interesses, necessidades e visões de mundo de um certo grupo de pessoas.

Pesquisas como o mapeamento do GREPPE (GARCIA, 2021), os estudos de Avelar e Ball (2017), de Cóstola e Borghi (2023) e tantos outros, já demonstram que um segmento do setor privado tem incidido diretamente na educação pública por meio de contratos, convênios, programas e outras formas de “parceria”, que se configuram em outras facetas da privatização da educação. Logo, como mencionado, identificar se a agenda que esses grupos defendem se tornou política pública, compreendendo as arenas discursivas e seus principais influentes, ou se estas ocorrem exclusivamente na prática por meio de outras dimensões de privatização, é o intuito final da investigação.

Entretanto, nos limites desse recorte, temos como objetivo apresentar duas das sete questões norteadoras da pesquisa central, sendo elas: a) quais são os principais atores privados identificados nas pesquisas sobre privatização educacional no Estado do ES?; b) estes sujeitos participam, e de que forma, de reuniões realizadas pela SEDU sobre temas relativos a planejamentos e agenda educacional? Essas questões possibilitarão o entendimento das arenas discursivas dos atores mais influentes em reuniões de planejamento sobre a educação estadual do ES.

A escolha do Estado do Espírito Santo se deve à dissertação de mestrado realizada na Universidade Estadual Paulista, intitulada “*Onde tem base, tem movimento*” empresarial: análise da atuação dos atores privados do Movimento Todos Pela Base nas redes públicas estaduais da Região Sudeste’, que desvela que a educação estadual no ES possui atuação incisiva de atores privados na orientação da agenda educativa, através da participação destes em diversas reuniões que debatem os compromissos educacionais, juntamente com secretários municipais, estaduais e outros profissionais da educação, pautando suas demandas nesses espaços decisórios. Ainda, identificou-se a ação categórica na dimensão de privatização da gestão educacional e do currículo, com forte atuação em todas as etapas da educação básica (CÓSTOLA, 2021).

Considerando esse envolvimento do setor privado como estratégias que reorganizam a educação pública sob parâmetros de mercado, e consolidam um processo de privatização da educação sob a justificativa da eficiência e da qualidade empresarial, entendemos que o direito à educação tem sido ameaçado por essa visão privatista fomentada pelos reformadores empresariais no ambiente público, como já apontado por

diversos estudos (BORGHI, 2018). Efeitos dessas intervenções podem ser identificados na qualidade social da educação, na gestão democrática, na autonomia docente, na formação inicial e continuada de professores e nas construções coletivas dos currículos escolares (CÓSTOLA, 2021).

Nesse recorte, o trabalho se organizará em quatro seções. A primeira se refere à esta introdução; a segunda apresenta a metodologia empregada; a terceira aborda o desenvolvimento da pesquisa apresentando os dados do mapeamento inicial sobre a identificação e participação dos atores em reuniões realizadas pela SEDU; e a quarta e última expõe as considerações finais.

## **METODOLOGIA E A SOCIEDADE EM REDE**

Essa pesquisa possui uma abordagem qualitativa (BOGDAN; BIKLEN, 1994), composta de um estudo documental e bibliográfico, inspirada nos estudos de Castells (2011) sobre a sociedade em rede, de Ball (2014) acerca da etnografia de rede e de Lopes e Baldi (2009) quanto a análise de redes. Segundo estes, essa perspectiva possibilita compreender os efeitos que a estrutura de rede pode produzir:

[...] é preciso compreender quem são os atores envolvidos, de que recursos esses atores dispõem, que posições eles ocupam e quais objetivos eles estão buscando alcançar. Em outras palavras, para compreender os efeitos que a adoção de uma estrutura em redes pode produzir, é necessário empregar uma perspectiva de análise de redes, que pode focar apenas na sua funcionalidade como também nos seus efeitos políticos e na capacidade diferencial dos atores da rede (como estrutura de governança) se beneficiarem, ou não, dela (LOPES, BALDI, 2009, p. 1009).

A sociedade atual segundo Castells (2011), se comunica por meio das redes, mediada pelo meio técnico-científico informacional, a internet, que é um fenômeno social recente. Esta se tornou uma ferramenta que favoreceu a criação de diversas comunidades virtuais, que ligou pessoas de diferentes pontos do globo. Através dela nasce uma nova forma de comunidade, capaz de reunir pessoas on-line de qualquer lugar, com valores e interesses comuns para se encontrarem e configurarem relações de comunidade.

As funções e os processos dominantes na era da informação estão cada vez mais organizados em torno de redes. *Redes constituem a nova*

*morfologia social de nossas sociedades* e a difusão da lógica de redes modifica de forma substancial a operação e os resultados dos processos produtivos e de experiência, poder e cultura. Embora a forma de organização social em redes tenha existido em outros tempos e espaços, o novo paradigma da tecnologia da informação fornece a base material para sua expansão penetrante em toda a estrutura social [...] *a presença na rede ou a ausência dela e a dinâmica de cada rede em reação às outras são fontes cruciais de dominação e transformação de nossa sociedade*: uma sociedade que, portanto, podemos apropriadamente chamar de *sociedade em rede* (CASTELLS, 2011, p. 565, grifos nossos).

No Brasil, o fenômeno da constituição de comunidades/redes em torno de pensamentos, princípios e visões de mundo compartilhados, culminaram na construção de uma nova direita no país e, conseqüentemente, na eleição em 2018 do ex-presidente Jair Bolsonaro. Essa relação é muito bem exposta na obra escrita por Rocha (2021), que indica os caminhos que a articulação virtual possibilitou na materialização do espaço político atual.

Sentindo-se acudadas na esfera pública tradicional, tais pessoas descobriram nos meios digitais a possibilidade de encontrar outros com quem pudessem trocar ideias e se solidarizar por meio da interação em fóruns, blogs, sites e comunidades digitais. Nesse sentido, foi especialmente importante o surgimento da rede social Orkut, criada pelo Google em 2004, *que acabou por se tornar o espaço principal de formação de arenas discursivas que dariam origem à nova direita brasileira* (ROCHA, 2021, p. 93, grifos nossos).

Essas redes têm, portanto, grande influência na construção de debates e visões de mundo na atualidade, possuem dinâmicas próprias que transcendem a distância, “combinam a rapidez da disseminação da comunicação de massa com a penetração da comunicação pessoal, e permitem afiliações múltiplas em comunidades parciais [...] vínculos estão cada vez mais espacialmente dispersos” (CASTELLS, 2011, p.446).

Capazes de se expandir de forma ilimitada, as redes formam novos nós que compartilhem valores e objetivos de desempenho e, como bem coloca Castells (2011, p. 566), podem ser “fontes de drástica reorganização das relações de poder”, articuladas com conexões financeiras, midiáticas, que são capazes de influenciar os processos políticos, como observamos com o exemplo da nova direita brasileira (ROCHA, 2021) e com os estudos de Cóstola (2021) sobre a influência do Movimento pela Base na construção da política de Base no país.

É crucial compreender que as redes formam conexões com diversos grupos e agentes – instituições financeiras, conselhos nacionais de ministros, sistemas de televisão, mercados de bolsas de valores, secretários de educação, organizações não governamentais, sociedade civil, entre outros do setor financeiro, dos organismos internacionais e do setor governamental, por exemplo. Logo, a necessidade de mapear essas relações se faz fundamental para que se entenda as arenas discursivas e os sujeitos influentes no processo de construção das políticas educativas.

O estudo documental proposto será apresentado a seguir, no qual analisamos documentos públicos no site oficial da Secretaria de Estado de Educação do Espírito Santo (SEDU), identificando todas as prestações de serviços educacionais ofertadas pelos principais atores identificados e, posteriormente, apresentamos, com mais detalhe, a participação destes em reuniões e seminários de definição da agenda educativa, indicando, ainda, a rede dos sujeitos presentes nesses espaços. Para a construção das redes foi utilizada o programa NodeXL.

## **DESENVOLVIMENTO**

Estudos de Shiroma e Evangelista (2014) apontam que não há como discutir políticas públicas sem considerar o papel do Estado na atualidade. Este tem sido, pós década de 1990, modificado pela facilitação da atuação de outros atores no centro do debate e da definição das políticas públicas em todos os âmbitos, o que torna o entendimento do poder e atuação do Estado e da Sociedade Civil um emaranhado complexo de luta de interesses. “O Estado não ficou mínimo e o governo não foi substituído, entretanto, constitui um importante nó nas redes. As organizações estatais não agem nem definem isoladamente as políticas e as redes não se limitam às fronteiras nacionais” (SHIROMA, EVANGELISTA, 2014, p. 24). Esse emaranhado e a complexidade dos nós, redes e a presença de determinados atores em mudanças políticas nacionais, modificam a configuração do Estado (idem), influência essa facilitada pela revolução do meio-técnico científico-informacional.

Os espaços assim requalificados atendem sobretudo aos interesses dos atores hegemônicos da economia, da cultura e da política e são incorporados plenamente às novas correntes mundiais. O meio técnico-científico-informacional é a cara geográfica da globalização (SANTOS, 1997, p. 191)



Essa requalificação dos espaços através da revolução informacional, modificou muitos âmbitos na organização da sociedade, inclusive, por meio de suas redes e nós. Essas redes remodelam a participação de organizações da sociedade civil na definição e aplicação das políticas públicas, conseqüentemente tendo influência no processo de reconfiguração do papel do Estado.

Além disso, o aumento de influência tanto global, como regional e local – “não se limitam às fronteiras nacionais” –, causa impactos cumulativos e constroem um novo senso comum, formando novas subjetividades, estas muito ancoradas com os princípios neoliberais.

Esse nexó neoliberal tem se estendido por toda a vida social, é econômico ao rearranjar as relações entre capital e Estado, é cultural ao criar valores, sensibilidades e relacionamentos e é político, pois é uma forma de governar, criando novas subjetividades (CÓSTOLA, 2021, p. 39).

A incidência de um segmento da Sociedade Civil no setor público, decorre de diferentes formas. Baseado em Ball e Youdell (2007), o relatório da CLADE (2014) apresenta as formas contemporâneas de privatização que temos visto ocorrer na América Latina e no Caribe, sendo elas a *privatização endógena* – que se refere à privatização na educação, como a importação de métodos gerenciais, normas, regras, práticas e ideias; a *privatização exógena* – aquela definida como a privatização da educação por meio da abertura de serviços educacionais públicos, através de convênios com o setor privado; e a *privatização da política* – que aponta para a influência direta das empresas privadas na orientação das políticas públicas que regulam o setor educacional, desenvolvendo-se como um *lobby*, onde o poder das empresas é mobilizado para favorecer seus interesses corporativos. Está última forma de privatização é o foco da pesquisa, como indicado anteriormente.

Partimos, portanto, do entendimento de que vivemos em uma sociedade em rede (CASTELLES, 2011), mediada pelo meio-técnico-científico-informacional (SANTOS, 1997), onde o processo de globalização encontra-se consolidado, promovendo interferências globais, nacionais, regionais e locais – diretas e indiretas.

## O MAPEAMENTO

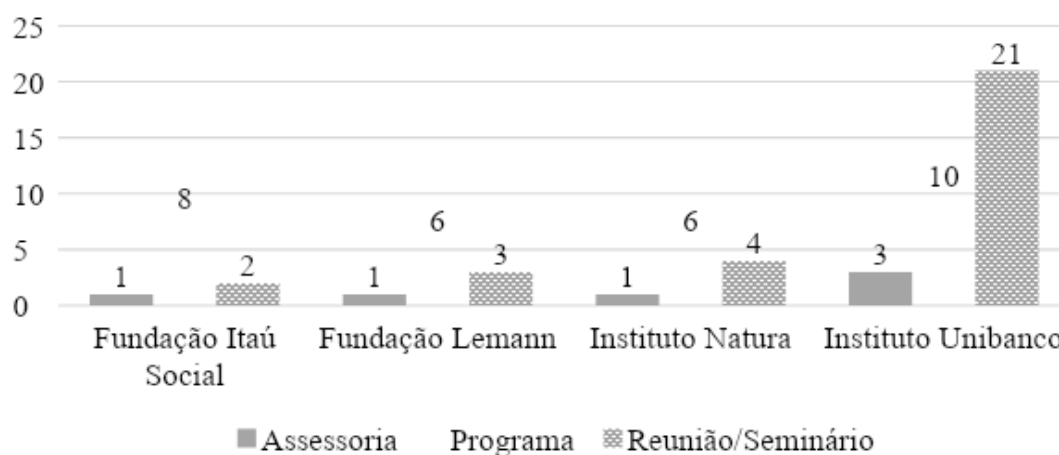
Com base no mapeamento de Garcia (2021) e Cóstola (2021), que abrange programas identificados no período de 2005 a 2019 abarcando as três dimensões da privatização – currículo, gestão e oferta –, pode-se identificar no Estado do ES quatro atores de maior destaque: Instituto Natura, Instituto Unibanco, Fundação Itaú Social e Fundação Lemann. Estes foram os descritores da análise que envolveu a busca em compreender como ocorre e o que nos revela de novo esse processo de privatização da política de educação básica no Estado.

Para tal, realizamos buscas direcionadas em documentos públicos no site oficial da Secretaria Estadual de Educação do Espírito Santo, analisando todas as prestações de serviços educacionais ofertadas pelos quatro atores identificados nos estudos de Garcia (2021) e Cóstola (2021). Esta busca constitui uma gama de informações – notícias, circulares, boletins e outras matérias de divulgação.

**Tabela 1: Buscas nos sites da secretaria estadual do ES - dados retirados da fonte pública**

Atores	Data da busca	Quantidade	Sem relação	Repetido	Reunião/Seminário	Assessoria	Programas	Outros	Total relevante <sup>6</sup>
Instituto Natura	05/07/22	109	93	3	4	1	6	1	11
Instituto Unibanco	11/07/22	44	1	4	21	3	10	5	34
Fundação Itaú Social	07/07/22	31	5	14	2	1	8	1	11
Fundação Lemann	07/07/22	12	0	2	3	1	6	0	10

Das informações relevantes, descartando as repetidas e/ou sem relação com os atores, obtivemos um total de 67 que foram separadas em quatro categorias: Reunião/Seminário; Assessoria; Programas e Outros.

**Figura 1: Categoria de incidência por ator**

A categoria “Outros” envolve notícias referentes a participação de profissionais da área da educação sob convite desses atores privados, em eventos dentro e fora do país organizados por outras instituições, um dos exemplos foi o “III Congresso Internacional de sobre Liderazgo y Mejora Escolar (CILME)”, realizado no Chile em 08 de junho de 2019, cujo Espírito Santo foi representado pelo secretário da Educação, Vitor de Angelo, a convite do Instituto Unibanco, considerada pela secretaria “um dos parceiros da Secretaria de Educação Capixaba”.

A categoria Reunião/Seminários se refere a participação dos atores em reuniões de apresentação de indicadores da educação, como reuniões de devolutivas sobre avaliações de desempenho; seminários voltados para a formação continuada, principalmente online devido ao período de pandemia e isolamento social causado pelo SARS-CoV-2, o que demonstra um aumento significativo de reuniões devido a facilidade desse formato; reuniões de “planejamento estratégico” da SEDU com os atores privados; entre outras.

A categoria “Assessoria” se refere a assessorias ofertadas pelos atores privados à SEDU, envolvidas com a gestão para resultados, planos para o desenvolvimento da aprendizagem, produção de materiais para atender as dúvidas demandadas pelos estudantes com a nova política do Novo Ensino Médio, entre outras.

A categoria “Programas” envolve o oferecimento de programas diversos à rede pública de educação no estado, como programas voltados para melhoria de Português e Matemática, projetos de fluência em leitura, Olimpíada de Língua Portuguesa voltados aos estudantes; ciclos de formação continuadas voltados para o Paes (Pacto pela Aprendizagem

no Espírito Santo), cursos de gestão, voltados aos professores e gestores; currículos interativos digitais, voltados à toda comunidade escolar; entre outros.

Apresentaremos a seguir os dados relativos à categoria Reuniões e seminários.

## ANÁLISE DA CATEGORIA “REUNIÕES E SEMINÁRIOS”

A categoria reuniões e seminários apresenta participação dos atores em encontros organizados pela Secretaria de Estado de Educação do Espírito Santo (Sedu) e acompanhamento e/ou oferecimento de seminários e *webinários* – seminários no formato online. Abaixo apresentaremos tabela com todas as ações ofertadas pelos atores privados nessa categoria.

**Tabela 2: Reuniões e seminários organizados pela SEDU com a participação dos atores privados foco da investigação.**

"Circuitos de Gestão" - Reunião formativa de gestão integrada	
“Comunidade de Práticas”	
“Olhares para Educação Pública”	
1º Educação em Debate	
4ª edição do “Diálogos Sobre Gestão Escolar” com o tema "Novo Ensino Médio"	
	Tema “Gestão híbrida: ampliação de olhares sobre o ensino-aprendizagem”
	Tema “Políticas Educacionais em Meio à Pandemia”
Ciclo de <i>Webinários</i> : Educação para Juventudes	Tema “Avaliação de aprendizagem por seus protagonistas”
	Tema “Monitoramento e Avaliação e seus efeitos na gestão educacional”
	Tema “Perda da Aprendizagem na Pandemia”
	Debate do Summit Educação Brasil 2020, painel "O desafio da volta às aulas nas redes públicas"
	I <i>Webinário</i> “O Novo Ensino Médio chegou: e agora, professor(a)?”
	Live “Jovens Protagonistas”
	Reunião de devolutiva dos programas Avaliação de Fluência em Leitura e Programa de Avaliação da Educação Básica do Espírito Santo (Paebes)
	Reunião de planejamento estratégico
	Reunião para análise do Pacto pela Aprendizagem no Espírito Santo (Paes)

Reunião Sistemática de Monitoramento de Avaliação dos Resultados (SMAR) – Nível 3, do programa Circuitos de Gestão.

Seminário “Equidade na educação: como garantir o direito à aprendizagem?”

Seminário “Gestão Escolar para Equidade: compromisso com a implementação de Políticas Educacionais Antirracistas”

Seminário “O Papel das Comunidades de Prática no Desenho e Implantação Públicas”

Seminário PARC 2021: Compromisso de todos pela alfabetização das crianças

Seminário virtual Ensino Médio Integral

Webinário ‘Gestão da Educação Pública em Tempos de Crise’

Webinário “Potencialidades e Desafios”

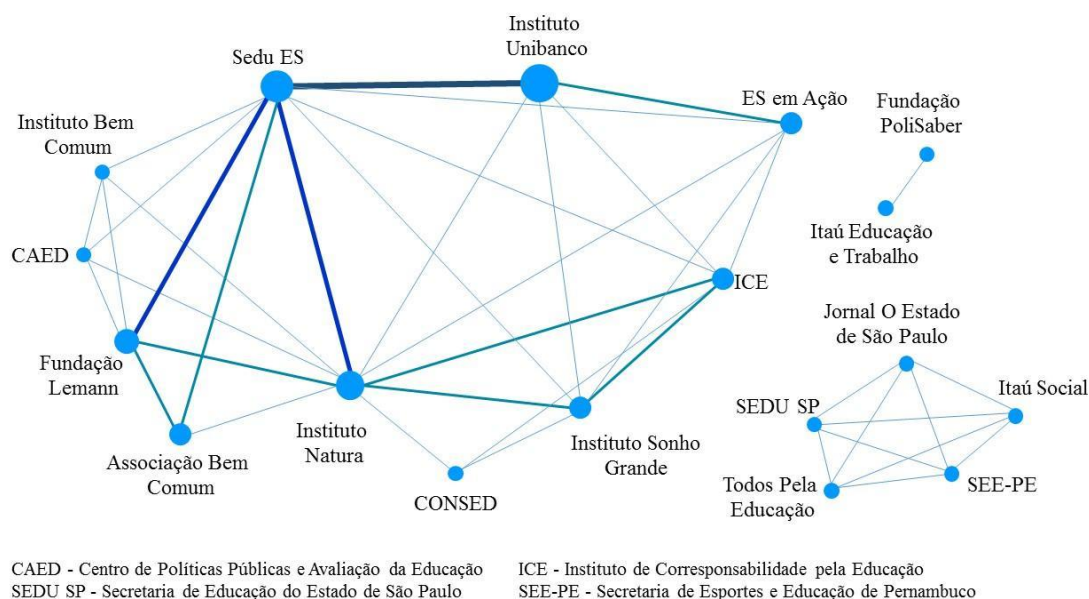
Webinário Gestão da Educação Pública em Tempos de Crise

Webinário Jornada Trajetórias de Vidas

Workshop sobre gestão das escolas de Tempo Integral

A rede de atores envolvidos em reuniões e seminários (figura 2) demonstra a atuação de diversos sujeitos para além dos indicados como os descritores da investigação. O que vemos é uma rede de relação, uma articulação entre sujeitos que são amplamente conhecidos quando se trata de ações de intervenção no âmbito educacional.

**Figura 2: Rede de atores - reuniões e seminários ES.**



Essas ações, por vezes ofertadas pela SEDU e por vezes ofertadas pelos atores privados, tem como foco a formação, avaliação, monitoramento e controle das atividades

desenvolvidas por professores, gestores e demais profissionais da educação, com ênfase no Novo EM, no “protagonismo dos jovens”, utilizando-se constantemente de termos como “plano estratégico” para “melhoria da aprendizagem”/ “dos resultados”/ “da qualidade”.

**Tabela 3: Eixos de ação segundo objetivos**

Eixo de ação	Reuniões	Seminários
Gestão, Formação, Avaliação e monitoramento	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Reunião formativa de gestão para avaliação das ações desenvolvidas;</li> <li>• Reunião com economista do IU sobre desigualdade na aprendizagem;</li> <li>• Avaliação do PAEBES e do Programa de Avaliação de Fluência em Leitura;</li> <li>• Planejamento estratégico para construir o plano de parceria entre a SEDU e o IU, com foco na melhoria da qualidade do EM na rede estadual;</li> <li>• Análise das ações do PAES para identificar avanços e melhorias;</li> <li>• Compartilhar práticas e refletir sobre desafios;</li> <li>• Apresentação do plano de melhoria de resultados do Circuito de Gestão, visando a melhora na aprendizagem e permanência dos jovens na escola.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Gestão híbrida;</li> <li>• Avaliação de aprendizagem;</li> <li>• Monitoramento, avaliação e efeitos na gestão educacional;</li> <li>• Capacitação de professores e equipe escolar para implementação no Novo EM;</li> <li>• Estratégias de gestão para o avanço do EM no ES, com foco na gestão da educação sob perspectiva da equidade;</li> <li>• Discutir o papel da gestão na implementação de ações antirracistas nas escolas;</li> <li>• Debater o conceito de comunidades de práticas para pensar no desenvolvimento e na implementação do Novo Ciclo do Projeto Jovem de Futuro;</li> <li>• Compromisso de todos pela alfabetização com foco no regime de colaboração entre Estado e Municípios;</li> <li>• Dialogar sobre a educação pública e sua melhoria por meio do EM em Tempo Integral;</li> <li>• Análise do IDEB 2019 no Estado;</li> <li>• Workshop sobre a utilização do Circuito de Gestão e do Sistema de Gestão de Projetos para melhoria das Escolas de Tempo Integral da rede estadual.</li> </ul>
Protagonismo e Novo Ensino Médio	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Dialogar sobre o protagonismo dos jovens em conjunto com a gestão para o Novo EM;</li> <li>• Pensar em ações de promoção de espaços para incentivo ao protagonismo dos jovens.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Novas competências demandadas da juventude para o futuro do mundo do trabalho.</li> </ul>
Ações pós COVID-19	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Retorno às aulas presenciais após o isolamento social causado pela COVID-19.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Políticas educacionais na pandemia;</li> <li>• Perdas na aprendizagem durante a pandemia;</li> </ul>

- Impactos fiscais da COVID-19 na educação básica.

Um exemplo emblemático da importância dessas instituições privadas no debate sobre educação no Estado é a participação do economista Ricardo Henriques, atual superintendente do Instituto Unibanco, em reunião que discutiu desigualdades de aprendizagem.

**Figura 3 – Recorte de notícia retirado do site oficial da SEDU, 12/03/2020.**

12/03/2020 17h53 - Atualizado em 13/03/2020 15h43

## Secretário da Educação participa do '1º Educação em Debate'

*Na ocasião, foram divulgados dados apresentados pelo economista Ricardo Henriques, superintendente do Instituto Unibanco.*

O secretário da Educação, Vitor De Angelo, participou do '1º Educação em Debate', promovido pelo ES em Ação, nesta quinta-feira (12), em Vitória. Na ocasião, foram divulgados dados apresentados pelo economista Ricardo Henriques, superintendente do Instituto Unibanco.

Para o secretário Vitor, "Educação é um dos poucos assuntos, hoje, que todo mundo é a favor. O embate começa quando se discute 'o que fazer para melhorar a Educação'", disse. Tanto Vitor quanto Ricardo destacaram que que é preciso acelerar os avanços para garantir uma educação de qualidade para todos que permita o desenvolvimento econômico do Brasil. "Se não mudarmos a trajetória desta velocidade, arrisco a dizer que em duas décadas teremos índices equiparados à África na área de Educação", alertou Ricardo Henriques.

E os números apresentados refletem a preocupação. Em Matemática, por exemplo, dos quatro níveis aprendizagem do Ensino Médio brasileiro – abaixo do básico, básico, adequado e avançado – 70% dos estudantes estão no abaixo do básico, 27% no básico, 3% no adequado e apenas 1% no avançado. A desigualdade de aprendizagem é enorme, segundo o superintendente do Unibanco.

Como mostra excerto acima, o evento chamado "1ª Educação em Debate", foi realizado pelo ES em ação, uma ONG formada em 2003, no contexto em que pela primeira vez pós-redemocratização um presidente de partido trabalhista assumia o poder no país.

Diante de uma grave crise institucional, marcada por desmandos administrativos e denúncias de corrupção na área pública, e que gerava desafios e dúvidas com relação ao presente e, principalmente, ao futuro, 16 empresários e executivos capixabas decidiram reunir suas experiências na gestão privada e, de forma voluntária, desenvolver projetos para apoiar iniciativas da gestão pública, com o objetivo de tornar as ações mais efetivas em benefício da sociedade capixaba (ES EM AÇÃO, 2020).

Os posicionamentos dos organizadores do evento já demonstram a concepção de educação gerencialista, pautada na gestão privada, que possui forte articulação entre agentes públicos e privados, como os próprios apontam em seu site oficial. A organização estrutura-se a partir de “eixos estratégicos”, o eixo Social, que se refere aos programas e ações voltadas à educação; o eixo Econômico, que trata de ações voltadas à Gestão Pública Eficiente; e o eixo Institucional, que se refere à Formação de Lideranças.

Nesse evento que contou com a participação do atual secretário da Educação, Vitor De Angelo, vemos um exemplo do grau de organicidade entre a esfera pública e a privada, na qual a presença da lógica mercantil na educação é naturalizada e indicada, até mesmo, como um termômetro para o debate, ao usar-se de números que “refletem a preocupação” na educação, apresentando exemplos como a disciplina de Matemática, considerando a escola apenas pela percepção do direito à aprendizagem e não, de fato, pela concepção do direito à educação de qualidade social, inspirada na matriz de formação humana (MARTINS, 2018).

“Tanto Vitor quanto Ricardo destacaram que é preciso acelerar os avanços para garantir uma educação de qualidade para todos que permita o desenvolvimento econômico do Brasil”, a fala de um secretário da Educação é equiparada à fala de um economista que já passou por diversos espaços dentro da estrutura burocrática do Estado, ao mesmo tempo em que participou e participa de organizações nacionais e internacionais que incidem no âmbito da educação em escala global. Ambos, nesse excerto, trazem uma visão economicista da educação, fazendo a relação direta entre educação-desenvolvimento econômico. Ambos, juntamente com a “ES em ação”, possuem uma grande rede de relações de poder e influência dentro e fora do Estado.

## CONSIDERAÇÕES

Nos limites desse artigo, intentamos iniciar o debate acerca das arenas discursivas que se estabelecem nos espaços públicos e influenciam na construção de políticas educativas, consolidando uma forma de privatização da política em seu cerne. Sob o entendimento do espaço público como um espaço de disputa e luta – *arena* –, de natureza *discursiva*, com embates travados com matrizes de tensão sobre valores de educação e sociedade, que são formulados por interpretações distintas de identidades, interesses, necessidades e visões de mundo de um certo grupo de pessoas.



Ao apresentar brevemente a influência dos atores em reuniões de planejamento sobre a educação estadual do ES, identificando suas redes de relação, suporte e poder, bem como exposto anteriormente, na íntegra o exemplo de atuação, é possível afirmar que existe um grau de organicidade entre o público e o privado, além da indicação de uma tendência na arena discursiva, onde, metaforicamente, a balança pende em direção ao gerencialismo, ao protagonismo juvenil, a teoria do capital humano e a transformação da escola em um espaço de construção única e exclusivamente, de trabalhadores aptos a atender as demandas voláteis da sociedade capitalista globalizada do século XXI.

Entender a força dessas redes e o que nos revela de novo a privatização da política, que se vê conectada com diversos atores do mercado educacional, compreendendo se estes encontram-se no interior das estruturas burocráticas e, se pela sua influência, agem diretamente na orientação da política educativa é o que move essa investigação, e que aqui apresentamos um recorte inicial.

Por mais debates sobre a construção das políticas educativas.

## REFERÊNCIAS

- ADRIÃO, T.; et al. **Mapeamento da inserção do setor privados nas redes públicas estaduais de educação 2005-15**. GREPPE, 2021. Disponível: [https://www.greppe.fe.unicamp.br/pt-br/mapeamento\\_da\\_insercao\\_do\\_setor\\_privado\\_nas\\_redes\\_estaduais\\_de\\_educacao\\_2005\\_2015](https://www.greppe.fe.unicamp.br/pt-br/mapeamento_da_insercao_do_setor_privado_nas_redes_estaduais_de_educacao_2005_2015).
- ADRIÃO, T.; CROSO, C.; MARIN, T. **Como os filantropistas influenciam as decisões sobre a educação pública no Brasil: os “Pactos” dos estados de São Paulo, Pará e Pernambuco**. Currículo sem fronteiras, Campinas, v. 22, 2023.
- AVELAR, M.; BALL, S. Mapping new philanthropy and the heterarchical state: the mobilization for the national learning standards in Brazil. **International Journal of Educational Development**, Elsevier, 2017, 64. 65-73.
- BALL, S. Educação Global S. A.: **Novas redes políticas e o imaginário neoliberal**. Ponta Grossa: UEPG, 2014.
- BALL, S.; YOUDELL, D. **La privatización encubierta en la educación pública**. Bruselas: Instituto de Educación - Universidad de Londres, 2007.
- BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação: Uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto Editora, 1994.
- BORGHI, R. **Que educação é pública? A privatização de um direito**. EccoS, São Paulo, 46, 19-32, 2018.

BORGHI, R. Atuação do setor privado no processo de construção curricular: o sequestro dos fins públicos da educação. **Política e Gestão Educacional**, Araraquara, 25(3), 2744–2758, 2021.

CAMPANHA LATINO-AMERICANA PELO DIREITO À EDUCAÇÃO. **Mapeo sobre Tendencias de la Privatización de la Educación en América Latina y el Caribe**. São Paulo: CLADE, 2014.

CASTELLS, M. **A sociedade em rede**. São Paulo: Paz e Terra, v. 1, 2011.

CÓSTOLA, A. “**Onde tem base, tem movimento**” empresarial: análise da atuação dos atores privados do Movimento Todos Pela Base nas redes públicas estaduais da Região Sudeste. Rio Claro: Universidade Estadual Paulista. Dissertação de mestrado, 2021.

CÓSTOLA, A.; BORGHI, R. El Movimiento por la Base y sus programas en el Sureste de Brasil: ¿Privatización curricular? **Educación, Política y Sociedad**, Madrid, 8(2), 1-33, 2023.

CROSO, C.; MAGALHÃES, G. **Privatização da educação na América Latina e no Caribe**: tendências e riscos para os sistemas públicos de ensino. **Educação & Sociedade**, Campinas, 37(134), 2016.

ES EM AÇÃO. Conheça o ES em Ação. Disponível: <<https://es-acao.org.br/conheca-o-es-em-acao/>>. Acesso 24 maio 2023.

GARCIA, T. Privatização da Educação Básica: a rede estadual do Espírito Santo (2005-2018). In: VENCO, S.; BERTAGNA, R.; GARCIA, T. [ORGS.]. **Currículo, gestão e oferta da educação básica brasileira**: incidência de atores privados nos sistemas estaduais das regiões Nordeste e Sudeste (2005-2018). São Carlos: Pedro & João Editores, 2021, 262-300.

LOPES, F.; BALDI, M. Redes como perspectiva de análise e como estrutura de governança: uma análise das diferentes contribuições. **Administração Pública**, Rio de Janeiro, 43(5), 1007-1035, 2009.

MARTINS, A. **Educação e formação humana em Marx e Engels**. Esquerda online, 2018. Disponível em: <<https://esquerdaonline.com.br/2018/05/05/educacao-e-formacao-humana-em-marx-e-engels/#sdfootnote24sym>>

PEREIRA, R. **Governança corporativa na política educacional**: o papel da OCDE. **Práxis Educacional**, Vitória da Conquista – Bahia, 15(31), 123-146, 2019.

PERONI, V. **Múltiplas formas de materialização do privado na educação básica pública no Brasil**: Sujeitos e conteúdo da proposta. **Currículo sem Fronteiras**, 18(1), 212-238, 2018.

PERONI, V. **As nebulosas fronteiras entre o público e o privado na educação básica brasileira**. 37ª Reunião Nacional da ANPed – UFSC, Florianópolis, 2015.

ROCHA, C. **Menos Marx, mais Mises**: o liberalismo e a nova direita no Brasil. São Paulo: Todavia, 2021.

SANTOS, M. **A natureza do espaço**. São Paulo: HUCITEC, 1997.

SECRETARIA DA EDUCAÇÃO - SEDU. Secretário da Educação participa do ‘1º **Educação em Debate**, 2020.

SHIROMA, E; EVANGELISTA, O. **Estado, capital e educação: reflexões sobre hegemonia e redes de governança**. Educação e Fronteiras, Dourados, 4(11), 21-38, 2014.

SORDI, M.; BERTAGNA, R.; SILVA, M. **A avaliação institucional participativa e os espaços políticos de participação construídos, reinventados, conquistados na escola**. Caderno Cedes, Campinas, 36(99), 175-192, 2016.

## RESISTÊNCIAS E APROPRIAÇÕES CRÍTICAS E CRIATIVAS NAS ESCOLAS PÚBLICAS AO INOVA EDUCAÇÃO E NOVO ENSINO MÉDIO EM SÃO PAULO

Felipe Alencar - UFABC - alencar.felipe@ufabc.edu.br

Francisca Jane Furtado Marinho - Seduc - franciscajane@prof.educacao.sp.gov.br

Márcia Aparecida Jacomini - Unifesp - jacominimarcia@gmail.com

**Palavras-chave:** Reforma do Ensino Médio; Programa Inova Educação; Política educacional. Rede estadual paulista.

### INTRODUÇÃO

Os governos, federal e estaduais, buscaram construir um consenso acerca da necessidade da Reforma do Ensino Médio, tratando-a como condizente aos desejos dos jovens que, na visão deles, divergem da escola atual, estereotipada como arcaica, de organização rígida e de conhecimentos distanciados do mercado de trabalho. Para tanto, a solução proposta foi uma mudança curricular na qual “os currículos do ensino médio deverão considerar a formação integral do aluno, de maneira a adotar um trabalho voltado para a construção de seu projeto de vida e para sua formação nos aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais” (BRASIL, 2017).

Diante desse contexto, este trabalho tem como objetivo analisar experiências de resistência e apropriação crítica em escolas públicas da rede estadual paulista, durante a implantação do Novo Ensino Médio (NEM) e do programa Inova Educação (IE). Em 2019, o IE realizou uma reforma curricular para o ensino Fundamental II e o Ensino Médio (EM), com inserção de três disciplinas, Projeto de Vida, Tecnologia e Eletivas, como parte diversificada, ampliando para 5 horas e 15 minutos o tempo de permanência dos estudantes nas escolas, com sete aulas diárias (para escolas de períodos parciais manhã e tarde), ajuste do tempo de aula de 50 para 45 minutos e previsão de atividades de formação para educadores (SÃO PAULO, 2019a). A partir de 2021, os componentes do programa IE passaram a compor todos os Itinerários Formativos do NEM. O Estado de São Paulo foi o primeiro ente federado a implantar a reforma do EM, por meio do programa IE.

O programa consiste num dos resultados de parceria da Secretaria de Estado da Educação de São Paulo (Seduc) com o Instituto Ayrton Senna (IAS) que desenvolveu, em

2019, um protótipo aplicado em 24 escolas na capital paulistana, com a finalidade de orientar a implementação para todas as escolas da rede estadual. (GOULART; ALENCAR, 2021).

Com o estabelecimento do IE e do NEM, a Seduc promoveu uma inflexão na política educacional e na organização da rede estadual paulista que teve diferentes configurações nas escolas, seja por adesão ou resistência a esta reforma (ALENCAR, 2023). Tais ações que imprimem uma marca de forte padronização na escola pública, cujos conteúdos são elaborados com privilégio ao setor privado, não são assimiladas de forma passiva pelo conjunto dos sujeitos da rede, a exemplo de manifestações desencadeadas pelos estudantes que ocuparam as escolas paulistas em 2015 e as sucessivas greves de professores.

Uma expressão destas movimentações em defesa da educação pública e popular é o Grupo Escola Pública e Democracia (Gepud), que reúne profissionais da educação básica e superior pública (no caso da superior também de instituições privadas) do estado de São Paulo para discutir a relação entre políticas educacionais e práticas escolares. Estas escolas realizam atividades desde 2019 para debater os limites e as consequências das reformas levadas a cabo no Estado de São Paulo, num contexto em que as políticas educacionais, de algum modo, expressam ideologias das forças reacionárias e neofascistas do período. (ALENCAR; PERRELLA, 2022).

Neste trabalho, apresentam-se o processo da resistência e de apropriação crítica e criativa à reforma do EM durante a implantação dos IF com base em pesquisa participante e em questionário respondido por 621 estudantes da 2ª série do Ensino Médio de seis escolas-campo sobre a referida reforma. Como 22 estudantes não autorizaram o uso do questionário na pesquisa, neste texto são analisadas 588 respostas. A aplicação do questionário faz parte de pesquisa-ação que vem construindo formas críticas de implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), do Programa Inova Educação e do NEM. As análises consideram que a comunidade escolar não somente reproduz a política educacional, mas interage, atua e reflete sobre ela, quando são criadas condições para uma organização político-pedagógica autônoma e espaços de participação ativa para efetivar a gestão democrática do ensino público, como preconizado no princípio constitucional.

## METODOLOGIA

De modo a atingir os objetivos mencionados, esta pesquisa se inscreve na tipologia qualitativa em educação, com base num trabalho colaborativo de estudo, reflexão e prática via metodologia da pesquisa participante e da pesquisa-ação (EZPELETA; ROCKWELL, 1989; THIOLENT, 2000), nas quais as atividades realizadas se baseiam na participação dos pesquisadores e profissionais da educação básica e superior. A pesquisa vem se construindo juntamente com os gestores das escolas envolvidas, discutida e aprovada nos Conselhos de Escola das sete instituições participantes desde 2022.

A escolha de procedimentos metodológicos de pesquisa participante e pesquisa-ação se dá pela relação entre a pesquisa etnográfica e o desenvolvimento da teoria, cujas atividades investigativas permitem a construção teórica simultaneamente à realização da pesquisa empírica. A etnografia é própria do campo das Ciências Humanas, pelo fato de proporcionar uma observação das interações sociais em situações ditas “naturais”, acessar fenômenos não-documentados e que não se incorporam ao modo de levantamento laboratorial típico das Ciências Exatas e Naturais. Contudo, como alertado por Rockwell (1989), o problema teórico é que o estudo etnográfico não se configure como uma mera descrição do empírico sem interesse na compreensão e resolução dos problemas reais vivenciados na escola pública, mas tê-la em articulação orgânica com a estrutura da formação social.

As categorias sociais se misturam com o processo etnográfico não apenas como parte do objeto de estudo, mas também como esquemas alternativos que confrontam, abrem, matizam e contradizem os esquemas teóricos e o senso comum dos pesquisadores. A tarefa etnográfica supera a descrição da organização interna das categorias sociais porque esta não é suficiente para explicar a realidade social. Explicar os processos sociais em estudo exige outro nível de construção teórica. Na etnografia, sem dúvida, se o trabalho teórico não atenta para as categorias sociais, fecha-se um dos caminhos mais ricos de construção do conhecimento e corre-se o risco de reproduzir o senso comum acadêmico em vez de transformá-lo. (ROCKWELL, 1989, p. 51)

A pesquisa-ação visa tanto ao objetivo prático de implementar, nas escolas participantes, propostas curriculares com base num processo analítico, reflexivo, crítico e criativo, quanto à produção do conhecimento sobre processos de implementação de políticas curriculares desde as escolas.

A pesquisa está acompanhando uma coorte de estudantes do ensino médio que ingressou no NEM em 2022, ano do início da pesquisa, com o objetivo de acompanhar a formação de uma geração de estudantes no NEM (1ª a 3ª série do EM) para analisar as motivações na escolha dos itinerários formativos ao longo dos percursos escolares (e/ou profissionais) e sua relação com o mundo do trabalho. O questionário, respondido por 621 estudantes, tratou da percepção e opinião dos estudantes sobre três temas que se interrelacionam: expectativas e relação com a escola, Projeto Inova Educação e o Novo Ensino Médio.

Na sequência, apresentamos os debates realizados por educadores do GEPUD durante a implantação do Novo Ensino Médio em São Paulo, com registros da memória social do grupo.

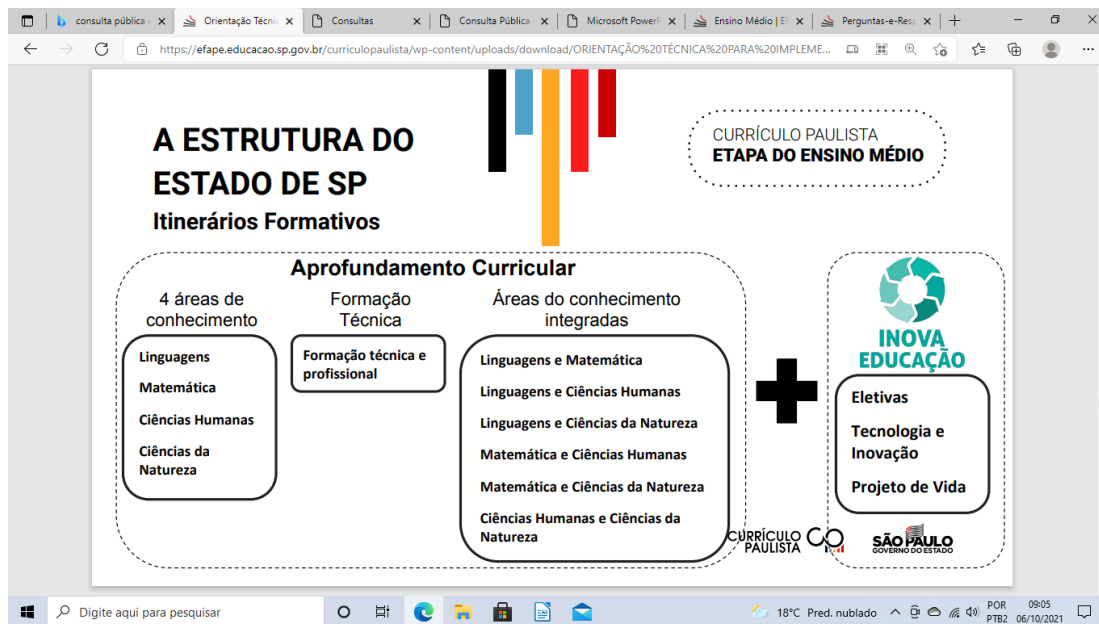
## **EDUCADORES E O DEBATE SOBRE A REFORMA DO ENSINO MÉDIO**

O processo de implantação da reforma do Ensino Médio, denominado posteriormente pela Seduc de “Novo Ensino Médio” (NEM), teve início com uma consulta pública ocorrida no período entre março e maio de 2020, um prazo de 60 dias. Na consulta pública constava a versão preliminar do currículo da reforma, em *site* da Escola de Formação e Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação do Estado de São Paulo “Paulo Renato Costa Souza” (Efape) que já apresentava uma identidade visual própria do Currículo Paulista e apoio da União dos Dirigentes Municipais de Educação de São Paulo (Undime), demonstrando que a proposta obtinha alguma hegemonia entre membros da sociedade política. Segundo a Seduc, seu objetivo com a consulta era “garantir a participação de estudantes, professores e demais profissionais da educação no processo de construção da etapa do EM do currículo paulista” (SÃO PAULO, 2019b, s/p).

O curto período para consulta de uma versão preliminar já elaborada pela assessoria da Seduc surgiu como o primeiro problema para os educadores do Gepud, conforme expresso na reunião de agosto de 2020, quando, após a referida consulta, as escolas passaram a ter devolutiva da implantação do NEM nas regiões e a Seduc a realizar ações de “orientação técnica” da implementação desta política educacional, contexto em que foi apresentada a composição dos componentes curriculares do IE como parte dos IF do NEM. De um lado, os IF foram formulados como espaço de escolha do estudante atrelado aos

seus projetos de vida e a aspirações supostamente decididas por eles e, por outro lado, é apresentado o empreendedorismo como um dos eixos estruturantes da proposta.

**Figura 1 – Organização curricular de IF do EM em São Paulo**



Fonte: São Paulo (2020b).

Em junho de 2021, a Seduc impôs a obrigatoriedade de as escolas aplicarem questionários padronizados de manifestação de interesse, por meio de plataforma da Seduc, para que estudantes matriculados no EM pudessem escolher os IF que seriam adotados no ano seguinte, 2022. Como se vê na figura abaixo, os temas e os conteúdos vieram prontos, embora com termos muito genéricos. No período, a Seduc realizou *lives* de explicação da operacionalização, mas sem concessão de comentários ou perguntas por parte das comunidades de educadores.



**Figura 2 – Formulário de “manifestação de interesse” nos IFs do NEM paulista**

**IMPORTANTE:** Essa pesquisa é apenas manifestação de interesse sobre os itinerários formativos e não é matrícula para a 2ª série. A oferta dos itinerários na sua escola irá levar em consideração o interesse de todos os estudantes.

Ordem de Preferência

Área do Conhecimento	Aprofundamento Curricular	Breve Descrição sobre o Aprofundamento Curricular	Conheça mais sobre o Aprofundamento	Ordem de Preferência
Áreas Ciências Humanas e Linguagens	Cultura em movimento: diferentes formas de narrar a experiência humana	Neste aprofundamento curricular, você ampliará seus conhecimentos a respeito de normas, hábitos, saberes, tradições, relações, práticas corporais e julgos estéticos, de forma a posicionar-se com base em critérios científicos, éticos e estéticos, utilizando além de fatos e evidências, memórias e vivências que o capacite a produzir e conectar culturas locais e globais, sempre comprometidos com o combate a preconceitos e estereótipos	Clique aqui	Selec ▼ Selecione... 1ª opção 2ª opção 3ª opção 4ª opção 5ª opção 6ª opção 7ª opção 8ª opção 9ª opção 10ª opção
Áreas Ciências da Natureza e Matemática	Meu papel no Desenvolvimento Sustentável	Neste aprofundamento curricular, você terá a oportunidade de refletir sobre a utilização das energias limpas e suas consequências para o meio ambiente, construir protótipos de casa sustentável, propor soluções tecnológicas para iluminação pública, compreender o papel da proteção da biodiversidade local e, ainda, estudar representações e conhecimentos matemáticos, alterações climáticas e seus impactos ambientais e utilização de satélites geostacionários.	Clique aqui	
Áreas Ciências Humanas e Matemática	Ciências Humanas, Arte, Matemática #quem_divide_multiplica	Nesse aprofundamento curricular, você vai aprofundar e consolidar a relação entre as áreas, por meio de estudo de modelos matemáticos e econômicos, de processos políticos, das diversidades social, cultural, geracional, étnica, entre outras; bem como na relação de produção, circulação, consumo e sustentabilidade ambiental.	Clique aqui	
Áreas Ciências da Natureza e Linguagens	Corpo, saúde e linguagens	Neste aprofundamento, integrando as áreas de Ciências da Natureza e Linguagens, você investigará as representações e os conceitos fisiológicos, físicos e químicos em torno do corpo. Analisará como eles se modificam de acordo com a evolução histórica da sociedade, uma vez que são influenciados tanto pelo desenvolvimento científico e tecnológico como pelos contextos sociais e culturais.	Clique aqui	Selec ▼
Áreas Matemática e Linguagens	Startl Hora do desafio!	Neste aprofundamento curricular, você construirá as aprendizagens, resolvendo diferentes desafios, individual e colaborativamente, como, por exemplo: encarar aquela fase do jogo que não consegue avançar, analisar a viralização das notícias nas redes sociais, investigar materiais sustentáveis e suas aplicabilidades, aprender como ser mais autônomo nos estudos, participar de processos de criação e muito	Clique aqui	Selec ▼

Fonte: Secretaria Escolar Digital, perfil do aluno (GOULART; CÁSSIO; SILVA, 2021).

Na discussão daquele mês, diretores escolares do Gepud ressaltaram os problemas dos “cardápios” de IF cadastrados de modo centralizado na Secretaria Escolar Digital, que, mesmo sendo por meio oficial, a divulgação ocorreu com objetivos muito dúbios. Avaliaram que, a partir dos itinerários, haveria uma readequação dos estudantes desvinculando-os da escola de sua região, centralizando o fluxo que já vinha sendo experimentado desde a reorganização do ensino, em 2015.

Diante de uma constatação coletiva de que a reforma provocaria retrocesso no direito à educação, a proposta foi de prosseguir o debate e a crítica ao NEM nas escolas, em reuniões específicas com estudantes, explicitando que tal escolha seria, de fato, um engodo. E que muito da reforma implantada nas escolas da Seduc já fora implantado na rede de ensino técnico paulista, como a redução de carga horária de disciplinas de formação geral e básica, a introdução de conteúdos relativos ao empreendedorismo, professores sem formação específica e o fim de cursos com currículo integrado.

Seguiram-se dias em que as escolas com participantes do Gepud realizaram debates em atividades de formação com docentes e estudantes para contextualizar os pressupostos político-pedagógicos da reforma antes de serem realizadas as escolhas dos IF.

A respeito da consulta dos IF, pontuaram também a contradição de escolha, com o uso do *marketing* da Seduc com o *slogan* do protagonismo do estudante, dado que o

formulário de manifestação de interesse deveria ser preenchido por meio digital. Contudo, naquele período divulgou-se o relatório do Tribunal de Contas do Estado de São Paulo sobre o baixíssimo acesso dos estudantes no aplicativo do Centro de Mídias, criado pela Seduc para aulas *online*, levando-nos a questionar: a consulta sobre os itinerários de fato representa as escolhas dos estudantes?

Na discussão, os educadores do Gepud analisam que a reforma do ensino médio, na verdade, é a reforma da privatização, pois possibilita contratar empresas para fornecimento de itinerários formativos da área técnica e que estudantes serão compelidos a mudar de escola caso sua escola não ofereça o IF de sua escolha. Consideraram que a reforma tem como objetivo antecipar na escola a formação laboral prática para o trabalho precário e proceder a ruptura de profissionalidade de professores com a orientação de reconhecimento de notório saber. E uma de suas consequências é afastar o estudante do ensino superior, retirando componentes curriculares de conhecimentos científicos e humanísticos da formação geral. Com isso, a característica da reforma é “nem-nem”: nem profissionalizante, nem propedêutica. Restando, deste modo, somente o conteúdo da ideologia do empreendedorismo, como aludem as disciplinas do IE.

## **PERCEPÇÕES E OPINIÕES DE ESTUDANTES SOBRE O NEM**

Nesta seção, analisaremos as respostas de 588 estudantes da rede estadual paulista relativas às suas percepções sobre o NEM. Primeiramente suas opiniões em relação aos componentes do programa IE e dos IF e, por fim, suas sugestões para a melhoria de suas escolas e para o EM.

### ***Inova Educação***

O tom de propaganda de que o IE seria um sucesso, como parte de uma reforma sistêmica, foi utilizado nos eventos de divulgação dos pressupostos político-pedagógicos do programa. A fala do ex-secretário executivo, Haroldo Rocha, em 2019, é exemplar disso, pois afirma que objetivos de melhoria da qualidade da educação seriam atingidos sem que qualquer medida referente à implantação do programa fosse tomada:

Os estudantes querem uma escola que faça sentido para a vida deles [...]. O Inova é a busca disso. [...] Por isso que o Inova já é um sucesso: porque

os estudantes querem, os professores querem. (MOVIMENTO INOVA – PALESTRA “EDUCAÇÃO PARA O SÉCULO XXI, 2019)

Contudo, as medidas proclamadas pelos agentes políticos do governo como inovadoras dos componentes curriculares do programa IE entram em contradição com a realidade expressa pelos estudantes, eles respondem que majoritariamente as disciplinas do programa IE cursadas pouco ou nada contribuíram para sua formação.

**Tabela 1 - Opinião de estudantes sobre contribuição do IE para sua formação (em %)**

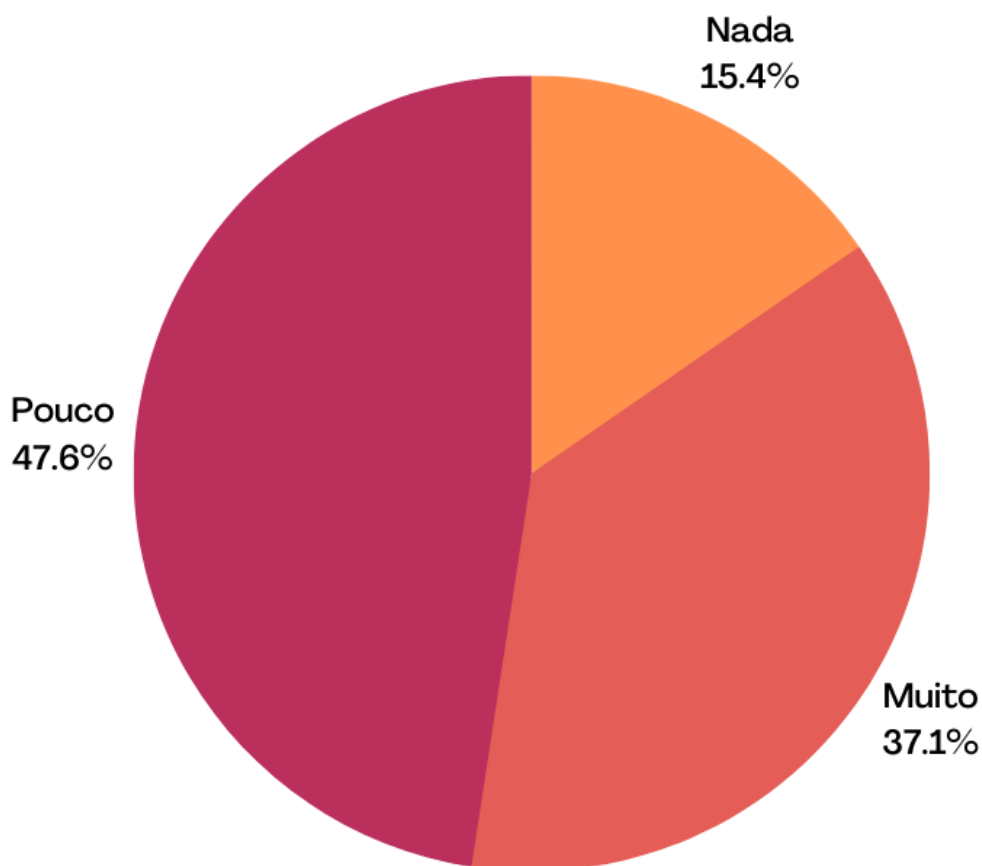
Disciplina	Nada	Pouco	Médio	Muito
Eletivas	36,2	29,5	27,5	6,7
Projeto de Vida	39,6	27,4	24,9	8,2
Tecnologia	41,1	24	25,9	9

Fonte: Dados da pesquisa.

Diferente daquilo que foi anunciado em torno do IE, os estudantes não têm demonstrado muito interesse por estas disciplinas e nem as consideram que elas contribuam de forma significativa para sua formação. A disciplina de tecnologia, que foi aguardada com expectativas pelos estudantes, constituiu-se numa grande decepção quando eles perceberam que se tratava de atividades a serem realizadas na apostila e não numa sala de informática com um computador para cada estudante e acesso à internet. A disciplina Projeto de Vida também desmotivou os estudantes à medida que as atividades das apostilas eram muito repetitivas.

### ***Novo Ensino Médio e Itinerários Formativos***

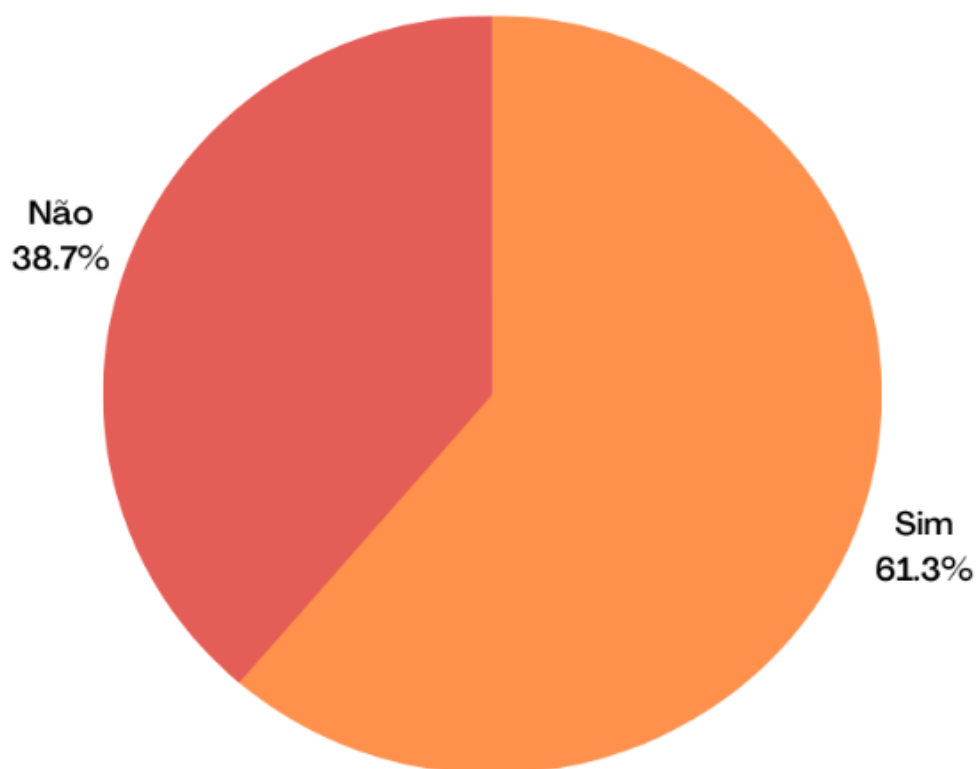
A implantação do NEM, por parte do governo paulista, foi iniciada em 2021, durante a pandemia de Covid-19, enquanto muitas pessoas se preservavam com distanciamento físico para evitar o contágio. Mesmo com as comunidades escolares preocupadas com a proteção das vidas, a reforma educacional ocorreu com processos restritos de consulta pública de modo online e informe em lives da Secretaria de Estado da Educação (Seduc), como relatamos anteriormente. No retorno às atividades presenciais, no terceiro ano de implementação do NEM, mais de 50% dos estudantes da 2ª série do EM informaram que conhecem pouco a reforma, como se demonstra no gráfico 1, a seguir.

**Gráfico 1 – Conhecimento de estudantes sobre a reforma do EM e suas mudanças**

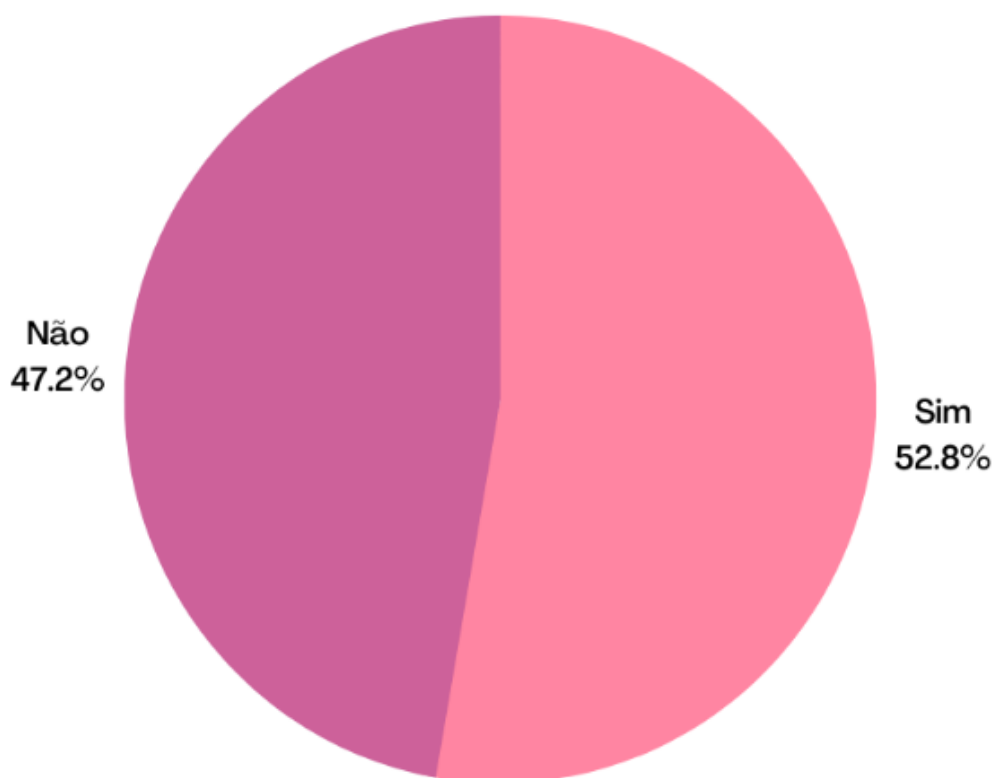
Fonte: Elaboração própria com base em dados da pesquisa.

A escolha dos IF foi propagandeada como uma medida inovadora e de flexibilização dos conteúdos do NEM, mas estudantes que participaram da pesquisa respondem de modo dividido entre terem escolhido (61,3 %) e não terem escolhido (38,7 %) o IF de sua preferência, conforme Gráfico 2; e a oferta, por parte das escolas, também se deu de modo desigual, 52,8 % dos estudantes do EM puderam cursar IF de sua preferência enquanto 47,2 % não cursaram, ilustra-se no Gráfico 3.

**Gráfico 2 – Se estudantes escolheram IF de sua preferência**



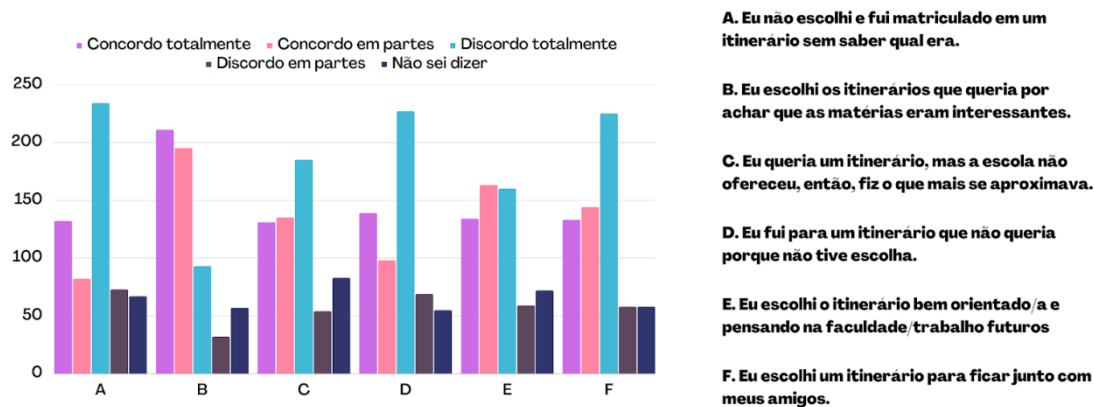
Fonte: Elaboração própria com base em dados da pesquisa.

**Gráfico 3 – Se a escola ofertou o itinerário formativo e se o estudante pode cursá-lo**

Fonte: Elaboração própria com base em dados da pesquisa.

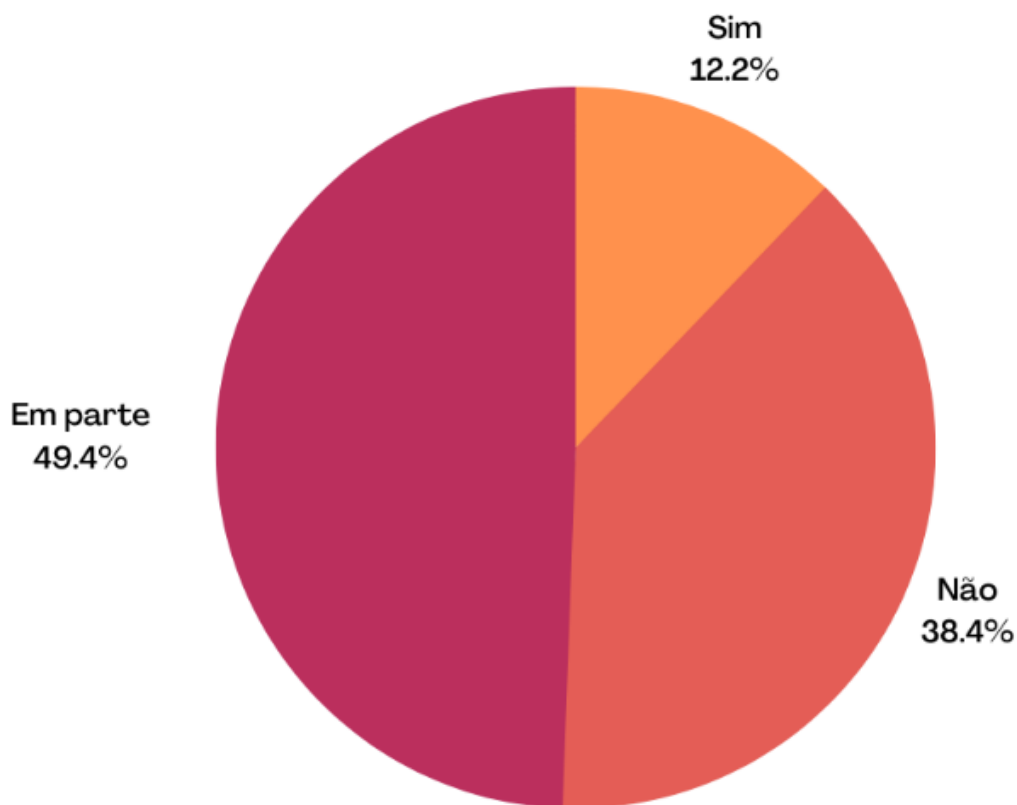
Diante desta desigualdade, nas escolas, os estudantes adotaram os seguintes critérios para definir o IF da 2ª série do EM: escolheu por achar que as matérias eram interessantes (211 respostas), por pensar no ingresso na universidade e no mundo do trabalho (134 respostas), para ficar próximo dos amigos (133 respostas), e também informam que não escolheram e foram matriculados em itinerários sem saber qual era (132 respostas), que almejava um itinerário, mas a escola não ofereceu e, então, fez o que mais se aproximava (131 respostas) e que foi para um itinerário que não queria pois não teve escolha (139 respostas), conforme Gráfico 4. Majoritariamente, como vemos no Gráfico 5 adiante, estudantes demonstram estar parcialmente satisfeitos com o IF que frequentam (49,4 %), uma segunda parte demonstra completa insatisfação (38,4 %) e uma minoria relata estar satisfeita (12,2 %).

**Gráfico 4 – Critérios de estudantes para seguir os IF cursados em 2023**



Fonte: Elaboração própria com base em dados da pesquisa.

**Gráfico 5 – Se o estudante está satisfeito com o itinerário formativo que frequenta**



Fonte: Elaboração própria com base em dados da pesquisa.

Com o NEM, há paulatina redução da carga horária de formação geral comum ao longo dos três anos, como apresenta a Seduc:

Na proposta, a divisão de 1.050 horas ocorre desta forma:

1ª série: 900 horas de formação geral básica e 150 horas para os itinerários formativos (Inova Educação)

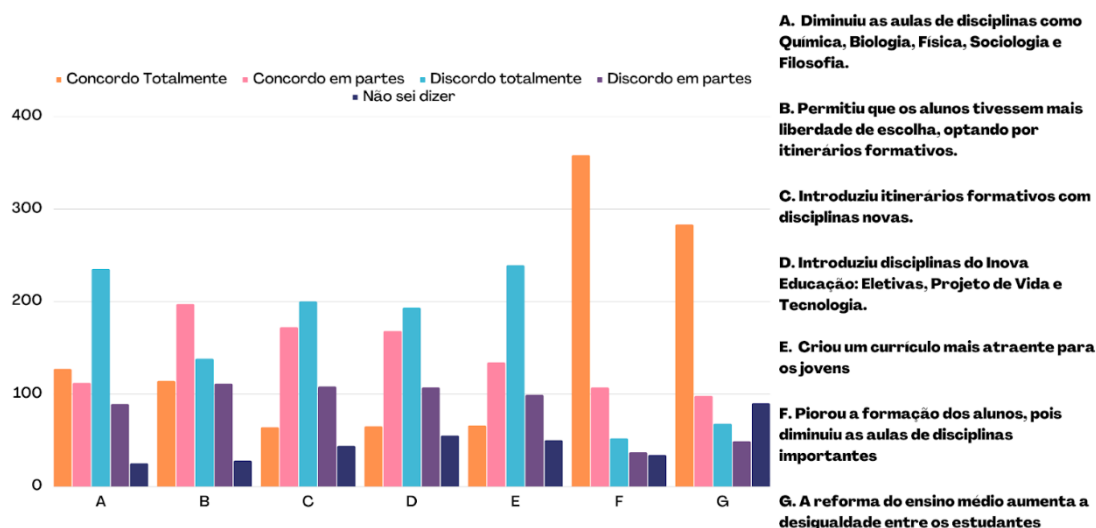
2ª série: 600 horas de formação geral básica e 450 horas de itinerários formativos (300 horas de aprofundamento curricular + 150 horas do Inova Educação)

3ª série: 300 horas de formação geral básica e 750 horas de itinerários formativos (600 horas de aprofundamento curricular + 150 horas do Inova Educação). (SÃO PAULO, 2021, s/p)

O argumento utilizado pela equipe da Seduc é equivalente ao utilizado para justificar a implantação da reforma do EM a nível nacional, nas palavras do então secretário da educação paulista Rossieli Soares: “dar outras opções para os nossos estudantes, para que eles possam querer aprender. [...] É através da competência socioemocional, da motivação, que vamos conseguir engajar mais estudantes” (SÃO PAULO, 2021, s/p).

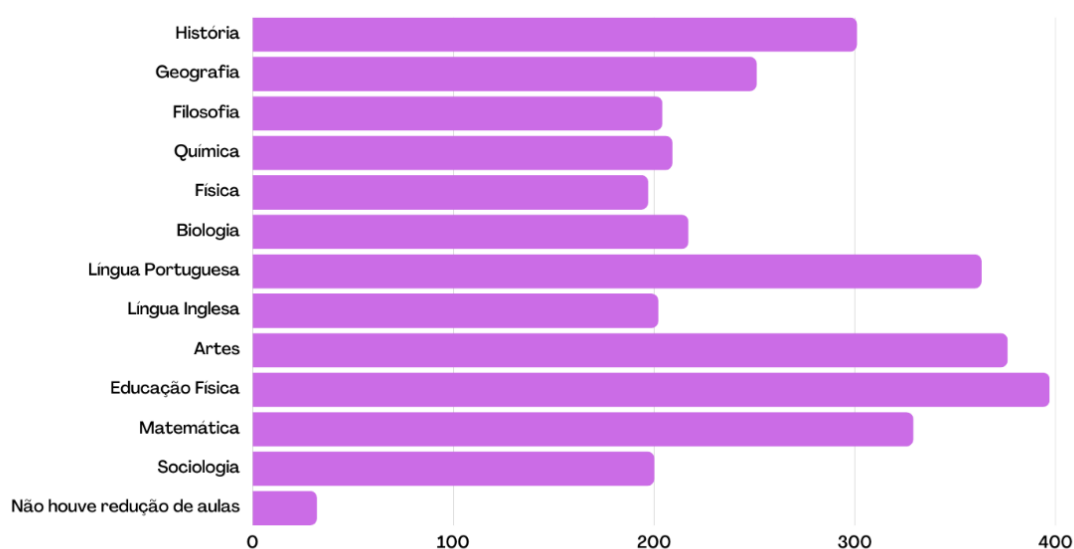
Com a diminuição de carga horária de disciplinas importantes, como vemos no Gráfico 6, estudantes consideram que sua formação piorou (370 respostas), que a desigualdade entre estudantes foi acentuada a partir da reforma do EM (280 respostas) e parte concorda que aulas de disciplinas como Química, Biologia, Física, Sociologia e Filosofia foram diminuídas (240 respostas), que a reforma permitiu possibilidades de escolher itinerários formativos (197 respostas), mas discordam que foi por meio do Novo Ensino Médio que foram introduzidas disciplinas novas por meio dos IF (200 respostas) e do programa IE (195 respostas) e discordam que foi criado um currículo escolar mais atraente para os jovens (220 respostas).



**Gráfico 6 – Aspectos do NEM na percepção de estudantes**

Fonte: Elaboração própria com base em dados da pesquisa.

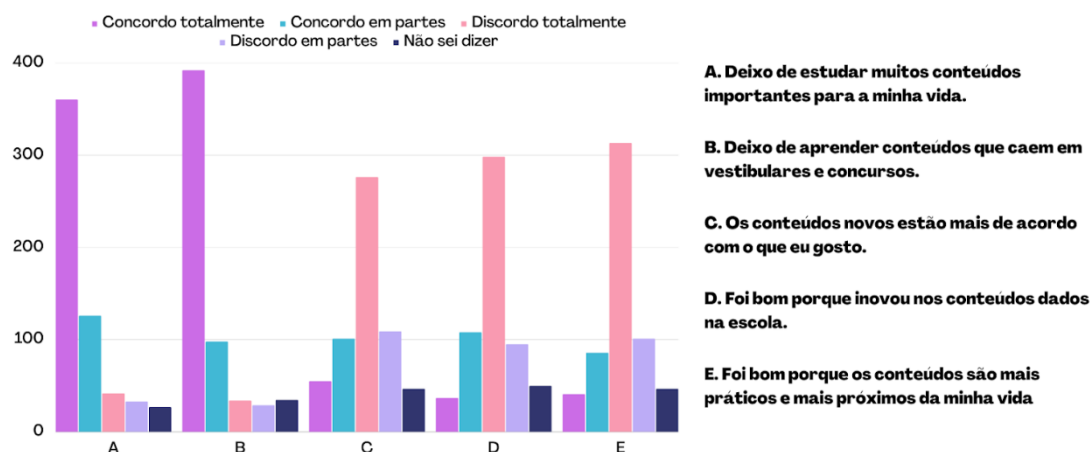
As disciplinas que estudantes notam que houve maior redução do número de aulas semanais são as seguintes: Educação Física (397 respostas), Arte (370 respostas), Língua Portuguesa (350 respostas), Matemática (320 respostas) e História (300 respostas), mas percebem redução em todas as disciplinas, como verificamos no gráfico 7.

**Gráfico 7 – Disciplinas que estudantes identificam redução de carga horária com o NEM**

Fonte: Elaboração própria com base em dados da pesquisa.

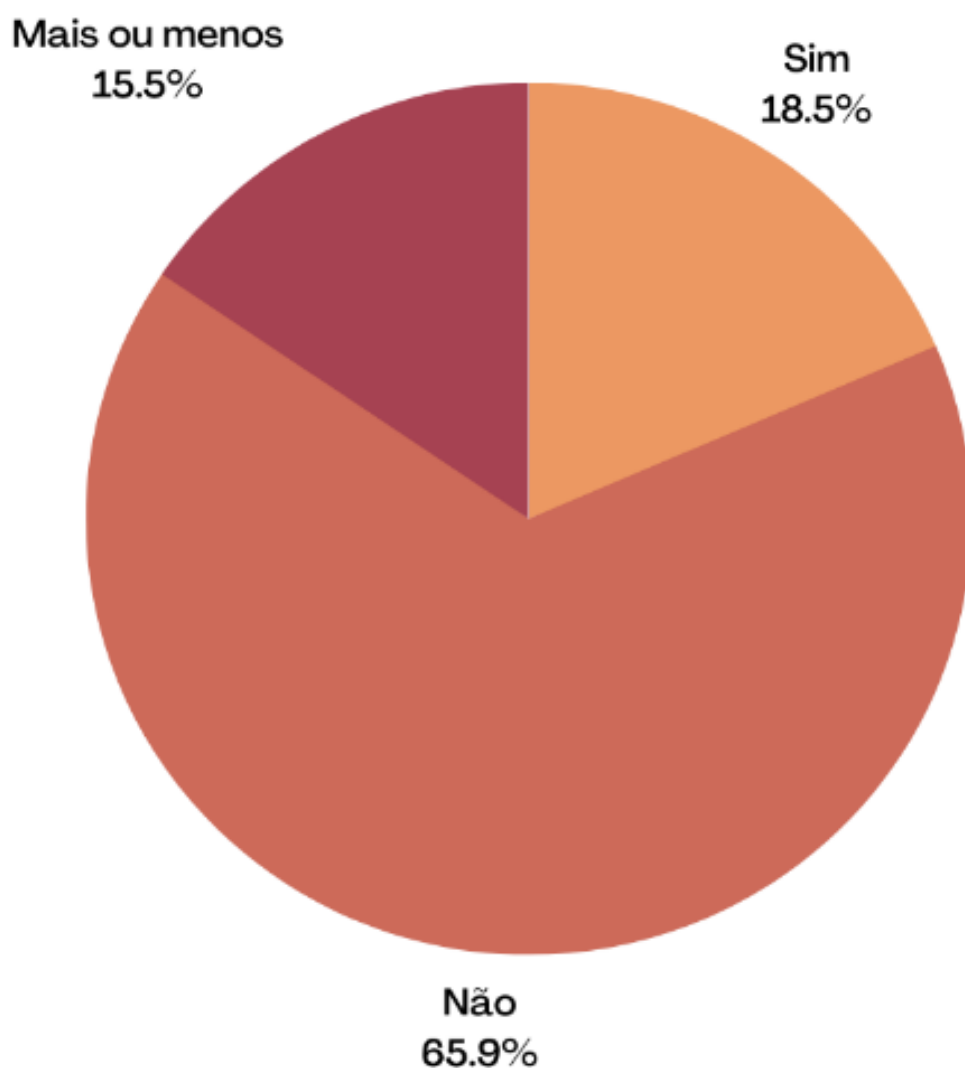
A carga horária reduzida de algumas disciplinas para a inserção dos IF é percebida pelos estudantes como prejudicial e consideram que deixam de aprender conteúdos necessários para vestibular e concursos (398 respostas), deixam de estudar muitos conteúdos importantes para a vida (367 respostas), e discordam totalmente que a mudança seja boa pelos conteúdos serem mais práticos e próximos da sua vida (303 respostas), que os conteúdos ensinados são inovadores (299 respostas) e que os conteúdos novos estão mais de acordo com suas preferências (290 respostas), conforme o gráfico 8.

**Gráfico 8 – Percepções de estudantes das consequências da redução de carga horária**



Fonte: Elaboração própria com base em dados da pesquisa.

Por seu turno, parte da carga horária é ocupada com os componentes curriculares dos itinerários formativos. Contudo, estudantes têm ampla insatisfação (65,9 %) com os componentes curriculares dos itinerários formativos cursados, enquanto 18,5 % relataram estarem satisfeitos e 15,5 % parcialmente satisfeitos, como vemos no gráfico 9.

**Gráfico 9 – Satisfação de estudantes com os componentes curriculares dos IF**

Fonte: Elaboração própria com base em dados da pesquisa.

### ***Sugestões de estudantes para melhoria do Ensino Médio***

Estudantes argumentam que esperam melhorias da qualidade do ensino, no que diz respeito à formação escolar dar-lhes condições de prosseguimento dos estudos no nível superior, com ingresso na universidade, preparo para a vida adulta e o mundo do trabalho. De modo mais específico, estes estudantes também demandam questões estruturais para mudança da educação com equipamentos melhores e adequados para dar condições às aulas com dinâmicas inovadoras, fim do absenteísmo docente, melhoria na alimentação escolar e condições para a educação inclusiva e, do ponto de vista da gestão democrática,

também pontuam a importância da melhoria na relação entre equipe gestora, professores e alunos.

### **Caixa de texto 1 – Expectativas de estudantes sobre sua escola de EM**

“Uma preparação, que vá além de matérias para vestibular, porém trabalhando para uma boa vida futura!”  
 “Aprender, e aulas boas com ensinamentos necessários para uma boa convivência no futuro, tais como, sacar dinheiro, investimentos... Coisas necessárias para o dia a dia”  
 “Melhor organização de temas de aulas”  
 “Que tirem o novo ensino médio, e que tivesse mais planejamento nas aulas”  
 “Uma boa aprendizagem”  
 “Que tire o novo ensino médio para dar mais aulas importantes para os alunos”  
 “Acolhimento e preparação para o Enem”  
 “Educação de qualidade, campeonatos esportivos femininos”  
 “Uma boa preparação para o Enem”  
 “Socialização e ensino”  
 “Que volte a horário e as matérias do antigo ensino médio”  
 “Menos itinerário pois não cai no Enem!”  
 “Não tenha mais aulas de Itinerário formativo”  
 “Eu espero passeios escolares educativos, em museus”

Fonte: Dados da pesquisa.

O elemento recorrente nas respostas dos estudantes é que os IF sejam retirados, juntamente com a revogação da reforma do EM para que possam voltar ao modelo vigente anteriormente, pois consideram mais vantajoso para seu aprendizado.

Numa sessão de apresentação das reformas na educação paulista, o ex-secretário estadual de educação de São Paulo Rossieli Soares foi explícito:

[...] Ensino médio não é preparatório para vestibular, ele é parte disso para aqueles que têm esse projeto de vida. Mas ele precisa ser um auxílio para a realização dos sonhos, para a ida para o mercado de trabalho. Nós não podemos simplificar, somente para aqueles que querem ter o caminho para o vestibular que todos têm que seguir exatamente esta mesma trilha. (ANÚNCIO SOBRE O ENSINO MÉDIO DE SÃO PAULO, 2021)

Assim, a mudança educacional na rede paulista é sustentada pela compreensão do ingresso no mundo do trabalho como um sonho e a continuidade dos estudos na universidade, uma atividade para poucos. Mas esta consideração do ex-secretário paulista está em descompasso com os objetivos educacionais expressos pelos estudantes da

pesquisa, pois 63% dos respondentes pretendem ingressar no ensino superior, via Enem (46%), via Prouni ou Fies (9.9%) ou pelo vestibular (7%).

A remoção dos IF e o retorno do currículo anterior do EM consiste na principal demanda expressa nas respostas dos alunos às questões abertas, prosseguida pela retirada das aulas de expansão, realizadas à distância no horário pós e pré-aulas. Também se destacam as referências pelo aumento de disciplinas que compõem os conteúdos aferidos nos vestibulares junto ao pedido pelo enfoque ao preparo para o Enem, ações educativas visando ao ingresso no mundo do trabalho, mudanças nas metodologias de ensino, preocupação com práticas esportivas e atenção com horários das aulas para evitar cansaço e desinteresse.

### **Caixa de texto 2 – Sugestões de mudanças dos estudantes às suas escolas**

“Sem reforma do novo ensino médio”  
 “Menos trabalhos e mais explicações para um melhor entendimento das aulas”  
 “Dinâmicas e conteúdos mais imersivos”  
 “Mais matérias básicas, como português e matemática”  
 “Mais aulas interativas ou fora de sala”  
 “Menos atividades desenvolvidas pela apostila, e sim pelos professores”  
 “Que as aulas principais voltassem”  
 “Aulas mais práticas e argumentativas, menos textos e provas pois são apenas para lotar o caderno e o mínimo de alunos aprende algo com isso”  
 “Conteúdo que iria cair em provas de vestibulares e cursos”  
 “Aulas de financeiros”  
 “Fazer mais rodas de conversas com os alunos”  
 “Mais explicações por que ninguém é robô para copiar texto”  
 “Mais aulas esportivas”

Fonte: Dados da pesquisa.

Por fim, estudantes do ensino médio expõem sua criatividade com relação às mudanças que consideram necessárias para a melhoria do EM público, com medidas que são bastante razoáveis e que visam a uma ruptura do ensino tradicional e sugerem a não obediência de docentes à política educacional da Seduc. Demandam por aulas em diferentes ambientes, aulas-passeio e ações ao ar livre, debates, diminuição do uso de materiais padronizados pela Seduc, pedem que haja maior interação aluno-professor, entusiasmo ao ensinar e incentivo à socialização, o respeito à inclusão de jovens com deficiências, a retirada de aulas a distância ao mesmo tempo em que reivindicam o uso de tecnologias.

### Caixa de texto 3 – Sugestões de estudantes às dinâmicas das aulas no EM

“Mais diversidade e não só atividade de lousa”  
 “Mais aulas práticas”  
 “Acredito que poderia ser mais interativo”  
 “Aulas com mais conversa e explicação, e menos texto”  
 “Mais aulas interativas ou fora de sala”  
 “Menos atividades desenvolvidas pela apostila, e sim pelos professores”  
 “Mais coisas básicas como debates e conversas”  
 “Que os professores interagissem com a gente”  
 “Gostaria de debates, acho que as pessoas se respeitariam e ia trazer rapidamente a nossa memória os aprendizados”  
 “Debates, eventos e projetos”  
 “Aulas diferentes exemplo: aula de biologia no laboratório”  
 “Tirar a tradição de escutar e escrever”  
 “Mais rodas de conversas, mais explicação e menos lição escrita, respeitar a privacidade dos alunos”  
 “Colocaria propostas práticas para serem praticadas dentro da escola”

Fonte: Dados da pesquisa.

Embora a pesquisa com os estudantes não tenha representação estatística, ela sinaliza para uma situação bem mais complexa que aquela apresentada pelos reformadores de estudantes que não têm interesse em continuar os estudos em nível universitário e que desejam um currículo mais próximo de seus interesses, entendido pelos defensores da reforma como um currículo com menos conteúdo vinculado às tradicionais disciplinas que compõem o currículo escolar.

### CONSIDERAÇÕES FINAIS

As preocupações e as críticas formuladas pelas escolas participantes do Gepud, nos anos de 2020 e 2021 em certa medida foram confirmadas nas respostas dos estudantes que estão frequentando em 2023 o segundo ano do NEM. Ao analisarmos as respostas dos estudantes percebemos insatisfação com o programa IE e com o NEM. Relacionamos o que é idealizado pelos proponentes da política educacional com a realidade constatada na pesquisa participante e nos questionários da pesquisa-ação.

O elemento premente é a contradição de escolha, com o uso do *marketing* da Seduc com o *slogan* do protagonismo do estudante, mas questionado pelas respostas dos estudantes no questionário de pesquisa. Por um lado, a proposta da reforma do Ensino Médio argumenta que devem ser reduzidos conteúdos para incentivar os sonhos dos jovens, quando o que os estudantes querem é a manutenção dos conhecimentos científicos e

humanísticos para sua melhor apreensão da realidade social e dos fenômenos naturais e para ingressar no ensino superior.

A atual reforma retrocede ao promover um *apartheid* educacional e social fazendo da escola pública um meio reprodutor da desigualdade social, no qual se abandonam princípios de educação comum a todos, com o argumento de que os atuais conhecimentos “em excesso” no currículo não despertam interesse do jovem pela escola e a saída seria agrupar disciplinas em cursos diferentes escolhidos pelos estudantes e, por serem diretamente vinculados ao mercado, eles obterão sucesso na conquista do emprego.

Pesquisas de acompanhamento da implementação do NEM ganham importância porque produzem conhecimento sobre se as promessas da reforma do Ensino Médio estão sendo efetivadas nas escolas e na vida dos estudantes. O processo de apreensão por parte dos estudantes do sentido da reforma e implicações em sua formação contribui para a disputa entre concepções de educação do campo progressista e aquelas defendidas pelos setores da burguesia organizados nos institutos, fundações e movimentos.

Dessa forma, seguiremos com nossa pesquisa dialogando com as universidades, docentes, estudantes, e membros da comunidade no intuito de buscarmos de fato uma educação de qualidade, num processo crítico e criativo e respaldado na autonomia das escolas e na participação democrática das comunidades escolares, considerando suas especificidades, demandas e conhecimento. Produzindo conhecimento sobre mudanças curriculares no contexto de uma pesquisa-ação. Há muito que se trabalhar no âmbito da pesquisa enquanto leituras, discussões, reflexões, propostas, práticas, elaboração de novas propostas. Simultaneamente, compromissados com as mudanças necessárias no ensino público, fazemos coro com a demanda dos estudantes pela revogação da reforma do EM.

## REFERÊNCIAS

ALENCAR, F. Escola pública entre ditames e resistências: Inova Educação na Rede Estadual Paulista. 2023. **Dissertação** (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2023.

ALENCAR, F.; PERRELLA, C. S. S. Resistências pela participação democrática na escola pública: experiências da Rede Estadual Paulista. **Revista de Administração Educacional**, v. 13, p. 77-95, 2022.

ANÚNCIO SOBRE O ENSINO MÉDIO DE SÃO PAULO, 2021. 1 vídeo (86 min). Publicado pelo canal Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. Disponível em <[youtube.com...](https://www.youtube.com/watch?v=...)> Acesso em 08 out. 2021.

BRASIL; MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018.

BRASIL. **Lei n. 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Brasília, 2017a. Disponível em: <planalto.gov.br...>. Acesso em 23 mar. 2022.

EZPELETA, J.; ROCKWELL, E. **Pesquisa participante**. 2. ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1989.

GOULART, D. C.; ALENCAR, F. Inova Educação na rede estadual paulista: programa empresarial para formação do novo trabalhador. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, v. 13, n. 1, p. 337-366, 2021.

GOULART, D. C.; CÁSSIO, F.; SILVA, J. A. Ensino médio nem-nem. In: **Carta Capital**, São Paulo, 2021. Disponível em <cartacapital.com.br/opiniaio/ensino-medio-nem-nem/> Acesso em 07 out. 2021.

MORAES, C. S. V.; REIS, E. D.; ALENCAR, F. Educação profissional paulista e relações público-privadas na política curricular: Centro “Paula Souza” (1995-2018). **Revista Brasileira de Educação**, v. 27, p. 1-27, 2022.

MORAES, C. S. V.; XIMENES, S. B. Políticas educacionais e a resistência estudantil. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 37, n. 137, p. 1079-1087, dez. 2016.

MOVIMENTO INOVA: PALESTRA “EDUCAÇÃO PARA O SÉCULO XXI”, 2019. 2 vídeos (53 min). Publicado pelo canal Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. Disponível em <youtube.com...>, acesso em 07 mar. 2021.

REIS, E. D.; ALENCAR, F. Educação profissional paulista na antessala da reforma do ensino médio: Vence e Novotec no Centro Paula Souza, 2012-2020. **Trabalho Necessário**, v. 20, p. 1-20, 2022.

ROCKWELL, E. Etnografia e teoria na pesquisa educacional. In: EZPELETA, J.; ROCKWELL, E. **Pesquisa participante**. 2. ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1989, p. 31-54.

SÃO PAULO. **Currículo Paulista – Ensino Médio**: orientação técnica para implementação. São Paulo: Seduc, 2020b. Disponível em <efape.educacao.sp.gov.br... > Acesso em 06 out. 2021.

\_\_\_\_\_. **Educação SP apresenta versão preliminar do currículo do ensino médio e lança consulta pública**. São Paulo: Seduc, 2019c. Disponível em <educacao.sp.gov.br... > Acesso em 06 out. 2021.

\_\_\_\_\_. **Inova Educação**: transformação hoje, inspiração amanhã. São Paulo: Secretaria de Estado da Educação, 2019b. Disponível em <inova.educacao.sp.gov.br... >. Acesso em 5 fev. 2020.

\_\_\_\_\_. **Programa Inova Educação** – slides. São Paulo: Secretaria de Estado da Educação., 2019a. Disponível em <inova.educacao.sp.gov.br...>. Acesso em 5 fev. 2020.



\_\_\_\_\_. Secretaria de Estado da Educação. **Educação SP apresenta itinerários formativos para o Novo Ensino Médio**. São Paulo, 2021. Disponível em [www.educacao.sp.gov.br/educacao-sp-apresenta-itinerarios-formativos-para-o-novo-ensino-medio/](http://www.educacao.sp.gov.br/educacao-sp-apresenta-itinerarios-formativos-para-o-novo-ensino-medio/) acesso em 15 jul. 2021.

THIOLLENT, M. **Metodologia da Pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez / Autores Associados, 2000.

**ESCOLAS CHARTER E CONTRATOS DE GESTÃO NA EDUCAÇÃO:  
PROPOSTAS DE PRIVATIZAÇÃO NA POLÍTICA EDUCACIONAL  
BRASILEIRA**

Aline Vitória Ramos da Silva Santos - UNIRIO - aline.santos@edu.unirio.br

Andressa de Oliveira Brandão - UNIRIO - andressa.brandao@edu.unirio.br

Henrique Dias Gomes de Nazareth - UNIRIO - henrique.dias@edu.unirio.br

**Palavras-chave:** escolas charter; contratos; privatização.

## **INTRODUÇÃO**

De acordo com Saravia (2006), a política pública é um fluxo de decisões públicas que impactam a realidade social, em que se objetiva a resolver um determinado problema, mediante a orientação de propostas que podem manter o equilíbrio social ou ocasionar desequilíbrios que, por sua vez, modificarão o tecido social. Assim, a política pública é um instrumento que advém de diversas etapas e possui distintas fases: definição de agenda, formulação da política pública, execução e avaliação (HEILBORN; ARAUJO, 2010).

Souza (2006 *apud* Heilborn e Araujo, 2010) traz elementos importantes a respeito da definição de uma agenda política cujos governos podem tomar para si ou não a resolução de um problema, focalizando o que considera importante, ou seja, a sua percepção sobre a pauta, bem como, as estratégias e a concepção de mundo que guiarão não somente a consciência coletiva, mas também a criação de um projeto societário e os participantes que orientarão a implementação dessa política. Partindo da premissa de que a política pública a ser incluída na agenda é influenciada por intermédio da sociedade, de órgãos governamentais, de *lobby*, de organizações da sociedade civil, entre outros agentes, há disputas de poder e conflitos de interesses em torno das concepções de diferentes setores da sociedade sobre a política pública em disputa.

Em outras palavras, a educação é um campo disputado e influenciado por diversos grupos e instituições. No contexto dos projetos a serem analisados neste trabalho, podemos observar a influência, direta ou indireta, de modelos internacionais, tais como as *charter schools*, que são apresentadas por formuladores de políticas locais como fonte de inspiração e soluções para os problemas educacionais do Brasil.

Posto isso, o presente trabalho objetiva compreender algumas iniciativas brasileiras semelhantes ou inspiradas nas escolas *charter*, realizando uma análise a partir das justificativas para implementação e desenhos dos projetos. Cabe ressaltar que as escolas *charter* são escolas públicas geridas, total ou parcialmente, por entes privados que podem receber verbas adicionais de instituições privadas com ou sem fins lucrativos. O termo *charter* pode ser traduzido como licença ou alvará, é a autorização que o poder público fornece para operadores privados realizarem a gestão de escolas públicas (NAZARETH, 2022).

Serão analisados três projetos de privatização de escolas da rede pública onde há transferência de verbas e responsabilidades do Estado para organizações da sociedade civil sem fins lucrativos e empresas, a saber: Projeto Somar, de Minas Gerais; Escolas Comunitárias de Ensino Fundamental, de Porto Alegre; e Projeto Parceiro da Escola, do Paraná. Diante disso, buscamos compreender as características dos projetos, as suas premissas e justificativas, bem como, o marco legal e as nuances de cada programa desenvolvido pela rede de ensino.

Essas são algumas proposições que permeiam a pesquisa e serão expostas e descritas ao longo do desenvolvimento do texto, buscando intersecções entre os projetos e suas inspirações nos modelo *charter*.

Para um olhar mais aguçado sobre a privatização, utilizamos como referencial teórico os estudos de Ball (2013), que classifica a privatização em dois processos: endógenos e exógenos. Compreende-se por privatização endógena valores e princípios da iniciativa privada introduzidos no setor público como a questão da eficiência, uma proposição bastante repercutida nos modelos das escolas *charter* que induzem a celebração de convênios, parcerias públicos-privadas e gestão combinada. Já a privatização exógena, refere-se à substituição das organizações estatais por fornecedores privados, além de outras formas de transferência de recursos públicos para entes privados.

Também nos referenciamos na discussão de Peroni (2021) sobre os processos de transferência de serviços públicos para a esfera privada que ocorre por meio da “execução e da direção”. Na primeira, o setor privado é responsável pela oferta direta dos serviços educacionais, na segunda, sua atuação se dá pela direção das políticas públicas ou das escolas, cuja propriedade permanece pública.

## METODOLOGIA

A pesquisa segue uma abordagem qualitativa cuja técnica metodológica se baseia na análise documental, mediante a revisão de documentos oficiais de caráter normativo e informativo das políticas públicas implementadas.

São analisados projetos brasileiros semelhantes aos modelos de escolas *charter* estadunidenses. O trabalho faz parte de uma pesquisa que está mapeando projetos e programas implementados em redes brasileiras que se enquadram nesse escopo. São iniciativas de privatização da gestão de escolas públicas nas etapas do ensino fundamental e ensino médio que são apresentados por formuladores de políticas como capazes de melhorar índices de proficiência por meio de uma suposta eficiência que a gestão privada seria capaz de fornecer.

A partir do mapeamento realizado na pesquisa, foram selecionadas três iniciativas recentes: as Escolas Comunitárias de Ensino Fundamental, implementadas no município de Porto Alegre (2018); o Projeto Somar, instituído no estado de Minas Gerais (2021); e o Projeto Parceiro da Escola, criado no estado do Paraná (2022).

Para compreender os aspectos relativos ao desenho da política e suas justificativas, o *corpus* de análise referente às Escolas Comunitárias de Porto Alegre incluiu: o Termo de Colaboração N° 69681/2019, firmado com a OSC Pequena Casa da Criança; o Termo de Colaboração N° 76845/2022, firmado com a OSC Associação, Instrução, Educação e Caridade, mantenedora da Escola de Ensino Fundamental Madre Raffo; e o Termo de Fomento N° 68997/2019, firmado com a OSC Fraternidade Cristã Espírita. Além dos termos, documentos informativos também compuseram a pesquisa (PORTO ALEGRE, 2020; BORBA; LAC, 2019; e SMED-POA, 2019).

No caso do Projeto Somar, foram analisados os seguintes documentos normativos: Resolução SEE N° 4.621/2021; Edital De Chamamento Público N° 04/2021; Edital De Chamamento Público N° 05/2021; Edital De Chamamento Público N° 06/2021; e Resultado dos Editais de Chamamento Público SEE N° 04/05/06/2021, publicado no Diário do Executivo (MG). Quanto aos documentos informativos foram analisadas notícias do próprio sítio da SEE-Minas Gerais e da Assembleia Legislativa de Minas Gerais.

No Projeto Parceiro da Escola, os documentos normativos analisados foram: Decreto Estadual n° 10.086 de 2022, o Edital de Credenciamento n° 02/2022, Edital de Credenciamento n° 03/2022, Despacho n° 0801/2023, comunicados referentes ao Projeto

Parceiro da Escola. Nos documentos informativos foi considerado principalmente o jornal Gazeta do Povo, as notícias digitais da Assembleia Legislativa do Paraná e o site da Paraná Educação.

## **DISCUSSÃO DOS RESULTADOS**

As Escolas Comunitárias de Educação Básica (ECEBs) em Porto Alegre fazem parte da rede municipal e já contavam com a participação de organizações sociais na oferta de educação infantil por meio de convênios. Durante a gestão do prefeito Nelson Marchezan Junior (PSDB) de 2017 a 2020, esses convênios foram modificados para se adequar ao Marco Regulatório das Organizações da Sociedade Civil (MROSC) (BRASIL, 2014). As instituições de ensino passaram a ser oficialmente chamadas de Escolas Comunitárias e adotaram uma relação contratual diferente, substituindo os convênios por termos de colaboração e termos de fomento.

Embora a legislação educacional brasileira não utilize o termo "escola charter", os três acordos estabelecidos com as organizações sociais para a oferta de vagas no ensino fundamental foram chamados assim pelos formuladores do programa em pronunciamentos e materiais informativos divulgados em jornais, no site oficial da prefeitura e até em um livro publicado pelo ex-secretário de educação (BRITO, 2021). Essa nomenclatura só era aplicada às escolas comunitárias que ofereciam ensino fundamental, diferenciando-as das escolas comunitárias que atendiam apenas à educação infantil. O secretário de educação Adriano Naves de Brito, que ocupou o cargo de 2017 a 2020, afirma que “qualificamos e remuneramos melhor todos os serviços educacionais que eram prestados por parceiros, [...], legando as primeiras escolas em modelo charter do país em pleno funcionamento” (BRITO, 2021, p. 10).

Três escolas charter foram implementadas como projeto piloto e poderiam ter sido expandidas se o prefeito tivesse sido reeleito. Essas escolas eram a Escola Pequena Casa da Criança, a Escola de Ensino Fundamental Horto Madre Raffo e a Escola Comunitária de Educação Básica Aldeia Lumiar, totalizando 350 vagas na primeira, 118 na segunda e 221 na terceira. Os valores mensais por aluno eram de R\$ 512, R\$ 540 e R\$970 para educação infantil integral, ensino fundamental regular e ensino fundamental integral, respectivamente.

Entre as justificativas apresentadas para a implementação do projeto, a Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre (SEMED-POA) afirmava compreender a educação como um ecossistema composto por diferentes atores interconectados desempenhando papéis distintos. Segundo o secretário de educação da época, o Estado deveria sair de um modelo totalmente estatal para outro considerado mais eficiente (BRITO, 2021). No entanto, existem contradições nesse pensamento, uma vez que o sistema escolar de Porto Alegre está longe de ser totalmente estatal. Na educação infantil, apenas 83 instituições.

Nos documentos examinados, é possível constatar a convicção no projeto como estratégia para aprimorar a qualidade da educação, não apenas para a expansão da oferta. A Secretaria de Educação apresenta a seguinte justificativa:

esta é uma oportunidade de atender a demanda desta comunidade por ensino fundamental, associada a possibilidade de avaliar uma proposta pedagógica inovadora, contribuindo assim para encontrar alternativas para a melhoria da aprendizagem dos alunos (SMED-POA, 2019, p. 2).

Além disso, vale ressaltar outra motivação do projeto que envolve a introdução de diversas abordagens pedagógicas. A implementação das escolas charter em Porto Alegre foi acompanhada por discursos que enfatizavam a disponibilização, pela prefeitura, de "metodologias inovadoras" na rede pública, equiparando-as às práticas presentes somente no sistema educacional privado. Ilustrando esse ponto, podemos citar um trecho de uma notícia veiculada no site oficial da prefeitura:

A partir da parceria com a Smed e apoiadores, a Aldeia da Fraternidade promoverá a escolarização pela metodologia Lumiar. [...] No lugar de professores, há mestres e tutores, e as turmas são multietárias, conforme explica o Fundador da Escola Lumiar, Ricardo Semler (BORBA; LAC, 2019, s.p).

Além das três escolas de ensino fundamental já estabelecidas, houve a abertura de dez editais e uma quarta escola estava prestes a ser concedida à organização social vencedora do Edital de Chamamento Público 12/2020. Em dezembro de 2020, mesmo próximo ao final do mandato municipal, a prefeitura anunciou a criação da quarta escola charter em Porto Alegre, que adotaria uma metodologia considerada inovadora e inédita na rede pública: a Pedagogia Waldorf (PORTO ALEGRE, 2020, s.p).

O Projeto Parceiro da Escola no Paraná é administrado pela Secretaria de Estado da Educação e do Esporte (SEED), através da Paraná Educação, que é a empresa contratada para auxiliar na Gestão do Sistema Estadual de Educação, e responsável pelo chamamento público a empresas privadas na prestação de serviço de supervisão e apoio à gestão pedagógica de escolas. Por intermédio da Paraná Educação em 2022, foi lançado dois editais de credenciamento, com contratação direta e inexigibilidade de processo licitatório, conforme art. 79 da Lei Federal nº 14.133 de 2021 e art. 228 do Decreto Estadual nº 10.086 de 2022 no estabelecimento de normas gerais de contratação de entes privados para prestação de serviço no Paraná.

Nessa concepção, o marco legal do projeto define a contratação das instituições educacionais privadas baseado no art. 79 da Lei Federal nº 14.133 (BRASIL, 2021): “I - paralela e não excludente: caso em que é viável e vantajosa para a Administração a realização de contratações simultâneas em condições padronizadas”. Sendo assim, nessas circunstâncias a SEED e a Paraná Educação tem a serventia com os entes contratados para a prestação de serviço, por um mesmo preço, no gerenciamento das escolas públicas estaduais.

O primeiro edital publicado pela Paraná Educação foi o Edital de Credenciamento nº 02, de 2022 (PARANÁ EDUCAÇÃO, 2022a). O documento publiciza o Projeto Parceiro da Escola e as regras para o credenciamento dos entes privados interessados em executar a “gestão administrativa – recursos materiais e financeiros, incluindo a infraestrutura da unidade, bem como, o desenvolvimento e acompanhamento acadêmico e pessoal dos alunos e professores” (PARANÁ EDUCAÇÃO, 2022a, p.4).

O primeiro documento foi anulado e reeditado, entretanto, o Governo Estadual não recuava nem modificava o conteúdo da proposta. O que gerou a anulação foi a falta de transparência e a pressa dos formuladores do projeto. O governador Ratinho Júnior (PSD) decidiu pela anulação desse primeiro edital, pois, o mesmo não havia sido aprovado no Conselho de Administração da Paraná Educação. Além disso, o cronograma inicial para inscrição das empresas foi considerado insuficiente. O edital foi publicado no dia 11/10/2022, e as empresas deveriam se inscrever até o dia 03/11/2022.

Essa pressa nos processos administrativos do edital tinha um propósito: a entrega da administração de 27 escolas públicas estaduais.

Assim sendo, a Paraná Educação deliberou o edital de credenciamento nº 03 de 2022 que prevê o credenciamento de pessoas jurídicas, especializadas em gestão

educacional para administração de instituições de ensino (PARANÁ EDUCAÇÃO, 2022b). Após publicizar isso, o credenciamento e habilitação de instituições de ensino privadas para administração de escolas públicas, é feito a partir de contratos com a Paraná Educação e a SEED.

Este projeto de operacionalização gerencial das escolas por entes educacionais privados é considerado piloto, vislumbrando melhorias educacionais pensando em cada escola estadual atendida pelo projeto, segundo Renato Feder, secretário de Educação do Paraná de 2019 a 2022 afirma em entrevista ao Jornal Gazeta do Povo: “Cada escola é um mundo. E cada escola precisa de um tipo específico de apoio gerencial para que possa focar no que realmente importa: a aprendizagem dos estudantes.” (CALSAVARA, 2022, s.p).

Nesse sentido, o edital de credenciamento nº 03 de 2022, descreve sobre o gerenciamento das escolas: “é correto pensar que ter múltiplos parceiros seria importante para avaliar sucessos e erros que poderão ocorrer ao longo do projeto, possibilitando um Benchmarking ” (PARANÁ EDUCAÇÃO, 2022b, p. 8). Desse modo, o projeto Parceiro da Escola acredita num *benchmarking*, que em tradução livre quer dizer, avaliação comparativa, e nesse caso entre as empresas credenciadas no edital de gerenciamento das escolas estaduais públicas. É percebido, a partir dessa perspectiva do *benchmarking*, o quanto as práticas da lógica gerencial se demonstram importantes no projeto, estabelecendo padrões em busca da excelência dos processos e realização das metas. Porém, cabe ressaltar que as comparações são um ônus aos contratantes, porque estarão investindo os mesmos valores nas empresas, enquanto, os entes privados serão colocados à prova na execução do trabalho.

No edital de credenciamento do projeto, 27 escolas estaduais foram selecionadas, a partir do desempenho considerado ruim apresentado no IDEB, para serem possíveis instituições a ser executado o projeto, ou seja, os resultados gerados das avaliações em larga escala são considerados qualitativos, propondo uma educação mercadológica, com provas externas como a principal ferramenta de avaliação.

Ademais, foram realizadas votações com cada comunidade escolar para decidir sobre ser favorável ou não a execução do Projeto Parceiro da Escola nas instituições de ensino. Sendo assim, das 27 instituições, apenas 2 tiveram o quórum mínimo de aceitação do projeto, o Colégio Estadual Anita Canet e o Colégio Estadual Anibal Khury Neto. As empresas habilitadas para o gerenciamento das escolas, a partir das suas colocações no credenciamento, podem assim decidir qual escola gerir. O Grupo Apogeu escolheu a



administração do CE Anita Canet e o Grupo Insígnia ficou com a gestão do CE Anibal Khury Neto. Posto isso, os contratos de prestação de serviço são firmados para a execução das atividades nas escolas estaduais públicas.

É possível perceber que no modelo de contrato proposto no Projeto Parceiro da Escola, acaba facilitando burocracias que perpassam o Estado no que compete às contratações de serviços educacionais e de infraestrutura. No caso das contratações pela empresa credenciada, cada escola terá um administrador geral para a parte que compete à Paraná Educação e caso seja necessário a contratação de professores e de demais funcionários, para completar o quadro de colaboradores da escola para seu pleno funcionamento. Além disso, no que diz respeito à direção pedagógica e aos servidores públicos, esses poderão ser mantidos na escola, caso queiram. Caso contrário, eles serão transferidos para outras escolas públicas estaduais.

O Projeto Somar em Minas Gerais é uma iniciativa de gestão que prevê a articulação da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (SEE/MG) com Organizações da Sociedade Civil (OSC) para gerir as escolas de ensino médio na rede pública de ensino. Proposto pelo governador Romeu Zema (PARTIDO NOVO), em 28 de abril de 2021, o projeto objetiva elevar a qualidade da educação mediante a melhoria nos resultados do IDEB atrelado com o ‘Novo Ensino Médio’, bem como combater a evasão escolar (SEE/MG, 2021a).

Ainda, de acordo com os proponentes do Projeto Somar, as escolas continuam públicas e gratuitas. O processo de matrícula segue submetido à Secretaria do Estado de Educação de Minas Gerais que alega ter como aspiração, mediante a parceria com a OSC, um processo educacional participativo, que envolve a comunidade escolar, a família, as diferenças locais e a sociedade (SEE/MG, 2022). Ademais, é apresentado como um projeto inovador, que fará intervenções na gestão administrativa e pedagógica.

O Projeto Somar dispõe de uma etapa de transição do modelo de gestão a ser aplicada no ano de 2021 e uma etapa de implementação dessa política a partir do ano de 2022. Na primeira fase, a OSC parceira foi designada a implementar medidas de comunicação do novo modelo de gestão e da proposta pedagógica para a comunidade escolar, selecionar a equipe permanente para o ano de 2022 e realizar a pesquisa de satisfação com a comunidade escolar. Já na segunda fase, a OSC ficou encarregada de apresentar a avaliação dos resultados no decorrer da parceria (SEE/MG, 2021c, s/p).

Tomando como dispositivos à Lei Federal Nº 13.019, de 31 de Julho de 2014 e o Decreto Estadual nº 47.132, de 20 de janeiro de 2017, foi homologada a Resolução SEE nº 4.568, de 26 de maio de 2021, que “institui a Comissão de Monitoramento Central e Regional do Projeto Somar para o acompanhamento da parceria e execução das ações previstas no Plano de Trabalho firmado entre as partes” (SEE/MG, 2021b). A partir dessa Comissão, instaurada pela SEE 4621/2021, inicia-se a regulamentação dos procedimentos para a seleção e admissão de Organizações da Sociedade Civil (OSC), contratadas para atuar na gestão de escolas integrantes da Rede Pública Estadual de Ensino de Minas Gerais, mediante aos editais de chamamento público 04, 05 e 06 para gerir, respectivamente, a EE Coronel Adelino Castelo Branco, EE Francisco Menezes Filho e EE Maria Andrade Resende. Ademais, foi disposta “1 (uma) Comissão Regional de Monitoramento por Superintendência Regional de Ensino sob as quais as escolas estão vinculadas” (SEE/MG, 2021b, s/p).

Nesse cenário, foi publicado no Diário Executivo de Minas Gerais (MG, 2021) o resultado dos editais de chamamento público, em que foi divulgada a descrição da pontuação de cada OSC participante. Em outubro de 2021, foi homologado o resultado do processo seletivo que asseverou a Associação do Centro de Educação Tecnológica do Estado da Bahia (CETEB) como a vencedora do certame para gerir as 3 (três) escolas estaduais de Minas Gerais no período de 52 (cinquenta e dois) meses com a possibilidade de prorrogação. A esta foi requisitada, no decorrer do tempo proposto, melhorias educacionais vinculadas ao padrão de desempenho dos estudantes e das escolas. Caso a parceria não atenda às condições que foram propostas, poderá ser descontinuada.

Assim, foi firmado o termo de colaboração entre a SEE de Minas Gerais e a CETEB, em que prevê, dentre outras determinações, que a OSC faça a alocação de recursos humanos, insumos e equipamentos, bem como, a condução do processo seletivo para os cargos de diretor, vice-diretor e Secretário escolar:

2.3.1 Executar as atividades educacionais previstas na parceria, alocando os recursos humanos, insumos e equipamentos necessários para as atividades, em busca da melhoria da qualidade do ensino, conforme compromissos firmados no plano de trabalho;

2.3.2 Realizar processo de seleção para assumir o cargo em comissão de Diretor de Escola, a função de Vice-Diretor de Escola e o cargo em comissão de Secretário de Escola, dentre membros da carreira da Educação, observadas as diretrizes estabelecidas pela SEE (SEE-MINAS GERAIS, 2021c, s/p).

Torna-se necessário esclarecer que apenas os cargos de diretor, vice-diretor e secretário continuam privativos da carreira de servidores, cuja seleção ocorre mediante a Comissão avaliadora, formada por membros da superintendência regional e da OSC parceira. Os profissionais da educação e demais funcionários são contratados pela OSC, que tem permissão para a condução do processo seletivo, contratação e desligamento.

A respeito das escolas participantes do Projeto Somar, a EE Coronel Adelino Castelo Branco está situada no Município de Sabará. Enquanto a EE Francisco Menezes Filho e EE Maria Andrade Resende estão localizadas no Município de Belo Horizonte. Para a primeira escola, o objeto de chamamento prevê a oferta de 600 vagas; para a escola subsequente, prevê 946 e para a última; prevê 778 vagas. Todas as escolas são ofertadas em período parcial, cujo repasse é baseado no valor anual por aluno, que será de R\$4.927,35 (quatro mil, novecentos e vinte e sete reais e trinta e cinco centavos).

Ademais, segundo a SEE de Minas Gerais (SEE/MG, 2021a), as escolas selecionadas para participar do programa apresentam indicadores educacionais abaixo da média. Nessa perspectiva, o Projeto Somar se propõe a superar os desafios demonstrados no Plano Mineiro de Desenvolvimento Integral (PMDI) 2019-2023, que alega que o Ensino Médio é o maior desafio para a educação básica em Minas Gerais, cujo resultados estão estagnados e abaixo das metas nacionais em longa série histórica (SEE/MG, 2021c, s/p), bem como utiliza como referência o IDEB para demonstrar o decaimento nos rankings comparativos entre os estados.

Diante disso, o programa se apresenta como alternativa para melhoria da qualidade com ênfase nos resultados do ensino médio na rede estadual, na qual contém dentre as suas propostas, a implementação de uma gestão por resultados com metas de desempenho definidos, em que serão monitoradas a execução das atividades, os resultados em avaliações externas e a satisfação escolar (SEE/MG, 2021c, s/p). Posto isso, caberá à CETEB produzir relatórios anuais e semestrais com foco em eficácia e efetividade, que serão avaliados pela SEE de Minas Gerais, através da Comissão de Monitoramento. Em tal caso, a efetividade será medida através de indicadores como IDEB, PROEB, taxa de aprovação, reprovação, abandono e satisfação da comunidade escolar. Enquanto a eficácia será mensurada pela carga horária extra curricular e a porcentagem de alunos que fizeram as avaliações externas (SEE/MG, 2021a).

À vista disso, o Projeto Somar se articula, dentro da sua concepção pedagógica, com o Currículo de Referência de Minas Gerais (CRMG), fundamentado na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), e no Novo Ensino Médio, em que amplia a carga horária dos estudantes e fomenta os itinerários formativos, no qual anuncia inovações, experiências diversificadas tanto em metodologia de ensino quanto em processos de gestão sob monitoramento da SEE-MG. Apesar de ser apenas uma iniciativa, o projeto busca atrair Organizações da Sociedade Civil e estender o programa para toda a rede estadual de ensino (SEE/MG, 2021c, s/p).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

De acordo com Peroni (2022), a relação entre o público e o privado na educação não se limita apenas à propriedade, mas também se estende a projetos societários em disputa, que ocorrem na correlação de forças tanto do Estado quanto da sociedade civil para a formulação de projetos privados que privilegiam o projeto neoliberal para a educação.

Ao analisar os diferentes projetos, percebeu-se uma indução de políticas públicas norteadas por aparatos neoliberais que enfatizam uma crise na educação atrelada ao baixo desempenho dos estudantes nas avaliações externas, especialmente no IDEB. Nesse cenário, essas “parcerias” público-privada são apontadas como mais eficientes e capazes de sanar um problema gerado pela má gestão pública, que segundo esses formuladores, são engessadas e burocratizantes.

Nessa condição, observou-se que as Escolas Comunitárias de Educação Básica (ECEBs/Porto Alegre), o Projeto Parceiro da Escola (PR) e o Projeto Somar (MG) apresentam justificativas semelhantes às *charter*, pois há um incentivo de transferência de responsabilidades da gestão pública para entes privados. Além disso, assim como o modelo educacional estadunidense, essas iniciativas brasileiras sobrepõem as avaliações externas como fator decisivo para a qualidade da educação e submetem as escolas a um alto padrão de monitoramento mediante ao cumprimento das metas acordadas. Diante disso, nota-se os mesmos discursos orientados sob a égide de mercado que influenciam na formulação de tais políticas.

A argumentação apresentada nos três projetos supracitados traça um discurso voltado para as metodologias pedagógicas inovadoras, se alinhando à educação realizada

no sistema educacional privado. No caso do Projeto Somar e do Projeto Parceiro da Escola, ainda que essas iniciativas tragam questões como o combate ao abandono da evasão escolar nos documentos oficiais, percebe-se uma atenção muito maior para os resultados de proficiência.

Diante disso, os profissionais de educação contratados para a prestação de serviço nos projetos citados acima, são condicionados a cumprir metas e acordos estabelecidos nos editais analisados nos resultados deste trabalho. Sendo assim, a responsabilidade do sucesso ou fracasso dos projetos, partem do trabalho desenvolvido por esses profissionais de educação, que são mão de obra qualificada, mas com contratos frágeis.

As ECEBs de Porto Alegre se diferenciam dos outros projetos analisados por serem implementadas no ensino fundamental e por envolverem escolas da rede comunitária, enquanto os outros projetos propõem a conversão de escolas públicas regulares em escolas do tipo *charter*. Além disso, os procedimentos de monitoramento e avaliação do ente privado são apresentados de forma genérica, sem indicação de metas nos termos de fomento e colaboração.

Por fim, a análise das iniciativas pesquisadas revela que a privatização inspirada em escolas *charter* avança no Brasil por meio de justificativas que carecem de fundamentação em resultados consistentes ou em princípios pedagógicos sólidos. Como resultado, a educação pública é desvalorizada e a escola é vista como um espaço mais voltado para a lógica gerencial do que para a pedagógica. Nesse contexto, tais projetos são apresentados como soluções para problemas ou estratégias para melhorar as escolas.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. **Lei nº 13.019, de 31 de julho de 2014**. Brasília: 2014. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2014/lei/113019.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113019.htm). Acesso em: 28 mar. 2023.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 14.133, de 01 de abril de 2021**. Brasília: 2021. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2019-2022/2021/lei/114133.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2021/lei/114133.htm). Acesso em: 22 abr. 2023.

BALL, Stephen. Novos Estados, nova governança e nova política educacional. In: APPLE, Michael W.; BALL, Stephen J.; GANDIN, Luís Armando (Orgs.) **Sociologia da Educação: análise internacional**. Porto Alegre: Penso, 2013. 456 p

BORBA, E.; LAC, C. **Prefeitura inaugura escola inovadora com turno integral na Zona Sul | Prefeitura de Porto Alegre**. [S. l.], 2019. Disponível em:

<https://prefeitura.poa.br/gp/noticias/prefeitura-inaugura-escola-inovadora-com-turno-integral-na-zona-sul>. Acesso em: 22 mar. 2023.

BRITO, A. N. **Atenção ao aluno: gestão da educação de Porto Alegre: 2017-2020**. Porto Alegre: Editorial Philosophia, 2021.

PERONI, Vera Maria Vidal. **Relação público-privada: o papel da educação na construção de um projeto societário democrático**. In: PERONI, Vera Maria Vidal; ROSSI, Alexandre José; LIMA, Paula Valim de. (Org.). **Diálogos sobre a relação entre o público e privado no Brasil e na América Latina**. São Paulo: Livraria Física, 2021. (19p-35p).

PERONI, V. M. V., Redefinições das fronteiras entre o público e o privado: implicações para a democratização da educação, **Políticas Educativas – PolEd**, v. 15, n. 2, 2021. Disponível em: <https://www.seer.ufrgs.br/index.php/PolEd/article/view/121220>. Acesso em: 08 fev. 2023.

HEILBORN, Maria Luiza; ARAUJO, Leila; BARRETO, Andreia (Orgs) **Gestão de Políticas Públicas em Gênero e Raça | GPP – GeR: módulo I – Rio de Janeiro**.

MINAS GERAIS. **Decreto Estadual nº 47.132, de 20 de janeiro de 2017**. Belo Horizonte, 2017. Disponível em: <https://www.almg.gov.br/atividade-parlamentar/leis/legislacao-mineira/lei/min/?tipo=DEC&num=47132&ano=2017&comp=&cons=0>

\_\_\_\_\_. **Resultado Editais De Chamamento Público SEE Nº 04,05,06\_2021**. Diário do Executivo do Estado de Minas Gerais, 04 de agosto de 2021. Disponível em: [https://acervodenoticias.educacao.mg.gov.br/images/documentos/Resultado%20Editais%20de%20Chamamento%20P%C3%BAblico%20SEE%20N%C2%BA%2004,05,06\\_2021,%20publicados%20em%2004-08-2021.pdf](https://acervodenoticias.educacao.mg.gov.br/images/documentos/Resultado%20Editais%20de%20Chamamento%20P%C3%BAblico%20SEE%20N%C2%BA%2004,05,06_2021,%20publicados%20em%2004-08-2021.pdf) Acesso em: 16 de jan. 2023.

NAZARETH, H. D. G. **Escolas charter no Brasil: soluções ou ameaças aos princípios do ensino?** 1. ed. Curitiba: Appris, 2022

PARANÁ. **Decreto Estadual nº 10.086, de 17 de janeiro de 2022**. Paraná, 2022.

Disponível em:

<https://www.legislacao.pr.gov.br/legislacao/pesquisarAto.do?action=exibir&codAto=259084&indice=1&totalRegistros=3&dt=10.7.2022.13.46.37.51> Acesso em: 08 jun. 2023.

PARANÁ EDUCAÇÃO. **EDITAL DE CREDENCIAMENTO nº 02/2022**. Paraná Educação, , 2022a. Disponível em: [https://www.paranaeducacao.pr.gov.br/sites/paranaeducacao/arquivos\\_restritos/files/documento/2022-10/edital\\_credenciamento\\_02-2022-peduc.pdf](https://www.paranaeducacao.pr.gov.br/sites/paranaeducacao/arquivos_restritos/files/documento/2022-10/edital_credenciamento_02-2022-peduc.pdf). Acesso em: 9 jun. 2023.

PARANÁ EDUCAÇÃO. **EDITAL DE CREDENCIAMENTO nº 03/2022**. Paraná Educação, , 2022b. Disponível em: [https://www.paranaeducacao.pr.gov.br/sites/paranaeducacao/arquivos\\_restritos/files/documento/2022-11/edital\\_de\\_credenciamento\\_3.pdf](https://www.paranaeducacao.pr.gov.br/sites/paranaeducacao/arquivos_restritos/files/documento/2022-11/edital_de_credenciamento_3.pdf) . Acesso em: 9 mai. 2023.

CALSAVARA, Fabio. **RENATO FEDER, SECRETÁRIO DA EDUCAÇÃO DO PR, DEFENDE PARCERIAS**. Gazeta do Povo. Paraná, 06 nov. 2022. Disponível em: <https://www.gazetadopovo.com.br/parana>

//www.gazetadopovo.com.br/parana/entrevista-renato-feder-secretario-educacao-pr-fala-parcerias-escolas/. Acesso em: 10 abr. 2023

**PARANÁ EDUCAÇÃO. Despacho N° 0801/2023.** Paraná, 2023. Disponível em: [https://www.paranaeducacao.pr.gov.br/sites/parana-educacao/arquivos\\_restritos/files/documento/2023-01/despacho0801\\_homologacao\\_credenciamento\\_parceirodaescola.pdf](https://www.paranaeducacao.pr.gov.br/sites/parana-educacao/arquivos_restritos/files/documento/2023-01/despacho0801_homologacao_credenciamento_parceirodaescola.pdf). Acesso em: 09 mai. 2023.

**PORTO ALEGRE. Prefeitura anuncia quarta escola *charter* de Porto Alegre, com metodologia inovadora.** Prefeitura de Porto Alegre, 2020. Disponível em: <<https://prefeitura.poa.br/smed/noticias/prefeitura-anuncia-quarta-escola-charter-de-porto-alegre-com-metodologia-inovadora>>. Acesso em: 20 mar. 2023.

SARAVIA, Enrique. **Introdução à Teoria da Política.** In: SARAVIA, Enrique; FERRAREZI, Elisabete. Coletânea de políticas públicas-volume 1. 2006.ro: CEPESC; Brasília : Secretaria de Políticas para as Mulheres, 2010.

**SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO E DO ESPORTE. Resultados da Consulta Pública do Projeto Parceiro da Escola.** Paraná, 2022. Disponível em: [https://www.paranaeducacao.pr.gov.br/sites/parana-educacao/arquivos\\_restritos/files/documento/2022-12/resultado\\_votacao.pdf](https://www.paranaeducacao.pr.gov.br/sites/parana-educacao/arquivos_restritos/files/documento/2022-12/resultado_votacao.pdf). Acesso em: 09 mai. 2023.

**SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DE MINAS GERAIS (SEE/MG). Projeto Somar.** 2021a. Disponível em: <https://acervodenoticias.educacao.mg.gov.br/component/gmg/page/17183-projeto-soma>. Acesso em 16 de jan. 2023.

\_\_\_\_\_ **Resolução SEE N° 4.621/2021.** Belo Horizonte, 2021b. Disponível em: [https://acervodenoticias.educacao.mg.gov.br/images/documentos/RESOLU%C3%87%C3%83O%20SEE%20N%C2%BA%204.621\\_2021.pdf](https://acervodenoticias.educacao.mg.gov.br/images/documentos/RESOLU%C3%87%C3%83O%20SEE%20N%C2%BA%204.621_2021.pdf) Acesso em: 16 de jan. 2023

\_\_\_\_\_ **Edital de chamamento público n° 4/2021.** SEE/MG, 2021c. Disponível em:<https://acervodenoticias.educacao.mg.gov.br/images/documentos/Edital%20Chamamento%20P%C3%BAblico%2004-2021%20-%20Republic.%2011-05-21.pdf> Acesso em: 16 de jan. 2023.

\_\_\_\_\_ **Edital de chamamento público n° 5/2021.** SEE/MG, 2021d. Disponível em:<https://acervodenoticias.educacao.mg.gov.br/images/documentos/Edital%20Chamamento%20P%C3%BAblico%2005-2021%20-%20Republic.%2011-05-21.pdf> Acesso em: 16 de jan. 2023.

\_\_\_\_\_ **Edital de chamamento público n° 6/2021.** SEE/MG, 2021e. Disponível em:<https://acervodenoticias.educacao.mg.gov.br/images/documentos/Edital%20Chamamento%20P%C3%BAblico%2006-2021%20-%20Republic.%2011-05-21.pdf> Acesso em: 16 de jan. 2023.

\_\_\_\_\_ **Gestão Compartilhada traz proposta pedagógica diferenciada às escolas piloto do Projeto Somar.** SEE/MG [Notícias], 2022. Disponível em:

<https://acervodenoticias.educacao.mg.gov.br/component/gmg/story/11869-gestao-compartilhada-traz-proposta-pedagogica-diferenciado-as-escolas-piloto-do-projetosomar#:~:text=Com%20uma%20proposta%20pedag%C3%B3gica%20diferenciada,a%20realidade%20de%20cada%20local>. Acesso em: 30 de março de 2023.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE PORTO ALEGRE (SMED-POA). **Plano de trabalho para implementação da oferta de educação obrigatória na etapa de Ensino Fundamental com a OSC Fraternidade Cristã Espírita.**, 2019. Disponível em: <https://sgp.procempa.com.br/detalheParceriaPortal/612>. Acesso em: 22 mar. 2023.



## ENTRE O AUTORITARISMO E A DESINFORMAÇÃO: CONCEPÇÕES DOCENTES SOBRE A IMPLANTAÇÃO DO NOVO ENSINO MÉDIO NA REDE ESTADUAL DO RIO DE JANEIRO

Fabiano Viana Andrade - UERJ - f.andrades@hotmail.com

Carlos Soares Barbosa - UERJ - profcarlossoares@gmail.com

**Palavras-chave:** Reforma do Ensino Médio; Professor; Rio de Janeiro

### INTRODUÇÃO

Em 2019 foi deflagrado o surto mundial do novo vírus, SARS-Cov-2, que atingiu o Brasil no início de 2020. No país, o primeiro caso de contágio do vírus foi anunciado em fevereiro daquele ano e no mês seguinte ocorreram os primeiros óbitos. Iniciou-se, a partir de então, um longo período de distanciamento social, paralisação das aulas presenciais por tempo indeterminado e a instituição do ensino remoto.

Todavia, antes mesmo de ser possível imaginar a magnitude dos impactos da pandemia, os profissionais da educação pública brasileira transitavam entre a precária infraestrutura escolar, péssimas condições de trabalho, baixos investimentos em tecnologias digitais de uso pedagógico, a progressiva desvalorização profissional, defasados planos de carreira e a carência de formação continuada. Além disso, o ensino remoto desvelou para além dos muros escolares o que há tempo as pesquisas sinalizavam: o descompasso entre a cultura digital e cultura escolar (QUEIROZ, 2016).

Face ao distanciamento social e à ameaça do novo vírus que ceifou a vida de mais 700 mil brasileiros, o clamor nacional era pelo retorno ao “novo normal”, embora a educação, saúde, economia, política e demais dimensões da vida social não estivessem anteriormente em estado de normalidade. Principalmente, após o golpe jurídico, político e midiático que se consolidou com o *impeachment* da presidenta Dilma Rousseff, em 2016.

Em relação à educação, dados da Síntese de Indicadores Sociais, do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), indicavam que no Brasil, em 2018, do total de 10,5 milhões de jovens de 15 a 17 anos, 51% estavam no Ensino Médio, 28,5% estavam no ensino fundamental e dois milhões não tinham nenhum vínculo escolar. Em específico a (suposta) qualidade do Ensino Médio, dados do IDEB-2017 revelaram que apenas 29%

dos concluintes apresentaram nível de proficiência considerados satisfatórios em Língua Portuguesa e 9% em Matemática, e pouco mais de 3% conseguiram atingir a meta projetada de 4,4.

Esses resultados, somados ao alto o índice de evasão e reprovação já no 1º ano, contribuíam para um relativo consenso entre distintos segmentos sociais sobre a necessidade de mudanças nesta etapa da Educação Básica. A questão é: para qual direção ético-político tais mudanças devem ser dirigidas? De um lado, a perspectiva democratizante que defende o direito à uma formação geral para todos os jovens brasileiros; do outro, a posição seletiva, favorável a segmentação dos percursos escolares (formação geral e formação profissional), conforme defendida pelas organizações empresariais, reunidas no movimento Todos Pela Educação (TPE).

Com efeito, desde sua criação em 2005, o TPE é um dos interlocutores atuantes na disputa de sentidos, finalidades e formatos do Ensino Médio. No relatório de 2012 constava que a alta defasagem dos alunos do 3º ano do Ensino Médio em Língua Portuguesa e Matemática era decorrente, entre outros motivos, de um currículo “enciclopédico” cujas práticas ainda se fundamentam na memorização. Nessa mesma linha, em 2013, Anna Inoue, à época superintendente do Itaú Educação e Trabalho, defendia um currículo estruturado por um núcleo básico que deveria “ser complementado por uma variedade de disciplinas eletivas, organizadas dentro das áreas humanas, exatas e biológicas”. Segundo ela, essa era “a forma de fugir do engessamento que há no Ensino Médio por conta de muitas disciplinas obrigatórias” (BRITTO ET AL, 2013, p. 83).

Esta era a proposta da reformulação curricular prevista no Projeto de Lei (PL) 6.840/2013, apresentado à Câmara dos Deputados pelo líder da Comissão Especial de Educação, deputado Reginaldo Lopes (PT-MG). De acordo com o PL, o currículo do Ensino Médio deveria ser estruturado em dois campos: uma base nacional comum e uma base flexível formada por cinco itinerários formativos, a saber: Linguagens e suas Tecnologias; Matemática e suas Tecnologias; Ciências da Natureza e suas Tecnologias; Ciências Humanas e Sociais Aplicadas; Formação Técnica e Profissional.

A forte resistência das entidades educacionais junto ao MEC e ao Congresso Nacional resultou num Substitutivo ao referido PL e passou a tramitar na casa legislativa. Porém, após o golpe de 2016, o PL nº 6.840/2013 foi reeditado às pressas pelo novo bloco, por meio de Medida Provisória (746/2016) – instrumento com força de lei, adotado pelo

presidente da República em casos de relevância e urgência, e com efeitos imediatos – transformada cinco meses depois na Lei nº 13.415/2017.

A Lei determina que a carga horária anual do Novo Ensino Médio deve ser de 1.400 horas/ano, com o total de 4.200 horas para os três anos, a ser implantada de forma gradual pelos sistemas de ensino. Entretanto, a carga horária destinada a BNCC não poderá ultrapassar a 1.800 horas, o que corresponde a menos 600 horas da carga horária do atual Ensino Médio propedêutico, que é de 2.400 horas.

Muitos aspectos da contrarreforma têm despertado o interesse de pesquisadores de diferentes matrizes epistemológicas, cujas análises têm sido publicizadas por meio de periódicos científicos e de distintas atividades acadêmicas. Buscando contribuir com a produção do conhecimento sobre o tema, constituímos a rede estadual de educação do Rio de Janeiro como particularidade histórica de análise, cuja implantação da nova matriz curricular ocorreu no ano de 2022.

Pelo exposto, o objetivo deste texto é identificar como os professores compreendem o processo de implementação do “novo” Ensino Médio na rede estadual de educação de Educação do Rio de Janeiro, identificando suas contradições, limites e potencialidades.

## **METODOLOGIA**

Trata-se de pesquisa exploratória, de abordagem qualitativa, fundamentada no método do materialismo histórico-dialético (MARX, ENGELS, 1982), que constituiu como procedimento metodológico entrevistas com roteiros semiestruturados realizadas com 21 professores e professoras da rede, atuantes em escolas localizadas no município do Rio de Janeiro pertencentes a Diretoria Regional Metropolitana III e VI. A análise foi feita com base na Análise Crítica do Discurso e no cruzamento das ideias de autores do pensamento histórico-crítico.

A escolha pelo materialismo histórico-dialético se deu em virtude do seu potencial explicativo, por possibilitar a compreensão do objeto de estudo em sua raiz, no conjunto das relações e das múltiplas mediações (sociais, políticos e econômicos e ideológicas) que o determinam (TONET, 2013).

De acordo com o referido método, a pesquisa deve considerar o fenômeno social em sua concretude, buscando ultrapassar a forma fenomênica e aparente o qual se apresenta à primeira vista a fim de alcançar sua essência (o que o constitui) e que não é definida à

priori e sim construída historicamente. Para isso, o estudo deve buscar capturar a totalidade e a dinâmica das múltiplas dimensões dos fenômenos sociais. Sendo assim, o presente estudo constitui a materialidade histórica e dialética das escolas estaduais como ponto de partida e de chegada da análise.

O presente texto se estrutura em duas partes: a primeira discorre sobre atuação e interesse do Banco Mundial e do segmento empresarial brasileiro na atual reforma do Ensino Médio. A segunda parte dedicou-se a apresentar analiticamente a implantação do Novo Ensino Médio na rede estadual do Rio de Janeiro na compreensão de professores e professoras.

## **A CONTRARREFORMA DO ENSINO MÉDIO: NOVOS ACORDOS PARA ANTIGOS INTERESSES**

A implementação da atual contrarreforma do Ensino Médio contou com poderoso aporte financeiro do Banco Mundial (BM). Em 2018, um ano após aprovação da Lei nº 13.415/2017, foi assinado um Acordo de Empréstimo do Banco Mundial para o MEC no valor de 250 milhões de dólares (aproximadamente 1 bilhão de reais), destinado ao Projeto de Apoio à Implementação do Novo Ensino Médio a ser investido em quatro frentes: revisão dos currículos; flexibilização curricular nas escolas; planejamento e operação logística da oferta dessa flexibilização; e ampliação do tempo para escolas em tempo integral (BRASIL, 2017, p. 6).

Por ser o Banco Mundial uma instituição financeira, para a concessão de empréstimos junto ao Banco Mundial o governo precisa se comprometer com a realização de um conjunto de condicionalidades estabelecidas. Ademais, conforme ressaltam Fornari e Deitos (2021), um acordo de empréstimo entre um banco e o poder público tem prazo para ser quitado e, caso não aconteça, aprofunda o endividamento público e a dívida externa do país. Isto porque o valor emprestado entra num processo de financeirização, onde junto ao montante emprestado há o pagamento de juros e encargos da dívida, o que faz com que o volume da dívida e a especulação financeira sejam ampliados. Sendo assim, o valor do empréstimo a ser pago ao BM poderá corresponder até três vezes o valor total inicial recebido. Por essa razão, para os autores, a reforma do Ensino Médio transforma-se em reforma mercadoria.

Outro aspecto importante a destacar é que o BM sempre esteve atrelado a forjar para si o papel de grande especialista em desenvolvimento, atuando como um ator político, intelectual e financeiro em nível global (PEREIRA, 2009), o que o leva a recomendar aos países em desenvolvimento a implementação de determinadas políticas públicas, o que não ocorre com a anuência dos Estados parceiros, dada a confluência de interesses. Na condição de prestador, formulador e articulador de políticas e veiculador de ideias o BM passou crescentemente a definir o que fazer em matéria de desenvolvimento capitalista (PEREIRA, 2009) sendo respeitado e desejado por gestores estatais de várias partes do globo.

A atuação do BM na área da educação ocorreu a partir da década de 1960, financiando projetos para a provisão de mão de obra qualificada na perspectiva de criação de capital humano vinculados de forma direta aos processos nacionais de modernização, daí a prioridade ao Ensino Médio, Técnico e Superior. Possuindo uma visão instrumental e mercadológica da educação direcionada para qualificação do trabalho em detrimento de uma formação integral e crítica, nas décadas seguintes o BM se consolidou como o maior provedor de recursos para o desenvolvimento educacional no mundo, além de atuar direta e incisivamente na ampliação da parceria público-privada em todas as esferas educacionais (PRONKO, 2015).

De acordo com o BM, sua atuação em diversas partes do mundo possibilitou a criação de “uma base global de conhecimento suficientemente forte para liderar as reformas nos sistemas de educação”, visando “alcançar o objetivo alargado de ‘Aprendizagem para Todos’” (BANCO MUNDIAL, 2011, p.1). Dada a concepção conformadora e instrumental de educação, os teóricos do pensamento histórico-críticos questionam os reais objetivos por trás desta liderança ensejada pelo Banco (uma espécie de ministério global da educação) e a autonomia dos sistemas educacionais nacionais na definição de suas prioridades e direcionamentos.

Na conjugação de interesses das burguesias internacionais e das burguesias locais, determinante estruturante da especificidade brasileira de capitalismo dependente (FERNANDES, 1975), vasta literatura tem tensionado o favorecimento dos organismos internacionais de fomento e do empresariado brasileiro como interlocutores privilegiados no direcionamento das políticas educacionais, se fazendo representado nos dois lados do balcão de negociação: como formuladores e disseminadores da política educacional, através da elaboração de diretrizes curriculares, produção de recursos didáticos e formação

dos profissionais da educação; e, em específico as organizações empresariais, como implementadores e executores da política nas redes públicas, promovendo assessorias e fornecendo quadros burocráticos para a gestão direta das secretarias de educação. Dissimuladamente, toda essa participação se faz “na qualidade de ‘sociedade civil’ benemerente e interessada na melhoria da educação nacional” (CÁSSIO, GOULART, 2022, p.288).

O interesse do empresariado pela formação das juventudes não se restringe a formação do trabalhador de novo tipo demandado pelo atual padrão de acumulação capitalista – direção ético-política privatização do currículo. Há também (e sobretudo) o interesse do lucro que podem obter através de parcerias com poder público em diversos campos educacionais: na produção e comercialização de material didático, contratação de assessoria técnica para formação continuada de professores, na contratação de empresas para ofertar a educação técnica (presencial ou a distância), assim como pela via dos arranjos curriculares dos itinerários formativos (FORNARI; DEITOS, 2021). Parcerias público-privadas estas que, desde a Lei nº 13.415/2017, podem ser custeadas com recursos da principal política pública de financiamento da educação, o Fundeb.

O caráter ideológico é outra face tão preocupante quanto a mercadorização da reforma (MARTINS, 2019). Nessa perspectiva, Motta e Frigotto (2017) entendem a atual contrarreforma do Ensino Médio como estratégia de controle social, uma vez que as elites brasileiras, de natureza patriarcal e escravocrata, jamais aceitaram as manifestações juvenis iniciadas em junho de 2013 e que confrontaram o poder instituído na luta pela ampliação de direitos, denominada por alguns de Jornadas de Junho (MARTINS, 2019).

Uma dessas ações foi o movimento Passe Livre, fundado em 2005. Através das redes sociais o movimento conquistou jovens de todo o país e culminou no grande protesto em junho de 2013, que tomou as ruas em diversas partes do país na luta por direitos, alguns mais específicos, como maior participação nas discussões sobre a mobilidade urbana e o transporte público (no Rio Grande do Sul e em São Paulo, respectivamente); maior transparência em relação aos gastos públicos com a Copa do Mundo (Rio de Janeiro) e com a merenda escolar (São Paulo). Apesar da tentativa de cooptação por diversas frentes, o movimento se fez genuinamente juvenil e correspondeu a respostas claras ao avanço neoliberal no país.

Em 2015 teve início uma nova manifestação - o movimento de ocupação das escolas liderado pelos estudantes secundaristas em defesa da escola pública de qualidade. Iniciado

em São Paulo, em pouco tempo se espalhou e contabilizou mais de mil escolas e Institutos Federais ocupadas em 19 estados brasileiros. Os estudantes manifestavam sua insatisfação com os rumos da reforma educacional, contra o congelamento dos gastos com educação, contra a reforma do Ensino Médio e o programa Escola Sem Partido, impondo aos governantes do país um olhar mais democrático sob a escola pública brasileira.

De certo, essas mobilizações sociais causaram enorme preocupação ao capital e aos setores mais conservadores. Não por acaso, os ataques desferidos aos estudos das Ciências Humanas por Abraham Weintraub, ministro da educação no governo Bolsonaro, bem como urgência na aprovação do Novo Ensino Médio e o fim da obrigatoriedade das disciplinas de Sociologia, Filosofia, Artes e Educação Física, transformada em “estudos e práticas”, além da redução da carga horária das demais disciplinas originárias de diversos campos científicos.

Ao retomar os princípios da reforma educacional implementada no governo civil-militar (Lei nº 5692.71), os atuais reformadores empresariais objetivam maior controle ideológico da prática educativa e destituição do conhecimento escolar como instrumento de consciência crítica (FREITAS, 2016).

Essas foram as motivações para a urgência e autoritarismo com que a contrarreforma foi aprovada após o golpe de 2016, revelando não só o privilegiamento de interesses do setor empresarial na elaboração das políticas educacionais, como também a importância estratégica da educação para a consolidação do projeto econômico, político e cultural neoconservador. Isto significa analisar a contrarreforma do Ensino Médio no conjunto das reformas instituídas após o golpe, das quais destacam-se: EC 95/2016, Lei da Terceirização (Lei nº 13.429/2017) e a reforma trabalhista (Lei nº 13.467/2017).

Neste sentido, a contrarreforma do Ensino Médio se insere num amplo projeto de domesticação psicofísica das juventudes trabalhadoras, uma vez que são instituídas para ajustar a formação às necessidades engendradas pelo desenvolvimento das forças produtivas e conformar as novas gerações à sociabilidade capitalista, de modo a garantir a coesão social e não colocar em risco a governabilidade do capital frente ao avanço da precarização do trabalho.

Isso explica a revogação pelo governador Claudio Casto da PL n.º 4642/2021, que intentou adiar para 2024 a implantação da “nova” matriz.

## CONCEPÇÕES DOCENTES SOBRE A IMPLANTAÇÃO DO “NOVO” ENSINO MÉDIO NO RIO DE JANEIRO

O Rio de Janeiro foi uma das últimas Unidades da Federação a implementar a Lei n.º 13.415/2017. Embora a Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro (SEEDUC) indique a pandemia e a necessidade de adequação ao ensino remoto “às pressas” como causa latente para o atraso, sem dúvida, uma das razões foi a indigesta “troca de cadeiras” na gestão da pasta perante a todos os desafios já impostos pela pandemia.

Durante o mandato do governador Wilson Witzel (2019-2021), a SEEDUC passou por várias mudanças de liderança. Pedro Fernandes Neto foi nomeado secretário de educação, mas teve permanência curta devido a sua prisão em 2020, sob acusação de corrupção. Foi substituído por Plínio Comte Bittencourt, ex-deputado estadual, que ocupou o cargo até junho de 2021. Nesse mesmo período, Witzel teve seu mandato cassado e foi substituído pelo vice-governador Cláudio Castro (PL). Ao assumir, nomeou Alexandre Valle como secretário de educação. Em meio as articulações políticas para a sua reeleição, Valle foi substituído por Patrícia Reis na gestão da pasta, porém não por muito tempo. Logo após vencer as eleições para governador do estado, Cláudio exonerou a secretária como forma de rompimento do vínculo com o deputado Altineu Côrtes (SEABRA, 2023) e em 2023 nomeou Roberta Barreto para secretária de educação, a qual permanece até o presente momento (JORNAL DA REGIÃO, 2023).

É importante destacar que a cada troca de governo e/ou gestão, diversos profissionais que antes estavam ativamente envolvidos em processos internos são destituídos dos cargos e há grande mudança também de equipes de trabalho, este fato faz com que constantemente o processo tenha que ser iniciado do ponto zero, atrasando decisões e comprometendo a qualidade final do trabalho. Foi neste contexto caótico que se deu a implantação do “novo” Ensino Médio no Rio de Janeiro.

Com o ano letivo as vésperas de iniciar, a primeira grande ação da secretaria foi reorganizar toda a grade curricular para as turmas do primeiro ano, conforme a Resolução nº 6035, de 28 de janeiro de 2022 (RIO DE JANEIRO, 2022). Neste contexto, professores, alunos e gestores foram surpreendidos em virtude da drástica redução dos componentes da base comum. Como expõem Gawryszewski e Pereira (2023, p. 13):



Os estudantes do primeiro ano retornaram às escolas após praticamente dois anos letivos de maneira remota e que teve uma oferta insuficiente e adesão débil para que desenvolvessem a sua escolarização. Durante esse período, a aprovação automática foi regra e quase nenhuma informação sobre o Novo Ensino Médio conseguia ser difundida a contento, considerando o próprio processo turbulento.

Outra questão importante se deu em relação a implantação da educação em tempo integral, uma vez que parte dos estudantes não se adaptam ao modelo, por se tratar de jovens da classe trabalhadora e possuem necessidade de complementar renda familiar por meio da venda (precoce) de sua força de trabalho. Portanto, o que se verifica na prática é a migração destes estudantes para escolas de turno único.

Esse movimento mostra haver um grande hiato entre os documentos regulatórios do Novo Ensino Médio e as condições de produção/reprodução da existência de parcela expressiva dos jovens. A Portaria MEC nº 727/2017 orienta que as Secretarias de Estado de Educação devem dar prioridade à escolha de escolas de tempo integral sejam feitas em regiões de vulnerabilidade social, sem considerar que muitos jovens que residem nessas regiões dificilmente conseguem conciliar trabalho e estudos. Como não há uma política que estimule sua permanência na escola, muitos evadem ou migram para o ensino noturno, caracterizado pela ausência de política pública e tratado como um ensino de segunda categoria, do qual a atual reforma não rompe com essa lógica.

O cenário que se apresenta nas escolas da rede que tiveram de implantar o ensino em tempo integral é de grande esvaziamento das salas de aula e uma crescente insegurança por parte do corpo docente. Face a concepção economicista e gerencialista da SEEDUC, de conceber a educação sob a lógica custo-benefício e, portanto, de corte de gastos, vive-se um eminente risco de fechamento de turmas e redução de verbas devido à baixa adesão dos discentes ao novo modelo de ensino, tornando todo o processo de implantação uma incógnita aos envolvidos.

Em um projeto que acena para a descolarização, dada a possibilidade prevista na Lei nº 13.415/2017 de 40% da carga horária serem ofertadas a distância, especialmente a formação profissional, a contrarreforma do Ensino Médio acaba por subtrair para uma parcela da juventude da classe trabalhadora as condições de permanência na escola. E caso consigam permanecer, terão que lidar com o maior esvaziamento intelectual já executado no Ensino Médio público.

Assim, a escola que antes da pandemia havia sido palco de movimentos estudantis e lutas unificadas entre professores e alunos em busca de educação pública de qualidade, se tornou, após a pandemia, um espaço desconhecido e estranho, de pouca compreensão e informação devido às mudanças curriculares instituídas e à implementação de disciplinas que não fazem sentido para os estudantes.

Isto porque os novos componentes curriculares são ministrados por professores vinculados à área específica da trilha formativa e tem resultado na situação em que os docentes são direcionados a lecionar disciplinas para as quais não receberam formação adequada. Os professores participantes da pesquisa informam que:

O ano letivo iniciou assim: Você vai dar Projeto de Vida, você vai dar Cidades Inteligentes, você vai dar Cultura Extinta, mas o professor não recebeu nenhum tipo de formação, não houve uma preparação prévia, não houve uma discussão, não houve material, o professor não teve tempo de fazer um planejamento. Então, na prática a gente não vai ter essas disciplinas sendo dadas de verdade, entendeu? Porque o professor não entrou em contato com esses conteúdos (P.6).

Eu estou dando Projetos de Vida. Eu não me sinto preparada pra isso, até porque eu fiz graduação em Matemática e me jogaram uma disciplina sem ter um preparo anterior. Estou aprendendo junto com os alunos (P.7).

A despreocupação da SEEDUC em oferecer uma formação aos docentes e, conseqüentemente, a despreocupação com qualidade da aula a ser ministrada são os aspectos que professores tecem maior crítica. Essa situação é agravada pelo fato de disciplinas como "Projeto de Vida" e "Estudos Orientados" possuírem carga horária maior do que disciplinas tradicionais, o que é compreendido pelos professores como “um retrocesso curricular, um retrocesso na aprendizagem” (P.13).

A redução da carga horária das disciplinas tradicionais a fim de privilegiar os novos componentes é outro ponto de tensão. Não se trata apenas de sonegar os conhecimentos das disciplinas oriundas dos diferentes campos científicos, mas de inviabilizar posicionamento social crítico por parte dos jovens. Algo que na concepção dos professores já acontece, mas que tende a se intensificar, conforme se observa nas narrativas dos professores e professoras.

A minha crítica ao Novo Ensino Médio é a forma como está sendo implementada. Para que essas novas disciplinas sejam introduzidas nas escolas, a gente perde tempos de outras disciplinas. Então, o que eu acho

que deveria ser feito é a introdução de novas disciplinas, aumentando a carga horária e o currículo do aluno, o que é benéfico, mas sem prejudicar outras disciplinas... Filosofia, Sociologia, História, Geografia (P.6).

O esvaziamento das disciplinas com potencial crítico é a própria negação da história e dos conflitos como possibilidade de transformação, uma vez que a experiência histórica é substituída pela experiência do momento. Como salienta Kuenzer (2020, p, 242) “se não há história, não há valores, nem princípios nem fundamentos e não há futuro; só o presente que deve ser vivido em sua completude”, o que reforça um dos princípios do (neo)liberalismo – o individualismo – e reduz a sociedade para interação entre os indivíduos e as relações sociais ao plano individual.

Além disso, a própria escolha da trilha de aprofundamento no segundo ano do Ensino Médio, em 2023, tem suscitado críticas e levantado preocupações entre os profissionais da educação, uma vez que a falta de transparência na elaboração das diretrizes e a ausência de debates têm gerado a percepção de um processo arbitrário, que tende a aumentar a dualidade educacional.

Para 62% dos professores pesquisados, a dualidade entre o ensino público e o privado e a contenção ao ensino superior público é o resultado que será produzido pela nova matriz curricular, já que “o ensino particular não está reduzindo a carga horária das disciplinas tradicionais. Os alunos continuam com a mesma carga horária e fazem as novas disciplinas no contraturno” (P.10). Desse modo, para os professores e professoras, “os alunos das escolas públicas, das classes mais baixas vão ficar com mais dificuldade ainda em concorrer a uma vaga para o Ensino Superior. Então, eu acho que isso foi uma jogada do governo para dificultar o acesso ao Ensino Superior das classes mais populares” (P.12).

A falta de clareza em relação as trilhas e a ausência de publicização das diretrizes também são pontos de preocupação. Essa falta de participação dos envolvidos no processo de tomada de decisão leva os professores e professoras a afirmarem que as escolhas dos itinerários formativos por parte das escolas ocorrem de cima para baixo, sem considerar as reais necessidades e interesses dos estudantes. Então, onde está a possibilidade de escolha dos itinerários formativos por parte dos estudantes, conforme veiculada nas propagandas governamentais?

Soma-se a isso os prazos curtos para a escolha dos itinerários, o que aumenta a pressão sobre os estudantes e leva-os a tomar decisões apressadas e com pouca informação (GAWRYSZEWSKI, PEREIRA, 2023). Chega a ser perverso colocar nas mãos dos

estudantes, em tão tenra idade a responsabilidade de definir o percurso de sua formação é problemático. Para Gramsci, a escolha profissional deveria ocorrer somente depois de o jovem atingir a maturidade e autonomia intelectual.

Em sentido oposto ao “novo” Ensino Médio, defendemos uma educação pautada nos princípios da Escola Unitária (Gramsci, 1991) e do Ensino Médio integral e integrado (FRIGOTTO, CIAVATTA, RAMOS, 2005). Uma formação que constitua o trabalho como princípio educativo, a pesquisa como princípio pedagógico, direitos humanos como princípio norteador e a sustentabilidade ambiental como meta universal (BRASIL, 2011). Em outras palavras, uma formação com base unitária que viabilize a apropriação do “conhecimento e desenvolvimento de métodos que permitam a organização do pensamento e das formas de compreensão das relações sociais e produtivas, que articule trabalho, ciência, tecnologia e cultura na perspectiva da emancipação humana” (BRASIL, 2011, p.29).

## CONCLUSÕES

O movimento de ocupação das escolas em 2016 trouxe à tona pautas importantes na agenda dos movimentos em defesa da escola pública, entre as quais se destaca: uma escola mais participativa e inclusiva, envolvendo estudantes, educadores e a comunidade escolar. Um espaço onde houvesse debates e discussões acerca das necessidades reais dos estudantes, mas segundo os relatos dos/das docentes que participaram da pesquisa, este é um dos aspectos negligenciados pela SEEDUC no processo de implantação do Novo Ensino Médio no estado do Rio de Janeiro.

Um comportamento nada espantoso diante da pouca importância que a educação ocupa na agenda do governo Claudio Castro, somada a política conservadora, autoritária e de pouco diálogo às demandas docentes e o uso da pasta como moeda de negociação e alianças eleitorais conforme se observa na “troca de cadeiras” na gestão da pasta.

As mudanças previstas na Lei nº 13.415/2017 por si comprometem a formação das juventudes das classes trabalhadoras e se agrava diante da forma aligeirada e autoritária que as orientações chegam às unidades escolares, sem que haja espaço-tempo para estudo e um amplo debate entre os profissionais visando uma melhor compreensão da proposta. Esta parece ter sido a regra nas escolas estaduais do Rio de Janeiro, segundo relatos dos professores e professoras, o que compromete uma educação integral, crítica e cidadã, que

assegure o pleno desenvolvimento intelectual, afetivo, físico, moral e social, com base em princípios éticos e políticos. Este não é o novo normal que ansiamos.

## REFERÊNCIAS

BANCO MUNDIAL. **Aprendizagem para todos**. Estratégia 2020 para a Educação do Grupo Banco Mundial. Resumo Executivo. Washington, 2011.

BRASIL Presidência da República. Casa Civil. **Lei nº 13.415/2017, de 13 de fevereiro de 2017**. Altera as Leis nos 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/Emendas/Emc/emc95.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Emendas/Emc/emc95.htm). Acesso em: 07 out. 2021

BRITTO, Ariana et al. Proposta para um Ensino Médio compatível com o século 21. In: TODOS pela Educação. **Educação em debate**: por um salto de qualidade na educação básica. São Paulo: Moderna, 2013.

CÁSSIO, Fernando; GOULART, Débora C. A implementação do Novo Ensino Médio nos estados das promessas da reforma ao Ensino Médio nem-nem. **Retratos da Escola**, v.16, n.35, 2022.

DEITOS, Roberto Antônio. O Capital Financeiro e a Educação no Brasil. **Tese** (Doutorado em Educação) Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas - Unicamp, Campinas, 2005. 357 f.

FERNANDES, Florestan. **Capitalismo dependente e classes sociais na América Latina**. 2ª edição. Rio de Janeiro: Zahar, 1975.

FREITAS, Luiz Carlos de. **A reforma empresarial da educação**: nova direita, velhas ideias. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

FORNARI, Márcia; DEITOS, Roberto Antonio. O Banco Mundial e a Reforma do Ensino Médio no Governo Temer: Uma análise das Orientações e do Financiamento Externo. **Trabalho Necessário**, v.19, n. 39, mai-ago., 2021. Disponível em: < <https://periodicos.uff.br/trabalhonecessario/article/view/47181>> Acesso em: 13 out. 2021.

FRIGOTTO, Gaudêncio.; CIAVATTA, Maria.; RAMOS, Marise. **Ensino médio integrado**: concepção e contradições. 1.ed. São Paulo: Cortez, 2005.

GAWRYSZEWSKI, Bruno; PEREIRA, Natália Silva. A reconstituição do processo histórico do Novo Ensino Médio no estado do Rio de Janeiro. **Revista Espaço Pedagógico**, v. 30, p. e14355-e14355, 2023.

GRAMSCI, A. **Os intelectuais e a organização da cultura**. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. 8ª edição. Rio de Janeiro-RJ: Civilização Brasileira, 1991

JORNAL DA REGIÃO. **Governador nomeia nova secretária de Educação**, a professora Roberta Barreto. Rio de Janeiro, 13 de março de 2023. Disponível em: <https://jornaldaregiao.com/governador-nomeia-nova-secretaria-educacao-roberta-barreto/>. Acesso em 18 de junho de 2023.

KUENZER, A. Z. A precarização do trabalho docente: o ajuste normativo encerrando o ciclo. In: AFFONSO, C. et al. (Org.). **Trabalho docente sob fogo cruzado**. Volume II. 1. ed. Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2021. p. 235-250.

MARTINS, Mônica Dias. O assédio do Banco Mundial à educação pública e a resistência estudantil no Brasil. ALACIP X Congresso Latino-americano de Ciência Política. O assédio do Banco Mundial à educação pública e a resistência estudantil no Brasil. 2019. Disponível em: <https://alacip.org/cong19/136-dias-19.pdf>. Acesso em: 11 jun. 2023.

MARX, Karl. ENGELS Friedrich. Prefácio. In: MARX, Karl. **Para a crítica da economia política**. Lisboa: Edições Progresso; Moscovo, 1982 [1859].

MOTTA, Vânia C.; FRIGOTTO, Gaudêncio. Por que a urgência da reforma do Ensino Médio? Medida provisória nº 746/2016 (Lei nº 13.417/2017). **Educação & Sociedade**. Campinas, v.38, nº 139, abr-jun 2017. p. 355-372.

PEREIRA, João Márcio M. O Banco Mundial como ator político, intelectual e financeiro (1944-2008). **Tese (Doutorado em História)** – Instituto de 120 Ciências Humanas e Filosofia, Universidade Federal Fluminense, 386 p., 2009. Disponível em <[https://www.historia.uff.br/stricto/teses/Tese2009\\_PEREIRA\\_Joao\\_Marcio\\_Mendes-S.pdf](https://www.historia.uff.br/stricto/teses/Tese2009_PEREIRA_Joao_Marcio_Mendes-S.pdf)> Acesso em: 19 mai. 2021.

PRONKO, Marcela. O Banco Mundial no campo internacional da educação. In: PEREIRA, J. M. M.; PRONKO, M. (Org.). **A demolição de direitos: um exame das políticas do Banco Mundial para a educação e a saúde (1980-2013)**. Rio de Janeiro: EPSJV, 2015. p. 89-112. Disponível em: <https://www.arca.fiocruz.br/handle/icict/13399>. Acesso em: 10 junho de 2020.

QUEIROZ, Ana Patrícia Cavalcanti et al. **Escolas do século XIX, professores do século XX e alunos do século XXI?: A subjetivação no discurso sobre a educação escolar**. Dissertação (Mestrado em Letras). Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2016.

RIO DE JANEIRO (Estado). Secretaria de Estado de Educação. **Resolução SEEDUC nº6035 de 28 de janeiro de 2022**. Diário Oficial do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 04 fev. 2022a, ano XLVIII, Nº 023, Parte I, p. 17-42. Disponível em: <https://novoensinomedio.educacao.rj.gov.br/pdfs/resolucao-6035.pdf>. Acesso em: 6 abr. 2023.

SEABRA, Berenice. Castro prepara exoneração da secretária de Educação, última indicada de Altineu Côrtes no governo do estado. **Jornal Extra**, Rio de Janeiro, 11 de março de 2023. Disponível em: <https://extra.globo.com/noticias/extra-extra/castro-prepara-exoneracao-da-secretaria-de-educacao-ultima-indicada-de-altineu-cortes-no-governo-do-estado-25673449.html>. Acesso em: 15 de junho de 2023.

SILVEIRA, Daniel. Número de jovens que não estudam nem trabalham atinge 25,8% do total em 2016, diz IBGE. **Portal G1**, 2017. Disponível em:

<https://g1.globo.com/economia/noticia/numero-de-jovens-que-nao-estudam-nem-trabalham-cresce-20-em-4-anos-e-chega-a-258-em-2016-diz-ibge.ghtml>. Acesso em: 20 jun. 2023.

TONE, Ivo. **Método científico**: uma abordagem ontológica. São Paulo: Instituto Lukács, 2013

## DESAFIOS À DEMOCRATIZAÇÃO DA GESTÃO ESCOLAR SOB A ÓTICA DA LAICIZAÇÃO DO SISTEMA EDUCACIONAL PÚBLICO

Samuel Dal Piccol Gualtier - USP/FFCLRP - samuel.gualtier@usp.br

**Palavras-Chave:** Laicização; Ensino Médio; Educação Pública; Gestão Democrática.

### RESUMO

Este trabalho busca abordar sobre os desafios que podem ser encontrados no cotidiano escolar em ser pensado uma concepção de sistema educacional público e laico. Buscaremos contextualizar a respeito das questões que concernem às tensões decorrentes de intolerância religiosa no país para posteriormente inferir sobre como esses desafios podem afetar a dinâmica das relações dentro da escola. O fenômeno religioso tem se apresentado como um dos aspectos que mais demonstram a necessidade de atenção na atualidade. As páginas que irão suceder este trabalho terão como pressuposto discutir sobre questões relacionadas aos impasses que permanecem a respeito de ser pensado um sistema de educação pública e laica na busca de conceber na prática os potenciais que um sistema democrático de gestão possui em catalisar práticas de respeito à diversidade religiosa nas escolas. Para isso será apresentado um relato de experiência que servirá de subsídio para nossas análises.

### INTRODUÇÃO

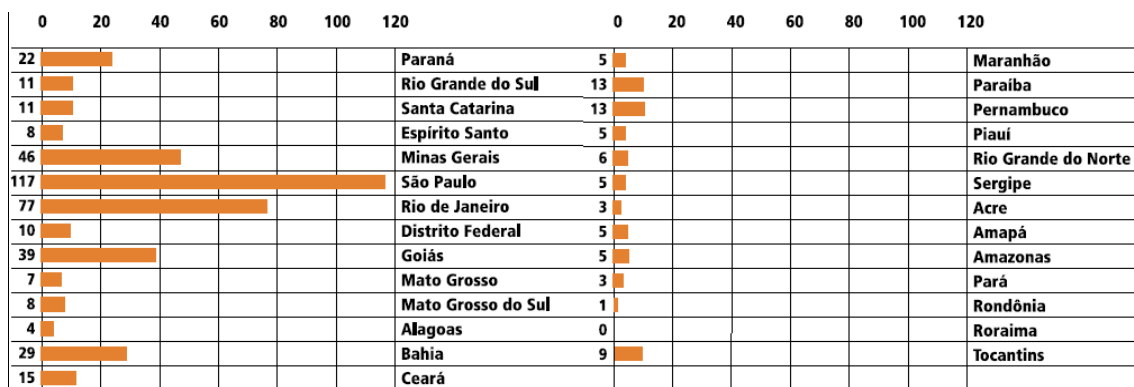
Pensar o papel do Estado em ajustar o sistema educacional público aos moldes de uma perspectiva laica é domínio repleto de entendimentos e interpretações. Toda expectativa que foi criada para suprir certos anseios humanos são mais desafiadoras quando vemos que muitas atitudes humanas são crivadas por convicções religiosas. Aspecto que por si só traz consigo questões que estão distantes de serem solucionadas ainda hoje.

O anseio desta produção foi abordar, a partir de um relato de experiência, reflexões sobre os limites e possibilidades de pensarmos um sistema educacional público e laico. Para isso partimos do pressuposto de ser pensado um sistema educacional no país que seja permeado pela lógica democrática de gestão escolar em acordo com as normativas constitucionais. Para contextualizar, disponibilizamos abaixo alguns dados que ilustram



um pouco sobre a realidade religiosa no país entre 2019-2021. O gráfico aponta quais são os estados com maiores índices de intolerância religiosa no país:

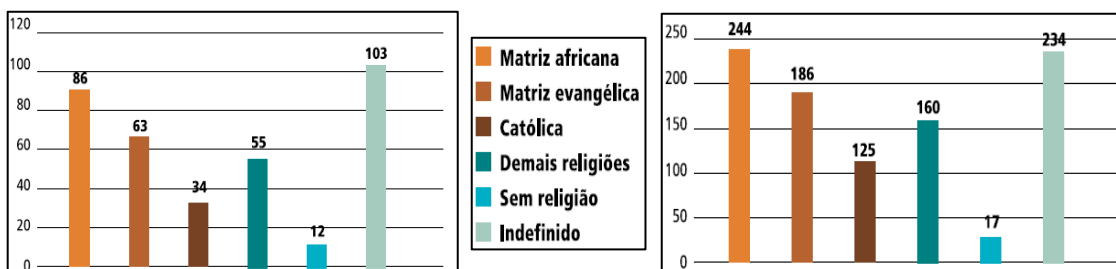
### Casos de intolerância religiosa no Brasil: 2019



Fonte: Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos (2021).

Podemos comparar esses dados com os gráficos a seguir, onde pode-se notar que mesmo os sujeitos que se declaram sem religião (ou de religiões indefinidas) não há garantia de que estarão isentos de sofrerem algum tipo de intolerância:

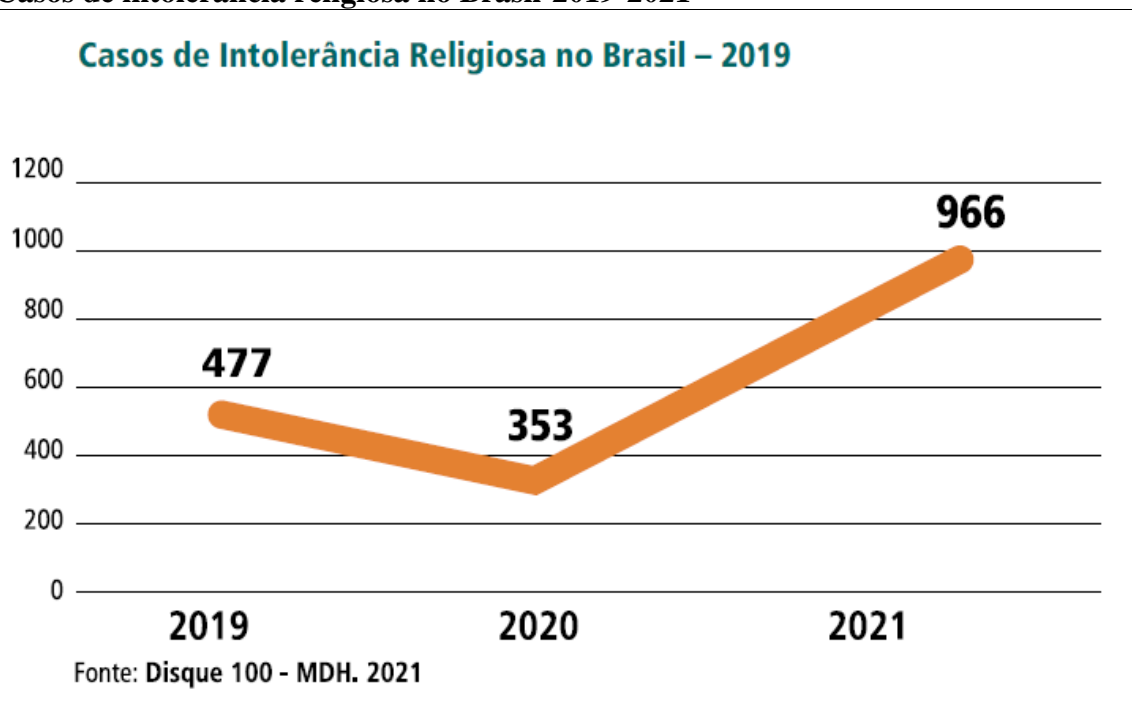
### Casos de intolerância religiosa no Brasil: 2020-2021



Fonte: Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos, 2021.

O gráfico seguinte (abaixo) apresenta um disparo significativo nos casos de intolerância religiosa no país nos últimos três anos. O ano de 2021 apresentou índices de tensões provindas de motivações religiosas maiores do que a somatória dos anos de 2019 e 2020 juntos. Isso nos induz a refletir que não é somente na sala de aula que há transmissões de conhecimentos, mas é no cotidiano da escola que será possível pensarmos como atenuar esses desafios:

### Casos de intolerância religiosa no Brasil-2019-2021



Fonte: Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos, 2021.

É inegável a potencialidade que os espaços estudantis possuem na capacidade de urdir as novas gerações para ações que vão na contramão de práticas que geram intolerância e fanatismo. Com base nesse aspecto, propomos apresentar a seguir um relato de experiência que irá sinalizar sobre os desafios que podem ser encontrados dentro da escola com vistas em pensar um sistema educacional público e laico permeado por princípios democráticos no gerir de suas atividades. Este fator nos leva a perceber que o sistema educacional hoje é afetado diretamente pelos fenômenos da sociedade e que inevitavelmente irão afetar as relações que são construídas na escola.

#### **Desafios no contexto escolar de ensino médio: uma experiência para análise**

O relato de experiência que iremos retratar, trata-se de uma história vivida por um educador que, ao ser admitido em uma instituição escolar, resolve conhecer os espaços que a instituição tinha disponível. Ao passar pelo portão de acesso, depara-se com a entrada do recinto onde nota um espaço em que estavam dispostos um conjunto de objetos religiosos em frente à porta principal. Com o passar do tempo percebe que a presença dos objetos era de certa forma naturalizada inclusive pelos não adeptos àquele segmento religioso que era

representado. Com o passar do tempo a permanência dos itens resistiam. Apesar de haver tentativas de diálogos a equipe gestora mostrava resistência em repensar o uso de objetos pertencente somente a um segmento religioso dentro do contexto escolar. Passaram-se os meses e uma inusitada mudança acontece: é designado uma nova equipe que irá gerir as atividades na escola partindo de outros entendimentos. No início as mudanças começam por reformas de diferentes espaços. Entre um projeto e outro uma decisão é tomada. Os objetos religiosos em frente a porta principal foram recolhidos. A nova equipe, apoiada no entendimento de ser concebido um sistema de ensino público sob a ótica da laicização e buscando adequar a realidade escolar aos moldes normativos indicados pela CF de 1988 decide suprimir os objetos deixando naquele lugar um espaço a ser preenchido.

A experiência descrita acima apresenta alguns aspectos que pretendemos problematizar nas linhas a seguir e que servirá de parâmetro para algumas reflexões relacionadas à duas perspectivas que pretendemos analisar: 1. A perspectiva das relações de poder que perpassam pelo contexto estudantil e; 2. A perspectiva de pensarmos sobre um fenômeno da atualidade externo à escola que afeta diretamente as relações que são construídas em seu interior.

### **Relações de poder e legitimidade das decisões em contexto escolar**

A experiência que descrevemos acima está atrelada em um fenômeno na atualidade que afeta as relações que são construídas dentro da escola. Ela revela algumas problemáticas que perpassam primeiro pelas relações de poder, depois pelo aspecto curricular e por fim pelas práticas decisórias. A partir das relações construídas na escola, é possível notar que as religiões dos que estão naquele local são inerentes à heterogeneidade da sociedade brasileira, e por isso, estamos lidando com questões que passam por convicções presentes na estrutura ideológica dessas pessoas. A nova gestão fez correto em suprimir os objetos? É uma questão aberta ao debate. Um sistema educacional laico é aquele que suprime toda representação simbólica de natureza religiosa dos espaços públicos? Ou o espaço escolar deveria ser o lugar onde permite que se manifestem, sejam debatidas e inclusas as diversas representações religiosas possíveis? O caso da experiência descrita traz para ao debate questões que não estão isentas de contradições, em vista que a sociedade por si só é contraditória. E a tentativa de negar as subjetividades para imposição de uma convicção unívoca dentro de um espaço público de ensino pode implicar na

reprodução de desigualdades que já é um traço historicamente marcante na realidade do país.

### **Dimensão democrática e laicização da educação nacional**

A princípio, a Constituição Federal de 1988 em seu 5º artigo parte do pressuposto de que no Estado democrático todos deveriam ser iguais, e que de certa forma na prática fosse “inviolável a liberdade de consciência e de crença” (BRASIL, 2016, p.13). As linhas que compõem a CF de 1988 expressa o anseio de propor noções de pensarmos o Estado laico partindo do pressuposto de que no âmbito nacional ninguém deverá ser privado de direitos por motivos de “crença religiosa ou de convicção filosófica” (BRASIL, 2016, p.13), pois a CF de 1988 ratifica o direito fundamental da liberdade de religião. Vemos em sua prescrição que os pressupostos de um país laico devem estar consoantes em proporcionar um clima de compreensão na busca de desvanecer a intolerância e o fanatismo. O intuito não é que aquilo que é religioso seja rechaçado, mas que seja pensado uma *res publica* que não permita que um único segmento religioso subjugu os outros. Para além disso a lei 9394/96 corrobora com as premissas constitucionais ao defender uma concepção de ensino com princípios de igualdade e que tenha o anseio de permitir a disseminação do pluralismo de ideais e concepções religiosas (BRASIL, 2013). Esses fatores não estão unicamente amparados pelas normativas nacionais, em vista que a *Declaração Universal da Laicidade do Século XXI* (BAUBÉROT, 2005) também prevê concepções complementares no equilíbrio daquilo que é público através do:

Artigo 10º - O equilíbrio entre os três princípios constitutivos da laicidade também é um fio condutor para os debates democráticos sobre o livre exercício de culto, sobre a liberdade de expressão, a manifestação de convicções religiosas e filosóficas, o proselitismo e os limites decorrentes do respeito pelo outro, bem como as interferências e as distinções necessárias entre os diversos campos da vida social, as obrigações e os acordos razoáveis na vida escolar ou profissional. (BAUBÉROT, 2005, p.2-3).

O pressuposto defendido neste artigo é de que a *res publica* possa acolher a riqueza que os debates sobre as diversas concepções religiosas podem ter quando aliados. A prática democrática no sistema escolar não impõe qualquer posicionamento sem o diálogo entre os interessados. E o processo dialético colocaria as relações escolares em patamares mais

horizontais e menos hierárquicos. Essa concepção estrutural é também sugerida por autores como Paro (1999) que entende a educação como apropriação do saber produzido pela prática social e pela atualização cultural do homem perante os desafios ao longo da existência. Esse fator é essencial ser compreendido para que os conhecimentos sejam preservados e não sejam perdidos “para que a humanidade não tenha que reinventar tudo a cada nova geração, fato que a condenaria a permanecer na mais primitiva situação”. (PARO, 1999, p.07). É na relação que é construída no contexto escolar que devemos ter como princípio que: *o que ocorre fora dos limites da sala de aula também constitui como parte do currículo e das aprendizagens*. A dinâmica de como as concepções religiosas são promovidas ou são caladas dentro do sistema escolar é algo que deve ser problematizado como parte constituinte da cultura que foi sendo acumulada pela humanidade e que revelam resquícios das relações de poder reproduzidas na escola.

### **Laicização dos sistemas públicos educacionais: contradições e justaposições**

Muitas normativas trazem consigo o peso da contradição entre o instituído e o instituinte. Por exemplo, quando é afirmado nas primeiras linhas da CF de 1988 em seu preâmbulo que sua aplicação seja legitimada *sob proteção de Deus*. Uma instituição laica deve perceber que na sociedade há indivíduos que tem consigo convicções próprias da realidade. O sistema educacional laico, assume a separação entre a esfera pública e as atividades privadas. Isso se torna um desafio na era contemporânea em vista de que o impasse está em preparar profissionais na escola para lidarem com a diversidade de convicções pessoais que se acentua. Temos isso como consequência de uma época que será permeado pelo conflito de convicções que são muitas vezes atreladas às contradições sociais:

Entramos em uma era de experiências altamente afetivas da sociedade, na qual tudo tende a ser sentido e julgado em primeira pessoa. Essa transformação endurece a defesa de crenças religiosas e opiniões políticas, que são convertidas e vividas como profundas convicções pessoais. Por trás das continuidades de fachada, a transição entre a era da ideologia e a era das convicções é radical. Resumindo: passamos do império das opiniões ideologicamente estruturadas para as convicções subjetivamente sentidas. (MARTUCCELLI, 2022, p.50).

A síntese dessa realidade resulta em longos debates, que muitas vezes são impulsionados por concepções que sofrem com a personalização de cada um. São nesses debates que os indivíduos são despertados pelas emoções de terem suas convicções afetadas e a religiosa é uma das mais desafiadoras de se harmonizar. Aspecto este que não está desassociado da realidade histórica, em vista que desde o século XX as temáticas religiosas se impuseram cada vez mais, colocando o núcleo familiar e a escola no foco das tensões. Por isso, pensar uma concepção democrática construída na escola infere em pensar um sistema educacional gerido com o objetivo de organizar a convivência de forma que possua interesses representados pela crença de cada envolvido. Não é um anseio fácil de conseguir, pois segundo Schwartzman (2022), nenhuma democracia consegue fazer isso bem. Mas quando o sistema democrático funciona, ele consegue desenvolver grandes avanços na sociedade: “em que as pessoas se sentem seguras, os governantes não abusam de seu poder, e os conflitos e diferenças de opinião e interesse são resolvidos de forma pacífica” (SCHWARTZMAN, 2022, p.115).

Ao longo da história humana podemos perceber que as religiões buscaram de alguma forma influenciar os sistemas educacionais (MARTUCCELLI, 2022). Na prática, para compreender e mensurar esses aspectos nos demandaria análises profundas e, a experiência descrita nas linhas anteriores nos conduz a pensar que não devemos nos surpreender quando nos deparamos com as contradições entre o que está prescrito e o que realmente é praticado.

## **METODOLOGIA**

Esta produção foi construída a partir de dois percursos. O primeiro foi resultante da revisão bibliográfica e dos dados empíricos que foram utilizados como parâmetro comparativo para contextualizar a pesquisa. O segundo consiste no relato de experiência descrito na seção: “Desafios no contexto escolar de ensino médio: uma experiência para análise” que forneceu as bases para estabelecermos interlocuções entre a experiência e as nossas reflexões. O molde metodológico optado para configurar o relato de experiência foi amparado nas premissas indicadas por Mussi et al. (2021); Hoga et al. (2000) e Rosa (2023). A captação dos dados foi diretamente redigida para elaboração deste trabalho considerando os aspectos relevantes para discussão e desconsiderando os não significativos. Os dados foram admitidos partindo do pressuposto de que, segundo Mussi

et al. (2021), o relato de experiência pode ser apropriado como recurso de obtenção de informações com vistas em promover debates “através de quatro maneiras para a composição do conhecimento, a saber: popular, religioso, filosófico e científico, pois o conhecimento popular origina-se da transmissão por meio de interações” (MUSSI et al., 2021). A experiência apresentada foi vivenciada em contexto estudantil e entendemos que há limitações nas inferências feitas com relação ao que ocorre de forma ampla no país. A pesquisa não ambiciona abranger um olhar a nível nacional, pois isso demandaria estudos mais específicos e aprofundados em cada região de nosso território.

A experiência relatada buscou conduzir o leitor a imergir na situação como o sujeito que a vivenciou. Por isso compartilhamos da mesma percepção de nossas referências quanto ao entendimento de que o relato da experiência possui em si potenciais de aprendizagem e de reflexão. Apesar de não ser a única maneira de obtenção de dados, acreditamos que através da experiência do outro podemos reviver e aprender simultaneamente. Mas o que atribui ao processo o rigor verdadeiramente científico são as interlocuções do relato com a perspectiva teórica do trabalho.

## **RESULTADOS E DISCUSSÃO**

A experiência revela um fenômeno produzido na materialidade dos contextos estudantis e que nada mais é do que consequências oriundas de convicções pessoais, como explicado por Martuccelli (2022). Tal aspecto seria de essencial importância para pensarmos os rumos do sistema educacional do país e indicam que essas questões nos aludem a pensar sobre as premissas legais que muitas vezes contradizem as efetivas práticas escolares que se produz nas relações de poder na escola em detrimento à uma perspectiva democrática de gestão escolar (PARO, 1999). Esses elementos nos comunicam que as convicções pessoais tomaram o grande palco na modernidade e trazem diferentes cosmovisões da realidade, principalmente no que se refere às hierarquias construídas nas instituições. Os caminhos na atualidade mareiam para a era das convicções pessoais, um período de profundas mudanças na natureza das relações sociais e, conseqüentemente, na natureza das disputas dentro das instituições. Como cada setor irá proceder quanto essas questões acreditamos que irá depender da individualidade que constitui cada um. A realidade do sistema público de ensino ocorre dentro de seus limites, mas podemos nos apegar a esperança de acreditar que o diferencial está na capacidade que o corpo escolar

possui em mãos para subverter as lógicas impositivas. A instituição pública que têm em seu âmago princípios democráticos de respeito à diversidade tem sua instauração a partir das decisões que são tomadas propriamente em seu interior. Isso demandaria o enfrentamento de opiniões movidas unicamente pelas convicções pessoais. Diante dessas questões um consenso talvez seja desafiador de ser alcançado, mas se o sistema educacional público não assumir parte dessa responsabilidade não serão outras instâncias que o farão.

## CONCLUSÃO

Este trabalho tentou discutir sobre o potencial catalizador que um sistema democrático de gestão escolar possui de reconfigurar as relações e os processos decisórios nos sistemas estudantis públicos com intuito de considerá-lo como um espaço de acolhimento à diversidade cultural, religiosa e filosófica. O processo de laicização da instituição pública chegou até aqui graças às convicções que foram sendo construídas na história do país. Isso pois há representações sociais que nos indicam possibilidades de pensarmos diferentes modos de envolvimento subjetivos na escola como tentativa de superação das convicções unívocas. Por isso o sistema educacional público no país deve enfrentar os efeitos dos fenômenos religiosos sem permitir que certos princípios sobrepujam o respeito à diversidade dos envolvidos nesse contexto.

## REFERÊNCIAS

ADRIÃO, T.; CAMARGO, R. A gestão democrática na CF de 1988. \_\_\_*In*: OLIVEIRA, R. P.; ADRIÃO, T. (Org.). **Gestão, Financiamento e Direito à Educação**: análise da LDB e da Constituição Federal. 2<sup>o</sup>ed. São Paulo: Xamã, 2002.

BAUBÉROT, J. et al. **Declaração Universal da Laicidade do Século XXI**. Tradução: Prof. Dr. Luiz Eduardo V. Berni. URCI-NSP e Université Rose-Croix Internacional. São Paulo: 2005.

BOURDIEU, P. **Escritos de Educação** \_\_\_*In*: NOGUEIRA, M.; CATANI, A. (Org.). 15<sup>a</sup> ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

BOURDIEU, Pierre. **A economia das trocas simbólicas**. São Paulo: Perspectiva, 2007.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidente da República, [2016].



BRASIL. Dados do Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos – 2019, 2020 e 2021 p.33-70 \_\_\_\_In: SANTOS, Carlos et. al. **II Relatório sobre Intolerância Religiosa: Brasil, América Latina**. 1ªed. – CEAP: Rio de Janeiro, 2023.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional** – Lei 9394/96. Ministério da Educação. Secretária de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. – Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**, 2018.

CANDIDO, Antônio. A Estrutura da Escola \_\_\_\_In: PEREIRA, Luiz; FORACCHI, M. . **Educação e Sociedade: Leituras de Sociologia da Educação**. São Paulo, Companhia Editora Nacional, 1973.

GARCIA, Teise et al. Desafios à democratização da gestão escolar e a atuação dos professores na escola pública. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 3, n. 4, p. 225-237, jan./jun. 2009.

HOGA, L. et al. Relato de experiência sobre o processo educativo para a promoção da saúde de adolescentes. **Rev.Esc.Enf.-USP**, v. 34, n.4, p. 407-12, dez. 2000.

LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira; TOSCHI, Mirza Seabra. **Educação Escolar: políticas, estrutura e organização**. São Paulo. Cortez, 3003.

MARTUCCELLI, Danilo. Religião, democracia e escola na era das convicções pessoais. In: SORJ, Bernardo (org.) **Religião, democracia e educação no Brasil**. Edições Plataforma Democrática. São Paulo, 2022.

MATOS, Otainan et al. Currículo oculto e sua atuação no âmbito escolar. (artigo) **I Simpósio currículo e cultura: encontros antifascistas**. Porto Seguro, 2020.

MUSSI, R. et al. Pressupostos para a elaboração de relato de experiência como conhecimento científico. **Revista Práxis Educacional** v. 17, n. 48, 2021.

PARO, V. H.. A gestão da educação ante as exigências de qualidade e produtividade da escola pública. \_\_\_\_In: SILVA, Luís Heron da. **A Escola Cidadã no contexto da Globalização**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

PARO, V. H.. **Educação como exercício do poder: crítica ao senso comum em educação**. 2ªed. São Paulo: Cortez, 2010.

PARO, V. H. et al. A escola pública de tempo integral: universalização do ensino e problemas sociais. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, n. 65, p. 11-20, 1988.

PESTANA, Matheus. As Religiões do Brasil \_\_\_\_In: **Religião e Poder**, 2021. Disponível em: <<https://religioepoder.org.br/artigo/a-influencia-das-religoes-no-brasil/>>. Acesso em: 20/06/2023.

ROSA, Nalbert. **Entenda como fazer um relato de experiência e ajude a comunidade científica**, 2023. Disponível em: <<https://blog.mettzer.com/relato-de-experiencia/>>. Acesso em: 20/06/2023.

SANTOS, Carlos et al. **II Relatório sobre Intolerância Religiosa: Brasil, América Latina**. 1ªed. – CEAP: Rio de Janeiro, 2023.

SCHWARTZMAN, Simon. Religião, igreja e democracia no Brasil. *In*: SORJ, Bernardo (org.) **Religião, democracia e educação no Brasil**. Edições Plataforma Democrática. São Paulo: SP, 2022.

SETTON, M. G. J.. Socialização e Individuação. \_\_\_\_*In*: SETTON, M. **Socialização e Individuação: a busca pelo reconhecimento e a escolha pela educação**. São Paulo: Annablume, 2016, p. 87-104.

SILVA, Tomaz. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SPOSITO, M. et al. Jovens do Ensino Médio e participação na esfera escolar: um estudo transnacional. **Estudos Avançados**, 2020.

SPOSITO, M. Uma perspectiva não escolar no estudo sociológico da escola. **Revista USP**, São Paulo, n.57, p. 210-226, março/maio 2003.

TAVANO, Patrícia T.; ALMEIDA, Maria I.. Currículo: um artefato sócio-histórico-cultural. **Rev. Espaço do Currículo**, João Pessoa, v.11, n.1, p. 29-44, jan./abr. 2018.

ZYLBERSZTAJN, Joana. Laicidade e liberdade religiosa no Brasil contemporâneo \_\_\_\_*In*: SORJ, Bernardo (org.) **Religião, democracia e educação no Brasil**. Edições Plataforma Democrática. São Paulo: SP, 2022.

**Eixo 4 - ENSINO SUPERIOR CONTRADIÇÕES E AVANÇOS NA  
REGIÃO SUDESTE**

## DISCUSSÕES CURRICULARES E DOCENTES NA SEMANA DE EDUCAÇÃO DA UNIRIO: PEDAGOGIAS DECOLONIAIS E PERSPECTIVAS CONTRA- HEGEMÔNICAS

Lucas Vinicius Ribeiro dos Anjos - UNIRIO - llvvinicius@hotmail.com

Monalisa Gomes Cabral - UNIRIO - cabral.monalisagomes@gmail.com

Fabíola Nascimento Camilo - UNIRIO - fabiolasociologia@gmail.com

**Palavras-chave:** Decolonialidade; Contra Hegemonia; Educação Libertadora.

### INTRODUÇÃO

A Semana de Educação da UNIRIO, ao qual desde o ano de 2016 é intitulada de “Semana de Educação Tânia Mara Tavares da Silva” – em homenagem à professora Tânia Mara que idealizou este evento – é uma ação de extensão organizada por docentes e discentes com o objetivo de constituir trocas de saberes e reflexões entre si e tod(o,a,e)s que se interessarem pelas diferentes temáticas e atividades propostas.

A XII Semana de Educação Tânia Mara Tavares da Silva aconteceu no período de 12 a 18 de junho de 2023 e a temática escolhida foi “Educação Democrática e Movimentos Sociais”. Nesse ano, o Grupo de Estudos e Pesquisas Formação de Professores/as, Currículo (s), e Pedagogias Decoloniais (GFPPD)<sup>11</sup>, ficou responsável por coordenar 3 painéis temáticos na XII Semana de Educação da UNIRIO, ao qual este trabalho se propõe a abordar 2 desses painéis, sendo estes o Simpósio Iniciação À Docência E Narrativas Outras Na Educação e o Simpósio Questões Curriculares Em Tempos de Virada Filosófica<sup>12</sup>.

O Simpósio Iniciação À Docência E Narrativas Outras Na Educação se atentou a problematizar os descaminhos temáticos na Pesquisa em Educação e o foco deste painel

---

<sup>11</sup> O Grupo de Estudos e Pesquisas GFPPD é formado em 2015, coordenado pela Professora Doutora Cláudia Miranda e pelo Professor Doutor Luciano da Silva Pereira e segue pelas linhas de pesquisa referentes aos Estudos culturais, movimentos sociais, juventudes e contranarrativas na Educação e a Perspectivas pós-coloniais/decoloniais, propostas curriculares e aprendizagens outras

<sup>12</sup> O terceiro painel temático coordenado pelo Grupo foi o Simpósio Pesquisas em Educação: Temas Emergentes em Realidades Complexas proposto pela Mestranda em Educação Larissa Melo Mendes que se atentou a refletir sobre memórias contra hegemônicas, movimentos sociais, estéticas dissonantes, crítica decolonial, feminismos latino-americanos, ecofeminismos, educação popular, entre outros temários, que marcam as pesquisas no campo da Educação na atualidade.

temático está na reflexão sobre outras andarilhagens epistemológicas e filosóficas a partir de uma perspectiva contra-hegemônica, de formação docente e de formação de nov(a,o, e)s pesquisador(a,e)s com o objetivo de promover a dialogicidade com as temáticas da Educação Feminista, Educação Antirracista, Educação em Espaços Não Escolares, Relações de Gênero e Sexualidade, Educação e Justiça Climática, Pluralidade Cultural, Educação e Estéticas Outras, Educação e Cultura Popular, Educação e Territórios Periféricos, Identidades Subalternizadas e Educação e Pedagogias Decoloniais.

O outro painel temático abordado é o Simpósio Questões Curriculares Em Tempos de Virada Filosófica, ao qual privilegia o debate sobre disputas curriculares em diferentes contextos, cujo o foco está no reconhecimento de culturas soterradas e invisibilizadas, na seleção de conteúdos para a transposição/mediação didática com o objetivo de que seja promovida a dialogicidade com as temáticas referentes aos currículos contra hegemônicos; experiências curriculares desobedientes, outras dinâmicas na sala de aula, políticas curriculares, presença/ausência de temas politizadores nas diretrizes curriculares e temas transversais para os currículos praticados.

É importante observar a alta quantidade de trabalhos apresentados e de ouvintes interessados pelas temáticas abordadas, ao passo que houveram 25 trabalhos inscritos no Simpósio Questões Curriculares em Tempos de Virada Filosófica e 18 trabalhos inscritos no Simpósio Iniciação À Docência E Narrativas Outras Na Educação, totalizando 43 trabalhos inscritos – e todos aceitos – e que ao incluir também os ouvintes inscritos, ultrapassa o marco de 80 pessoas inscritas nesses painéis temáticos coordenados pelo GFPPD.<sup>13</sup>

O objetivo deste trabalho é analisar as causas para a alta demanda de inscritos nos Simpósios propostos pelo Grupo de Estudos e Pesquisas GFPPD na XII Semana de Educação da UNIRIO no ano de 2023 e a base teórica que compõe a construção das propostas realizadas pelos painéis temáticos coordenados pelo grupo.

## **METODOLOGIA**

Este trabalho se pauta no relato de experiência de 3 membros do Grupo de Estudos e Pesquisas GFPPD que coordenaram o Simpósio Questões Curriculares Em Tempos de

---

<sup>13</sup> Ao somar os 20 trabalhos inscritos também no Simpósio Pesquisas em Educação: Temas Emergentes em Realidades Complexas, o Grupo contou com mais de 100 pessoas inscritas.

Virada Filosófica e o Simpósio Iniciação À Docência E Narrativas Outras Na Educação na XII Semana de Educação da UNIRIO em 2023. Além disso, utiliza-se de levantamento bibliográfico para expor a teoria por trás das estratégias e ações realizadas pelo grupo para a realização desses eventos.

## **DISCUSSÃO DOS RESULTADOS**

Os Simpósios propostos pelo grupo se pautaram em uma perspectiva decolonial, com foco no princípio da horizontalidade<sup>14</sup>, ao passo que entende-se que é necessário a formulação de alianças entre diversas classes e grupos sociais e como tais, todos possuem suas contribuições, saberes e perspectivas, o que ao gerar o diálogo entre diferentes setores, sem hierarquias estruturais, é possível alcançar uma troca potente de saberes e aprendizagens. A partir disso, uma das propostas do grupo, foi reunir tanto os alunos da graduação, como os alunos e já concluintes da pós graduação – que contou com a participação tanto de graduandos e pós graduandos da UNIRIO, como de outras Universidades também –, profissionais da área da educação, docentes e membros de movimentos sociais e estudantis.

Ao reunir tanta diversidade em um mesmo ambiente, foi perceptível a preocupação da maioria no combate a desigualdade social, o racismo e o patriarcado<sup>15</sup>. Notou-se um esforço conjunto para se debruçar em temáticas que fossem contra o pensamento hegemônico<sup>16</sup>, dando atenção a perspectivas que costumam ser invisibilizadas como a

---

<sup>14</sup> Paulo Freire entende que não deve haver uma hierarquia ou autoridade imposta entre alunos e professores, pois isso dificulta o desenvolvimento da criticidade e da conscientização. Aqui ampliamos essa ideia não só para professores e alunos, mas para tod(o,a,e)s que se proponham a dialogar de forma a trocar saberes e aprendizagens.

<sup>15</sup> Segundo Quijano, a colonialidade do poder é “uma malha de relações de exploração/dominação/conflito que se configuram entre as pessoas na disputa pelo controle do trabalho, da natureza, do sexo, da subjetividade e da autoridade.” (QUIJANO, 2000, p. 100), ou seja, ao reunir saberes diversos a respeito de como combater os efeitos da colonialidade expressos no capitalismo desenfreado, racismo e machismo, os eventos propostos pelo GFPPD se propuseram a combater diretamente a colonialidade do poder.

<sup>16</sup> Claudia Miranda e Helena Maria Marques Araújo (2019) atentam ao “poder da memória como instrumento de luta em prol do reconhecimento e da valorização das culturas dos estratos afetados pela degenerescência de suas identidades.” (pg. 382). Tal perspectiva aponta que a construção de memórias contra hegemônicas são uma forma de combater os efeitos da colonialidade expresso nas propostas e pensamentos hegemônicos que buscam o manutenção do status quo e com isso a perpetuação de desigualdades, preconceitos e opressões.

temática racial, feminina e social<sup>17</sup>, o que demonstra que, ao contrário do que costumamos ouvir pelo senso comum, a Educação pode sim ser Libertadora<sup>18</sup>.

## CONCLUSÃO

O resultado obtido após a realização destes simpósios temáticos foram surpreendentes ao passo que foi possível alcançar um número alto de educadores em diversos estágios de formação. A participação tanto de estudantes em formação quanto professores/ pesquisadores na mesma mesa de apresentação foi um ponto alto do evento, tendo em vista que a divulgação dos simpósios foi muito eficiente e alcançou outras instituições. Esta atividade fomentou discussões acerca de pautas dentro da perspectiva decolonial, permitindo que esta ação colaborasse para um intercâmbio educacional entre estudantes e pesquisadores de diversas instituições em âmbito nacional. Ao promover essas relações em redes colaborativas, estamos derrubando muros, afinal “Um muro é só um muro e pode ser derrubado”.(Shakur)

## REFERÊNCIAS

FREIRE, P. (2005). **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

MIRANDA, C; SEPTIEN, R. S. Educación Política Conbeneditas, Marielles Y Mirtes frente A La Pandemia Racializada. Repecult – **Revista Ensaios e Pesquisas em Educação e Cultura**, 2022

MIRANDA; ARAÚJO, M. M. Memórias contra-hegemônicas e educação para as relações étnico-raciais: práticas decoloniais em contextos periféricos. **Perspectiva**, [S. l.], v. 37, n. 2, p. 378–397, 2019.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder e classificação social. In: SANTOS, Boaventura; MENEZES, Maria Paula (Orgs.). **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010.

---

<sup>17</sup> Claudia Miranda e Rosa Campoalegre Septien (2022) utilizam a perspectiva de interseccionalidade abordada por Crenshaw para ressaltar que tal abordagem “identifica múltiplas desvantagens reconhecidas pela interseção de diversos fatores que influenciam a vida cotidiana.” Logo, “a omissão da diferença é problemática, principalmente porque a violência que muitas mulheres enfrentam é frequentemente moldada por outras dimensões de suas identidades, como raça ou classe” (CRENSHAW, 2012, p. 88).

<sup>18</sup> Segundo Freire (2005), “quando a educação não é libertadora, o sonho do oprimido é se tornar o opressor”, dessa forma, acreditamos que através do diálogo e da proposta de reflexões críticas sobre a própria realidade e a do outro, é possível alcançarmos uma Educação combativa e crítica.

## JOVENS NO ENSINO SUPERIOR DO SUDESTE: OS IMPACTOS DA PESQUISA ACADÊMICA

Amir Miranda Gomes da Silva - UFF - amirmgsilva@gmail.com

**Palavras-chave:** Ensino Superior; Jovens antirracistas; IES do Sudeste

### INTRODUÇÃO

O I Seminário Regional da Educação Brasileira – Sudeste, organizado com o tema *Educação na Região Sudeste: conquistas históricas e retrocessos iminentes*, se converte em uma oportunidade para a comunidade acadêmica, de distintas sub-áreas da Educação avaliar os avanços que foram possíveis, nos últimos anos. O eixo “Ensino Superior contradições e avanços na região sudeste” nos orienta a pensar como as lutas dos movimentos contra-hegemônicos foram decisivas. Para tanto, apresento o resumo intitulado “O papel de jovens antirracistas nas IES do Sudeste: os impactos na pesquisa acadêmica” na tentativa de ampliar o debate sobre outras abordagens de pesquisa, nas licenciaturas e cursos de Ciência da Educação.

Como graduando recém chegado, no curso de Licenciatura em Física, da Universidade Federal Fluminense (UFF), entendo que o espaço de pesquisa está em ebulição e perpassa a vida no *campus* universitário. A vida na UFF é marcada por novidades, correria, descobertas diárias. Nessa rítmica, assumo a tarefa de participar ativamente de propostas de ensino, extensão e pesquisa, justamente por reconhecer a importância dos processos de iniciação acadêmica. Como um jovem pertencente a uma família interessada na emancipação das classes trabalhadoras, tenho entendido a missão coletiva que é lutar pelo bom funcionamento das instâncias públicas, como é o caso das Instituições de Ensino Superior (IES).

As investigações produzidas nos últimos anos sobre a inserção dos jovens que dependem do Estado brasileiro, crescem de modo expressivo, com a presença de pessoas negras e indígenas, em espaços de produção de monografias, dissertações e teses. No caso de Maria Aparecida Miranda, assistente social do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro (IFRJ), a profissional fez doutorado na PUC-Rio com o tema “Ações Afirmativas no Ensino Médio do IFRJ: um estudo de caso sobre a implementação



e as narrativas dos estudantes negros”, no ano de 2020, sob a orientação de Andréia Clapp Salvador. Explora diferentes temáticas para compor o seu estudo e considera que a história do Brasil é marcada pela invasão e colonização europeia:

Os indivíduos e coletividades em situação de subalternidade e pobreza sofrem os efeitos das desigualdades sociais e econômicas, sem oportunidades de vida, de estudo e de crescimento profissional da mesma maneira que às famílias e coletividades que acumulam vantagens e privilégios. As famílias em situação de pobreza, historicamente têm menores chances de acesso a uma educação que proporcione excelente educação e qualificação profissional, e experimentam baixo nível de escolaridade, empregos de baixo prestígio e remuneração precária (MIRANDA, 2020, p.12).

O Brasil deve ser analisado dentro de um contexto mais ampliado e nesse caso, o que afirma Catherine Walsh (2013, p.29) pode nos orientar melhor:

Las luchas sociales también son escenarios pedagógicos donde los participantes ejercen sus pedagogías de aprendizaje, desaprendizaje, reaprendizaje, reflexión y acción. Es sólo reconocer que las acciones dirigidas a cambiar el orden del poder colonial parten con frecuencia de la identificación y reconocimiento de un problema, anuncian la disconformidad con y la oposición a la condición de dominación y opresión, organizándose para intervenir; el propósito: derrumbar la situación actual y hacer posible otra cosa.

Novas perguntas devem ser feitas para quem deseja entender a missão pública das comunidades acadêmicas e das/os jovens que chegam a partir das políticas de ações afirmativas. As lutas sociais são, também, no âmbito das IES e a partir de outras performatividades. Para Walsh, as ações dirigidas a mudar a ordem do poder colonial, parte com frequência da identificação e reconhecimento de um problema. Para as juventudes que se organizam nos cursos universitários, é estratégico debater os seus temas de pesquisa, o que significa a universidade e como as redes de apoio são decisivas.

## **METODOLOGIA**

A pesquisa (auto) biográfica e a revisão da literatura, sobre ações afirmativas no ensino superior, definem a abordagem metodológica aqui apresentada.

## Deslocamentos temáticos na produção acadêmica

A XII Semana de Educação, da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro - UNIRIO, se constituiu em uma oportunidade de conexão de distintos grupos de graduandas/os. Nessa oportunidade, apresentei o trabalho *História e reconhecimento de cientistas negros/as do campo da física: questões para o currículo* (Simpósio Questões curriculares em tempos de virada filosófica) e, a ênfase foi refletir sobre o poder da revisão das incongruências que marcam a transposição do saber, no ensino superior. Em outros termos, iniciou-se uma crítica sobre a invisibilização de intelectuais racializados do campo da Física.

Em diálogo com o físico e pesquisador Alan Alves Brito (2022), identificamos alguns desafios do ensino da física e de outras ciências no tempo presente.

Os Projetos Diferenciados de Educação em Ciências – pautados na Educação para as Relações Étnico-Raciais (Brasil, 2003; 2008), na Educação Escolar Quilombola (Brasil, 2012) e na Educação Escolar Indígena (Brasil, 2009) – estão entre os maiores desafios dos processos de educação e divulgação em ciências no Brasil, na educação básica ou no ensino superior. Estes projetos buscam fazer valer os princípios éticos do Artigo 26A da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Brasil, 1996), os quais garantem, em sala de aula, o ensino da história e da cultura africana, afro-brasileira e indígena (Leis n. 10.639 e n. 11.645: Brasil, 2003; 2008, respectivamente). (ALVES-BRITO, 2022, p. 402)

O autor traz a centralidade do debate para conquistas de políticas de ações afirmativas como as Leis 10.639/2003 e 11.645/2008, resultante da mobilização dos Movimentos Negro e dos Indígenas no Brasil. Em suas provocações o pesquisador nos mobiliza a refletir sobre os enfrentamentos e lutas históricas desses movimentos, que atuam na defesa de políticas de promoção da igualdade racial para a população negra (pretos e pardos) e indígenas. Conforme Alves-Brito,

Não podemos esquecer que, desde os anos 1980 os movimentos sociais negros e indígenas reivindicam mudanças curriculares estruturais com foco na superação do racismo enquanto regulação das práticas sociais brasileiras (e na América Latina). No entanto, as pessoas negras, quilombolas e indígenas são apenas reconhecidas como pessoas (humanidade) a partir da Constituição Federal de 1988 (ALVES-BRITO, 2022, p. 402).

Entendemos a partir das contribuições do autor que está em jogo o desafio em alterar a prática de invisibilização da história, da religiosidade, das tradições e da identidade negra e indígena, de reconhecer as contribuições dos povos historicamente negados e subalternizados no Brasil e na América-Latina.

## NOTAS CONCLUSIVAS

Concluimos que além da implementação das políticas de ações afirmativas, para reverter o quadro de desigualdade no acesso e na educação para as relações étnico-raciais, é necessário valorizar a cultura, a contribuição dos povos na formação sócio-histórica, e o papel dos negros e indígenas na produção de conhecimentos.

## REFERÊNCIAS

ALVES-BRITO, Alan; MACEDO, José Rivair. A história da ciência e a educação científica pelas perspectivas ameríndia e amefricana. **Revista Brasileira de História da Ciência**, ISSN 2176-3275, v. 15, n. 2, p. 400-417, jul |dez 2022

BRASIL. **Lei nº 10.639, de 09 de janeiro de 2003**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Brasília, DF, 10 de janeiro de 2003.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 11.645/2008**, que alterou a Lei 9.394/1996, modificada pela Lei no 10.639/2003. Incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena.

MIRANDA, Maria Aparecida. **Ações Afirmativas no Ensino Médio do IFRJ**: um estudo de caso sobre a implementação e as narrativas dos estudantes negros (tese de doutorado) Rio de Janeiro: Puc-Rio, 2020.

SILVA, Amir Miranda Gomes da. **História e reconhecimento de cientistas negros/as do campo da física**: questões para o currículo. Semana de Educação/Simpósio Questões curriculares em tempos de virada filosófica (mimeo). Rio de Janeiro, 2023.

WALSH, Catherine. **Pedagogías decoloniales Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir**. Quito: Ediciones Abya-Yala, 2013.

## **PEDAGOGIA SOCIAL NO CONTEXTO DAS VULNERABILIDADES DE CRIANÇAS NO BAIRRO CARAMUJO, NITERÓI/RJ: CONTRIBUIÇÕES DO PROJETO PIPAS – UFF**

Francisco da Silva Alves - UFF - alvesdasilva.educa@gmail.com

Margareth Martins de Araújo - UFF- margarethmartins@id.uff.br

**Palavras-chave:** Educação; Pedagogia Social; PIPAS-UFF.

### **INTRODUÇÃO**

A trajetória de vida do pesquisador, sujeito oriundo da educação popular e a preocupação com as incertezas que cercam o futuro de indivíduos em situação de vulnerabilidade, residentes em áreas marcadas pela desigualdade socioeconômica, motivou a realização desta pesquisa. O nosso interesse, ao colocar o tema em discussão, é ampliar o conhecimento acerca desta problemática, refletindo sobre possíveis alternativas pedagógicas que contribuam para ampliar as oportunidades educacionais para esses sujeitos em espaços esquecidos pelo poder público.

A pesquisa se insere no campo de estudos da Pedagogia Social e objetiva investigar o impacto de ações extensionistas desenvolvidas por estudantes da Universidade Federal Fluminense na região do Caramujo, na cidade de Niterói (RJ). Observamos que este bairro, tradicionalmente ocupado por migrantes nordestinos que buscaram na cidade oportunidades de trabalho, possui um dos mais baixos Índices de Desenvolvimento Humano (IDH) de Niterói e apresenta um contundente contexto de exclusão social.

O texto dialoga com a fundamentação teórica da Pedagogia Social, apresentada no projeto PIPAS-UFF<sup>19</sup> e debate os resultados de trabalhos apresentados em formato de portfólio pelos cursistas do Curso de Extensão em Pedagogia Social para o Século XXI.

Para efetuar a pesquisa realizamos a revisão da literatura acadêmica e, ainda, pesquisa de campo que nos possibilitou a construção de dados e coleta de informações. De acordo com Minayo (2016, p. 57), “a pesquisa social trabalha com gente e com suas realizações, compreendendo as pessoas ou grupos como atores sociais em relação e em

---

<sup>19</sup> Grupo de Ensino, Pesquisa e Extensão de Formação Inicial e Permanente de Educadores de Crianças em Situação de Vulnerabilidade Social.

perspectivas. Assim como os documentos devem ser considerados produtos, projetos e exposições de ações.”

O presente estudo ancorou suas reflexões em contribuições de autores como Araújo (2015-2020), Caliman (2006) que aborda as políticas públicas em Educação, Jares (2008), ao falar da Pedagogia da Convivência, Freire (1987-1989-1995-1997) que nos deixou um grande legado acerca da educação popular brasileira.

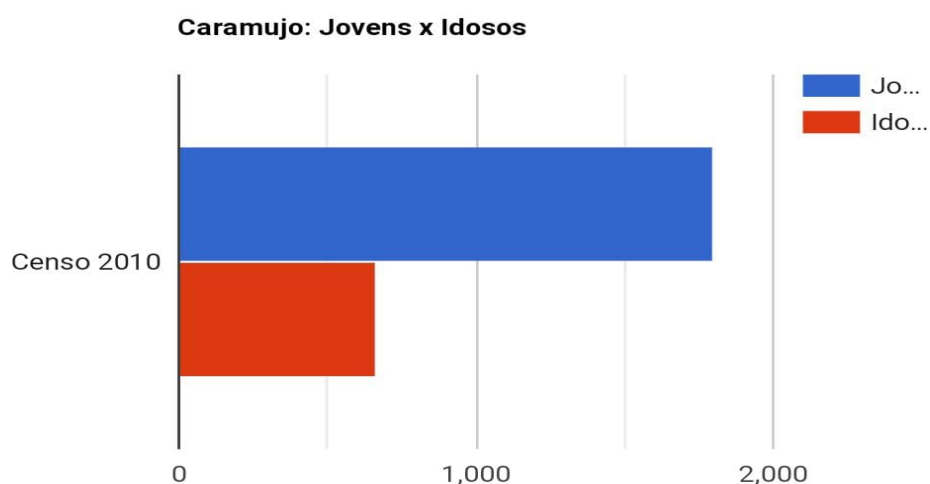
## **METODOLOGIA**

A investigação, de caráter qualitativo, envolveu a realização de pesquisa participante. Na concepção de Schmidt (2006), a pesquisa participante possui relação com a inserção do pesquisador em um determinado campo constituído por um grupo social e cultural, no qual há a sua participação na qualidade colaborador ou interlocutor. Ou seja, o pesquisador tanto investiga os sujeitos envolvidos, como é parte do meio em que acontece a investigação. A pesquisa participante tem como fundamento o envolvimento da comunidade citada, busca identificar o problema e analisar a sua própria realidade.

Para Brandão e Borges (2007, p. 55), “na maior parte dos casos, a pesquisa participante é um momento de trabalho de educação popular (no nosso caso, aplicada à Pedagogia Social), segue o autor: realizados junto, com, e a serviço de comunidades, grupos e movimentos sociais, em geral, populares.”

## **DISCUSSÃO DOS RESULTADOS**

A população do Caramujo, segundo dados do Censo Demográfico de 2010, é estimada em 7.980 habitantes, sendo a população masculina composta por 3.806 indivíduos, e 4.117 representando a população feminina. No bairro, portanto, existem mais mulheres que homens. Além disso, há mais jovens que idosos, como mostra o gráfico 1:

**Gráfico 1: Caramujo - Jovens x Idosos**

Fonte: POPULAÇÃO.NET.BR (2010). Disponível em: [https://populacao.net.br/populacao-caramujo\\_niteroi\\_rj.html#](https://populacao.net.br/populacao-caramujo_niteroi_rj.html#). Acesso em: 22 jun. 2022.

A existência de um significativo número de pessoas jovens demanda a formulação de políticas públicas voltadas para o atendimento dessa população.

A presente pesquisa parte de um projeto realizado no âmbito do Curso de Extensão em Pedagogia Social para o século XXI, do Grupo PIPAS-UFF, em 2017. No período de pandemia (2021), iniciamos o estudo com a aplicação de questionários, por meio do *Google Forms* com 4 (quatro) adolescentes do Caramujo, com a finalidade de dialogar com os sujeitos da pesquisa e conhecer o contexto em que vivem. Posteriormente, foi promovida uma ação sócio pedagógica em uma das ruas do bairro Caramujo, em Niterói que, por muito tempo passou a ser conhecida pelos vários confrontos entre policiais e traficantes. Esse local acabou se tornando malvisto pelos moradores da região. O projeto de extensão procurou promover a mudança e a esperança por dias melhores nessa rua, tentando apagar as imagens de violência que esses jovens já presenciaram. A ideia era oferecer atividades de lazer e aprendizagem que ocupassem o tempo vago dessas crianças e adolescentes. Além disso, buscamos aproximar as crianças e adolescentes que moram na mesma rua.

Para Silva (2019, p. 37), “o trabalho prático da Educação Social, nas comunidades menos favorecidas, reavaliados por profissionais teóricos/práticos mostram que, com poucos recursos se pode conseguir grandes transformações.” Nesse sentido, acredita-se no potencial dessas pequenas ações em áreas tão necessitadas, mas necessitadas de uma forcinha, de um incentivo extra para se sentirem capazes de transformar a própria vida em

um lugar cheio de grandes desafios. Esses incentivos podem ser observados através de ações e trabalhos voluntários nessas áreas.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Apesar da compreensão de que todos possuem alguma vulnerabilidade, independentemente de classe social, é possível observar que nas áreas menos prestigiadas se concentram as maiores vulnerabilidades, e que estas afetam principalmente as crianças e adolescentes. Sobre esse aspecto, assinalamos a necessidade de intervenções nesses locais, seja por meio de projetos sociais ou a própria esperança na educação, ao considerar que esta é capaz de transformar a vida desses sujeitos. Neste processo a contribuição teórico-metodológica da Pedagogia Social é imprescindível porque não atenua os desafios a que são expostos os sujeitos pesquisados, mas, enfrenta-os. Tal enfrentamento, não é tão somente de resistência, mas, transcende a conscientização que se propõem à mudança. É a comunicação dialógica entre sujeitos que, na convivência, fazem trocas e socializam possibilidades de superação das dificuldades, daí a intervenção da Pedagogia Social no contexto das práticas dos educadores sociais tem sua relevância. No Brasil tal concepção pedagógica merece aprofundamentos, estamos neste caminho!

## REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Margareth Martins. **Pedagogia Social: diálogo com crianças trabalhadoras, volume VIII**. 1 ed. São Paulo: Expressão e Arte Editora, 2015.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia Social – Métodos, Teorias, Experiências, Sentidos e Criatividades**. Coleção: Pedagogia Social para o Século XXI, vol. 1. - Curitiba: CRV, 2019.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues; BORGES, Maristela Correa. A pesquisa participante: um momento da educação popular. **Revista de Educação Popular**, v. 6, n. 1, 2007.

BRASIL, Chistina Cesar Praça et al. **Reflexões sobre a pesquisa qualitativa na saúde. 2018. In: SILVA, Raimundo Magalhães. Estudos qualitativos: enfoques teóricos e técnicos de coletas de informações**. Sobral: Edições UVA, 2018. Disponível em: <https://portais.univasf.edu.br/medicina-pa/pesquisa/producao-cientifica/experiencias-qualitativas-ebook>. Acesso em: 25 maio 2023.

CALIMAN, Geraldo. Pedagogia Social no Brasil: evolução e perspectivas. **Orientamenti Pedagogici** Vol. 3, 2011. Disponível em:

<https://socialeducation.files.wordpress.com/2020/05/caliman-2011-pedagogia-social-no-brasil.pdf>. Acesso em: 31 ago. 2021.

DUARTE, Rosália. **Pesquisa qualitativa: reflexões sobre o trabalho de campo**. Cadernos de pesquisa, p. 139-154, 2002.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança: Um reencontro com a Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

JARES, Xésus R. **Pedagogia da Convivência**. Tradução de Elisabete de Moraes Santana. Editora Palas Athena, 2008.

MINAYO, (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 28 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2016.

POPULAÇÃO.NET.BR. **População Caramujo – Niterói**. Disponível em: [https://populacao.net.br/populacao-caramujo\\_niteroi\\_rj.html#](https://populacao.net.br/populacao-caramujo_niteroi_rj.html#). Acesso em: 22 jun. 2022.

SCHMIDT, Maria Luisa Sandoval. **Pesquisa participante: alteridade e comunidades interpretativas**. Psicologia USP, v. 17, p. 11-41, 2006.

SILVA, Conceição Maria Guimarães e. **A importância da educação social nas antigas favelas, hoje comunidades – uma realidade onde o transtorno social destruiu a infância daqueles que farão parte do futuro do Brasil**. 2019. In: MARTINS, Margareth (Org.). **Pedagogia Social: Métodos, Teoria, Experiências, Sentidos e Criatividade – Curitiba: CRV, 2019.**



## QUAL É A FUNÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR BRASILEIRA? ORIGENS, EVOLUÇÃO E CONTEMPORANEIDADE

Ricardo Luis da Silva - Instituto Federal do Espírito Santo - ricardo.luis@ifes.edu.br

Geiziane Angélica de Souza Costa - SEEDUC/RJ - geizianeasc@gmail.com

**Palavras-chave:** Educação brasileira; Ensino superior; História da Educação; Universidade; IES.

### INTRODUÇÃO

A educação superior no Brasil historicamente foi direcionada aos membros das classes mais altas da sociedade. O objetivo deste trabalho está em realizar uma revisão de literatura acerca das diferentes funções do ensino superior brasileiro, justificando-se pelo acúmulo de novos e antigos desafios e impactos sociais.

A educação superior no país passou a se desenvolver após a chegada da família real às terras brasileiras (WANDERLEY, 2003), tendo em vista a formação de profissionais de saúde, militares e engenheiros (CUNHA, 2000; MENDONÇA, 2010). Posteriormente, durante o Império e na Primeira República, mais faculdades foram surgindo por todo o país, visando o desenvolvimento de uma cultura desinteressada, porém, de cunho profissional (OLIVEN, 2002).

É no Período Republicano que se cria a primeira universidade do país, a Universidade do Rio de Janeiro (atual, Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ) em 1920, porém, contribuindo restritamente ao desenvolvimento de práticas de ensino e estreitamento de docentes de áreas distintas (OLIVEN, 2002; MORHY, 2004). A partir da Era Vargas que se tem um maior desenvolvimento da educação superior, com a criação de um Ministério da Educação e do Conselho Nacional de Educação (CNE), fomenta-se à ciência, à cultura e às formações humana e profissional (ROMANELLI, 2012). São fundadas no país grandes universidade (como a Universidade de São Paulo – USP, e a atual Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC-SP), com abordagens acadêmicas distintas, refletindo no desenvolvimento do setor até os dias atuais. Por fim, durante a República Nova, há a criação do inovador Instituto Tecnológico de Aeronáutica (ITA) e da prestigiada Universidade de Brasília – UnB (CUNHA, 2000).

Durante o Regime Militar moderniza-se a pós-graduação brasileira e o âmbito da pesquisa, apesar da forte restrição de manifestações no seio universitário (MORHY, 2004). Posteriormente, no período da redemocratização brasileira, são retomadas diversas representações sociais, em particular, de estudantes, sindicatos e cientistas (CUNHA, 2000).

Desse modo, resume-se que ao longo dos séculos, as universidades foram abarcando novas atribuições. Porém, a formação profissional tem sido uma das funções mais presentes na história da educação superior nacional, assim como, o desenvolvimento cultural, científico-tecnológico e humanista, abarcadas inclusive pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira – LDB (BRASIL, 1996) que exprime as funções contemporâneas das Instituições de ensino Superior (IES). Portanto, o preparo adequado de profissionais para atuação em áreas específicas é esperado tanto pela sociedade, quanto pela própria comunidade acadêmica e, principalmente, pelos empregadores.

Nos anos 2000 assiste-se a mudanças nas políticas sociais brasileiras. Entende-se que tais mudanças políticas se iniciam, particularmente, com a criação do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) em 1998 e também do Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior (Fies) em 1999. Por conseguinte, refletindo tais transformações nas políticas educacionais do país. A adoção de medidas visando uma reparação histórica, propostas de maior inserção social e diminuição das desigualdades sociais, que perpassaram diretamente por ações dentro das universidades e demais IES.

## **METODOLOGIA**

Com o intuito de compreender a situação atual da educação superior brasileira de maneira sucinta, a metodologia adotada neste estudo enfoca a revisão bibliográfica, apoiando-se em Cunha (2000), Mendonça (2000), Morhy (2004), Oliveira (2010), Oliven (2002), Romanelli (2012), Silva (2006), Teixeira (1989) e Wanderley (1999), além dos dados obtidos de fontes oficiais do governo, como o portal do Ministério da Educação (MEC) e o censo realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP).

## DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Ao longo das duas primeiras décadas do século XXI, houve inúmeras e marcantes iniciativas de melhorias no âmbito da legislação, da avaliação, dos investimentos, da inclusão e da organização do ensino superior brasileiro, tais como: as Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Graduação (DCNCGs) em 2003; o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), o Exame Nacional de Avaliação de Estudantes (Enade) e o Programa Universidade para Todos (Prouni) em 2004; o programa Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni) em 2007; o Plano Nacional de Assistência Estudantil (PNAES) em 2008; o Sistema de Seleção Unificada (SISU) em 2010; o Programa Ciência sem Fronteiras e o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC) em 2011; a Lei de Cotas em 2012; o Catálogo Nacional de Cursos Superiores de Tecnologia (CNCST) em 2016; o Exame Nacional do Ensino Médio Digital (Enem Digital) em 2020; dentre outras. Entretanto, a política de ações afirmativas de educação (Lei de Cotas) e de emprego merecem destaque, pois a partir dela, pela primeira vez, é possível observar uma mudança efetiva da classe social ingressante na Universidade.

Consideramos o ambiente universitário como um espaço de produção de conhecimento, uma forma de resistência política e, acima de tudo, uma oportunidade para promover a igualdade social. Compreender esses papéis é essencial para traçar a trajetória da educação superior no Brasil e destacar a necessidade de manter um ensino superior público de excelência. Isso se justifica devido à sua importância na construção de uma sociedade mais justa, plural, igualitária, inclusiva e desenvolvida.

## CONCLUSÃO

Ainda que grupos historicamente elitistas continuem ocupando boa parte das vagas dos cursos de *status* na sociedade, a diversidade social (inclusive, cultural) hoje é uma marca notória nas instituições de ensino superior brasileiras mesmo que ainda esteja longe de ser totalmente democrática, vide a ampla oferta dos cursos nos turnos matutino, vespertino e integral e os extensos currículos a serem cumpridos que não abarcam os estudantes trabalhadores, de maneira geral.

Não obstante, os desafios sociais e educacionais da Universidade brasileira são constantes, seja pela luta por mais verbas de custeio e investimentos para continuar promovendo e expandindo a excelência da pesquisa científica e tecnológica e do ensino de graduação e pós-graduação, seja para conter a elevada evasão discente e as demandas de assistência estudantil e reduzir a desigualdade social por meio do maior acesso ao ensino superior.

Outrossim, diante do forte uso das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs) na educação – resultando em partes na massificação da EAD – e, mais ainda, de uma emergência em saúde pública de importância internacional como a pandemia da COVID-19 global, outras inúmeras frentes de trabalho vêm surgindo (como o ensino remoto emergencial e os cursos *online*) e sendo (re)formuladas no âmbito do ensino superior (revisão de planos de desenvolvimento institucional, projetos político-pedagógicos e planos de cursos, novos estágios supervisionados *home based*, curricularização da extensão, etc.), reinventando assim as formas de se construir e socializar os saberes universitários na atualidade.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei Darcy Ribeiro: lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. In: **Edições Câmara**. Brasília: Série Legislação, 5ed., n.39, 60f, 2010. Câmara dos Deputados (Coord.). Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior.

CUNHA, L. A. **Ensino Superior e Universidade no Brasil, 500 anos de Educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

MENDONÇA; A. W. P. C. A Universidade no Brasil. In: **Revista Brasileira de Educação**, n.14, maio/jun./jul./ago. 2000.

MORHY; L. (Org.) **Universidade no Mundo**. Brasília: Universidade de Brasília, 608f., 2004.

OLIVEIRA, R. C. Educação Superior, Concepções e Função Social da Universidade. In: **V Encontro de Pesquisa em Educação de Alagoas**, Maceió, 2010. Desenvolvimento, Ética e Responsabilidade Social.

OLIVEN; A. C. A Educação Superior no Brasil. In: **SOARES, M. S. A.** (Org.). Porto Alegre: Unesco, 2002. Instituto Internacional para a Educação Superior na América Latina e no Caribe. Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura.

ROMANELLI; O. **História da Educação no Brasil**. Petrópolis: Vozes, 280f., 2012.

SAMPAIO; H. **O Ensino Superior no Brasil: O Setor Privado**. São Paulo: Hucitec, 2000.

SILVA; F. L. S. Universidade: A Idéia e a História. In: **Estudos Avançados**, v.20, n.56, pp.191-202, 2006.

TEIXEIRA, A. **Ensino superior no Brasil: análise e interpretação de sua evolução até 1969**. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 186f., 1989.

WANDERLEY, L. E. W. **O que é Universidade**. São Paulo: Brasiliense, 1999.

## **FORMAÇÃO DOCENTE NA UNIVERSIDADE: IMPACTOS FORMATIVOS DA PEDAGOGIA SOCIAL SOBRE A UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE**

Thainá Maria da Silva Quitete - UFF - thainaquitete@id.uff.br  
Margareth Martins de Araújo - UFF - margarethmartins@id.uff.br

**Palavras-chave:** Formação; Ensino Superior; Pedagogia Social; Discentes; Niterói/RJ.

### **INTRODUÇÃO**

A presente pesquisa, desenvolvida em conformidade da linha de pesquisa Políticas, Educação, Formação e Sociedade (PEFS) da Universidade Federal Fluminense (UFF), apresenta uma investigação pela perspectiva da Pedagogia Social, no contexto de prevenção e de período crítico com jovens discentes da graduação do curso de Pedagogia na cidade de Niterói/RJ. Desse modo, a pesquisa parte da trajetória individual da pesquisadora na experiência do encontro com a Pedagogia Social, como aluna em formação, em diálogo com o campo dos discentes que participaram da disciplina Atividades Culturais em Pedagogia Social, com os discentes da disciplina Pesquisa e Prática Educativa IV, que trazem suas questões, demandas e questionamentos a fim de construir a sua identidade docente.

Esse trabalho tem como fundamentação teórica Jares (2008), ao abordar a Pedagogia da Convivência; Freire (1992), com a pedagogia crítica e da autonomia; Caliman (2009), que versa sobre o desenvolvimento da identidade dos sujeitos; Araújo (2015), aborda a Pedagogia Social para o século XXI. Como fundamento metodológico, os estudos de Minayo (2009), atrelada à pesquisa participante. Portanto, busca-se dialogar a partir da perspectiva dos discentes do curso de Pedagogia sobre os componentes da Pedagogia Social no espaço da Universidade. Como são esses componentes entre pares e entre os estudantes e professores? Há diálogo nesses componentes? Qual a importância do diálogo da Pedagogia Social nessas convivências para a construção da identidade docente? Perguntas essas que serão centralizadas e sempre instigadas aos discentes, trazendo à tona certo protagonismo da necessidade de se pensar sobre a própria formação.

Com esses objetivos, essa dissertação evidencia principalmente os conteúdos/abordagens que Pedagogia Social traz para o campo de formação docente, como impactam no conhecimento desses estudantes e a necessidade de conviver com os discentes

do curso, fazendo, assim, refletir sobre a formação e as reflexões dos que habitam esse espaço formativo. Nesse sentido, propõe-se pensar sobre o curso, as potências e necessidades de aprimoramento atrelados à Pedagogia Social.

## **METODOLOGIA**

Como metodologia, foi utilizada uma abordagem qualitativa, a qual centra-se no ato de compreender os impactos da Pedagogia Social na formação de professores. Parte da pesquisa se deu em espaço físico, dentro do curso, quando era permitido a entrada presencial. Conforme o campo estudado apresentou o espaço físico limitado, a pesquisa continuou no espaço virtual, nas plataformas de videoconferências. A busca dessa pesquisa esteja na intenção de trabalhar com os discentes e suas concepções, bem como no que a teoria da Pedagogia Social traz para o debate. Ainda, utilizar também como abordagem investigativa as narrativas pessoais, que fazem parte do senso comum construído cotidianamente, com a influência de processos comunicativos de sujeitos atuantes no contexto social.

Nesse sentido, observa-se que a construção coletiva de um lugar, o qual busca entender as demandas e dar espaços às mesmas, é um dos fatores essenciais para a potencialização das pessoas. Além desse diálogo instaurado por meio da convivência, a forma de dialogar e a necessidade de ultrapassar as paredes da sala de aula do curso permitem instaurar movimentos e ações por parte dos sujeitos a partir de diálogos informais em sala de aula. A alegação dessa pesquisa perpassou pela necessidade de entender os estudantes que estavam sentados naquela sala de aula, pertencentes ao curso.

## **DISCUSSÃO DOS RESULTADOS**

As técnicas utilizadas para a produção primária de dados foram as expostas anteriormente (questionários, observações e entrevistas abertas) a partir da interação com os sujeitos da pesquisa. Na busca de dados secundários, foram utilizados dados oferecidos pelo portal da transparência sobre ingressantes e concluintes dos cursos da Universidade Federal Fluminense, bem como documentos curriculares do curso, como o PPC - Projeto Pedagógico de Curso (versão 2018) sobre discussões da comunidade acadêmica acerca das disciplinas do curso, como a disciplina obrigatória Pesquisa e Prática Educativa.

Assim, os procedimentos de análise utilizados na pesquisa foram formas de organização de dados a fim de explicar e descrever as situações analisadas no campo. Dessa forma, realizei análises dos conteúdos, narrativas e discursos como procedimentos de análises para a chegada de conclusões a respeito dos dados coletados. A descoberta dos códigos sociais dos grupos durante a pesquisa e a interpretação de suas falas foram essenciais para entender de maneira conclusiva os estudantes e para responder às inquietações iniciais. Assim, a realidade ocorre a partir das classificações dos dados como a interação do grupo na interação, a abertura às propostas do campo pela pesquisadora e sobre a análise dessas interações durante o processo de pesquisa decorrente e posterior.

## CONCLUSÃO

A Pedagogia Social passou pela pesquisa e pelos procedimentos metodológicos junto aos conceitos trabalhados como convivência, autorreflexão e diálogo. Ela foi essencial no auxílio das respostas de algumas questões e formulação de outras indagações. Assim, cabe aqui destacar que tais procedimentos, métodos e caminhos foram enredados pela perspectiva pedagógica social, que atua com sujeitos que se encontram em estado de vulnerabilidades e além disso, atua também em perspectivas da sociedade vulnerável, como foi vivenciado no período de escrita e realização da pesquisa, uma pandemia mundial de um vírus respiratório com altos índices de mortalidade, desemprego e outras questões sociais vivenciadas por todos nós, sobreviventes e vulneráveis.

A partir de 2017, a Pedagogia Social adentrou na graduação com a disciplina optativa Atividades Culturais, coordenada pela professora Margareth Martins, baseada no formato do curso de extensão, com aulas sobre diferentes temáticas e profissionais atuantes em diferentes áreas de educação formal e não-formal. A proposta de Portfólio como registro de uma ação social fez com que clareasse a perspectiva da pesquisa, do campo de pesquisa entre outros caminhos de metodologia.

Dessa forma, Araújo (2023) avaliou os impactos dessa discussão no âmbito formativo e o papel dos impactos no ensino superior, informando que esse tipo de Metodologia Formativa Compreensiva (MFC) seria

[...] atravessada pelos dois conteúdos pertinentes à Pedagogia Social, ainda na graduação, com configuração teórico-prática: práxis. A opção por essa matriz metodológica artesanal se funda na compreensão advinda, de duas décadas de



pesquisa que, apontam para o fato de o intelecto nos conduzir ao conhecimento teórico, mas a práxis à evolução, ao próximo passo, ao movimento, à superação (ARAÚJO, 2013, p. 4).

Dessa forma, ao observar a potência que o MFC pode trazer para o campo formativo na formação dos professores, percebemos as realidades que os estudantes trazem para o campo. Assim, na pesquisa realizada nas disciplinas destacadas, como análises prévias de ações sociais realizadas pelos discentes, observamos os impactos causados por essa perspectiva pedagógica social, que permitiu maior campo, interação e potência para as necessidades enfrentadas por aqueles estudantes.

Para concluir tais análises metodológicas, observo, com generosidade, as atuações realizadas. Por mais que tenha resultados diferenciados entre os grupos apresentados, não me arrependo da utilização de nenhuma ferramenta metodológica. Os dados evidenciados nesta pesquisa podem nos informar sobre a situação mental e social dos jovens nas universidades atualmente. Tais informações surgem e emergem desse campo vasto que é a formação de professores e o trabalho com sujeitos dotados de vivências, histórias e inquietações internas e externas.

## **BIBLIOGRAFIA**

ARAÚJO, M. M.; ARAÚJO, F. M. B. *Pedagogia Social e resiliência: diálogos possíveis. Archivos Analíticos de Políticas Educativas / Education Policy Analysis Archives*, v. 21, p. 16, 2013.

BRASIL, CAPES. **Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica.** Relatório de gestão. Brasília, 2013. Disponível em: [www.capes.gov.br/images/stories/download/bolsas/2562014-relatorio-DEB-2013-web.pdf](http://www.capes.gov.br/images/stories/download/bolsas/2562014-relatorio-DEB-2013-web.pdf) . Acesso em: 6 set. de 2017.

CALIMAN, G. A Pedagogia Social na Itália. In: SOUZA NETO, J. C.; SILVA, R.; MOURA, R. (Org.) **Pedagogia Social**. São Paulo: Expressão e Arte Editora, 2009.

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

GRACIANI, M. S. S. **Pedagogia Social**. 1 ed. São Paulo: Ed. Cortez, 2014.

JARES, X. R. **Pedagogia da convivência**. São Paulo: Palas Athena, 2008.

MINAYO, M. C. de S. (Org.). **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 14ª ed. Rio de Janeiro: Hucitec, 2014.

SANTOS, B. de S. **Um discurso sobre as ciências**. 5ª ed. São Paulo: Editora Cortez, 2008.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez, 2008.

UFF. Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense (FEUFF).

**Apresentação**. 2017a. Disponível em: <http://feuff.sites.uff.br/apresentacao/> . Acesso em: 11 dez. de 2017.

\_\_\_\_\_. **Taxa de Sucesso**. Sistema de Transparência UFF. Disponível em: [https://app.uff.br/transparencia/taxa\\_sucesso](https://app.uff.br/transparencia/taxa_sucesso) . Acesso em: 26 jan. de 2022.

## A TRANSFORMAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE EM TEMPOS DE ALGORITMIZAÇÃO

Flavia Arruda Rodrigues - UNESA - rodrigues.flaviaarruda@gmail.com

Jaciara de Sá Carvalho - UNESA - jsacarvalho@gmail.com

**Palavras-chave:** Ensino superior; Trabalho docente; Automatização.

### INTRODUÇÃO

O presente resumo expandido pretende abordar, de forma sintética, aspectos da pesquisa de doutorado “Sutilezas na transformação do trabalho docente a partir da automatização na educação superior privada”, que se encontra em seu último ano de realização, vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estácio de Sá (UNESA), no Rio de Janeiro. Os objetivos da investigação, em âmbito geral, são analisar transformações em práticas docentes provocadas pela automatização no ensino superior e, em suas especificidades, descrever a automatização de ações relativas ao trabalho do professor realizadas em instituições de ensino superior privadas e analisar o discurso dos professores sobre as consequências de tais processos.

A aposta crescente das instituições de ensino superior privadas na automatização das rotinas laborais de seus professores como tendência de mercado insere estes trabalhadores em contextos que guardam ineditismos ainda por serem discutidos na comunidade acadêmica. As novas Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC), muitas vezes condicionadas por algoritmos que não só ampliam numericamente como aceleram a realização de tarefas ligadas ao ensino, têm levado parte dos professores a conviverem com realidades para as quais ainda não parecem existir respostas sistematizadas. Os aspectos a serem identificados como sutilezas por esta pesquisa seriam alterações nas rotinas docentes para as quais se buscam problematizações e reconfigurações das capacidades de tomadas de decisão destes profissionais.

O pujante investimento em tecnologias digitais feito pelas instituições em que muitos destes professores trabalham, incorre, por exemplo, em mudanças significativas na elaboração, aplicação e correção automática de provas, na terceirização do controle de frequência discente e, ainda, em novos arranjos para prerrogativas docentes como seleção,

apresentação e registro posterior de conteúdo em pautas. Entre essas tarefas apoiadas pela automatização, está, ainda, a gestão de turmas com quantidades crescentes de estudantes, inseridos, como os professores, em plataformas digitais e muitas vezes localizados em distintos espaços geográficos.

Com a crescente inserção do ensino superior privado brasileiro em lógicas de mercado, inclusive em âmbito internacional, a algoritimização do trabalho docente, associada à padronização curricular, vem se mostrando como uma solução rentável para o empresariado do setor, na medida em que otimiza processos corporativos, barateando-os. Resulta que a atividade dos professores das instituições envolvidas em grandes aquisições e fusões de grupos educacionais não foge a esta regra, pois faz parte de metas de produtividade e lucratividade de grandes conglomerados que compõem, atualmente, este setor.

A obrigatoriedade do cumprimento de planos de aula e apostilas elaboradas previamente faz parte da homogeneização de processos educacionais que é resultado da padronização curricular. Essas diretrizes tendem a tolher a inventividade e a experiência dos professores em sala de aula, limitando as atuações deles ao atendimento a conteúdos reunidos e elaborados por outros profissionais em outros contextos, e não de acordo com as necessidades de cada experiência docente. Entretanto, essa formatação do ensino não exclui, de todo, a possibilidade da verificação de lacunas (FREIRE; SCHOR, 2021) em que a atividade dos professores possa retomar fluxos de criatividade, explorando temáticas não previstas em diretrizes engessadas.

Paralelamente a estas questões, muito se tem discutido, nos círculos acadêmicos, a propósito do que vem sendo nomeado como o processo de financeirização das instituições particulares de ensino superior, e que colabora com a replicação destes fenômenos. Desde 19 de agosto de 1997, quando o então presidente da República Fernando Henrique Cardoso sancionou o decreto de número 2.306 (MOCARZEL, 2019), esses estabelecimentos educacionais brasileiros, que eram regidos por mantenedoras, deixaram de ser exclusivamente “instituições sem fins lucrativos” para adotarem caráter comercial. Mais do que isso, conforme o poderio financeiro de cada um, cumpriu-se a possibilidade de abrir capital em bolsas de valores fazendo *Initial Public Offering* (IPO), ou Oferta Pública de Ações (OPAs), tal qual já era hábito de outras instituições de diferentes setores de atuação reguladas, no Brasil, pela Comissão de Valores Imobiliários (CVM).

Após ser aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da UNESA sob o Certificado de Apresentação de Apreciação Ética (CAAE) número 65239122.7.0000.5824 e pela banca examinadora de qualificação, o percurso da pesquisa entra na etapa do trabalho de campo, com vistas à produção de dados, e posterior análise dos discursos advindos do teor de entrevistas semiestruturadas que serão realizadas no decorrer do próximo ano.

## **METODOLOGIA**

Uma pesquisa de tal caráter suscita a realização de uma etapa de trabalho de campo, e esta, por sua vez, não parece poder prescindir de uma abordagem qualitativa. Poupart (2023), além de Moreira e Caleffe (2008) oferecem subsídios para se considerar que uma abordagem de natureza quantitativa seria infrutífera em uma pesquisa de doutorado como a que se aqui apresenta, já que pretende analisar tecnologias inseridas nos cotidianos laborais dos professores do ensino superior, além de trazer propostas para suas questões secundárias.

Entrevistas serão realizadas de forma semiestruturada, seguindo protocolo de perguntas previamente estabelecidas que não sejam tão restritas a ponto de ainda permitirem que outras sejam feitas aos entrevistados. A proposta é a de manter a possibilidade de dirigir a conversa a fim de elucidar eventuais questões que venham a surgir. Neste tipo de entrevista, “o entrevistador é livre para deixar os entrevistados desenvolverem as questões da maneira que eles quiserem (...) e é possível exercer um certo tipo de controle sobre a conversação” (MOREIRA; CALEFFE, 2008, p. 169).

## **DISCUSSÃO DOS RESULTADOS**

Pesquisadores brasileiros têm somado esforços para realizar revisões de literaturas acadêmicas sobre divergências e impasses da inserção de processos educacionais em contextos de economia de dados. Responsáveis pela condução de uma série de três estudos realizados pelo Comitê Gestor da Internet (CGI), Rafael Evangelista e Priscila Gonsales, também anfitriões do evento de lançamento da iniciativa, em transmissão pelo YouTube, levantaram a pertinente pergunta, à qual não ofereceram resposta, deixando aberto o debate sobre ela:

É possível desenvolver plataformas específicas para a educação a partir de tecnologias livres cujos dados coletados não sejam a base do modelo de negócio e que protejam os direitos fundamentais dos alunos e professores envolvidos no processo? (LANÇAMENTO..., 2022)

A pergunta não respondida na ocasião seria incômoda porque reúne, em uma frase, dilemas não resolvidos que estão no bojo da inserção da educação na economia de dados. A primeira questão é se seria possível contar com desenvolvedores de softwares livres (sem conexões com conglomerados econômicos de mídias) que atuem na construção de plataformas educacionais idealizadas unicamente para esta finalidade. Desta forma, estaria encerrada a necessidade de adaptação de plataformas comerciais criadas para outros usos que vêm sendo incorporadas às realidades das instituições de ensino.

Sendo isto viável, a dúvida que se segue é a de que se estes desenvolvedores estariam dispostos a abdicar da coleta de dados dos usuários de suas plataformas, a saber, os das comunidades educacionais, para seu funcionamento e manutenção. Os pesquisadores perguntam a seguir se os direitos fundamentais de estudantes e professores, principalmente os relacionados às privacidades individuais, estariam preservados durante a construção e ativação dessas ferramentas digitais.

## CONCLUSÃO

Não são apenas os estudantes que estão vulneráveis à vigilância digital. Professores também têm vivenciado transformações diárias em suas rotinas docentes ao utilizarem mecanismos que trabalham a partir da datificação que lhes é imposta com a adoção de plataformas digitais pelas instituições de ensino – raras vezes, essas ferramentas são produzidas especificamente para usos educacionais. Gulson, Sellar e Webb (2022) argumentam que o que se apresentam hoje são formas de *governança educacional contemporânea*, métodos que operam por meio de medições, rankings e comparações de dados coletados, em princípio, para motivar performance e dirigir às boas práticas. Entretanto, os autores chamam a atenção para formas de *soft power*, ou poder suave, em tradução livre, que podem ser, segundo eles, solidamente construídos por novos modos de análise e representação desses dados, que é o que se buscará compreender a partir das entrevistas semiestruturadas.

**REFERÊNCIAS**

FREIRE, P. SHOR, I. **Medo e ousadia: o cotidiano do professor**. São Paulo: Paz e Terra, 2021.

GULSON, C. N. SELLAR, S. WEBB, T. P. **Algorithms of Education: how datafication and artificial intelligence shape policy**. Minneapolis: University of Minnesota Press, 2022.

**LANÇAMENTO DO ESTUDO “EDUCAÇÃO EM UM CENÁRIO DE PLATAFORMIZAÇÃO E DE ECONOMIA DE DADOS”**. Comitê Gestor da Internet (CGI). Direção: [s.l: s.n.]. 2022. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Zz1LJq0--74>. Acesso em: 11 nov. 2022.

MOCARZEL, M.M.V. A financeirização da educação privada nas páginas de revista: discursos publicitários sobre a universidade brasileira. **Educação & Sociedade**, [S. l.], v. 40, p. e0216625, 2019. DOI: 10.1590/es0101-73302019216625.

MOREIRA, H. CALEFFE, L.G. **Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2008.

## **A CRIAÇÃO DA UNIMONTES – UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MONTES CLAROS NA IV ASSEMBLÉIA CONSTITUINTE MINEIRA DE 1988/89.**

Alexandre Borges Miranda - UFMG - alexandremiranda@ufmg.br

**Palavras-chave:** UNIMONTES – Universidade Estadual de Montes Claros; Constituição do Estado de Minas Gerais de 21/09/1989; Política de educação superior.

### **INTRODUÇÃO**

#### **Apresentação da temática, objetivos e justificativa**

A UNIMONTES – Universidade Estadual de Montes Claros foi criada pela IV Assembléia Constituinte do Estado de Minas Gerais de 1988/89, por meio do Artigo 82, Parágrafo 3º, do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias da Constituição do Estado de Minas Gerais, promulgada em 21 de setembro de 1989. Por meio deste dispositivo, a Constituição Estadual transformou uma fundação de direito privado, a Fundação Norte-Mineira de Ensino Superior - FUNM, em uma autarquia do Estado de Minas Gerais, criando uma universidade pública e gratuita em uma cidade do interior, na região do semiárido norte-mineiro. A UNIMONTES, posteriormente, expandiu a sua área de influência além da cidade de Montes Claros, para o Nordeste e o Noroeste de Minas e os Vales do Jequitinhonha e do Mucuri.

A extinta Fundação Norte-Mineira de Ensino Superior foi criada em 1962, por Lei Estadual. Iniciou as suas atividades, no ano seguinte, com a FAFIL - Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, pioneira instituição de ensino superior do Norte de Minas Gerais, passando a ofertar, posteriormente, outros cursos em diversas áreas.

Por meio desse modelo fundacional privado, adotado a partir do início da década de 1960, e predominante a partir da Reforma Universitária de 1968, o Brasil realizou a expansão e a interiorização do ensino superior. As fundações eram mantenedoras de estabelecimentos isolados de ensino superior, estes geralmente no formato de Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras. As fundações eram oficiais por terem sido instituídas, por lei, com os estatutos aprovados por decreto, tendo como instituidor o Poder Público (estadual ou municipal), mas com personalidade jurídica de direito privado.



A fundação tornou-se a forma jurídica padrão a partir da Reforma Universitária de 1968, por representar uma instituição que seria criada pelo Poder Público, mas auto-sustentada pelo ensino pago pelos estudantes. Mantida sob o controle do Estado, que, pela prerrogativa de instituidor, nomearia os seus dirigentes e aprovaria os seus estatutos, mas sem a obrigação que assumir o seu financiamento dessas instituições, que funcionariam na esfera do direito privado, não integrando o serviço público estadual. O acesso de estudantes sem recursos financeiros seria promovido, pelo governo, indiretamente, por políticas de bolsas de estudo e empréstimos de crédito educativo.

A Constituição Federal de 1988 trouxe inovações no regime jurídico das fundações e equiparou as universidades autárquicas e as que são fundação pública. No que diz respeito à Educação, a Constituição de 1988 estabeleceu o inovador princípio da “gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais”, no seu Artigo 206, IV, e fez uma ressalva à aplicabilidade desse princípio, no Artigo 242, dispondo que este “não se aplica às instituições educacionais oficiais criadas por lei estadual ou municipal e existentes na data da promulgação desta Constituição, que não sejam total ou preponderantemente mantidas com recursos públicos” (BRASIL, 1988). Dessa forma, após a promulgação da Constituição de 1988, o ensino superior continuou a ser pago nos cursos da IES mantidas pela Fundação Norte-Mineira de Ensino Superior, assim como nas demais fundações educacionais oficiais de direito privado, então existentes no Estado de Minas Gerais, nas cidades de Barbacena, Belo Horizonte, Campanha, Carangola, Caratinga, Cataguases, Diamantina, Divinópolis, Formiga, Ibirité, Itajubá, Itaúna, Ituiutaba, João Monlevade, Lavras, Passos, Patos de Minas, Pouso Alegre, São Sebastião do Paraíso, Teófilo Otoni, Três Corações e Varginha (CARDOSO e RIBEIRO, 1988).

É extensa, contraditória e controversa a doutrina jurídica, bem como o teor de decisões administrativas dos conselhos de educação sobre o tema das fundações oficiais privadas.

As Assembléias Legislativas dos Estados foram investidas de poderes constituintes, pelo disposto no Art. 11 do Ato das Disposições Constituições Transitórias da Constituição Federal de 1988, com prazo de um ano para a elaboração da constituição estadual. O entendimento predominante na interpretação jurídica a respeito da situação das fundações à época do funcionamento da Constituinte Mineira ensejava a busca de uma solução para essas instituições, já que o poder público, a partir da Constituição de 1988, não poderia mais vincular ou manter instituições que ofertassem ensino pago.

Nesse sentido, a Constituinte Mineira buscou, com a criação da UNIMONTES e da UEMG, a superação do modelo fundacional oficial de direito privado, por meio do qual o governo estadual, mesmo não tendo efetivado as obrigações financeiras previstas no ato de criação (para a maioria das fundações criadas em lei estadual), exercia o controle dessas instituições, pela nomeação de dirigentes e aprovação de seus estatutos.

A UNIMONTES tem seu *campus* sede na cidade de Montes Claros, no Norte de Minas Gerais, e desenvolve atividades também em diversos *campi*, núcleos e pólos da UAB, nas regiões Norte, Nordeste, Vale do Jequitinhonha e Vale do Mucuri

Este trabalho tem por objetivo principal descrever e analisar o processo de tramitação na IV Assembleia Constituinte Mineira da proposta que resultou na criação da UNIMONTES.

Pretende-se introduzir alguns elementos teóricos envolvendo o modelo fundacional privado de ensino superior e a sua redefinição pela Constituição Federal de 1988, necessários para a compreensão da situação de criação da UNIMONTES e buscar explicitar os fatores determinantes do êxito dessa proposta durante os trabalhos da Constituinte Mineira, determinando a sua autoria, apresentando aspectos da sua tramitação e traçando os pontos em comum e as diferenças com a UEMG – Universidade do Estado de Minas Gerais, também criada no texto da Constituição Mineira de 1989.

## **METODOLOGIA**

Este trabalho fundamenta-se na metodologia de pesquisa bibliográfica de fontes primárias, exclusivamente documentos escritos, originais, dos anais da IV Assembléia Constituinte Mineira de 1988/89, localizados no Arquivo da Biblioteca da Assembleia Legislativa do Estado de Minas Gerais.

A pesquisa consistiu na leitura de atas de reuniões e das sucessivas versões do Anteprojeto de Constituição e do Projeto de Constituição, publicadas no Diário Oficial, por meio das quais foi possível traçar a sequência da Constituinte, que funcionou de outubro de 1988 a setembro de 1989. As emendas ao Anteprojeto e ao Projeto foram consultadas nos formulários originais assinados pelos deputados constituintes. Nos anais encontram-se, também, correspondências recebidas e expedidas, notícias e outros documentos que contribuíram para a pesquisa.

A metodologia utilizada nos permitiu ‘reconstituir’ a Constituinte, de forma viva, desenrolando as discussões, enunciadas nos discursos dos deputados constituintes, nos resultados das votações e, especialmente, a construção do texto constitucional que se fazia progressivamente nas etapas de sistematização, pelo Relator, Dep. Bonifácio Mourão, nos pareceres da Comissão Constitucional que definiram os textos do Anteprojeto, do Projeto em primeiro e segundo turnos, e o texto final.

Os discursos dos deputados constituintes estão transcritos na íntegra e foram lidos na sequência cronológica, acompanhados das notícias do jornal oficial ‘Minas Gerais’ e das versões do Anteprojeto e do Projeto de Constituição, remetendo-se o leitor à experiência de se transportar no tempo e ser capaz de se imaginar acompanhando a Constituinte, como ocorre em uma boa obra de ficção literária, com direito a emoção e suspense em relação ao que virá na próxima reunião.

A bibliografia consultada procurou responder as questões teóricas nos campos da educação superior, mais especificamente sobre política, história e legislação do ensino superior, e do direito, para dirimir as questões de fundo, sobretudo nas áreas de direito constitucional e administrativo.

## **RESULTADOS E DISCUSSÃO**

A Constituição Federal de 1988, na redação original do Parágrafo Único do Artigo 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias (já revogado), procurou estimular a expansão e a interiorização do ensino superior:

Constituição Federal de 1988.  
Ato das Disposições Constitucionais Transitórias  
Art. 60 (...)  
Parágrafo Único - Em igual prazo [10 anos], as universidades públicas descentralizarão suas atividades, de modo a estender suas unidades de ensino superior às cidades de maior densidade populacional (BRASIL, 1988).

As assembleias constituintes estaduais, que funcionaram logo após a promulgação da Constituição de 1988, foram influenciadas por esse dispositivo e pelo princípio da gratuidade, resultando em muitos dispositivos sobre expansão do ensino superior e criação de universidades nos textos das constituições estaduais, como observou Cunha (1995): “chama a atenção do leitor o destaque dado [ao ensino superior] em quase um terço delas,

tanto pelo número de artigos quanto pelo caráter particularista dos dispositivos, desproporcionalmente maiores do que os do ensino fundamental e médio”.

Verificou-se, em 1989, um inédito e relevante fenômeno de ‘constitucionalização’ da criação de universidades estaduais. Analisando as constituições estaduais de 1989, Cury (1994) ressaltou que as assembleias constituintes estaduais demonstraram “em todas as unidades federadas, um empenho para a criação e/ou incorporação de novas unidades [de ensino superior] visando a atender ao princípio posto na CF”.

Nesse sentido, considerando as constituições estaduais de 1989 (BRASIL, 1992), pode-se citar, por exemplo: Alagoas, que autorizou o Executivo a instituir uma universidade estadual (ADCT, Art. 24); Bahia, que criou duas universidades, a Universidade do Extremo Sul, com sede em Itamaraju, e a Universidade do São Francisco, ambas incorporando IES existentes (ADCT, Art. 23); o Ceará, que criou quatro universidades (ADCT, 18); o Mato Grosso do Sul, que criou uma universidade e duas instituições isoladas (ADCT, Art. 50); o Paraná, que criou duas universidades pela absorção de IES existentes (ADCT, Art. 23); Pernambuco, que previu a incorporação de faculdades municipais no processo de interiorização de sua universidade estadual (Art. 258); o Rio de Janeiro, que criou outra universidade, a Universidade Estadual do Norte Fluminense, com sede em Campos dos Goytacazes (ADCT, Art. 49); e Roraima, que fez previsão que o poder público promoverá meios para instituir a Universidade Estadual de Roraima (Art. 154). E a Constituição de Minas Gerais, como já visto, que no seu ADCT criou duas universidades: a UEMG, no Artigo 81, e a UNIMONTES, no Artigo 82:

CONSTITUIÇÃO DO ESTADO DE MINAS GERAIS  
ATO DAS DISPOSIÇÕES CONSTITUCIONAIS TRANSITÓRIAS

Art. 82 – (...)

§ 3º – Fica transformada em autarquia, com a denominação de Universidade Estadual de Montes Claros, a atual Fundação Norte-Mineira de Ensino Superior (MINAS GERAIS, 1989).

Importante ressaltar que o processo legislativo de elaboração da constituição estadual é diferente do processo ordinário. A Assembleia Constituinte possui a iniciativa e detém a autonomia na elaboração do texto constitucional estadual, que não decorre de projeto de iniciativa do Executivo e a matéria aprovada é promulgada pela própria Constituinte. Portanto, o Governador não tem poder de sancionar ou vetar dispositivos da Constituição.

Em linhas gerais, a Assembléia Constituinte formou a Comissão Constitucional, elegeu os seus membros e aprovou os regimentos internos. A Comissão elaborou um texto de Anteprojeto, que foi submetido ao Plenário, para receber as emendas dos deputados constituintes. Votado em dois turnos, o Anteprojeto transformou-se no Projeto de Constituição, que novamente foi submetido ao Plenário, recebeu emendas e foi votado em dois turnos. Transformou-se o Projeto aprovado no texto que receberá novas emendas, apenas de redação final, e a Assembleia Constituinte o promulgou como Constituição Estadual.

Possui relevante poder de decisão e é o cargo mais importante na Constituinte o Relator da Comissão Constitucional. Cabe ao Relator a decisão sobre as emendas apresentadas em Plenário, no sentido de incorporar ou não determinada proposta ao texto. Frequentemente, o Relator atuou para conciliar várias emendas sobre um mesmo tema e ‘costurar’ diferentes propostas com os dispositivos do seu texto, inicialmente submetido à Comissão Constitucional e depois ao Plenário, como Anteprojeto e Projeto.

Minas Gerais foi o primeiro estado da Federação a promulgar a sua Constituição em 1989, no dia 21 de setembro, escolhido simbolicamente por ser o dia do início da primavera. A Assembleia Legislativa, antes de promulgada a Constituição de 1988 já havia instalado uma comissão preparatória da Constituinte Estadual, que iniciou as discussões do texto, contando com a colaboração de diversos especialistas em várias áreas, preparando o que viria a ser o Anteprojeto.

Os dispositivos que resultaram na criação das duas universidades em Minas Gerais tramitaram em conjunto e correspondem a uma síntese de diversas proposições apresentadas ao longo da Constituinte, que visaram redefinir a situação das fundações oficiais de direito privado, adequando-as à nova ordem constitucional de 1988, no sentido de expandir o ensino público gratuito no Estado.

A criação da UNIMONTES diferencia-se substancialmente da criação da sua ‘irmã gêmea’, a UEMG – Universidade do Estado de Minas Gerais.

A criação da UNIMONTES é simples (por meio de um único parágrafo), é direta (linguagem clara e inequívoca), é imediata e incondicionada (passa a ter existência jurídica no ato de promulgação da Constituição e não depende de prazos e requisitos), é focada em uma única fundação (que pleiteava o apoio financeiro do Estado e desejava essa transformação), é fortemente justificada geográfica e politicamente (vasta região do

semiárido norte-mineiro e Vales do Jequitinhonha e Mucuri, que não sediavam universidade pública), é defendida por expressiva e organizada bancada parlamentar.

A criação da UEMG, por sua vez, foi direcionada a fundações análogas à de Montes Claros, mas não as nomeia, são incertas e indefinidas no texto constitucional. Foi direcionada, também, abstratamente, a instituições de ensino superior criadas e não instaladas, sem se relacionar quais e onde estariam essas instituições. A criação da UEMG fez-se ‘em branco’: sem se saber em quais e em quantas cidades a Universidade iria funcionar. Ficou condicionada a diversos prazos e requisitos: prazo de 180 dias, para a manifestação das fundações que se interessassem; prazo de instalação, de 720 dias; prazo de dois anos, para as instituições criadas e não instaladas, e, ainda, uma solução, nunca implementada, de transformação em fundação pública para as fundações privadas que não optassem pela UEMG. As opções das fundações foram submetidas e condicionadas a infundáveis pareceres e verificação de requisitos e condições, posteriormente.

A convicção da Constituinte firmou-se claramente no sentido de eliminar as fundações oficiais privadas do ordenamento jurídico de Minas Gerais. A fundação de Montes Claros foi ‘transformada’ em autarquia. As que optassem pela UEMG seriam ‘absorvidas’ como unidades de uma autarquia. As que não optassem seriam transformadas em fundação pública.

A implementação da UEMG arrastou-se por mais de 30 anos. Das fundações que optaram em 1989/90 algumas se desvincularam e seis se transformaram em Unidades da UEMG. Nenhuma fundação privada não optante ou que se desvinculou da opção da UEMG posteriormente foi transformada em fundação pública: todas permaneceram como privada. Nenhuma instituição criada e não instalada transformou-se em unidade da UEMG.

Apesar de compartilharem o mesmo processo e os mesmos dispositivos da Constituição e de ambas visarem ao mesmo objetivo de transformar fundações oficiais de direito privado mantenedoras de IES com ensino pago, em autarquias, na forma de universidades estaduais públicas e gratuitas, verifica-se que o ato de criação selou um destino bem diferente para as duas ‘irmãs gêmeas’.

Ter sido uma proposta encaminhada e defendida por expressiva e organizada bancada parlamentar na Constituinte resultou na imediata ‘transformação’ da Fundação de Montes Claros em Universidade Estadual, no ato da promulgação da Constituição, sem submeter-se aos infundáveis prazos e requisitos que jogaram a criação da UEMG nas incertezas de um processo de implementação que se arrastou por trinta anos.

Ao Anteprojeto de Constituição foram apresentadas 2.395 emendas, 21 delas tratavam de ensino superior, sendo que 14 se vinculavam à temática de criação de universidade estadual. Todas as primeiras tentativas de criação de universidade foram rejeitadas nessa fase (MINAS GERAIS, 1989a).

Ao Projeto de Constituição em primeiro turno foram apresentadas 2.010 emendas, 22 tratando de ensino superior. 17 delas relacionadas com criação de universidades. A Emenda PR 0129-5, apresentada pelo Dep. Milton Cruz (PDC), em 11/05/1989, é a primeira iniciativa na Constituinte a propor a transformação da Fundação Norte-Mineira de Ensino Superior em Universidade Estadual de Montes Claros. Outros três Deputados apresentaram Emendas com conteúdo idêntico ao texto da Emenda PR 0129-5: Clêuber Carneiro, Carlos Pereira e Péricles Ferreira. A Comissão Constitucional acolheu a idéia proposta por esses quatro Deputados, convertendo-a na Emenda PR 2.012-5, de autoria da Comissão. Interessante observar que, num universo de 2.010 emendas ao Projeto em primeiro turno, pelos Constituintes, a Comissão Constitucional apresentou apenas três emendas, uma delas é esta da UNIMONTES, expressando-se, desse modo, a prioridade e a relevância que a matéria obteve no curso da tramitação (MINAS GERAIS, 1989a).

A aprovação da criação da UNIMONTES ‘por fora’ da regra geral que facultaria a opção de fundações interessadas deve-se à pressão política exercida pelos interessados na IV Constituinte Mineira. O jornal ‘Minas Gerais’, Diário Oficial do Estado, noticiou a chegada a Belo Horizonte, no dia 06/06/1989, de uma comissão, oriunda de Montes Claros, imbuída do propósito de convencer os Constituintes da relevância da proposição. Foram recebidos pelo Relator, Deputado Bonifácio Mourão (PMDB), prefeitos e representantes de Montes Claros e região.

No dia seguinte, a Constituinte recebeu uma manifestação do Prof. José Geraldo de Freitas Drumond, então Diretor-Geral da Fundação Norte-Mineira de Ensino Superior. Por meio do Ofício n. 27-DG/169-FUNM/89, a Fundação encaminhou ao Relator o documento intitulado “Exigências de compromisso da classe política com a criação da Universidade Regional” (MINAS GERAIS, 1989a). O texto defendia a transformação da Fundação em universidade estadual regional, apresentava informações sobre a instituição, seus atos constitutivos, faculdades, cursos e vagas, a sua abrangência geográfica, prestação de serviços, extensão universitária, estrutura orçamentária, e reivindicava um compromisso dos políticos com a proposta de criação da universidade. De acordo com Cardoso e Ribeiro (1988, p. 2 Mcl), a Fundação, em 1988, tinha 400 funcionários, estava com os salários em

dia, mas em dívida com a Previdência Social, desde agosto de 1984, afirmando, a seguir, que “a Fundação, sem socorro, se debate na penúria financeira, desqualificando-se gradativamente e ameaçada de fechar definitivamente suas portas, mesmo sendo a única resposta ao anseio de formação superior de toda uma juventude mineira” (1988, p. 9 Mcl).

A gratuidade do ensino, então recentemente assegurada como um direito pela Constituição de 1988, foi a força de propulsão de todas as propostas de criação de universidades na Constituinte, em substituição ao modelo fundacional de ensino pago.

## CONCLUSÃO

Com fundamento nos dados e objetivos acima discutidos, verificou-se que a criação da UNIMONTES, em 1989, ocorreu entrelaçadamente a um contexto nacional mais amplo, desencadeado pela então recente promulgação da Constituição Federal no ano anterior.

A Constituição de 1988, como visto, estabeleceu, como princípio, a gratuidade do ensino em estabelecimentos oficiais, procurou impulsionar a interiorização do ensino superior e redefiniu o papel do Estado e o seu funcionamento, alterando a situação jurídica das fundações, fatores que influenciaram as assembleias constituintes estaduais, culminando na criação de universidades nas constituições estaduais de vários estados da Federação.

O modelo fundacional privado de interiorização do ensino superior, implementado nas décadas de 1960 e 70, segundo Arabela Campos Oliven (1990), “antes de ser uma expansão desenfreada, foi, na realidade, uma expansão controlada em termos de dos objetivos governamentais”, é por ela denominado de “*paroquialização do ensino superior*”.

Considerando o cenário nacional na década de 1960, marcado pela expansão do ensino superior por instituições isoladas privadas, sob a influência dos Acordos MEC-USAID, Carlos Benedito Martins observou que vigorava o princípio da “*expansão com contenção de despesas*”.

Temos, portanto, a criação da UNIMONTES como expressão de um processo de transição entre dois momentos na história da educação superior. São dois modelos distintos de políticas para a educação superior: o primeiro privado, das décadas de 1960 e 1970, ancorado em escolas isoladas, e o segundo público, após a Constituição de 1988, baseado em universidades estaduais.



A Fundação Norte-Mineira de Ensino Superior foi criada no início da fase de expansão e interiorização do ensino superior, em 1962, iniciando o seu funcionamento em 1963, portanto, antes mesmo do início da ditadura militar de 1964, quando viria a ser adotado esse modelo institucional, via fundação oficial privada, como solução para a expansão “controlada” e “com contenção de despesas”, da educação superior. Em Minas Gerais, o período entre 1966 e 1979 foi o de maior expansão quantitativa de IES, com a criação de 60 instituições, segundo Cury (1987).

Observando a tramitação da proposta de criação da UNIMONTES na Assembleia Constituinte, conclui-se que houve uma demanda da Fundação, que pleiteou a sua ‘estadualização’ e obteve forte adesão de número expressivo de deputados e o acolhimento pela Comissão Constitucional, que culminou na imediata “transformação” da fundação privada em autarquia, retirando essa proposta da regra geral, mais vaga e indefinida, que marcou a longa trajetória de implementação da sua ‘irmã’ UEMG – Universidade do Estado de Minas Gerais.

A formação de universidades públicas por meio da “absorção” ou “transformação” de instituições isoladas privadas, em processos de “federalização” ou de “estadualização” tem sido uma regra na história da criação de universidades no Brasil. Poucas foram as universidades criadas “do zero”, sem incorporar outras instituições pré-existentes, caso, por exemplo, da UnB, Universidade de Brasília.

A criação das duas universidades pela IV Assembléia Constituinte Mineira foi viabilizada pela própria natureza do processo de tramitação da matéria constitucional exclusivamente na Constituinte, o que favoreceu a acolhida de demandas populares, não se sujeitando nem às comissões e aos ritos ordinários do processo comum no Legislativo, nem ficou dependente de iniciativa, vetos ou sanção do Executivo. A criação da UNIMONTES e da UEMG desencadeou três movimentos: das fundações às autarquias, do ensino privado pago ao ensino público gratuito, e dos estabelecimentos isolados às universidades *multicampi*.

Em 1988, ano em que foi instalada a IV Assembleia Constituinte Mineira, a extinta Fundação Norte-Mineira de Ensino Superior mantinha quatro Faculdades, e ofertava somente 13 cursos de graduação, exclusivamente na cidade de Montes Claros (CARDOSO e RIBEIRO, 1988).

A UNIMONTES, em 2023, representa expressiva expansão e interiorização do ensino superior público e gratuito: atualmente oferta 56 cursos de graduação presenciais

em Montes Claros e em outras 13 cidades (Almenara, Bocaiúva, Brasília de Minas, Espinosa, Janaúba, Januária, Paracatu, Unaí, Pirapora, Salinas e São Francisco, Joáima e Pompéu) e outros três cursos de licenciatura, a distância, em convênio com a UAB – Universidade Aberta do Brasil, quatro doutorados, onze mestrados, sete mestrados profissionais, seis programas lato sensu de residências na área de saúde, um tecnólogo e diversos cursos técnicos.

A criação da UNIMONTES é um exemplo bem sucedido de uma decisão política privativa do Poder Constituinte Estadual, que tramitou sem sofrer as amarras do processo legislativo ordinário, nem submeter a matéria a veto ou sanção do Executivo. De um lado, acolheu uma demanda focalizada da população de extensa região geográfica, atendeu a uma necessidade real de suprir a ausência de ensino superior público e gratuito na região Norte do Estado. Por outro lado, fez uma intervenção no sentido de adequar a natureza jurídica das instituições mantenedoras de ensino superior à nova ordem constitucional de 1988 e atender à expansão e interiorização das universidades públicas. Formulada pela IV Assembleia Constituinte Mineira de 1988/89 por meio de técnica legislativa adequada, através de um único dispositivo, em comando feito em linguagem clara, direta, simples, imediata, incondicionada, sem condicionar o ato de criação da Universidade a nenhum prazo ou requisito, nem suscitar a judicialização, produziu os resultados pretendidos, promovendo a expansão e a interiorização da oferta da educação superior público e gratuita para uma vasta região do Estado que dela necessitava, superando o modelo fundacional privado. A política de criação da UNIMONTES foi eficaz!

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em <[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm)>.

BRASIL. **Constituições Estaduais – 1989**. Brasília: Subsecretaria de Edições Técnicas do Senado Federal, 1992, 5 vol.

CARDOSO, José Muriel e RIBEIRO, Abigail França. **Fundações culturais e educacionais (instituídas pelo Estado de Minas Gerais): análises – propostas**. Belo Horizonte: 1988. CONSAE Consultoria de Assuntos Educacionais (mimeo).

CADASTRO E-MEC. <<https://emec.mec.gov.br/emec/nova>> acesso em 07/06/2023.

CUNHA, Luiz Antônio. **Educação, Estado e Democracia no Brasil**. 2ª Ed. São Paulo: Cortez; Niterói: UFF; Brasília: FLACSO do Brasil, 1995, p. 460.

CURY, Carlos Roberto Jamil (Coord.). **O Ensino Superior em Minas Gerais (1978/1982):** As faces de um perfil. Belo Horizonte: FUNDEP/UFMG/FaE, 1987, p. 7.

CURY, Carlos Roberto Jamil e outros. **A Educação na Constituição Federal de 1988 e nas Constituições Estaduais de 89/90.** Belo Horizonte: FaE/UFMG e CNPq, 1994, mimeo, p. 68.

MARTINS, Carlos Benedito (org.). **Ensino Superior Brasileiro: transformações e perspectivas.** 1ª ed. São Paulo: Brasiliense, 1989, p. 25.

MINAS GERAIS. **Anais da IV Assembleia Constituinte Mineira de 1988/89.** Belo Horizonte, 1989a. Arquivo da Assembleia Legislativa do Estado de Minas Gerais.

MINAS GERAIS. **Constituição do Estado de Minas Gerais de 21 de setembro de 1989.** Belo Horizonte, 1989b.

OLIVEN, Arabela Campos. **A Paroquialização do Ensino Superior:** classe média e sistema educacional no Brasil. Petrópolis: Vozes, 1990.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MONTES CLAROS. <<https://unimontes.br>>, acesso em 07/06/20230.

*Este trabalho é dedicado a Vanja Elisa Cunha Ribeiro.  
Belo Horizonte, junho de 2023.*

## PSICOMOTRICIDADE: UM JOGO, UMA CIÊNCIA OU UMA REPRESENTAÇÃO SOCIAL?

Mônica Peregrino Bali - PPGE-UNESA - mpb.mo.ba@gmail.com

Maria Inmaculada Chao Cabanas - PPGE-UNESA - maria.cabanas@yduqs.com.br

**Palavras-chave:** psicomotricidade; psicologia social; representação social.

O presente artigo dispõe-se a abordar conceitos advindos de cultura, da psicologia social e das representações sociais para examinar algumas das diferentes posições de diversos grupos [sujeitos: psicólogos, pedagogos, fisioterapeutas, educadores físicos], a respeito da psicomotricidade [objeto]. Partimos da premissa de que a psicomotricidade seja um jogo, onde todos querem jogar, porém só um grupo, no caso, a Associação Brasileira de Psicomotricidade, se dispõe a “usar ou criar regras” para esse jogo.

Por ocasião da regulamentação da profissão de psicomotricista em 2019, através do Decreto-Lei n.13.794 (BRASIL, 2019) a psicomotricidade passou a ser objeto de disputa entre diferentes grupos [os sujeitos] com suas respectivas práticas. Entre os profissionais que fazem uso dessa ciência, como ferramenta encontramos fisioterapeutas, pedagogos, educadores físicos, entre outros. Para a organização legal da profissão existe atualmente no Brasil a Associação Brasileira de Psicomotricidade (ABP). No entanto, vale ressaltar que a ABP não apresenta o mesmo peso sob o aspecto legal como o de um Conselho Regional ou Federal. Desse modo, a disputa referida se dá entre os profissionais associados à ABP e diversos Conselhos de profissões que fazem uso da psicomotricidade em suas atuações profissionais, porém se colocam contrários a legalização e a criação de um Conselho Regional de Psicomotricidade.

Podemos considerar, a partir da abordagem de Eagleton (2011), que a cultura atualmente se caracteriza por agrupar e dar identidade a determinado grupo, visto sob a ótica social. O autor expõe a concepção clássica de cultura relacionada a uma atividade, passando ao séc. XVIII onde se associava aos processos intelectuais, materiais e espirituais, e no final do séc. XIX, como referência às características de uma civilização descritiva e normativa. No caso da referida pesquisa, os diferentes grupos, com suas atuações profissionais, cada qual com seu juízo de valor são os atores sociais e têm em comum a psicomotricidade por objeto, em disputa, o problema da pesquisa.

Ainda sob o ponto de vista cultural, conforme Thompson (1995), pressupõem-se que cada grupo específico irá atribuir um valor simbólico à suas práticas, nesse caso, em relação à psicomotricidade com suas interpretações e ações relativas a mesma. O que o autor nomeia por contexto simbólico, e destaca sua transmissão através da linguagem nos contextos sociais, valorizando o orador e o auditório. O autor destaca ainda a necessidade de se caracterizar as formas simbólicas, de analisar os contextos simbólicos, assim como os diferentes campos de interação social, com suas formas diversas de poder [institucionalizado] que se apresenta nos diferentes contextos de forma sistemática [submetidos a processos de valorização], com relações assimétricas e por vezes como forma de exclusão. O que nos permitiu examinar através dos materiais discursivos, por meio da análise retórica, os diferentes lugares do que se diz ser preferível [premissas] para cada grupo. Nosso objetivo de pesquisa foi o de identificar possíveis representações sociais por cada um dos diferentes grupos envolvidos. Essa abordagem se faz rica nesse aspecto, justamente por considerar os pontos de conflito ou divergentes entre os grupos. Sendo esse, ponto criticado por Thompson nos estudos de Geertz que não os considerou.

A ambivalência dos sentimentos, frente ao novo ou desconhecido, conforme Leite (2002) pode se apresentar sob a forma do medo, desconfiança e até mesmo fascínio. O que segundo o autor pode ocorrer entre indivíduos ou grupos na forma de aceitação, admiração, desprezo ou recusa. Pertencer a um grupo traz o sentimento de segurança e bem-estar e mesmo em momentos de tensão sabe-se que o nosso interlocutor irá nos compreender. Situação em que a linguagem é de fundamental relevância. Ao mesmo tempo, o novo pode provocar sentimento de atração e de repulsa. Podendo haver resistência desde à alimentos, ao senso estético e até mesmo a produção intelectual, quando esses não correspondem as nossas expectativas. Os sentimentos de curiosidade a respeito do novo, se apresentam como sua versão positiva, mesmo quando ocorre as reações negativas, a determinado grupo. Ao abordar o conceito de etnocentrismo, Leite (2002) descreve o indivíduo [ou grupo] que julga seu grupo como referência ao centro do mundo. Conforme o autor, com traços de autoritarismo. Um questionamento que se ajustaria sob o ponto de vista do Conselho Federal de Psicologia (CFP) e Conselho Federal de Educação Física (CONFEF), quando se opõem a criação de um Conselho de Psicomotricidade, dessa maneira detendo o avanço da profissão estabelecida legalmente em território nacional. (BRASIL, RESOLUÇÃO N. 547/2021), (BRASIL, 2019).

Com conceitos advindos da psicologia social, Deschamps e Moliner (2009) expõem a categorização [processo cognitivo] e, o afirmam como elemento fundamental nos processos identitários [indivíduo ou grupo], nas relações que envolvem o desenvolvimento do si mesmo e do outro, e que abarcam as relações intergrupais. Os autores afirmam que nasce a partir da observação das semelhanças e diferenças, o fenômeno da discriminação; a estereotipia [positiva ou negativa], sendo essa uma das bases de referência para as afirmações do si mesmo ou até mesmo de um grupo de pertença [endogrupo] ou em detrimento de outro [hexogrupo].

Sob essa ótica pensamos a psicomotricidade como objeto da nossa pesquisa e os diferentes grupos [sujeitos], que se mobilizam com os debates acerca da regulamentação da profissão de psicomotricidade, e diante da necessidade de se posicionarem, a partir da novidade [informação circulante], possivelmente possam criar algumas representações sociais envolvendo suas práticas, ditas psicomotoras. Desse modo, é possível que alguns grupos, movidos pela motivação de se manterem com uma identidade positiva, possam tender a essa estereotipia negativa diante da regulamentação da profissão. Como visto por Tajfel em 1974, os indivíduos tendem a preservar seus grupos, quanto às diferenças [no comportamento intergrupos] motivados por uma identidade positiva. Ou como foi verificado por Turner em 1981, que a discriminação ocorrida intergrupos é parte do fenômeno da construção da identidade social. Cabendo a Sherif a referência dos tipos de interação entre grupos, seja no modo avaliativo ou comportamental, que leva a criação de representações dos mesmos. Justamente, movidos por esse debate em relação às pertencas dos diferentes profissionais que atuam com a ciência da psicomotricidade que nos debruçamos sobre o que Moscovici nomeou por “universo de opiniões”, em 1961, ou as chamadas, representações sociais. A abordagem sociogenética das representações sociais focaliza os processos de surgimento das mesmas, e para que esse fenômeno ocorra é necessário que a informação a respeito do objeto seja dispersada na sociedade, o que ocorreu com a psicomotricidade, por meio da publicação do Decreto-Lei N.13.794 (BRASIL,2019), citado anteriormente. (DESCHAMPS; MOLINER, 2009).

Nossa hipótese é a que de algum modo a novidade relativa à regulamentação da nova profissão tenha mobilizado os diferentes grupos, já citados, de modo que suas identidades [estruturadas institucionalmente], tenham sido abaladas. Deschamps e Moliner (2009) se referem a Tajfel em 1972, quando afirmam que a avaliação de si mesmo se forja como base na identidade social, e que está conectada ao conhecimento individual de

pertença a grupos sociais e, que a significação emocional e avaliativa é uma resultante da pertença, do social ao particular, para os diferentes grupos. Essa forma cognitiva, emocional e avaliativa demonstra uma tendência a estereotipar os membros de grupos de não pertença. Assim é possível mencionar a questão da identidade social positiva que preconiza uma menor valia individual quando se está associado a um grupo socialmente minoritário.

Desse modo, temos de um lado a ABP, trabalhando e elaborando sua identidade enquanto grupo profissional regulamentado desde 2019, constituído por profissionais com diferentes graduações, porém associados, com regras estabelecidas para tal, representando o grupo minoritário ou exogrupo, passível de possível preconceito, estereótipo negativo e até mesmo exclusão (JODELET, 2001), e de outro lado, os profissionais representados pelo CFP e CONFEF que se mostraram mobilizados contrariamente ao Decreto-Lei N.13.794 (BRASIL, 2019) e, por atuarem a mais tempo no mercado de trabalho, de forma regularizada [institucionalizada], se posicionam como endogrupo atribuindo desse modo, à seu conteúdo, suas atitudes, suas crenças, e sugerindo que suas práticas já sejam suficientes para o mercado. Assim excluem a necessidade de profissionalizar a profissão de psicomotricista e se dispõem a utilizá-la como ferramenta às suas práticas. Dessa forma, o “jogo psicomotor” fica livre de regras ou normatização. (DESCHAMPS; MOLINER, 2009).

Nossa metodologia trata de analisar nos materiais discursivos, figuras de linguagem, expor tipos de argumentos para através da análise retórica, conforme Perelman e Olbrechts-Tyteca (2020) tornar explícito o implícito, no que diz respeito a cada um dos grupos. Por se tratar de uma pesquisa em andamento, apresentamos duas análises de artigos publicizados, e já analisados.

#### ANÁLISE RETÓRICA DO ARTIGO “A PERCEPÇÃO DO PEDAGOGO SOBRE DESENVOLVIMENTO PSICOMOTOR NA EDUCAÇÃO INFANTIL”

##### **UMA TRANSPOSIÇÃO DO CONHECIMENTO?**

Pretendemos apresentar através do uso da técnica de análise retórica, considerando a possibilidade de verificar a presença do “duplo” (MAZZOTTI, 2008), conforme citado anteriormente, em nossa introdução. O primeiro artigo analisado em nossa pesquisa foi o das autoras Sacchi e Metzner (2019), justamente por abordarem dois temas pertinentes a esse estudo em educação. As autoras aproximam o tema psicomotricidade à dez (10) pedagogas entrevistadas. No artigo apresentado por Sacchi e Metzner (2019), as autoras

abordam a importância do desenvolvimento psicomotor na educação infantil como tema principal. Utilizam como instrumento de coleta de dados; questionário com sete (07) perguntas à dez (10) pedagogas, enfocando a percepção das mesmas acerca do desenvolvimento psicomotor infantil. Caracterizando o estudo de forma empírica e abordando questões cotidianas do ensino infantil. As autoras apresentam respaldo da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional-LDB (LEI n.9.394/1996), conforme verificamos, ao destacarem a importância da educação infantil como primeira etapa da educação básica. Enfatizando a importância desse nível de ensino em promover o desenvolvimento da criança em todos os aspectos (físico, psicológico, intelectual e social) e de forma integral. Ainda em sua introdução as autoras citam Fin, Barreto (2010, p.5):

A infância apresenta-se como fase crucial para o desenvolvimento de um repertório motor que favorecerá o aprimoramento de outras habilidades no decorrer da vida adulta”. Seguem em sua narrativa, justificando a referência ao “repertório motor”, apresentada pela citação acima para afirmarem: “[...] um dos recursos que pode ser utilizado para a promoção do desenvolvimento integral das crianças são os trabalhos que envolvem atividades psicomotoras. (SACCHI e METZNER, 2019, p.98).

Desse modo, as atividades psicomotoras são apresentadas em seu estudo como “recursos”, sem maiores definições em “trabalhos que envolvem atividades psicomotoras”, que se pressupõem serem praticados por pedagogas; nesse contexto. Vale salientar que em 3 de janeiro de 2019, a psicomotricidade foi regulamentada pelo Decreto-Lei n. 13.794 (BRASIL, 2019), com suas próprias crenças e práticas que orientam esse determinado grupo.

Dessa forma, conforme Mazzotti (2008), o “outro”; ou uma transposição do conhecimento, sob a adequação de uma interpretação do discurso; para adequá-lo à circunstância a que se pertence, os termos recursos ou atividades psicomotoras são utilizados sustentando-se nos conceitos e valores dos preferíveis, e pode estar ocorrendo nesse estudo. Visto que as pedagogas têm suas “formas” (diretrizes e bases) para orientar suas práticas, assim como os profissionais psicomotricistas têm as suas (teoria, prática e supervisão). As autoras apresentam alguns conceitos da psicomotricidade, englobam a questão da formação continuada para professores, trazem conceitos de educadores físicos, entre outros, em sua revisão de literatura. De forma positiva em relação as práticas adotadas pelas pedagogas. Por fim, apresentam os resultados em relação as respostas das mesmas. Seguiremos com alguns outros trechos das autoras para melhor exemplificar nossa hipótese



de que pode estar ocorrendo uma duplicação do conhecimento e/ou uma redução do entendimento de psicomotricidade. O primeiro questionamento feito às pedagogas que atuam na educação infantil foi a respeito do seu conhecimento sobre o conceito de psicomotricidade. Segundo Sacchi e Metzner:

*“Todas as participantes da pesquisa sabem o que é psicomotricidade e definiram de forma coerente o seu conceito[...]”, “Nota-se que as participantes da pesquisa têm um conhecimento coerente sobre a temática da psicomotricidade, pois, de acordo com a Associação Brasileira de Psicomotricidade (ABP), [...].” (SACCHI; METZNER, 2019, p.101).*

Desse modo, observamos a utilização de um argumento do lugar de autoridade, quando se evoca a definição da própria Associação Brasileira de Psicomotricidade (ABP) em relação ao conhecimento do conceito, pelas pedagogas entrevistadas. Caberia aqui uma “interpretação do discurso”, citado por Mazzotti (2008)?

Já em relação as atividades práticas relacionadas à psicomotricidade, as autoras citam que as dez entrevistadas afirmam fazer uso de alguma forma, porém afirmam:

*“Os conteúdos listados pelas professoras são atividades psicomotoras. No entanto, elas não abrangem a totalidade dos aspectos psicomotores apontados por De Meur e Staes (1989). Além disso, da forma como as atividades foram citadas, ou seja, sem ser referenciado o contexto de trabalho das professoras, não foi possível detectar se essas atividades são ministradas em um contexto lúdico ou se são realizadas de forma dexcontextualizada.” (SACCHI e METZER, 2019, p.103)*

Ou um acordo sobre o real? Quando Mateus diz: “O real significa aqui aquilo se acredita ser o real. Possui assim, uma pretensão de universalidade (à semelhança do auditório universal) colocando-se de alguma situação – acontecimento ou ameaça – como real se, apesar da disparidade dos auditórios, todos eles entendam essa situação como real” (MATEUS, 2018 p.130). No sentido de que, se cabe à educação para crianças de até 5 anos de idade, com vistas ao desenvolvimento integral, conforme (LDB /1996), “em seus aspectos físicos, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade”, desse modo, cabe aos pedagogos a prática de suas competências, conforme os conceitos ou “temática” de outrem.

Em outro ponto, para as autoras [oradoras], *“quando uma criança apresenta dificuldades de aprendizagem, o fundo do problema, em grande parte, está no nível das*

*bases do desenvolvimento psicomotor*”. (SACCHI e METZNER, 2019, p.106 *apud* BORGES E RUBIO, 2013, p.1).

Ao relacionarem a dificuldade de aprendizagem ao desenvolvimento Psicomotor, as autoras se utilizam de um tipo de argumento que apresenta a Ligação de Sucessão. A Ligação de sucessão pertence à um tipo de argumento que foi inicialmente classificado por Aristóteles e repaginado a partir da Nova Retórica, pertence a classe dos argumentos que Se Fundam na Estrutura do Real, que por vias de um dado fato adota um raciocínio que sugere um nexos causal consequente. Conforme Perelman e Olbrechts-Tyteca (2020, p.299) “Dentre as ligações de sucessão, o vínculo causal desempenha, incontestavelmente, um papel essencial, e seus efeitos argumentativos são tão numerosos quanto variados”. Permitem três tipos de argumentação. Os que relacionam dois acontecimentos sucessivos, entre eles, configurando o vínculo causal. Os que de determinado acontecimento buscam a causa para determiná-lo. E os que enfatizam o efeito da causa por dado acontecimento. Encontra-se esse tipo de argumentação no gênero epidítico, que reafirma os valores do grupo (objetos de acordo).

Na citação vista acima, a Ligação de Sucessão sugere que a *dificuldade de aprendizagem* [aluno] seja causada por defasagem no *desenvolvimento psicomotor*. Relacionando o efeito da causa ao acontecimento [desenvolvimento] anterior. Nesse ponto, o acordo prévio implícito no discurso apresentado pelas pedagogas é o de que a dificuldade apresentada é atribuída ao aluno e está relacionada ao seu desenvolvimento e, não se relaciona às propostas pedagógicas.

Observamos outro ponto, a presença do argumento de hierarquia dupla aplicado às ligações de sucessão, a e de coexistência e conforme Perelman e Olbrechts-Tyteca (2020, p.386), “Todas as ligações fundadas na estrutura do real, sejam elas de sucessão ou coexistência, poderão servir para ligar duas hierarquias, uma à outra e para fundar o argumento de hierarquia dupla”, nesse caso referente à *dificuldade de aprendizagem/ bases do desenvolvimento psicomotor* apresentada pelas autoras, no que se refere as atividades das pedagogas.

Desse modo, Sacchi e Metzner (2019) apoiadas em Borges e Rubio em 2013, estariam transferindo para as *bases do desenvolvimento psicomotor* a origem das possíveis *dificuldades de aprendizado*. Nossa hipótese é a de que tais práticas possam ser recorrentes, pelo fato de antecederem a regulamentação da profissão de psicomotricista. Fato que nos mobilizou em relação a esse estudo. E destacamos que o “duplo” ou a transposição do

conhecimento ocorre até mesmo no caso de profissões já estabelecidas. Como no estudo com os professores da Língua Portuguesa, citado por Alvarenga e Mazzotti (2017, p.266), “Esse fenômeno, que produz uma “versão” funcional para os grupos sociais, nem é um engano nem uma falha cognitiva, pois a transposição do conhecimento para outro lugar social exige a releitura de seus conceitos”. Ainda conforme os autores, uma das funções da análise retórica é a de desvelar as premissas implícitas que sustentam os acordos prévios, apresentadas através de um discurso (*Logos*) por determinado grupo de atores sociais. Em nossa análise pudemos observar que para as pedagogas entrevistadas, a premissa implícita se baseia no conceito de que a psicomotricidade é reduzida a noção de *contexto lúdico*. E quando não há a presença do lúdico, a mesma está *descontextualizada*. Conforme Sacchi e Metzner:

*“Ao trabalhar os aspectos psicomotores de forma lúdica, as crianças terão a oportunidade de explorar os movimentos de forma prazerosa e divertida. Dessa forma, o professor pode propor brincadeiras que envolvam as diversas áreas psicomotoras, pois a junção entre o brincar e os aspectos psicomotores é fundamental para o desenvolvimento infantil.” (SACCHI; METZNER, 2019, p. 102)*

Pudemos observar na afirmação acima, que além da premissa do *contexto lúdico* (*prazerosa e divertida*), há um acordo prévio a respeito do conceito de psicomotricidade tida como ciência que se confunde com *aspectos psicomotores*, que diferem entre si, mesmo que sejam pertinentes e convergentes no que diz respeito ao *desenvolvimento infantil*.

Nesse sentido, pudemos observar que tanto o discurso das autoras, como o das pedagogas estabelecem um *corpus* que pôde ser analisado para assim definir-se o que se considera ser preferível a respeito da abordagem das pedagogas em relação às práticas psicomotoras para esse grupo determinado de atores sociais. Desse modo as práticas das pedagogas quando relacionadas à ciência psicomotricidade, sugerem uma representação social específica à classe das pedagogas [entrevistadas], reduzindo a psicomotricidade somente ao contexto lúdico e a brincadeira.

Diante da análise dos esquemas argumentativos que expõem os raciocínios das pedagogas e que afirmam o que é a psicomotricidade a priori, nos deparamos com o que esses sujeitos dizem ser o “real” assim como os significados que implicariam nas representações sociais. Segundo Jodelet:

A pesquisa sobre representações sociais apresenta um caráter ao mesmo tempo fundamental e aplicado e recorre a metodologias variadas: experimentação em laboratório e campo; enquetes por meio de entrevistas, questionários e técnicas de associação de palavras; observação participante; análise documental e de discurso etc. (JODELET, 2001, p.12)

Apoiados por Jodelet (2001), que cita a pesquisa sobre RS a partir da análise documental, Reboul (2004) com a contribuição das classificações dos tipos de argumentos e Perelman e Olbrechts-Tyteca (2020) que contribui com as figuras argumentativas e as de estilo; no que diz respeito a adesão do auditório, observamos que por meio da análise retórica dos artigos publicizados é possível identificar o que os diferentes profissionais dizem ser o preferível, no que se refere as práticas da psicomotricidade.

#### ANÁLISE RETÓRICA DO ARTIGO “A PSICOMOTRICIDADE COMO COADJUVANTE NO TRATAMENTO FISIOTERAPÊUTICO”

Em outro artigo publicizado, observamos que, desde 2005 Souza e Godoy já tratavam das questões relacionadas aos campos de atuação da fisioterapia e da psicomotricidade, período muito anterior ao que se refere aos debates a respeito da regulamentação da profissão de psicomotricista, como vimos anteriormente. Desse modo, destacamos alguns trechos do seu artigo para acrescentar à nossa análise retórica que envolve os diferentes atores sociais a respeito do nosso objeto de estudo.

Os autores iniciam seu artigo com a seguinte colocação: “*A psicomotricidade pode ser definida como uma ciência que tem como objeto de estudo o homem por meio de sua relação com o mundo externo e interno.*” (SOUZA; GODOY, 2005, p. 288)

Dessa maneira afirmam o lugar de ciência para a psicomotricidade, porém não percebemos um acordo entre os auditórios [fisioterapeutas/psicomotricistas] quando relacionados aos achados nas discussões do Senado, como vimos anteriormente, e nem tão pouco se considerarmos à Resolução de N. 547/21 que se propõe à “Reconhecer *a psicomotricidade como área de atuação do fisioterapeuta*” (BRASIL, 2022c). O que reduz a psicomotricidade à área de atuação e não a reconhecendo como profissão.

Além dessa colocação, observamos a seguir que os autores fazem em seu discurso a mesma redução da psicomotricidade ao lúdico, como vimos anteriormente no caso das pedagogas entrevistadas por Sacchi e Metzner em 2019.

“*Portanto, a associação das técnicas fisioterápicas aos conceitos das técnicas psicomotoras vem somar-se ao tratamento fisioterapêutico trazendo o lúdico à terapia*

*física e a importância de considerar o indivíduo como um todo evitando dissociar o corpo da mente.” (SOUZA; GODOY, 2005, p.288)*

Na sequência, os autores fazem referência às estereotipias intergrupos (JODELET, 2001; DESCHAMPS; MOLINER, 2009) ao citarem as críticas da psicomotricidade em relação às práticas dos profissionais de fisioterapia, educação física e fonoaudiologia, com relação às questões mecanicistas. E ao fazerem sua colocação usam uma Ligação de Sucessão envolvendo a mecanicidade, a espontaneidade e a perda de motivação, como observa-se a seguir:

A psicomotricidade critica a forma mecanicista de trabalho da Fisioterapia, da Educação Física e da Fonoaudiologia, por privar o participante de interferir na proposta de trabalho, tirando a espontaneidade nas ações, fazendo com que se perca a motivação na tarefa, pois o profissional obriga o participante a entrar no seu esquema de trabalho. O objetivo é que se busque adequar as condutas às necessidades do indivíduo, tornando a tarefa mais eficaz e satisfatória tanto para o profissional como para o participante. (SOUZA; GODOY, 2005, p.289)

No estudo de Souza e Godoy (2005) a Ligação de Sucessão a que nos referirmos, relaciona os elementos do discurso por meio de causa e efeito e diz respeito aos elementos *mecanicistas*, representando a causa e, a retirada da *espontaneidade* que representa o efeito. Além de evidenciar com as questões da estereotipia, elencadas por Deschamps e Moliner (2009), observamos novamente a possível representação social da psicomotricidade pelos diferentes grupos sociais quando a associam a espontaneidade e a ludicidade.

Como vimos, seja pelo viés da cultura, seja pelo viés da psicologia social, a mobilização em torno da regulamentação da psicomotricidade está sujeita a possíveis representações sociais, através do crivo dos comportamentos e de acordo com as pesquisas feitas anteriormente, com o enfoque psicossocial. (JODELET, 2001); (DESCHAMPS; MOLINER, 2009).

Com as contribuições dos autores citados e, das pesquisas anteriores, enunciadas por eles, pudemos observar que o discurso além de vir carregado de crenças e valores, se mostra como ferramenta utilizada pelos grupos para estabelecerem “a regra do jogo”, em suas atitudes, através do modo discursivo.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. Lei nº 13.794, de 3 de janeiro de 2019. Dispõe sobre a regulamentação da atividade profissional de psicomotricista e autoriza a criação dos Conselhos Federal e Regionais de Psicomotricidade. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, ano 157, n. 3, p. 2-3, 4 jan. 2021. PL nº 74, de 2018 (n. 795/2003). Disponível em: <[https://www.in.gov.br/materia/-/asset\\_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/57877795](https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/57877795)>. Acesso em: 23 set. 2021

BRASIL. Resolução n. 547, 30 dez. de 2021. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 14 jan. 2022. Disponível em: <<https://www.in.gov.br/web/dou/-/resolucao-n-547-de-30-de-dezembro-de-2021-373867445>>. Acesso em: 14 jan.2022

DESCCHAMPS, J-C; MOLINER, P. **Identidade em Psicologia Social**: dos processos identitários às representações sociais. Petrópolis: Vozes, 2009.

EAGLETON, Terry. **A ideia de cultura**. Trad. Sandra Castello Branco. 2ª ed. São Paulo: UNESP, 2011.

JODELET, Denise. Os Processos Psicossociais da Exclusão. *In*: SAWAIA, Bader (org.). **As artimanhas da exclusão** – análise psicossocial e ética da desigualdade social. 2ª Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001, p.53-66.

LEITE, Dante Moreira. **O caráter nacional brasileiro**: história de uma ideologia. 6ª ed. rev. São Paulo: UNESP, 2002.

SACCHI, Ana Luisa; METZNER, Andreia Cristina. A percepção do pedagogo sobre o desenvolvimento psicomotor na educação infantil. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 100, n. 254 p. 96-110, 2019. Epub 16 Maio 2019. ISSN 2176-6681, 2019. Disponível em: <<https://doi.org/10.24109/2176-6681.rbep.100i254.3804>>. Acesso em: 10 out. 2021

SOUZA, Hugo Alves de; GODOY, José Roberto Pimenta de. A psicomotricidade como coadjuvante no Tratamento Fisioterapêutico. **Univ. Ci. Saúde**, Brasília, v.3, n.2, p. 287-296, julho/dez.,2005. Disponível em: <<https://www.cienciasaude.uniceub.br/cienciasaude/article/view/563/382>>. Acesso em: 27 mar. 2022

PERELMAN, Chaim. e OLBRECHTS-TYTECA, Lucie. **Tratado da Argumentação**. A nova retórica. Tradução: Maria Ermantina Galvão G. Pereira. 4a. Tiragem, São Paulo, Martins Fontes, 2020.

THOMPSON, J. B. **Ideologia e cultura moderna**. Petrópolis: Vozes, 1995.

## JUVENTUDE E POLÍTICAS DE AÇÕES AFIRMATIVAS: INSURGÊNCIAS E CONQUISTAS PARA UMA REPARAÇÃO HISTÓRIA

Maria Aparecida Miranda - IFRJ - maria.miranda@ifrj.edu.br

Ana Gabriele Furtado de Oliveira - IFRJ - anagabrielefurtado2004@gmail.com

**Palavras-chave:** Ações Afirmativas; Movimento Negro; Juventude; Relações Étnico-Raciais.

### INTRODUÇÃO

Com o estudo problematizamos as lutas do Movimento Negro no Brasil, que denuncia o racismo, as violências e as desigualdades raciais, e contribui na proposição de políticas antirracistas, com centralidade no campo da educação. Achados da pesquisa que realizamos revelam que as políticas de ações afirmativas implementadas na educação, e legitimadas a partir de aportes jurídicos e normas tais como: Lei nº 12.711/2012, Lei nº 10.639/2003 e o Decreto nº 7234/2010 (PNAES), configuram forma de enfrentamento e resultam de insurgências de sujeitos políticos, se constituindo em conquista e caminho para uma reparação história. O campo da pesquisa é o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro (IFRJ), Campus Rio de Janeiro, e o estudo se alinha as proposições do Eixo 4 que tem como tema o Ensino Superior contradições e avanços na região sudeste. A instituição oferta educação superior e básica, especializada na educação profissional e tecnológica em diferentes modalidades de ensino. E a pesquisa que realizamos tem como objetivo analisar as narrativas elaboradas pelos estudantes, jovens negros matriculados nos cursos de graduação do campus Rio de Janeiro do IFRJ, acerca das vivências, trajetórias e implementação das legislações que regem as políticas de ações afirmativas no campo da educação. Conforme o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), o IFRJ tem como missão promover uma formação humana, ética e profissional, por meio de uma educação inclusiva e de qualidade, contribuindo para o desenvolvimento regional e do país, em consonância com as mudanças do mundo do trabalho. Atende a um público formado por adolescentes, jovens e adultos. Achados da Plataforma Nilo Peçanha, nos informam sobre os dados do ano base de 2021 publicados em 2022, revelando que no referido período o IFRJ ofertou 145 cursos e um total de 6.293 vagas. Em sua totalidade

manteve 17.546 matrículas, num quadro onde ingressaram 4.902 estudantes e formalizaram 3.001 concluintes. Esses números denotam compromissos assumidos e a magnitude dos desafios que a gestão enfrenta na perspectiva da garantia do direito à educação, mobilizando esforços para oferecer condições que oportunizem o acesso, a permanência e a conclusão exitosa da formação acadêmica dos estudantes. No Campus Rio de Janeiro, oferta vagas para cursos do ensino médio, ensino superior e pós-graduação.

## **METODOLOGIA**

A pesquisa que realizamos constitui um estudo de caso com abordagens qualitativas e quantitativas, alicerçado em referências bibliográficas, legislações e pesquisas de campo. Nesse estudo apresentamos achados da etapa inicial de um estudo exploratório com análises e reflexões acerca dos aportes jurídicos e teóricos que contribuem para a compreensão das políticas de ações afirmativas implementadas na educação brasileira.

## **DISCUSSÃO E APROXIMAÇÕES DO ESTUDO**

No Brasil, as desigualdades raciais foram construídas a partir das marcas deixadas pela tragédia da escravização da população negra africana e dos negros brasileiros, do processo de acumulação de riquezas e da persistência do racismo que atua na manutenção das desigualdades. Ronaldo Crispim Sena Barros (2016) destaca que o regime de escravidão foi agroexportador, estruturado em um nível de exploração econômica mundial para favorecer o capitalismo moderno, e isto através do racismo, um sistema ideológico de dominação estruturado nos campos científico, jurídico e político para garantir a espoliação da mão de obra escravizada (BARROS, 2016, pg. 21).

No Brasil a construção do mito da democracia racial a partir de argumentos referentes a uma "convivência cordial e harmoniosa" entre negros e brancos no pós-abolição, mascarou a existência de uma falsa democracia racial, que manteve por décadas as desigualdades raciais como estratégia de manutenção de privilégios e vantagens para a população branca.

Nessa dinâmica reconhecer que o estado foi responsável jurídica e politicamente pela garantia e manutenção da escravização. Assim, o autor nos provoca a refletir sobre a mancha indelével do racismo, que se apresenta e se manifesta de diferentes formas no



cotidiano das relações raciais, e desafia a população negra a sobreviver as violências, os estigmas, a desumanização dos negros, a animalização dos sujeitos negros e mulheres,

Para Maria Aparecida Silva Bento “o legado da escravidão para o branco é um assunto que o país não quer discutir, pois os brancos saíram da escravidão com uma herança simbólica e concreta extremamente positiva, fruto da apropriação do trabalho de quatro séculos de outro grupo” (BENTO, 2014, p. 7).

Compreendemos que diferentes fatores contribuíram para a conquista das políticas de ações afirmativas: mobilizações operadas pelas expressões do Movimento Negro (MN) Brasileiro, denunciando o mito da democracia racial e as desigualdades raciais; diversificação das formas de mobilização, enfrentamentos e proposições dos movimentos coletivos que emergem no período da ditadura (1964-1985) e na direção do movimento constituinte (1987-1988) fortalecido na instalação da Assembleia Nacional Constituinte no Congresso Nacional, que mobilizou amplos setores da sociedade; contribuições de intelectuais e ativistas do campo das relações raciais, que articularam produções de conhecimentos para o ativismo intelectual e político; estudos realizados por instituições governamentais como o IBGE e o IPEA, que através de pesquisas identificaram e comprovaram a já denunciada desigualdade racial existente no Brasil; a realização da "Marcha de Zumbi Contra o Racismo, pela Igualdade e a Vida" em 20 de novembro de 1995, em Brasília/DF; a III Conferência Mundial das Nações Unidas Contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata, realizada em Durban na África do Sul, e as agendas assumidas pelos governos que nos últimos anos vêm implementando políticas antirracistas de combate às desigualdades raciais.

O protagonismo do MN ganha destaque em Nilma Lino Gomes (2017) que identifica o sujeito “educador, produtor de saberes emancipatórios e um sistematizador de conhecimentos sobre a questão racial no Brasil”. Saberes transformados em “reivindicações, das quais várias se tornaram políticas de Estado nas primeiras décadas do século XXI” (GOMES, 2017, p.14).

Cabe destacar que nos anos 1980/1990 no campo da educação, tivemos também as ações estratégicas para a inserção de jovens negros (as) no sistema de ensino, com as experiências do Pré-Vestibular para Negros e Carentes (PVNC), um movimento de educação popular, laico e apartidário, atuando na capacitação de estudantes economicamente desfavorecidos em geral e negros (as), para o vestibular em vários estados do país (SALVADOR, 2011).

Conforme estudos do historiador Petrônio Domingues, para o MN a “educação é considerada um instrumento de importância capital para enfrentarmos o racismo e garantir a integração e prosperidade do afro-brasileiro na sociedade” (DOMINGUES, 2009, p. 963).

Ao buscarmos compreender os objetivos das ações afirmativas, alguns diálogos como o estabelecido com a produção dos pesquisadores Kabengele Munanga e Nilma Lino Gomes (2006), identificamos que as ações afirmativas “constituem políticas, ações e orientações públicas ou privadas de caráter compulsório, facultativa ou voluntária, que tem como objetivo corrigir as desigualdades historicamente impostas a determinados grupos sociais e étnico-raciais”, e que notadamente marcados por um “histórico comprovado de discriminação e exclusão”. Conforme os autores, essas ações podem ser estabelecidas em diferentes áreas como: educação, saúde, mercado de trabalho, cargos políticos e outros, “nos setores onde a discriminação a ser superada se faz mais evidente e onde é constatado um quadro de desigualdade e de exclusão” (MUNANGA & GOMES, 2006, p. 186).

Ao dissertar sobre ações afirmativas e reparação histórica, o historiador Petrônio Domingues (2005) destaca que, com a política de ações afirmativas é a primeira vez que o Estado brasileiro implementa políticas públicas a favor da população negra, pois, em toda a história do Brasil, essa população sempre foi alvo de políticas que a desfavorecem. As reflexões do autor nos ajudam a compreender que a vigência de políticas e programas de ações afirmativas “é a prova cabal de que existe tanto racismo quanto um problema específico do negro no país, pois, caso contrário, não haveria a necessidade de medidas reparatórias para esse segmento populacional”. E nesse sentido “o Estado deve reparar as injustiças e atrocidades causadas no passado à população negra e, principalmente, de como se deve eliminar o problema do racismo antinegro no presente” (DOMINGUES, 2005, p. 174).

E para Antônio Sérgio Alfredo Guimarães (2012) “às políticas de ações afirmativas têm por objetivo promover o acesso (e a permanência) à educação, ao emprego e aos serviços sociais em geral de membros de grupos estigmatizados e sujeitos a preconceitos e discriminações”. Elas possibilitam ainda “assegurar oportunidades de recrutamento e acesso, através de tratamento preferencial ou mesmo no estabelecimento de cotas para membros desses grupos” (GUIMARÃES, 2012, p. 113).

Numa perspectiva mais ampla, as ações afirmativas pressupõem, conforme a Secretaria Especial de Promoção de Políticas de Igualdade Racial (SEPPIR), políticas

públicas elaboradas pelo governo ou pela iniciativa privada com o objetivo de corrigir desigualdades raciais presentes na sociedade, acumuladas ao longo de anos. Uma ação afirmativa busca oferecer igualdade de oportunidades a todos. Conforme documento elaborado pela SEPPIR,

As ações afirmativas podem ser de três tipos: com o objetivo de reverter à representação negativa dos negros; para promover igualdade de oportunidades e para combater o preconceito e o racismo. Com efeito, objetiva alterar a forma de interpretação da participação dos africanos e seus descendentes na formação da história cultural, política e social do Brasil; possibilitar estratégias de acesso a bens culturais, materiais, sociais e oportunidades de ascensão e mobilidade social e ainda, o respeito à diferença e a identidade étnico-racial (SEPPIR, 2019).

As ações afirmativas configuram políticas focais ou setoriais, por se destinarem ao atendimento de grupos específicos, e objetivam alterar as desigualdades geradas pelo modo de produção capitalista. Para os defensores dessas ações, em particular o Movimento Negro, as leis e normas que as instituem, representam uma vitória importante para o princípio da igualdade.

Com a publicação da Lei nº 10.639/2003, que estabelece a obrigatoriedade do estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, temos o desafio de resgatar a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política, pertinentes à História do Brasil. Podemos perceber que a lei é resultado de uma decisão política e traz repercussões pedagógicas. Entendemos com a pesquisadora e ativista Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva (2013), que a referida lei configura uma política de reconhecimento e de reparação de desigualdades, uma iniciativa política e pedagógica que visa à igualdade racial e o fortalecimento da cidadania de todos os cidadãos. Esse aporte jurídico institui uma mudança na política curricular, pondo em evidência questões de pertencimento étnico-racial, as quais devido ao processo de colonização europeia se pautaram pelo racismo e pela hegemonia da cultura e história branca eurocentrada, tida como universal, e que historicamente contribui para inferiorizar as culturas e histórias dos negros e indígenas no Brasil (Silva, 2013, p. 2).

No ano seguinte, foi a vez da publicação da Resolução CNE/CP 1/2004, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais, Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (Brasil, 2004). Fundamentada no Parecer

CNE/CP 3/2004, compõe o conjunto de aportes jurídicos indutores de uma política educacional voltada para a afirmação da diversidade cultural. Com efeito, visam consolidar as orientações para formulação de projetos políticos pedagógicos comprometidos com a educação para as relações étnico-raciais positivas, na perspectiva de dar respostas para a demanda da população negra, por meio da construção de uma política curricular que combata o racismo e as discriminações. Com a promulgação da lei, o Estado brasileiro reconheceu a reivindicação histórica do MN, apontando para a promoção de uma educação mais democrática e inclusiva.

Com o aporte jurídico Lei nº 12.711/2012, as instituições vinculadas ao Ministério da Educação - IF, CEFET e Pedro II - passaram a reservar em cada processo seletivo para ingresso nos cursos de graduação e ensino médio, por curso e turno, no mínimo 50% (cinquenta por cento) de suas vagas para estudantes que tenham cursado integralmente o ensino em escolas públicas. As reservas de vagas representam estratégias de ação afirmativa e, conforme Munanga (2010), ao serem implantadas, revelam existência de um processo histórico e estrutural de discriminação, que atinge determinados grupos sociais e étnico/racial da sociedade, como a população negra. Pensando o espaço de formação como as escolas, Gomes afirma que:

A escola cumpre a sua função social e política não somente na escolha da metodologia eficaz para a transmissão dos conhecimentos historicamente acumulados ou no preparo das novas gerações para serem inseridas no mercado de trabalho e/ou serem aprovadas no vestibular. Quando a escola conseguir superar essa visão, ela compreenderá que a racionalidade científica é importante para os processos formativos e informativos, porém, ela não modifica por si só o imaginário e as representações coletivas e negativas que se construíram sobre os ditos “diferentes” em nossa sociedade (Gomes, 1999, p. 2-3).

Para a autora, a escola possui a “vantagem de ser uma das instituições sociais em que é possível o encontro das diferentes presenças”. Assim, é também um espaço sociocultural marcado por símbolos, rituais, crenças, culturas e valores diversos. O espaço escolar constitui um cotidiano que possibilita diferentes interpretações e olhares, e deixam marcas no processo de formação.

Os ativistas do Movimento Negro reconhecem que a educação ocupa um lugar importante nos processos de produção de conhecimento sobre si e sobre “os outros”, contribui na formação de quadros intelectuais e

políticos e é constantemente usada pelo mercado de trabalho como critério de seleção de uns e exclusão de outros (Gomes, 2010, p. 4).

A política de reserva de vagas de corte racial e social representa a ruptura de um poder colonial, já que o racismo se perpetua também pelo direito de construir saberes. A população negra vem se apropriando dessa política para romper com a hegemonia branca, para formar profissionais e incentivar a continuidade do processo na graduação e pós-graduação. Ela visa formar pesquisadores e construir pesquisas pela perspectiva negra, para fortalecer essa representação nos espaços de poder e decisão.

Compreendemos que as reservas de vagas não se configuram em privilégios, ou uma concessão a população negra. O que se pretende é a reparação das violações de direitos desta população pelo Estado. E nesse quadro, a reserva de vagas destinadas a esses estudantes nos institutos federais, como no IFRJ, contribuem também para novas oportunidades de ingresso na formação técnica e profissional. As reivindicações por políticas de ações afirmativas e de ampliação da igualdade, ocorrem num campo de tensões políticas e ideológicas.

A partir de nossos estudos compreendemos ser necessário destacar a centralidade do debate e reflexão acerca das políticas públicas elaboradas para a juventude, em particular que beneficiam a Juventude Negra, que a partir dos anos 2000, vem estabelecendo estratégias de mobilização, reivindicação e defesa de processos de democratização no Brasil, na luta por direitos de pessoas jovens, negras e de camadas populares, dilemas que envolvem inclusão política, social e a concomitante existência de violações de direitos.

No centro deste processo histórico, há um sujeito político e social, aqui nomeado de Juventude Negra, que percorre um caminho de formação a partir de ações coletivas, interseccionando dimensões de classe, gênero, raça/cor e idade, intensificando sua atuação em espaços de participação mista, para a formação de políticas públicas em resposta aos problemas mais críticos vivenciados por esta juventude. A Juventude Negra pode ser entendida como uma categoria de identidade política. Uma forma básica de se pensar a juventude é que ela se constitui enquanto uma fase do desenvolvimento da vida fisiológica do ser humano, na qual experiências contingentes são características. Daí emergem algumas visões estereotipadas acerca da juventude, de determinismo biológico.

Estudos de Miriam Abramovay, Mary Garcia Castro e Júlio Jacobo Waiselfisz revelam que as características das juventudes são: a procura pelo novo, buscar dar respostas

às situações, a ousadia em enfrentar diversos horizontes, a valorização da sensação de adrenalina e a experimentação, apostar com o sonho e com a esperança e resistências, ousar enfrentar o que os adultos consideram como risco, enfrentamento (ABRAMOVAY et al., 2015). E sobre a identificação etária destacam que

“No Brasil, desde 2005, com a criação da Secretaria Nacional de Políticas de Juventude e do Conselho Nacional de Juventude, a população jovem é de 15 a 29 anos, levando em conta o aumento do tempo dedicado à formação escolar e profissional, a permanência maior com as famílias de origem, assim como as dificuldades para se conseguir, principalmente, o primeiro emprego. (ABRAMOVAY et al., 2015, p. 24).

E nesse contexto, pensar a formação de adolescentes, jovens e jovens adultos, temos como desafio refletir com Sueli Carneiro o conceito de epistemicídio, que nos remete à colonização, o assassinato e a recusa de reconhecimento da produção de conhecimentos de determinados povos, no caso brasileiro, dos negros e indígenas. O desafio é o de alterar as práticas de invisibilização da história, da religiosidade, da contribuição na formação social, cultural, econômica e política, das tradições e da identidade negra e também indígena. (CARNEIRO, 2005, p.97).

## CONCLUSÃO

Achados do estudo remetem à identificação de três eixos de ações afirmativas. O primeiro eixo está configurado na implementação da Lei nº 12.711/2012, que possibilita o acesso através da reserva de vagas de corte racial e social, e constitui defesa de direito e oportunidades, e objetiva reverter a representação negativa dos negros, promover à igualdade racial e incentivo aos estudantes negros para o acesso às vagas nas instituições federais de educação (ensino médio e superior).

O segundo eixo da ação afirmativa está configurado nos aportes Lei nº 10.639/2003 que alterou a Lei nº 9.394/96 e instituiu no currículo oficial a obrigatoriedade do ensino da História e Cultura Afro-brasileira e Africana, e nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais. A ação tem o objetivo de reverter a representação negativa dos negros, ao resgatar sua história, cultura e conhecimento e assim, combater o racismo e a discriminação.

O terceiro eixo da ação afirmativa está configurado na institucionalização do Decreto nº 7.234/2010, que institui a assistência estudantil e outras estratégias que

objetivam garantir a permanência. Nesse eixo a ação afirmativa configura uma política social de priorização, e tem como característica a seleção de um determinado público para ser beneficiário de uma ação de transferência de renda (auxílios) e outros serviços e benefícios, visando a garantia da equidade, oportunizando a justiça.

Compreendemos ser necessário estabelecer articulações entre os três eixos das ações afirmativas - acesso, educação para as relações étnico-raciais e assistência estudantil para a permanência - na perspectiva de promoção de uma educação democrática e emancipatória. É preciso reconhecer que as reivindicações por políticas de ações afirmativas e de promoção da igualdade, ocorrem num campo de tensões políticas e ideológicas.

Considerando nossas vivências e observações, dentre os desafios a serem enfrentados ousamos destacar: a persistência de situações de racismo, preconceitos e discriminação de raça-etnia, classe, gênero e sexualidade que atravessam o espaço institucional, provocando sofrimento, desconfortos e reações de enfrentamento.

Nas instituições de educação, os Núcleos de Estudo Afro-Brasileiros e Indígenas (NEABI) e os Coletivos de Estudantes Negros, vem assumindo um protagonismo como agência negra no espaço de formação com proposições, negociando e tencionando com práticas insurgentes, forjando debates e estudos.

Concluimos ainda que a Juventude Negra vem alterando os espaços de formação superior com a presença de seus corpos – pretos e pardos, suas demandas interseccionais, alterando os debates e reflexões exigindo a inclusão de referências bibliográficas de grupos historicamente colocados à margem dos campos da produção intelectual, conhecimento e literaturas.

## REFERÊNCIAS

ABRAMOVAY, Miriam; CASTRO, Mary Garcia; WASELFISZ, Júlio Jacobo. **Juventudes na escola, sentidos e buscas: por que frequentam?** 1. Ed. Brasília: Flacso Brasil, OEI, MEC, 2015. Disponível em: [https://flacso.org.br/files/2015/11/LIVROWEB\\_Juventudes-na-escola-sentidos-e-buscas.pdf](https://flacso.org.br/files/2015/11/LIVROWEB_Juventudes-na-escola-sentidos-e-buscas.pdf)

BARROS, R. C. S. **Promovendo a igualdade racial para um Brasil sem racismo.** Ministério das Mulheres, da Igualdade Racial, da Juventude e dos Direitos Humanos - SEPIR, Brasília - DF, 2016.

BRASIL. **Lei nº 9394 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)**. Brasília: MEC, 1996.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 10.639, de 09 de janeiro de 2003**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Brasília, DF, 10 de janeiro de 2003.

\_\_\_\_\_. **CNE/CP parecer nº 3, de 10 de março de 2004(a) do Conselho Nacional de Educação**. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.

\_\_\_\_\_. **CNE/CP. Resolução nº 1, de 17 de junho de 2004(b) do Conselho Nacional de Educação (Conselho Pleno)**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 11.645/2008**, que alterou a Lei 9.394/1996, modificada pela Lei no 10.639/2003. Incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena.

\_\_\_\_\_. **Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília: SECAD/SEPPIR, 2009.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 7234 de 19 de julho de 2010**. Dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES). Poder Executivo, Brasília, DF, 20 de julho de 2010.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 12. 711 de 29 de agosto de 2012**. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Brasília, 29 de agosto de 2012.

CARNEIRO, A. S. **A construção do outro como não-ser como fundamento do ser**. Tese de Doutorado em Educação. Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005. Disponível em: <https://negrasoulblog.files.wordpress.com/2016/04/a-const-ruc3a7c3a3o-do-outro-como-nc3a3o-ser-como-fundamento-do-ser-sueli-carneiro-tese1.pdf>

CARONE, I; BENTO, M. A. S. **Psicologia Social do Racismo** - Estudos Sobre Branquitude e Branqueamento no Brasil. Vozes, 6ª edição, 2014.

DOMINGUES, Petrônio. **Ações afirmativas para negros no Brasil**: o início de uma reparação histórica. Revista Brasileira de Educação, nº 29, 2005.

\_\_\_\_\_. **O Recinto Sagrado**: educação e antirracismo no Brasil. Cadernos de Pesquisa, v. 39, n. 138, set. /dez, 2009.

GOMES, NILMA LINO. **Alguns Termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil**: uma breve discussão. Coleção Educação para Todos. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI). Brasília, 2005. Disponível em: Fonte:



[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&task=doc\\_download&gid=658&Itemid](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=658&Itemid)

\_\_\_\_\_. **O Movimento Negro Educador: saberes construídos nas lutas por emancipação.** Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2017.

GUIMARÃES, Antônio Sérgio Alfredo. **Preconceito racial: modos, temas e tempos.** V. 6. Cortez editora, São Paulo, 2012.

MIRANDA, Maria Aparecida. **As ações afirmativas na educação e as narrativas dos estudantes negros: desigualdades, protagonismo negro e reparação.** O Social em Questão - Revista Digital do Departamento de Serviço Social da PUC-Rio, Ano XXIV - nº 50 - p. 269-292, 2021.

MUNANGA, Kabengele.; GOMES, Nilma Lino. **O Negro no Brasil de Hoje.** São Paulo: Global, 2010.

SILVA, P. B. G. Lei nº 10.639/2003 – 10 Anos. Educação das Relações Étnico-Raciais no contexto dos 10 anos da Lei nº 10.639/03. **Revista Interfaces de Saberes**, v. 13, n. 1, 2013. Disponível em:  
<https://interfacesdesaberes.faficape.edu.br/index.php/import1/article/view/162>. Acesso em: 13 nov. 2019.

\_\_\_\_\_. Aprender, ensinar e relações étnico-raciais no Brasil. **Educação**, Porto Alegre/RS, ano XXX, n. 3 (63), p. 489-506, set./dez. 2007.

SALVADOR, ANDREIA CLAPP. **Ação Afirmativa na PUC-RIO: a inserção de alunos pobres e negros.** Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio, 2011.

**TRABALHOS PUBLICADOS NO E-BOOK****Eixo 1:**

EFEITOS DO FUNDEB NA OFERTA DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO MUNICÍPIO DE VIÇOSA-MG, NO PERÍODO DE 2014 A 2019: AVANÇOS E RETROCESSOS

Thayane Lopes de Freitas, UFV/DPE  
Terezinha Duarte Vieira, UFV/DPE

BALANÇO DAS MATRÍCULAS PÚBLICAS E PRIVADAS EM EDUCAÇÃO INFANTIL NOS MUNICÍPIOS PAULISTAS

Danilo Kanno, UNICAMP

AS PARCERIAS DA FILANTROPIA DE RISCO NA POLÍTICA EDUCACIONAL: UMA POSIÇÃO PRIVILEGIADA POR MEIO DO INSTITUTO ARTICULE

Maria Aparecida Silva de Menezes, UFBA

**Eixo 2:**

A EDUCAÇÃO COMO UM DIREITO HUMANO: EFEITOS NA LEGISLAÇÃO BRASILEIRA

Ellen Cristina Ceccon – UNICAMP

INVESTIGANDO A FINANCEIRIZAÇÃO NA EDUCAÇÃO BÁSICA BRASILEIRA: UM MAPEAMENTO DA PRODUÇÃO ACADÊMICA DE 2013 A 2022

Felipe Araujo, UNICAMP

ESCOLAS CHARTER NOS JORNAIS DIGITAIS BRASILEIROS: CONHECENDO OS PRESSUPOSTOS DA PRIVATIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO

Fabricia Osanai Pires, UNIRIO  
Henrique Dias Gomes de Nazareth, UNIRIO

A GESTÃO DEMOCRÁTICA NO ENSINO FUNDAMENTAL: OS RETROCESSOS DO PROCESSO DE PRIVATIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO

Danielle Batista Cardoso, USP  
Priscilla de Paula Rodrigues, USP

**Eixo 3:**

INCORPORAÇÃO DAS COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS NAS POLÍTICAS CURRICULARES DO "NOVO ENSINO MÉDIO" NA REGIÃO SUDESTE: PANORAMA E ANÁLISE

Jonas Emanuel Pinto Magalhães, UCP

A AQUISIÇÃO DE ESCOLAS DA REDE PRIVADA POR FUNDOS DE INVESTIMENTOS E A RESPONSABILIZAÇÃO DA GESTÃO ESCOLAR

Bárbara Jennifer Nascimento Silva, UFBA

ESCOLAS CHARTER E CONTRATOS DE GESTÃO NA EDUCAÇÃO: PROPOSTAS DE PRIVATIZAÇÃO NA POLÍTICA EDUCACIONAL BRASILEIRA

Aline Vitória Ramos da Silva Santos, UNIRIO

Andressa de Oliveira Brandão, UNIRIO

Henrique Dias Gomes de Nazareth, UNIRIO

A RECONFIGURAÇÃO DA GESTÃO ESCOLAR DA ESCOLA PAULISTA: DO SÃO PAULO FAZ ESCOLA AO PROGRAMA DE ENSINO INTEGRAL (PEI)

Luís Renato Silva Maldonado, UNIFESP

O EMPRESARIAMENTO DA EDUCAÇÃO E A REFORMA DO ENSINO MÉDIO NO RIO DE JANEIRO

Natália Silva Pereira, UFF

**Eixo 4:**

OLHARES DOCENTES SOBRE A BNC FORMAÇÃO

Cecilia Neves Lima, UFF

Deise Maria Santarelli de Azevedo Marinho, UFF