VII SEMINÁRIO DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA

A Educação como um Direito: enfrentando as desigualdades em diferentes tempos, dimensões e territórios

# ANAIS DE RESUMOS DO VII SEMINÁRIO DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA

Nadia Drabach
Teise Garcia
Karine Morgan
Antonio Zuin
(Organizadores)

CEDES

VII SEMINÁRIO DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA

A Educação como um Direito: enfrentando as desigualdades em diferentes tempos, dimensões e territórios

# *ANAIS DE RESUMOS DO VII SEMINÁRIO DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA*

**Nadia Drabach**
**Teise Garcia**
**Karine Morgan**
**Antonio Zuin**
**(Organizadores)**

CEDES

**Apoio:**

CAPES

Faculdade de Educação

CNPq

UNICAMP

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

Seminário da Educação Brasileira (7. : 2024 : Campinas, SP)
Anais de resumos do VII Seminário da Educação Brasileira [livro eletrônico] : a educação como um direito : enfrentando as desigualdades em diferentes tempos, dimensões e territórios / organização Nadia Drabach...[et al.]. -- Campinas, SP : CEDES, 2024.
PDF

Vários autores.
Outros organizadores: Teise Garcia, Karine Morgan, Antonio Zuin.
Bibliografia.
ISBN 978-85-89262-11-8

1. Educação - Congressos I. Drabach, Nadia. II. Garcia, Teise. III. Morgan, Karine. IV. Zuin, Antonio. V. Título.

24-244497 CDD-370.6

**Índices para catálogo sistemático:**

1. Educação : Congressos 370.6

Eliete Marques da Silva - Bibliotecária - CRB-8/9380

## DIRETORIA DO CEDES

Presidente: Sergio Stoco

Vice - Presidente: Maria Aparecida Guedes Monção

Primeira Secretária: Karine Morgan

Segundo Secretário: Gabriel Meneses Barros

Primeiro Tesoureiro: André Luiz Paulilo

Segunda Tesoureira: Nadia Pedroti Drabach

Diretora de Comunicações: Ingrid Costa Ribeiro Souza

Diretora de Eventos: Theresa Adrião

## CONSELHO TÉCNICO CIENTÍFICO - MEMBROS TITULARES

Regina Tereza Cestari de Oliveira

Luciana Marques

Rodrigo Pereira

Flávia Monteiro de Barros Araújo

Gilda Araujo

Maria Augusta Peixoto Mundim

Vera Lúcia Jacob Chaves

Vera Peroni

Cassia Domiciano

## CONSELHO FISCAL

Andreza Barbosa

Ana Elisa Spaolonsi

## COMISSÃO ORGANIZADORA VII SEB

Theresa Adrião Diretora Eventos CEDES - Coordenadora Geral do Evento
Sergio Stoco - Pres. do CEDES - Coordenador Financeiro
André Paulilo - Diretor CEDES - Coordenador Científico

## COMITE CIENTÍFICO

### Coordenação Geral

Nadia Drabach - Diretoria CEDES/ IFFAR
Karine Morgan - Diretoria CEDES/UERJ
Teise Garcia - USP
Antonio A. Zuin - Editor Revista Educação & Sociedade

### Coordenação de Eixos Temáticos

Maria Aparecida Guedes Monção - UNICAMP
Carmen Sylvia Vidigal Moraes - USP
Débora Mazza - UNICAMP
Antonio Zuin - UFSCAR

### Pareceristas Ad Hoc

Adriana Dragone Silveira
Allan Kenji
André Rodrigues Guimarães
Andrea Gouveia
Bianca Correa
Cassia Alessandra Domiciano
Cíntia Brazorotto
Cristiane Machado
Dalva Franco
Daniela Pires
Fátima Cóssio
Geo Saura
Gilda Araujo
Iana Lima
José Quibao Neto
Luciana Haddad
Luciane Muniz Ribeiro Barbosa
Marcelo Mocarzel
Marcia Jacomini
Maria Carla Corrochano
Maria Silvia Pinto de Moura Librandi da Rocha
Neila Pedrotti Drabach
Raquel Borghi
Regina Cestari Oliveira
Rodrigo Pereira
Romualdo Portela de Oliveira
Salomão Ximenes
Samuel Mendonça
Vera Lucia Jacob Chaves

## Secretaria do evento

Maria Lucia Ceccon - UNICAMP
Karine Morgan- Secretaria CEDES- UERJ

## Apoio Técnico

Gabriel Meneses Barros - CEDES
Ingrid Ribeiro - CEDES

## REVISÃO E DIAGRAMAÇÃO

Santiago Castigio e Monteiro

# SUMÁRIO

**APRESENTAÇÃO ..... 15**

**EIXO 01 - Educação das infâncias e desigualdades educacionais: condições históricas e desafios contemporâneos ..... 16**

DESAFIOS À QUALIDADE DA EDUCAÇÃO E À REDUÇÃO DAS DESIGUALDADES: O PLANEJAMENTO ESCOLAR EM FOCO ..... 17

Botler, Alice Happ - UFPE
Nascimento, José Almir - UPE

DECOLONIZANDO A EDUCAÇÃO INFANTIL PELO BRINCAR COM A NATUREZA 22

Elena Gelli de Araújo Moreira Paternò Castello - FEUSP
Patrícia Dias Prado - FEUSP

AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL E BNCC: MAIS UM FILÃO PARA O MERCADO ..... 27

Natália Francine Costa Cançado - USP-RP
Bianca Cristina Correa - USP-RP

DA EDUCAÇÃO INFANTIL COMO DIREITO CONSTITUCIONAL À SUA EFETIVAÇÃO COMO DIREITO HUMANO À EDUCAÇÃO NO MUNICÍPIO DE CAMPINAS ..... 32

Maria Lúcia Lemos Ceccon[1] - Unicamp

QUANDO O BEBÊ VAI À CRECHE: POSSIBILIDADES DE PENSAR O ENCONTRO . 37

Anderson Cavalini Dias - Unicamp

MONITORAMENTO E AVALIAÇÃO DE PLANOS MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO: ESTUDO DE CASO DO OBSERVATÓRIO DE EDUCAÇÃO DO MUNICÍPIO DE DIADEMA (SP) ..... 42

Paula Rafaela Ferreira Barbosa - UFABC
Ana Clara Tomaz Carneiro - Sec. Mun. de Educ. de Diadema
Salomão Barros Ximenes - UFABC

O DIREITO À PARTICIPAÇÃO NA PRIMEIRA INFÂNCIA: O PLANO MUNICIPAL PELA PRIMEIRA INFÂNCIA DE NITERÓI/RJ SOB FOCO ..... 48

Nicole Rivello Fortes de Almeida - UFF
Flávia Monteiro de Barros Araújo - UFF

DECLARAÇÕES DO DIREITO AO TEMPO SUBJETIVO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: IMPLICAÇÕES POLÍTICO PEDAGÓGICAS NA DOCÊNCIA COM BEBÊS E CRIANÇAS PEQUENAS ..... 53

Eduardo Pereira Batista

[1] Mestre em Educação pela Universidade de Campinas - Unicamp. Membro do Grupo de Pesquisa em Políticas Públicas Educacionais - GREPPE

EDUCAÇÃO INFANTIL, UMA ANÁLISE DA META 01 DO PNE (2014 - 2024): DESAFIOS E AVANÇOS NUMA PERSPECTIVA DAS DESIGUALDADES EDUCACIONAIS ..... 58

Gisele Coelho de Oliveira - UFF
Gláucia Aparecida Teixeira Leão - UFF
Nicole Rivello Fortes de Almeida - UFF

FUNDAÇÃO FÉ E COOPERAÇÃO E A EDUCAÇÃO NA GUINÉ-BISSAU ..... 63

Katia Imbó - Unicamp
Theresa Adrião - Unicamp

POR DENTRO DOS MUROS DA ESCOLA: DESCRITORES DE VULNERABILIDADE EVIDENCIADAS EM PERÍODO PANDÊMICO ..... 67

Patrick V. Ferreira - UNASP
Vera M. N. S. Placco - PUC-SP

CAPACITISMO NA INFÂNCIA: ESTUDO EM ESCOLA DE ENSINO FUNDAMENTAL ANOS INCIAIS ..... 71

Ubirajara da Silva Caetano - USP
Rosângela Gavioli Prieto - USP

O MOVIMENTO SOMOS TODAS PROFESSORAS: UMA ANÁLISE DO DOCUMENTO REFERENCIAL ..... 75

Nívia Romária Domingues Viçosa- PUC-Campinas
Andreza Barbosa - PUC-Campinas

FATORES ASSOCIADOS À APRENDIZAGEM NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL, EM CONTEXTO PÓS PANDEMIA ..... 80

Rodrigo Travitzki - USP

INTERCÂMBIO DE CULTURAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: FORMAÇÃO, PRÁTICAS E TROCAS DE SABERES ..... 85

Edna Gama do Nascimento - USP

O ACOLHIMENTO NA ESCOLA DA INFÂNCIA: ENTRELAÇAMENTO DE RELATOS EM DIFERENTES DIMENSÕES ..... 89

Tania Serafim - UNICAMP
Cintia Biazan - UNICAMP
Carolina Piorini - UNICAMP

O BRINCAR NA PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL: UMA CONTRIBUIÇÃO À EDUCAÇÃO INFANTIL ..... 94

Rodrigo Luiz de Araujo - Unicamp
Bruna Pacheco de Almeida - Unicamp
Flávia Lemos Bianquini - Unicamp

MITIGANDO A TRANSIÇÃO ENTRE A EDUCAÇÃO INFANTIL E O ENSINO FUNDAMENTAL ..... 99

Cintia Cristina Escudeiro Biazan - UNICAMP
Viviane Franzo Juliani - UNICAMP

ESTRATÉGIAS PARA VALORIZAÇÃO DO PROTAGONISMO DOS ESTUDANTES DO ENSINO FUNDAMENTAL DA REDE MUNICIPAL DE DIADEMA ..... 104

Elisabete Marques Pereira de Oliveira - Sec. Mun. de Educ. de Diadema
Roberto Joaquim de Oliveira - Sec. Mun. de Educ. de Diadema

INOVAÇÃO NA AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL ..... 109

Bruna Colombo Da Roit - PUCCAMP
Mônica Piccione Gomes Rios - PUCCAMP

MODOS DE PARTICIPAÇÃO DA CRIANÇA NA CULTURA: SENTIDOS PRODUZIDOS NA CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS ..... 114

Flávia Lemos Bianquin - Unicamp

**EIXO 02 - Educação de juventudes e desigualdades educacionais: condições históricas e desafios contemporâneos. ..... 118**

A PRESENÇA DO SETOR PRIVADO NA OFERTA DO ITINERÁRIO FORMATIVO PROFISSIONAL NO NOVO ENSINO MÉDIO NA REDE ESTADUAL DO MATO GROSSO DO SUL ..... 119

Adriana Alves de Lima Rocha - Universidade Federal da Grande Dourados
Fábio Perboni- Universidade Federal da Grande Dourados

IDENTIDADES, RELAÇÕES E AFETIVIDADES JUVENIS NO ESPAÇO ESCOLAR.. 124

Maria Júlia Buck Rossetto - UNICAMP

O DESAFIO DE DESCONSTRUIR A COLONIALIDADE PARA SUPERAR AS DESIGUALDADES EDUCACIONAIS ..... 129

Ruth Pavan - UCDB

AS MUDANÇAS NO NOVO ENSINO MÉDIO PAULISTA E SUA REPERCUSSÃO NA MÍDIA ..... 134

Júlia Cabral Rinaldi - PUC Campinas
Juliana Doretto - PUC-Campinas

A LEGISLAÇÃO E A INCLUSÃO: UM DIÁLOGO ENTRE BRASIL E PORTUGAL .... 139

Luciana Maria Estevam Marques - Unicamp
Maria Manoel Nascimento, Universidade de Traz-os-Montes e Alto Douro
Estéfano Vizconde Veraszto - Universidade Federal de São Carlos

AS DIFERENTES FORMAS E CORES DE RACISMO ..... 144

Adriana Carvalho Mizukami - FFCLRP/USP
Ana Claudia Balieiro Lodi - FFCLRP/USP/DEDIC

DISCURSOS ACERCA DA APRENDIZAGEM DE LÍNGUA INGLESA ..... 149

Mario Sergio Nunes de Oliveira - FFCLRP/USP

EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS E ESTRATÉGIAS PRIVATIZANTES A PARTIR DOS ANOS 1990 ..... 153

Bárbara Fernanda de Freitas - USP
José Marcelino de Rezende Pinto - USP

O MERCADO DA EDUCAÇÃO BÁSICA NO BRASIL: UM ESTUDO SOBRE AS ESCOLAS MERCANTIS EM SALVADOR. ..... 158

Danilo Kanno - UNICAMP
Theresa Adrião - UNICAMP/UFBA
Aurélio M. Poli - UNICAMP

A POLÍTICA EDUCACIONAL DO CENTRO-OESTE: ESTADO DO CONHECIMENTO DA REFORMA DO ENSINO MÉDIO (2017-2023)..... 165

Danilo Alves Xavier - UnB
Flávio Bezerra de Sousa - UnB

DESAFIOS DA EDUCAÇÃO BÁSICA EM TEMPOS DE FINANCEIRIZAÇÃO DA ECONOMIA: O CASO DO GRUPO PITÁGORAS NO ESTADO DO PARÁ ..... 170

Maria Dayse Henriques de Camargo - UFPA
Vera Lúcia Jacob Chaves - UFPA

**EIXO 03 - Ensino Superior: acesso, permanência e modelos de formação. ..... 176**

APOIO FINANCEIRO A ESTUDANTES DA *HOLDING COGNA* EM MATO GROSSO: FINANCEIRIZAÇÃO E EXPANSÃO ..... 177

Marilda de Oliveira Costa - UNEMAT
Adriana Rodrigues dos Santos Brito- Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso

SOFRIMENTO PSÍQUICO E ENSINO REMOTO EMERGENCIAL: UMA ANÁLISE COMPARATIVA DOS PROCESSOS FORMATIVOS DE UNIVERSITÁRIOS BRASILEIROS E ALEMÃES ..... 182

Luiz Antônio Calmon Nabuco Lastória - UNESP/Araraquara
Helga Caroline Peres - UNESP/Araraquara

INOVAÇÃO NA EDUCAÇÃO SUPERIOR: SAÍDAS SIMPLES PARA PROBLEMAS COMPLEXOS?..... 187

Andreza Barbosa - PUC Campinas
Flávia Cristina Nunes Fernandes - PUC Campinas
Laura Canôas Arnaldi - Colégio Pio XII

A EXPANSÃO PRIVADO MERCANTIL DOS CURSOS DE PEDAGOGIA EAD ..... 192

Leonardo Cesar Carvalho de Medeiros -UFMS

O ACESSO AO ENSINO SUPERIOR POR EGRESSOS DO ENSINO MÉDIO INTEGRADO EM TESES E DISSERTAÇÕES RECENTES..... 197

Leone Alves da Silva - UFBA

FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL ..... 201

Gláucia Aparecida Teixeira Leão - UFF
Gisele Coelho de Oliveira - UFF

INSTITUTOS FEDERAIS DE EDUCAÇÃO E OS NÚCLEOS DE ATENDIMENTO ÀS PESSOAS COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECÍFICAS..... 206

Lucas de Moraes Negri - UFSCar
Amanda Santana Gomes-Silva - UFSCar

AS POSSIBILIDADES DA EDUCAÇÃO POPULAR EM CURSOS PRÉ-UNIVERSITÁRIOS: O CASO DO CURSINHO DA PSICO/USP..... 210

Ariane Lazarini - USP

NEGROS E MULHERES NO ENSINO SUPERIOR ENTRE 2011 E 2023: MUDANÇAS AQUÉM DO NECESSÁRIO..... 215

Amélia Artes - UFRJ

A EXPANSÃO DA EMPRESA EDUCACIONAL COGNA EDUCAÇÃO S.A NO CONTEXTO DA FINANCEIRIZAÇÃO DO CAPITAL ..... 220

Leila Maria Costa Sousa - UFPA
Vera Lúcia Jacob Chaves- UFPA

INICIAÇÃO DE DOCENTES-GESTORES NO NOROESTE FLUMINENSE: INTERFACES DO PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO (PPP) DA ESCOLA. ..... 226

Alexsandra dos Santos Oliveira - UFF

EDUCAÇÃO SUPERIOR: UM DIAGNÓSTICO DAS METAS 12, 13, 14 E 20 DO PNE 2014-2024. ..... 232

Salvador Soares De Melo Júnior - Unicamp
Ana Elisa Spaolonzi Queiroz - Unicamp

**EIXO 4 - A educação em tempos de digitalização: contradições e assimetrias..... 249**

ESCOLAS CONECTADAS E O DIREITO À EDUCAÇÃO ..... 250

Andressa Pellanda, Deep/FE/USP
Marina Avelar, FaE/UFMG
Priscila Gonsales, Iniciativa Educação Aberta/UnB

DATIFICAÇÃO DA EDUCAÇÃO: BNCC E TECNOLOGIAS PARA CONTROLE DO TRABALHO DOCENTE E PRIVATIZAÇÃO DO CURRÍCULO..... 256

Marcelo Mocarzel - Unifeso/UCP/Unesa
Jaciara de Sá Carvalho - Unesa

A ASSUNÇÃO EDUCATIVA EM TEMPOS DE MEDIAÇÕES INVISÍVEIS..... 262

Luiz Coppi

TECNOLOGIAS DIGITAIS EM SISTEMAS PÚBLICOS EDUCATIVOS: MAPEANDO EXPERIÊNCIAS PARA INSPIRAR OUTRA EDUCAÇÃO POSSÍVEL..... 267

Laura Mariana Giannecchini - CLADE

Israel Coelho - CLADE
Theresa Adrião - ReLAAPPe

TRANSFORMAÇÕES NO TRABALHO E NA ESCOLA: UMA NOVA FORMA ESCOLAR? ..... 272

Sandra Luciana Dalmagro - UFSC

**EIXO 5 - Escola pública no Brasil: legados e contradições. ..... 276**

ASSESSORIA PEDAGÓGICA PARA GESTORES ESCOLARES EM MUNICÍPIOS SUL-MATO-GROSSENSES: EXPERIÊNCIAS COLABORATIVAS EM OPOSIÇÃO ÀS PRÁTICAS MERCADOLÓGICAS ..... 277

Andréia Nunes Militão - UEMS/UFGD
Fabio Perboni - UFGD

A META 19 DO PNE 2014 EM PLANOS MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO DA REGIÃO METROPOLITANA DE RIBEIRÃO PRETO: SISTEMATIZAÇÃO INICIAL DE TEXTOS LEGAIS ..... 282

Priscilla de Paula Rodrigues - FFCLRP/USP
Teise de Oliveira G. Garcia – FFCLRP/USP

EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA: ANÁLISE DOS REGULAMENTOS DOS NAPNES DOS INSTITUTOS FEDERAIS DA REGIÃO SUDESTE ..... 287

Jussara Cristina Rodrigues da Silva - UFSCar
Debora Dainez - UFSCar

AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM: PERCURSOS DA REDE MUNICIPAL DE SÃO PAULO ..... 292

Bruna Acioli Silva Machado - Universidade Federal de São Paulo
Sergio Stoco - Universidade Federal de São Paulo

AVALIAÇÕES EXTERNAS EM RONDÔNIA: CONSIDERAÇÕES SOBRE O CONTEXTO LOCAL ..... 297

Maria Aparecida Antero Correia - UNIR

RELAÇÕES DE TRABALHO DOCENTE NO ACRE: ENTRE O PREVISTO E O EFETIVADO ..... 302

Isaac Pimentel Fernandes Sobrinho - Unicamp

INSERÇÃO DO CAPITAL FINANCEIRIZADO NA EDUCAÇÃO OBRIGATÓRIA NO ESTADO DO PARANÁ-BRASIL ..... 308

Cassia Domiciano - UFPR
Bruna Bragagnolo Pereira – UFPR

A FORMAÇÃO DE DIRETORAS/ES ESCOLARES EM SALVADOR: UMA ANÁLISE DOS CURSOS PARA PROVIMENTO AO CARGO ..... 313

Bárbara Jennifer Nascimento Silva - UFBA

O MEU, O SEU O NOSSO COTIDIANO EM PROSA CIENTÍFICA. A NARRATIVA DOS PROFESSORES ALFABETIZADORES DA BAIXADA FLUMINENSE DO RIO DE JANEIRO ..... 319

André Luis de Abreu Oliveira UFRJ

DIREITO À EDUCAÇÃO NA PRODUÇÃO ACADÊMICA: ESTADO DA ARTE DAS TESES DE DOUTORADO DE 1988 a 2021 ..... 324

Aline Gabriele Pereira - UNICAMP
Cristiane Machado - UNICAMP

RELAÇÃO PÚBLICO - PRIVADA NA GESTÃO DA EDUCACÃO BÁSICA: PROPOSTA DE CONTRATO COM ORGANIZAÇÃO DA SOCIEDADE CIVIL ..... 328

Roberto Silva Pereira - UCDB
Regina Tereza Cestari de Oliveira - UCDB

RELATO PARCIAL DE PESQUISA - A GESTÃO ESCOLAR NA REDE PÚBLICA ESTADUAL DE MINAS GERAIS: TENSÕES ENTRE DEMOCRACIA E NEOLIBERALISMO..... 333

Paulo Henrique Rodrigues - Universidade do Vale do Sapucaí

POLÍTICA PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DO CENTRO PAULA SOUZA: O CASO DO CENTRO DE CAPACITAÇÃO TÉCNICA, PEDAGÓGICA E DE GESTÃO . 338

José Ferrari Júnior - Centro Paula Souza/Unicamp

“O ESTADO SOZINHO NÃO É CAPAZ”: REFLEXÕES SOBRE A NARRATIVA DE RESPONSABILIZAÇÃO DE ATORES NÃO ESTATAIS PELA MELHORIA DA EDUCAÇÃO PÚBLICA..... 342

Thais Marin - UNICAMP

GESTÃO DEMOCRÁTICA DA EDUCAÇÃO NO PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (2014-2024): DESCAMINHOS DA META 19..... 347

Alba Valéria Baensi – GRUPPE/UFF
Waldeck Carneiro - GRUPPE/UFF

A POLÍTICA DA EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA E O PAPEL DAS CIÊNCIAS SOCIAIS ..... 351

Antonio Jorge Gonçalves Soares - UFRN/UFRJ
Kalyla Maroun - UFRJ
David Gonçalves Soares - UFF

SABERES DO DIRETOR ESCOLAR NO PROCESSO DE ENSINO E DE APRENDIZAGEM DE ESTUDANTES: PERSPECTIVAS DA GESTÃO PEDAGÓGICA ..... 355

Renata Pierini Ramos - Universidade Federal de São Carlos
Alba Valéria Baensi da Silva - Universidade Federal de São Carlos
Rafaela Marchetti - Universidade Federal de São Carlos

ESCOLA DE APLICAÇÃO DA FACULDADE DE EDUCAÇÃO DA UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO: DIVERSIDADE E ENSINO DIFERENCIADO NOS ANOS INICIAIS (2011-...) ..... 360

Thays Fernandes Flor da Silva - USP

QUANDO A ESCOLA SE TORNA UMA EMPRESA: AS IMPLICAÇÕES DO PEI SOBRE O TRABALHO DOCENTE NA REDE ESTADUAL DE ENSINO DE SÃO PAULO ..... 365

Anna Julia Furtado Trindade - FFLCH USP
Kaique Menezes da Silva - FFLCH USP
Larissa Souza do Espirito Santo - FFLCH USP

CONSIDERAÇÕES SOBRE O ESTATUTO DO MEIO NO DESENVOLVIMENTO CULTURAL DA CRIANÇA E OS SENTIDOS DA ESCOLA EM ÉPOCAS (PÓS)PANDEMIA ..... 369

Ana Luiza Bustamante Smolka - Unicamp
Ana Lúcia Horta Nogueira - Unicamp
Débora Dainez - Universidade Federal de São Carlos

DO SONHO A REALIZAÇÃO, A LUTA PELO DIREITO À EDUCAÇÃO ..... 374

Eduardo Schenfel Garcia Baena - Unicamp

"ESCOLA ENSINA E FAMÍLIA EDUCA" NOVO PROCESSO DE PRIVATIZAÇÃO NA EDUCAÇÃO PÚBLICA? ..... 379

Iana Gomes de Lima - UFRGS
Rodrigo da Silva Pereira - UFBA

RELAÇÕES INTERGOVERNAMENTAIS DO ESTADO E MUNICÍPIOS DE MATO GROSSO DO SUL: PROGRAMAS EDUCACIONAIS ..... 383

Regina Tereza Cestari de Oliveira - UCDB
Roberto Silva Pereira - UCDB

O TRABALHO DOCENTE ENQUANTO OBJETO DE ESTUDO DO GRUPO DE PESQUISA PENSAMENTO E LINGUAGEM (GPPL) ..... 388

Elaine Cristina Nochelli Braz - Unicamp
Pollyanna Garcia Geraldo Fecchi - Unicamp

MERITOCRACIA E NATURALIZAÇÃO DA DESIGUALDADE NAS PESQUISAS NA ÁREA DE EDUCAÇÃO NOS ÚLTIMOS 20 ANOS ..... 406

Alex de Lima Cunha - IFG
Maria Augusta Peixoto Mundim - UFG

**TRABALHOS COMPLETO PUBLICADOS NO E-BOOK ..... 421**

# APRESENTAÇÃO

É com imensa alegria e satisfação que apresentamos os textos das comunicações realizadas no VII Seminário da Educação Brasileira (SEB), intitulado: “A educação como um direito: enfrentando as desigualdades em diferentes tempos, dimensões e territórios

Realizado no período de 19 a 21 de junho de 2024, no Centro de Convenções e na Faculdade de Educação da Unicamp, a sétima edição do SEB teve como principal objetivo estimular reflexões, diálogos e alternativas para os desafios contemporâneos que incidem sobre a forma como pensamos e realizamos a ação educacional. As reflexões decorrentes se fundamentaram nas análises da produção e reprodução das desigualdades em diferentes escalas; no enfraquecimento da justiça articulado a soluções autoritárias, moralistas e discriminatórias dentro e fora dos ambientes educacionais; na investigação das contradições derivadas da disseminação de tecnologias de informação acessadas de forma assimétrica e nas tensões do modelo de desenvolvimento econômico que inviabilizam a sustentabilidade ambiental.

Foram dias de trabalhos e debates intensos, os quais se fizeram presentes tanto nos simpósios, quanto nas apresentações dos resumos expandidos e trabalhos completos selecionados em cinco eixos temáticos: Eixo 1 - Educação das infâncias e desigualdades educacionais: condições históricas e desafios contemporâneos. ·Eixo 2 - Educação de juventudes e desigualdades educacionais: condições históricas e desafios contemporâneos. ·Eixo 3 - Ensino Superior: acesso, permanência e modelos de formação. ·Eixo 4- A educação em tempos de digitalização: contradições e assimetrias. ·Eixo 5- Escola pública no Brasil: legados e contradições

Com efeito, pensar a educação como um direito em relação a tais eixos temáticos implica fomentar o juízo de valor de que o direito à educação pode efetivamente contribuir para o arrefecimento das desigualdades manifestadas em diferentes tempos e espaços. Diante da proliferação das atuais tendências políticas totalitárias e excludentes, um evento tal como o VII SEB reafirma o compromisso social de que lutar pelo direito à educação também implica no combate às práticas de barbárie que se materializam tanto no recrudescimento das injustiças sociais, quanto na propagação do preconceito delirante. O leitor destes anais terá acesso a seguir a textos que são também manifestações de resistência a tais injustiças e barbáries.

Organizadores

# EIXO 01 - Educação das infâncias e desigualdades educacionais: condições históricas e desafios contemporâneos

# DESAFIOS À QUALIDADE DA EDUCAÇÃO E À REDUÇÃO DAS DESIGUALDADES: O PLANEJAMENTO ESCOLAR EM FOCO

Botler, Alice Happ - UFPE
alice.botler@ufpe.br

Nascimento, José Almir - UPE
Almir.nascimento@upe.br

**Palavras-chave**: Qualidade da Educação; Desigualdades; Planejamento Escolar

## Introdução

Em pesquisas recentes (Botler, 2018; Nascimento, 2020; Botler e Nascimento, 2023), a questão das desigualdades educacionais revelou-se como um dos problemas centrais da educação, levando-nos a refletir a respeito de como as escolas estão tratando deste aspecto, particularmente seus reflexos na garantia dos direitos das infâncias. Despontou-se, assim, a observação dos limites da ação da gestão escolar, o que evidenciou o micro campo como objeto de estudo. Mais focalmente, a capacidade de relacionar planejamento da gestão escolar e as condições operacionais concretas que visem a contribuir para a consecução de uma qualidade social da educação, de um lado, e que respondam as demandas da política fundada num modelo gerencialista, de outro.

Além disso, tomando como base os princípios normativos que apontam para a lógica democrático-participativa que potencializa_a ampliação do poder decisório nas instâncias locais e o acompanhamento das políticas públicas pelos sujeitos sociais (Brasil, 1990; 1996), os seus limites são intensificados justamente nas localidades mais necessitadas de orientações e suporte, geralmente mais remotas, provocando continuidade nas estruturas patrimonialistas e clientelistas já precárias e consolidadas.

O contexto atual se delineia como oportunidade de mudança, com certo potencial para a ampliação de espaços de participação da sociedade, incluindo-se na pauta o fortalecimento de conselhos e espaços coletivos de gestão da política (Brasil, 2023). Ferraço e Amorim (2017), Nascimento (2020), Botler (2018) e Nardi (2014) tratam dos *desdobramentos* da política educacional na perspectiva do aprendizado da democracia, o que pode sustentar melhorias nas condições de civilidade.

Interessa, portanto, observar como as escolas realmente lidam com múltiplas demandas, muitas vezes contraditórias (Ball, Maguire e Brown, 2016), ou ainda, como definida por Aspis (2017), como *política das minorias* ou como possibilidade à criação

de “linhas de fuga”, com vistas à transformação social e redução das desigualdades educacionais.

Qualidade da educação, nos termos desses pesquisadores, corresponde à efetivação de uma educação em que os valores sejam pautados pelo zelo à democracia, equidade e justiça, através da qual se compromete com a participação de todos os cidadãos na construção de uma sociedade mais justa e igualitária implicando em instrumentos de transformação social, tanto externos quanto internos (Nascimento e Cury, 2020), o que fundamenta expectativas da promoção humana e social, com vistas a uma sociedade republicana.

Tal concepção de qualidade na educação caracteriza-se como desafio contemporâneo, e oscila entre uma abordagem gerencialista embasada em conceitos de produtividade e eficiência e materializada por meio do uso burocrático de ferramentas do tipo matriz SWOT, distante de uma análise crítica que busca conhecer a origem dos problemas reais, a conjuntura na qual aparecem e quais as formas para a superação dos mesmos (Silva Junior, 2015).

Estes aspectos nos induziram à articulação entre as demandas experienciadas no chão da escola e reflexões teóricas que forneçam suporte à tomada de decisão planejada em escolas reais com vistas à qualificação da educação, o que passa por um planejamento crítico, norteado pela garantia dos direitos à educação, em todos os seus níveis, desde a infância, conforme orientação do ECA.

## Metodologia

A pesquisa-ação, fundada na perspectiva de articulação teoria-prática (Toledo e Jacobi, 2013), ainda em andamento, teve como proposta inicial trabalhar com 4 municípios de pequeno e de médio porte nas regiões nordeste e sudeste do país, efetivando-se contato e assentimento de três, sendo dois em Pernambuco e um em São Paulo.

Desenvolveu-se uma formação de gestores escolares tendo como pauta o planejamento escolar e a melhoria da qualidade da educação. Em seguida, procedeu-se à análise dos planos de ação dos gestores participantes, que foram elaborados a partir das orientações fornecidas, seguidas de devolutivas individuais para cada equipe gestora. A intenção, na sequência, é de realizar monitoramento das ações planejadas, com vistas a fornecer análise crítica e, ao mesmo tempo, contribuir com sugestões às escolas

envolvidas numa perspectiva formativa crítica de melhoria da qualidade da educação e redução das desigualdades.

**Discussão dos resultados**

O envolvimento de boa parcela dos gestores presentes nas formações realizadas não implicou necessariamente em empenho na formulação de um plano baseado nas demandas/diagnóstico real da escola. A noção esparsa da própria realidade foi relacionada a certa racionalidade instrumental, fundada na resposta burocrática por parte de alguns gestores, vinculada ao uso de palavras-chave do jargão gerencialista como *gestão democrática*, do plano preparado anteriormente para o processo seletivo-eletivo pelo qual passaram.

Apesar da mobilização da formação, de modo geral, os gestores escolares não foram capazes de construir planos de ação pautados no concreto, nem denotaram clareza propositiva de ações que poderiam incidir na resolução de problemas simples. Demonstraram conhecimento superficial sobre a escola na qual muitos já trabalham e confundiram a função pública que exercem e a administração doméstica, não apenas com a utilização de equipamentos e insumos pessoais, mas como lida com questões do cotidiano.

Assim, por exemplo, foi uníssono o problema das dificuldades de alfabetização, inclusive por parte de crianças nos anos finais do ensino fundamental, mas nenhuma ação foi planejada de diferente modo do que a escola já realiza. Igualmente unânime, a ausência da família como o agente que colabora com o aprendizado, as regras da escola e a gestão democrático-participativa. Neste item, resvala-se também o comprometimento dos docentes e demais funcionários com as metas para alcance da qualidade, em boa parte das unidades educacionais.

A reclamação da ausência de uma rede de proteção/promoção social que assegure serviços de saúde e assistência social junto às escolas, especialmente à creche, em que há crianças malcuidadas e há atenção restrita dos programas de saúde, também foi enfatizada por muitos gestores, mas nenhuma proposta de ação tripartite entre as pastas da educação, da saúde e da assistência social foi pensada.

Nota-se, por fim, que a Secretaria Municipal de Educação cobra dos gestores resultados sobre os indicadores educacionais, mas limita as possibilidades de elaboração de um planejamento flexível e inovador. Isso impacta sob forma de ausência de

alternativas criativas aos problemas existentes, uma vez que para responder às demandas administrativas destas SME, estes não são efetivamente localizados.

## Conclusão

A falta de visão sobre o planejamento limita a potencialidade de a escola vislumbrar alternativas com vistas a consolidar *outras políticas* ou as *micropolíticas*, especialmente aquelas relativas à garantia dos direitos das infâncias. Tal carência não provoca a rede de proteção às infâncias e, ao mesmo tempo, perpetua uma lógica meritocrática que não é capaz de compreender as diferenças e as inclusões.

As demandas da política gerencialista e sua lógica impregnada na gestão escolar vêm, portanto, limitando as possibilidades de contribuição da ação gestora na redução das desigualdades educacionais e efetivação da qualidade social da educação.

## Referências

ASPIS, Renata Lima. Minorias e territórios: ocupações. **ETD- Educação Temática Digital**. Campinas, SP v.19 n. esp. p. 63-74 jan./mar. 2017.

BALL, Stephe; MAGUIRE, Meg; BROWN, Annette. **Como as escolas fazem as políticas**: atuação em escolas secundárias. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2016.

BOTLER, Alice Miriam Happ. Gestão escolar para uma escola mais justa. **Educar em Revista**, v. 34, p. 89-105, 2018.

BOTLER, Alice Miriam Happ; NASCIMENTO, José Almir do. **Escola e democracia**: entre políticas e práticas. Curitiba: Appris, 2023.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Lei Federal n.º 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre a proteção integral de crianças e adolescentes. Brasília: Presidência da República, 1990.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei Federal nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Presidência da República, 1996.

BRASIL. **Lei nº 14.644, de 2 de agosto de 2023**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para prever a instituição de Conselhos Escolares e de Fóruns dos Conselhos Escolares. Brasília: Presidência da República, 2023.

FERRAÇO, Carlos Eduardo; AMORIM, Antônio Carlos. Micropolítica, democracia e educação. **Teias,** v. 18, n. 51, 2017 (Out./Dez.)

NARDI, Elton Luiz; SCHNEIDER, Marilda Pasqual; Rios, Mônica Piccione. Qualidade na educação básica: ações e estratégias dinamizadoras. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 39, n. 2, p. 359-390, abr./jun. 2014.

NASCIMENTO, José Almir do. **A educação como proteção integral à criança e ao adolescente**. Curitiba: CRV, 2020.

NASCIMENTO, José Almir do; CURY, Carlos Roberto Jamil. A qualidade da educação no horizonte da proteção integral infantoadolescente. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 50 n. 177, p. 679-697, jul./set. 2020.

SILVA JÚNIOR, C. A. **Para uma teoria da escola pública no Brasil.** Marília: M3T Edições e Treinamento, 2015.

TOLEDO, Renata Ferraz de; JACOBI, Pedro Roberto. Pesquisa-ação e educação: compartilhando princípios na construção de conhecimentos e no fortalecimento comunitário para o enfrentamento de problemas. **Educ. Soc**., Campinas, v. 34, n. 122, p. 155-173, jan.-mar. 2013.

# DECOLONIZANDO A EDUCAÇÃO INFANTIL PELO BRINCAR COM A NATUREZA

Elena Gelli de Araújo Moreira Paternò Castello - FEUSP
elena.castello@usp.br

Patrícia Dias Prado - FEUSP
patprado@usp.br

**Palavras-chave:** Educação Infantil decolonial; brincar; natureza

## Introdução

Este trabalho é fruto de pesquisa de mestrado em Educação, em andamento, que investiga uma instituição de Educação Infantil pública que considera a relação das crianças com a natureza, a partir dos estudos decoloniais. Ferdinand (2022) argumenta que o sistema colonial transformou a Terra em um negro do mundo, a partir da lógica de exploração dos povos subalternizados, estes que foram convertidos em mão de obra para os colonizadores, tendo suas culturas e corpos violados. Foi assim que, de uma compreensão da natureza enquanto matrigênese dos povos originários, a mesma passou a ser tratada como matéria prima de exploração colonizadora. Isso gerou uma relação desigual com a natureza: de um lado, a exploração para benefício do colonizador; de outro, a perda de identidade e segregação dos povos escravizados.

Ferdinand (2022) também destaca as alianças de resistência entre os povos escravizados e as florestas, indicando o processo de aquilombamento nas Américas como o primeiro movimento de reconexão com a natureza após a colonização. Quando a floresta se tornou refúgio, uma nova aliança emergiu em resistência, marcando o início de uma ecologia decolonial que persiste até a atualidade, contra o racismo ambiental (KRENAK, 2022).

Os estudos decoloniais, ao combater a perpetuação do sistema colonial, dialogam com diversas áreas, incluindo a ecologia, buscando restabelecer uma relação integrada com a natureza para combater sua destruição e as desigualdades associadas. Este diálogo também se estende à Sociologia da infância, que evidencia a colonização das infâncias pelos adultos e a resistência das crianças a essa discriminação.

Em uma sociedade adultocêntrica, na qual a valorização das culturas está ligada à idade adulta, as crianças enfrentam discriminação, sendo também afastadas da natureza devido à educação eurocêntrica e cristã, um tema urgente na Educação Infantil (TIRIBA,

2014). Dessa forma, se a Pedagogia decolonial (MOTA NETO, 2016) busca a emancipação dos povos subalternizados, a Educação Infantil deve considerar a relação entre crianças e natureza, reconhecendo as brincadeiras como parte desse processo. As crianças, ao produzirem culturas através de múltilplas linguagens (PRADO; ANSELMO, 2020) e desafiarem as normas adultas de maneira transgressora (LARROSA, 2003), valorizam o ato de brincar, fundamental para uma educação decolonizadora.

Contra a visão da natureza como mera matéria-prima para exploração, esta pesquisa tem como objetivo reconhecê-la como composta por uma diversidade de formas de vida, que interagem e brincam junto com as crianças. Assim, buscando promover uma reflexão que possibilite a compreensão das brincadeiras infantis com a natureza, a partir do que denominamos uma ecopedagogia decolonial, na qual ecologia, educação, decolonização e sociedade estão em profunda relação.

## Metodologia

Em todo o ano de 2023, foi realizada pesquisa qualitativa, do tipo etnográfica, com observação participante (MARTINS FILHO; PRADO, 2021), em instituição de Educação Infantil paulistana, de período integral, autodenominada antirracista, no bairro do Limão, mediante autorização das profissionais, crianças e responsáveis, seguindo os protocolos éticos. As observações foram registradas em caderno de bolso e através de fotografias das brincadeiras das crianças, depois em diário de campo e em álbum fotográfico, no qual as crianças podiam intervir. A pesquisa envolveu uma turma de 32 crianças, de 4 a 6 anos e suas professoras, num espaço educativo com forte presença da natureza no parque, com dois períodos de 45 minutos diários para sua utilização.

## Discussão Dos Resultados

Em um dos dias de observação, enquanto um grupo de crianças desenhava sobre as fotografias no álbum fotográfico, uma das meninas disse: “Eu moro no Brasil e a África que eu sou é no bairro do Limão”, revelando como a proposta educativa da instituição promovia a identificação infantil contra o racismo. Outro dia, durante a leitura do livro "Madiba, o menino africano" (BARBOSA, 2011), que narra a luta de Nelson Mandela contra o apartheid na África do Sul, pela professora, algumas crianças reagiram com indignação ao processo de segregação racial, imitando o gesto icônico de Mandela,

cerrando os punhos e erguendo-os em sinal de resistência, em um diálogo coletivo sobre a importância das relações inter-raciais, contra a discriminação.

A partir do protagonismo e valorização de personalidades da luta antirracista, os movimentos de resistência decoloniais apareceram contra a discriminação dos sujeitos na Educação Infantil. Dessa forma, ao compreender que também a Terra se tornou um negro do mundo ao sofrer o processo de exploração pelo colonizador, compreende-se a importância de reconhecer os seres vivos da natureza para além da composição dos espaços que compõem as instituições de Educação Infantil, passando a reconhecê-los como sujeitos que, em interação com as crianças, são aliados às brincadeiras. Este aspecto foi evidente nas brincadeiras observadas ao longo da pesquisa de campo, na valorização das crianças pelos momentos em que passavam no parque com a natureza, entre turmas e em momentos de menor imposição das atividades planejadas pelo corpo docente e, portanto, de maior liberdade.

Dentre as brincadeiras observadas, o encontro com os tatu-bolinhas apareceu aliado à preservação do espaço de natureza do jardim ecológico. Inicialmente, foi possível compreender a construção de uma relação de confiança entre ambos, crianças e "tatuzinhos", como elas os chamavam, em que de bolinhas em suas mãos, eles se abriam e caminhavam sob seus corpos. A partir de então, alguns meses no campo foram marcados por brincadeiras elaboradas pelas crianças com esses seres, em que as mesmas buscavam o "tesouro" de "um milhão de quatrocentos mil de tatu-bolinhas", para então, reuni-los em pratos e copos com areia, folhas e escorregador de graveto, em meio a conversas, risadas e outras descobertas inesperadas.

Além dos tatu-bolinhas, outros seres vivos estiveram aliados às brincadeiras das crianças. O surgimento de um cipó chamado de "corda de madeira", em uma das árvores do parque revelou a alegria das crianças na brincadeira de balançarem-se mutuamente de um lado para o outro, fazendo-nos refletir se a natureza não seria também um parque de diversões, repleta de brinquedões para todas as idades, já que até a professora pôde brincar. Outra aliança notável da natureza com a ludicidade foi o chão de terra do parque, fundamental para o amortecimento das quedas das crianças em segurança que, continuamente, brincavam de pular bem alto do balanço, solicitando que fossem fotografadas com seus corpos performáticos no ar.

Unido a essas criações coletivas, as reivindicações das crianças tiveram um importante papel ao revelarem as condições necessárias para o brincar com a natureza. As brincadeiras com água, por exemplo, apareceram como atos de resistência, em defesa

de seus direitos de elaborarem brincares em liberdade, sem o impedimento das profissionais, como revelado em uma das falas das crianças:

> É para as crianças brincarem com água porque elas gostam. Tem água pra que na escola? Só para beber? Por que a água vocês não deixam a gente pegar se tem na escola? Por que tem pra beber e não tem pra brincar? Por que vocês têm água e a gente não tem? (Diário de campo, 2023).

## Conclusão

A escuta das crianças nas primeiras análises dos materiais produzidos no campo da pesquisa tem revelado a importância de uma Educação Infantil aliada aos estudos decoloniais e contracoloniais, de modo a desemparedar as infâncias e considerar a relação das mesmas com a natureza (TIRIBA; PROFICE, 2023), a partir da luta de resistência contra o atual padrão histórico do poder (QUIJANO, 2002). Desse modo, compreende-se como fundamental a construção coletiva desta educação das infâncias antirracista que compreenda as crianças como agentes, autoras e protagonistas, quando explicitavam de corpo inteiro ser essencial a reformulação de tempos e espaços de liberdade, de natureza e de brincadeira, para além das demarcações colonizadoras, no sentido de uma pedagogia emancipadora.

## Referências


BARBOSA, Rogério A**. Madiba, o menino africano.** São Paulo: Cortez, 2011.

FERDINAND, Malcom. **Uma ecologia decolonial**: pensar a partir do mundo caribenho. São Paulo: Ubu, 2022.

KRENAK, Ailton. **Futuro ancestral**. São Paulo: Cia das Letras, 2022.

LARROSA, Jorge B. O enigma da infância: ou o que vai do impossível ao verdadeiro. **Pedagogia profana**: danças, piruetas e mascaradas. Belo Horizonte: Autêntica, 2003, p.183-198.

MARTINS FILHO, Altino José; PRADO, Patrícia D. (org.) **Das pesquisas com crianças à complexidade da infância**. 2ª ed., Campinas: Autores Associados, 2021.

MOTA NETO, João. **Por uma pedagogia decolonial na América Latina:** reflexões em torno do pensamento de Paulo Freire e Orlando Fals Borda. Curitiba: CRV, 2016.

PRADO, Patrícia D.; ANSELMO, Viviane S. "A brincadeira é o que salva": dimensão brincalhona e resistência das Creches/Pré-escolas da USP. **Educ. Pesqui.,** São Paulo, v.46, 2020.

QUIJANO, Anibal. Colonialidade, poder, globalização e democracia. **Revista Novos Rumos**, n.37, 2002.

TIRIBA, Léa. O Convívio com a natureza é um direito das crianças? Reflexões sobre educação, escola e relações entre seres humanos e natureza. In: MONTEIRO, Ainda;

TIRIBA, Léa. (org.) **Direito ao ambiente como direito à vida: desafios para a Educação em Direito Humanos.** São Paulo: Cortez, 2014, p. 113-139.

TIRIBA, Léa; PROFICE, Cristiana. Desemparedar infâncias: contracolonialidades para reencontrar a vida. **O Social em Questão**, v.26, n.56, p. 89-112, mai./ago., 2023.

# AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL E BNCC: MAIS UM FILÃO PARA O MERCADO

Natália Francine Costa Cançado - USP-RP
nataliafc@usp.br

Bianca Cristina Correa - USP-RP
biancacorrea@ffclrp.usp.br

**Palavras-chave:** Avaliação da Educação Infantil; BNCC; Mercado Educacional.

## Introdução

O objetivo do trabalho é analisar como a avaliação da Educação Infantil (EI) pode ser explorada pelos interesses empresariais a partir da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2017).

Concordando com Fúlvia Rosemberg (2013, p.52), "[...] não é concebível acatar uma concepção de avaliação na/da educação infantil que não seja sempre mediada por valores, não esteja atenta à totalidade da pessoa criança, que não seja ética e iluminadora para tomada de decisões justas e democráticas".

No tocante à institucionalização da EI, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996) a definiu como primeira etapa da educação básica, estabelecendo como seu objetivo a garantia do desenvolvimento integral das crianças de zero a cinco anos. Nesse caminho, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil - DCNEI - (BRASIL, 2009) reafirmaram a concepção da criança enquanto sujeito histórico e de direitos, reconhecendo-a como centro do planejamento.

Todavia, estudos têm evidenciado o destaque crescente que a primeira infância vem recebendo da agenda internacional, sobretudo do Banco Mundial (PENN, 2002). É nesse contexto que o "*Movimento todos pela Base",* principal influenciador dos debates nacionais sobre a BNCC (BRASIL, 2017) e composto por várias fundações empresariais, atuou fortemente em função de sua aprovação sob o slogan*:* "Educação é a Base", tendo a EI como parte integrante do documento.

Considerando a interface entre avaliação e qualidade, os recentes debates acerca deste aspecto para EI, encaminhamentos e consensos no contexto de implementação da BNCC, nos valemos da análise de conteúdo, enquanto procedimento metodológico, procurando evidenciar os interesses do mercado, suas proposições e possíveis implicações para a etapa.

## Metodologia

Utilizamos como recurso metodológico a Análise de Conteúdo. Buscando garantir a acuidade dos resultados e análises, as condições do contexto em que tal enunciação é elaborada são descritas e relacionadas entre si, procurando interpretar tanto o conteúdo latente quanto o conteúdo oculto, conforme propõe Maria Laura Puglisi Barbosa Franco (2018).

Além do amplo aprofundamento teórico, foram feitas buscas sistemáticas em *sites* de empresas do mercado educacional, participação em seminários online voltados a proposições sobre avaliação para a EI realizados pela iniciativa privada, leitura e análise de panfletos e demais materiais disponibilizados em tais eventos, assim como de matérias jornalísticas.

## Resultados e Discussões

A LDB (BRASIL, 1996), em seu artigo 31, inciso I, determina claramente que as proposições de avaliação para a EI devem ter o objetivo de acompanhar e registrar o desenvolvimento das crianças, negando qualquer intenção de classificação ou comparação, nem mesmo para acesso ao Ensino Fundamental. As DCNEI reiteram tal perspectiva, devendo a avaliação ser entendida como meio de acompanhar o desenvolvimento das crianças ao longo do processo de aprendizagem. Há ainda outras publicações do MEC relativos à qualidade da EI, trazendo proposições quanto ao monitoramento e acompanhamento dos contextos oferecidos à criança, dentre os quais destacamos, por exemplo, os "*Indicadores da Qualidade na Educação Infantil"* (BRASIL, 2009).

O atual PNE (2014-2024) (BRASIL, 2014), por sua vez, reconhece a avaliação da EI como um dever do Estado, cabendo aos gestores públicos a avaliação das políticas educacionais. Não obstante, entre idas e vindas, ainda não temos institucionalizada a avaliação da EI. Por meio da Portaria n° 458 de maio de 2020 (BRASIL, 2020) EI foi incluída no Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb), sendo que, no âmbito do governo federal, tentou-se propor a avaliação para EI de caráter amostral, a cada dois anos, "tendo como objetivo aferir o domínio das competências e das habilidades esperadas ao longo da educação básica, de acordo com a BNCC e as correspondentes diretrizes curriculares nacionais" (Portaria n. 458, 2020). Entretanto, logo em seguida a

Portaria n. 10, de 8 de janeiro de 2021, art. 5°, inciso 2º, alterou a Portaria anterior e instituiu que “a Educação Infantil será avaliada a cada dois anos exclusivamente pela aplicação de questionários eletrônicos de natureza não cognitiva” .

O fato é que no contexto atual, a EI, na medida em que é incorporada à BNCC, uma política de estreitamento curricular, passa a receber investidas do mercado comuns às outras etapas da educação, ou seja, às proposições de materiais didáticos, das assessorias pedagógicas e também das avaliações em larga escala. (CASSIO, 2019)

O baixo desempenho do Brasil no Programme for International Student Assessment (Pisa), desenvolvido e coordenado pela Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), é fortemente ressaltado pelo TPE e seus respectivos movimentos empresariais, para vender a BNCC como a solução para a melhoria da qualidade da educação brasileira, tendo como subjacente o discurso que relaciona tal desempenho ao crescimento econômico do país.

A BNCC explicita ao longo de seu texto o foco no desenvolvimento de competências, visto que é esse também o enfoque adotado pelas avaliações internacionais da OCDE. A organização, por sua vez, desenvolve o *Estudo Internacional de Educação Infantil e Educação Infantil* (IELS), buscando evidenciar a relação entre a EI e o bem-estar da criança a longo tempo.

Nessa conjuntura, os dados encontrados até o momento nos mostram a forte rede de instituições ligadas à BNCC, por exemplo, a Revista Nova escola e o Instituto Reúna, enquanto um dos braços da Fundação Lemann, liderando a produção e venda de **insumos técnico-pedagógicos para apoiar professores e gestores de ensino** no processo de implementação da BNCC.” (FUNDAÇÃO LEMANN).

No site da Nova escola, por exemplo, encontramos matérias com conteúdos relativos à avaliação, tais como: *“Quais os tipos de Registro para avaliar na Educação Infantil?” e "Para avaliar na Educação Infantil"* (SALAS, NOVA ESCOLA, 2019), ou então, o curso do tipo passo a passo nomeado “*Educação Infantil: Como fazer uma avaliação de qualidade”*. Dentre tais dados, encontramos ainda modelos de pautas de observação para avaliar a criança com base em objetivos específicos em conformidade com a BNCC.

A Fundação Maria Cecília Souto Vidigal (FMCSV), junto de outras instituições ligadas à Base, tais como Itaú Social e Lemann, tem atuado fortemente com proposições convergentes às dos organismos multilaterais. No tocante à avaliação, em parceria com o Laboratório de Estudos e Pesquisas em Economia Social (LEPES) da Universidade de

São Paulo e apoio da Fundação Itaú Social e do Movimento Bem Maior, a FMCSV também tem atuado sobre o tema da avaliação da qualidade da EI. Por meio da adaptação de instrumentos de avaliação à realidade brasileira, explicam que buscam avançar na agenda sobre qualidade da educação. O Measuring Early Learning Quality Outcomes (MELQO) ou Projeto de Medição da Qualidade e Resultados da Aprendizagem Precoce, um dos instrumentos usado pelo LEPES, é uma iniciativa liderada pela UNESCO, Banco Mundial, o Center for Universal Education da Brookings Institution e a UNICEF, com o objetivo de garantir "que todos os meninos e meninas tenham acesso a um desenvolvimento de qualidade na primeira infância, cuidados e educação pré-escolar, de modo que estejam preparados para a educação primária" (UNICEF, 2017). Inserindo, assim, a EI, mais uma vez, na perspectiva da educação compensatória e, sob a falácia da filantropia, atribui-se à infância um caráter instrumental, supostamente passível de verificação, quantificação e controle.

## Conclusão

Longe de colocar luz às condições de produção da pobreza, os organismos multilaterais, institutos e fundações locais, bem como organizações sociais nacionais, utilizam-se da miséria que, entre as crianças alcança maior visibilidade, negando a relação entre os aspectos políticos e econômicos neste processo de produção e suas formas de manifestação, para manter seu funcionamento e, ao fim e ao cabo, para auferir lucros.

Os dados construídos até o momento nos permitem argumentar sobre a necessidade de problematizar a avaliação para EI no âmbito da política educacional, deslocando a atenção para as condições de oferta, financiamento e fiscalização (CORREA, 2011).

## Referências Bibliográficas

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

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional** (LDB): 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. 1996.

BRASIL, CNE. **Resolução nº 5, De 17 de dezembro de 2009.** Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. 2009.

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

BRASIL. **Resolução Conselho Nacional de Educação /Conselho Pleno nº 2, de 22 de dezembro de 2017**. Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica. 2017.

CÁSSIO, F. Existe vida fora da Base? In: CÁSSIO, F.; CATELLI JUNIOR, R. (org.) **Educação é a base? 23 educadores discutem a BNCC.** São Paulo: Ação Educativa, 2019.

CIASCA, M. I. F. L; MENDES, D. L. L. L. Estudos de Avaliação na Educação Infantil. Estudos em Avaliação Educacional, v.20, n.43, p. 293-304, ago. 2009.

CORREA, B. Políticas de educação infantil no Brasil: ensaio sobre os desafios para a concretização de um direito. **Jornal de Políticas Educacionais,** n° 9. Curitiba, Jan-Jun. 2011.

FRANCO, M. L. P. B. **Análise de Conteúdo.** Campinas: Autores Associados, 5ª ed. 2018.

KUHLMANN JUNIOR, M. **Infância e educação infantil: uma abordagem histórica.** Porto Alegre: Mediação, 5ª ed. 2010 [1998].

PENN, H. Primeira Infância: A Visão Do Banco Mundial. **Cadernos de Pesquisa**, n. 115, p. 7 - 24. São Paulo. Março 2002. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742002000100001 Acesso em: 28 de junho de 2020.

ROSEMBERG, F. Políticas de Educação Infantil e Avaliação. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 43, n. 148, p. 44-75, janeiro/abril, 2013.

# DA EDUCAÇÃO INFANTIL COMO DIREITO CONSTITUCIONAL À SUA EFETIVAÇÃO COMO DIREITO HUMANO À EDUCAÇÃO NO MUNICÍPIO DE CAMPINAS

Maria Lúcia Lemos Ceccon[2] - Unicamp
maluciaceccon@hotmail.com

**Palavras-chave:** Educação Infantil, Direito Constitucional; Direito Humano à Educação.

## Introdução

Este texto tem o objetivo de analisar a trajetória da Educação Infantil (EI) no município de Campinas a partir da Constituição Federal de 1988 (CF/88) ao ser incorporada na área educacional. Pretende-se investigar, à luz dos elementos do Direito Humano à Educação (DHE) elaborados por Katarina Tomasevski (2002), se houve ou não progresso no direito das crianças de 0 a 5 anos, nestes mais de 30 anos de reconhecimento.

Importante lembrar que a educação infantil em Campinas, como também em grande parte do país, teve sua trajetória histórica de atendimento perpassada pelo caráter assistencial. Inicialmente, o atendimento era para as crianças de famílias pobres, geralmente por instituições caritativas religiosas. Posteriormente, a rede pública inicia a oferta, porém a uma parcela restrita da população. Com o advento da CF/88, ela ganha status educacional como um direito e integra os Sistemas Educacionais como a primeira etapa da Educação Básica.

Ao integrar o sistema educacional, a creche e a pré-escola passam a seguir os princípios e os regramentos próprios da educação, afastando de vez o caráter assistencialista que sempre permeou seu atendimento (FERREIRA e DIDONET, [ ]).

O artigo 208 da CF/88 define a obrigação estatal pela oferta e ressalta o caráter obrigatório da matrícula a partir dos 4 anos (pré-escola) e a creche como direito desde o nascimento da criança. Ao considerar a EI como dever do Estado, gera-se portanto um direito público subjetivo aos pais ou responsáveis para matricular o seu filho ou dependente, o que possibilita às famílias garantirem na justiça o direito pela vaga.

Embora a CF/88 priorize o direito à educação em instituições públicas, não assegurou os recursos necessários para sua efetivação, o que permitiu que as políticas

[2] Mestre em Educação pela Universidade de Campinas - Unicamp. Membro do Grupo de Pesquisa em Políticas Públicas Educacionais - GREPPE

diferenciadas e alternativas que existiam antes da promulgação da lei permanecessem e fossem se adequando às novas exigências.

Ademais, um conjunto de alterações na legislação contribuiu para que o modelo histórico de caráter assistencial, como as unidades conveniadas sem fins lucrativos de EI, permanecesse em muitos municípios brasileiros e ainda favorecessem novos arranjos institucionais como o caso de Campinas com as Naves mães/Bem Querer.

O estudo parte da hipótese de que a EI não conseguiu seu reconhecimento de fato. Apesar da ampliação dos recursos com o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de valorização dos profissionais da Educação - FUNDEB, ela ainda recebe um tratamento inferior, em condições diferenciadas de atendimento, evidenciando possíveis violações quanto ao DHE.

Para analisar os avanços dos direitos humanos na educação, Tomasevski (2002) elaborou os 4As como indicadores: disponibilidade, acessibilidade, aceitabilidade e adaptabilidade. Tais indicadores, a partir das características do direito humano à educação, visam medir o progresso dos deveres do Estado.

SILVEIRA e ADRIÃO (2022) propõem um rol de questões para cada característica dos 4As que possibilita verificar sua evolução. Nos limites deste texto, serão analisadas algumas questões quanto a disponibilidade e a acessibilidade.

## Metodologia

Trata-se de pesquisa documental e para o estudo foram utilizados dados de matrículas do Censo Escolar, do Sistema Integre e informações disponibilizadas pela Secretaria Municipal de Educação, bem como estudos do Banco de Teses da Unicamp.

## Discussão dos resultados

Pode-se observar que, após mais de 30 anos se passarem do reconhecimento da EI como um direito, Campinas não conseguiu incluir todas as crianças da primeira etapa da Educação Básica na sua rede pública direta de ensino: são 6409 fora da escola e atendimentos diferenciados, conforme tabela 1:

**Tabela 1. Número de matrículas da Educação Infantil ofertadas pela Rede Municipal Direta, e Unidades Públicas com Gestão Privada e Unidades Conveniadas — Campinas (2024).**

| Ano | Vagas EI financiadas e ofertadas pelo poder público | Rede Municipal direta** | Unidades Públicas com gestão privada (Nave Mãe) | Unidades Conveniadas*** |
|---|---|---|---|---|
| 1989* | 16.681 | 11.314 | - | 5.367* |
| 2009 | 32.286 | 23.119 | 3.009 | 6.158 |
| 2019 | 43.724 | 24.628 | 10.548 | 8.548 |

Fontes: *Ferraz (2001) para os dados de 1989. **Integre/SME. ***Sinopses Estatísticas Inep (2024).

No espírito da nova lei, em 1989, segundo os dados levantados por Ferraz (2001), na gestão de Jacó Bittar (PT), a rede municipal de educação incorpora as creches da Assistência Social e atende em suas dependências 11.314 crianças e, pelo Fundo Municipal de Educação de Campinas (FUMEC), 5.367 crianças nas diversas formas de atendimento: unidades conveniadas, espaços alternativas, casas alugadas, porém todas as turmas com professores da Rede Municipal.

No entanto, essa política não prosperou. O atendimento com as unidades conveniadas é retomado em 2001 aos moldes anteriores e chega em 2009 atendendo 6.158 crianças. Com novas normatizações e possibilidade de financiamento, as unidades conveniadas se reestruturam e chegam em 2019 atendendo 8548 crianças.

Em 2007, na gestão do Dr. Hélio (PDT), seguindo a lógica de "privatização", Campinas inaugurou um novo arranjo denominado "Nave Mãe". Neste modelo, a prefeitura entra com a estrutura, alimentação, gestão central, segurança, uniforme e contrata uma instituição privada para fazer a gestão administrativa e pedagógica da unidade por um valor per capita. Em 2019, na gestão de Jonas Donizete (PSB), com o nome "Bem Querer", mas sem alteração na política, esse formato passa a atender 10.548 crianças, num movimento em franca expansão.

Ao analisar a característica da **disponibilidade** em DHE, observa-se dois fatores: primeiramente, a oferta não é disponível a todas as crianças da cidade que, em 2019 conta 6409 na lista de espera e tampouco oferta os programas ao conjunto das crianças, dado a coexistência de diferentes modelos educacionais. Em 2019, 24.628 crianças frequentavam as unidades da rede pública direta, enquanto 10.548 frequentavam as unidades públicas com gestão privada e 8.548 as unidades conveniadas. Inclusive

observa-se ofertas de jornadas diferenciadas. Por exemplo, as unidades conveniadas oferecem jornada integral para a pré-escola com o financiamento público, enquanto a rede pública direta e as Naves-Mães só ofertam jornadas parciais (INTEGRE, 2022).

As condições de oferta também apresentam-se de forma diferenciada. A contratação dos profissionais na rede pública direta é por meio de concurso e regido pelo direito público, enquanto que nas unidades conveniadas e Naves Mães não há exigência de concurso público e são regidos pelo direito privado. A relação entre os profissionais dos três modelos de atendimento acaba por ser segregada e não estabelece interações entre si, e possuem salários, incentivos diferenciados.

Quanto à infraestrutura, apresenta-se de forma bastante desigual. As unidades conveniadas ofertam o atendimento em espaços alternativos, cada uma com a estrutura mínima que conseguiu se organizar. Muitas delas com puxadinhos e com pouco espaço para as atividades infantis. As unidades da rede pública direta, embora com estruturas arquitetônicas diferenciadas, na maior parte dos casos possuem espaços adequados para a faixa etária. Já as Naves-mães são prédios modernos, construídos a partir de 2007, com excelente estrutura para atendimento da faixa etária.

Quanto à **acessibilidade** em DHE, há evidências de que o atendimento ofertado pelas conveniadas possui um caráter compensatório, trazendo os resquícios do atendimento assistencial, ofertado às crianças em vulnerabilidade social. Geralmente, há uma busca por este modelo de atendimento pelas famílias que precisam de atendimento integral. O que obriga as crianças a serem deslocadas por longas distâncias por transporte escolar para frequentar essas unidades, tampouco são geograficamente acessíveis a todas as crianças.

## Conclusão

Se passaram mais de 30 anos e Campinas não conseguiu ofertar atendimento a todas as crianças de EI e, mesmo com a ampliação dos recursos, a política para a oferta da EI como direito foi se consolidando a partir de vários arranjos institucionais, na brecha da legislação, mantendo-se muito das características assistencialistas que se pretendeu afastar no princípio da CF/88. O que pudemos verificar foi um recrudescimento daquele modelo histórico assistencial, opção pela oferta privatizada, impedindo que grande parte das crianças de 0 a 5 acessasse a rede pública direta de ensino, mantendo atendimentos diferenciados e distanciados do DHE.

**Referências**

BRASIL. **CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL** DE 05 DE OUTUBRO 1988. Casa Civil. Brasília, DF, 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 12 nov. 2015, 17:30:30.

FERRAZ, A. **Educação continuada de professores**: um estudo das políticas da Secretaria Municipal de Educação de Campinas — 1983/1996. 2001. Dissertação (Mestrado em Educação) — Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2001.

FERREIRA L.A.M; DIDONET, V**. Educação Infantil - Creches = Período Integral e Parcial = Férias.** Mimeo

SILVEIRA, A.; ADRIÃO, T. **As características do direito humano à educação como matriz analítica para estudos sobre consequências da privatização da educação básica.** • Educação e Filosofia, v.37 n.79 jan./abr. 2023. Disponível em: As características do direito humano à educação como matriz analítica para estudos sobre consequências da privatização da educação básica | ANPOF. Acesso em 22 mai. 2023.

TOMASEVSKI, K. **Contenido y vigencia del derecho a la educación**. Revista IIDH, [*S. l.*], v. 36, ed. esp., jul./dez. 2002. Disponível em: https://www.iidh.ed.cr/IIDH/media/1407/revista-iidh36.pdf. Acesso em: 10 mai. 2022.

# QUANDO O BEBÊ VAI À CRECHE: POSSIBILIDADES DE PENSAR O ENCONTRO

Anderson Cavalini Dias - Unicamp
andercavalini@gmail.com

**Palavras-chave:** creche; psicanálise; encontro

## Introdução

Existem questões sociais e políticas que levam as mães a deixar seus filhos na creche. Essa possibilidade é uma conquista - decorrente das transformações que a Educação Infantil sofreu ao longo do tempo - de mulheres e crianças do direito à educação. No que diz respeito às ações de cuidar e educar, encontra-se uma diversidade de concepções de bebê, criança, família, escola, creche e educação; e até mesmo questões relacionadas à segmentação de raça, gênero e classe. Esses fatores dialogam com os relatos que aparecem a seguir; e existem como pano de fundo para eles.

Inicialmente, dada a contribuição da psicanálise para pensar o processo intersubjetivo das relações pedagógicas, faz-se importante uma pequena apresentação de mim. A escolha pela educação sempre foi motivo de debate com as pessoas ao meu redor e comigo mesmo, e, durante o curso de pedagogia, cogitei até mesmo desistir dela. Porém, com a aproximação da psicanálise, retomei muitos dos fantasmas (indizíveis) que demarcavam a minha experiência educacional. Com estudo e terapia, aos poucos, surgiram maiores possibilidades para que eu acolhesse experiências passadas.

Sou um homem negro, filho de um homem preto e uma mulher branca, e as questões raciais sempre fizeram parte da minha história - também as percebo na minha trajetória nas escolas em que trabalhei. Eu não precisei frequentar a creche, já que minha mãe podia ficar comigo em casa nos meus primeiros anos de vida; porém, como ela queria que eu me socializasse com outras crianças e estava pensando em retornar ao trabalho, depois dos meus três anos comecei a frequentar a casa de uma conhecida que recebia bebês e crianças bem pequenas. A minha vivência não foi das melhores, experimentei a separação e o castigo - certa vez fiquei trancado em um quarto escuro, e minha mãe me tirou daquele lugar assim que soube do ocorrido e desistiu de voltar a trabalhar. As imagens desse passado retornaram por muito tempo sem elaboração, até serem narradas. Talvez, por isso, ou não, tenha sido provocado a ingressar no mestrado com as seguintes perguntas: como os bebês atravessam o momento de separação? Que recursos psíquicos

utilizam para dar conta desse momento? O que as educadoras fazem para sustentar (ou não) a permanência deles na escola? Ainda estou em busca dessa compreensão, no entanto algumas histórias em minha trajetória delineiam caminhos possíveis para ela.

## Metodologia

O instrumento metodológico utilizado para o primeiro relato foi o diário de campo produzido pelo professor. O segundo encontrou inspiração metodológica no trabalho de Bick (2002) de observação de bebês. Assim, observei e vivi os impactos emocionais do encontro; posteriormente, fiz relatos em diário de campo e, por fim, a discussão com grupos de estudo e/ou supervisão.

## Discussão dos resultados

Fui professor na creche, lugar majoritariamente ocupado por mulheres, fato atrelado a um histórico de que apenas a elas cabem as atividades de cuidado. A mim, muitas vezes era relacionado àquilo que deveria ser temido, e algumas educadoras ameaçavam levar as crianças até minha sala caso não se comportassem - e eu sentia que no contexto carregava a representação da violência, pela minha cor e pelo meu gênero (Pinho, 2004).

O ano era 2022 e eu era professor de 20 crianças com 2 anos de idade. Durante quase 2 meses Princesa Amelie[3] chorava constantemente - desesperava-se e beliscava seus braços -, principalmente quando as educadoras saíam e ela ficava sozinha comigo. Sentia-me muito incapaz, e, sempre que eu tentava me aproximar, ela aumentava ainda mais seus gritos, ainda que eu repetisse que estaria tudo bem, que ela não seria obrigada a brincar e que eu estava ali caso precisasse de ajuda. Inevitavelmente, para mim, o sentimento de fracasso e preocupação era enorme.

Como Princesa havia se apegado a uma das educadoras, resolvi que me aproximaria aos poucos, que ela não seria obrigada de nenhuma forma a ficar comigo. O medo não deveria ser a base de nossa relação. Os dias iam passando e ela evitava todo tipo de aproximação, não queria escovar os dentes nem brincar e só seguia a educadora de referência. Cotidianamente, eu chegava um pouco mais perto, brincando com um brinquedo ou com outra criança.

[3] Nome fictício.

Nos momentos de escovação dentária, Princesa saía da sala com a escova, mas se mantinha longe de mim.

Professor: "*Você não quer escovar? Tudo bem, não tem problema. Pode voltar para a sala*".

Ela ia para a sala e eu me afundava de preocupação. Aos poucos, ela foi permitindo que eu me aproximasse, que, por exemplo, ligasse a torneira ou pegasse água para ela brincar. Um dia, saiu da sala no horário da escovação e ficou me observando escovar os dentes de outra criança.

Professor: "*Hoje você quer escovar? Eu posso te ajudar...*".

Princesa acenou afirmativamente com a cabeça, aproximou-se de mim, e eu auxiliei na escovação e limpei seu rosto. Ela voltou para a sala correndo. Foi elogiada pelas educadoras e senti um imenso alívio. Ainda que no cotidiano Princesa se mantivesse longe e chorasse quando se sentia sozinha, sem as educadoras, essa foi nossa primeira aproximação. No dia seguinte, novamente não quis escovar os dentes.

Professor: "*Tudo bem, quando quiser estarei aqui para te ajudar a limpar*".

Com o tempo, ela me deixou novamente ajudá-la e passou a escovar os dentes cotidianamente comigo. Algumas semanas depois, começou a brincar comigo de boneca e com os colegas, mesmo sem a presença da educadora de referência. Assim, passou a se aproveitar das propostas realizadas.

Meses se passaram e estávamos no parque. Após brincarmos de esconde-esconde, pega-pega e "Lobo mau", sentei-me na rede para descansar. Princesa se aproximou.

Professor: "*Quer sentar aqui comigo?*"

Ela acenou positivamente, e, com outro colega que estava com ela, passamos a balançar na rede. Princesa aproximou-se do meu rosto e deu um beijo na minha bochecha.

Princesa: "*Te amo, professor*" [disse com suavidade e pediu para descer da rede].

Ela foi brincar com outros colegas. Meus olhos marejaram e fui ao banheiro. Caí em lágrimas.

Em 2023, quando ingressei no programa de mestrado da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), voltei à creche como pesquisador-observador. Acompanhei uma sala de bebês por 1 mês e vivenciei o cotidiano de encontros e desencontros entre 3 adultos (1 professora e 2 educadoras) e 12 bebês com faixa etária entre 10 e 15 meses. Participei de inúmeras vivências que relatarei na dissertação, no entanto trago aqui um pequeno relato que dialoga com o anterior.

Mar, de 13 meses, preocupava os adultos da sala, sobretudo por seu desenvolvimento, considerado por eles atrasado, e por questões familiares - a avó aguardava o encaminhamento da Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (Apae) porque a mãe da criança era usuária de drogas.

Toda nova tentativa de Mar para se deslocar no espaço era acompanhada por muitos olhares. Um dia, ela tentou levantar do chão com ajuda das mãos e dos pés. Ficou em quatro apoios. Seu corpo tremia ao experimentar diferentes formas de equilibrar seu peso. Levantou o pé direito e, com muito esforço, moveu-o para frente enquanto tentava descolar do chão a mão esquerda. Ganhar uma nova posição era um desafio gigantesco.

Mar não conseguia levantar a cabeça, ainda que notássemos seu empenho para isso. Sua mão foi para a frente e conseguiu empurrar o pé esquerdo. Deslocou-se pela primeira vez e depois sentou-se novamente. Nas educadoras, olhares de satisfação e palavras de incentivo.

O encontro com bebês e crianças bem pequenas é um campo repleto de inúmeras turbulências emocionais (Bion, 1987), em que se é convocado a lidar com o bebê que há em cada um. Para Golse (2019, p. 18), há aí um encontro narrativo, em que cada um conta ao outro suas experiências mais arcaicas, e nasce uma história dos dois, que será colaborativamente escrita e inscrita no tempo-espaço, "[...] mas que só será estruturante para o bebê se formar uma ligação com as duas histórias que existiam antes dela, deixando espaço para o novo, para o possível, para o que ainda não adveio".

Para O'Loughlin (2013), ao pensar o campo pedagógico dentro de uma perspectiva psicanalítica histórico-social, será exigido como objetivo essencial a subjetivação, de modo a haver um inconsciente constituído culturalmente, que circunscreve histórias ancestrais, tradições populares, traumas coletivos, entre outros. Dessa forma, a experiência educativa deveria ser intensamente povoada de relações dinâmicas entre passado, presente e possíveis futuros.

## Considerações Finais

Princesa Amelie e Mar disseram de si aos adultos, que encontraram modos de participação em suas histórias e investigaram em si os caminhos narrativos possíveis de serem percorridos. O convite ao encontro delineou-se dentro de uma ética temporal e espacial e nos provocam questões sobre a condição atual de trabalho na creche: *qual a*

*conjuntura justa que sustenta o encontro na creche? E a material? Qual a condição psíquica que daria conta disso?*

## Referências

BICK, E. Notes on infant observation in psycho-analytic training. *In*: BRIGGS, A.; MELTZER, D. (ed.). **Surviving space**: Papers on infant observation. London: Karnac Books, 2002. p. 37-54.

BION, W. R. Turbulência emocional. Tradução de P. C. Sandler. **Revista Brasileira de Psicanálise**, São Paulo, v. 21, p. 121-133, 1987.

GOLSE, B. O que o bebê transmite aos adultos: o conceito de transmissão psíquica ascendente. **Cad. Psicanal**., Rio de Janeiro, v. 41, n. 41, p. 11-20, dez. 2019.

O'LOUGHLIN, M. (ed.). **The uses of psychoanalysis in working with children's emotional lives**. UK: Jason Aronson, 2013.

PINHO, O. Qual é a identidade do homem negro? **Democracia viva**, Rio de Janeiro, v. 22, p. 64-69, 2004.

# MONITORAMENTO E AVALIAÇÃO DE PLANOS MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO: ESTUDO DE CASO DO OBSERVATÓRIO DE EDUCAÇÃO DO MUNICÍPIO DE DIADEMA (SP)[4]

Paula Rafaela Ferreira Barbosa - UFABC
paularafaelafb@gmail.com

Ana Clara Tomaz Carneiro - Sec. Mun. de Educ. de Diadema
anaclaratomazcarneiro@gmail.com

Salomão Barros Ximenes - UFABC
salomaoximenes@gmail.com

**Palavras-chave:** Plano Municipal de Educação, Observatório de Políticas Educacionais, Município de Diadema, Políticas Educacionais

## Introdução

O trabalho documenta e relata ações do processo de monitoramento e avaliação (M&A) do Plano Municipal de Educação de Diadema (PME), a fim de investigar desafios, limites e boas práticas de implementação que possam contribuir na formatação do Observatório de Políticas Educacionais do Grande ABC, previsto no Plano Regional de Educação do Grande ABC (PRE 2016-2026), e em processos similares de acompanhamento dos planos em outros contextos.

No âmbito de pesquisa mais ampla, o Município de Diadema foi selecionado como projeto piloto, uma vez que seu PME prevê uma estrutura organizacional dentro da Secretaria Municipal de Educação (SME) para o processo M&A. Com base nessa experiência, os resultados encontrados servirão para aprimorar e introduzir novas ferramentas, visando desenvolver diretrizes que possam contribuir para a consolidação dos instrumentos de monitoramento.

## Metodologia

Os resultados foram sistematizados por meio da criação de grupos de discussão operativos, que contaram com a participação de diversos atores envolvidos no projeto, incluindo pesquisadores e técnicos da SME. Esse processo foi complementado por um

[4] Trabalho desenvolvido no âmbito do projeto “Observatório de Políticas Educacionais: planejamento regional e governança democrática para a qualidade da educação no Grande ABC”. Financiamento: Processo nº 2023/10239-2, da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP).

levantamento e organização de dados públicos, entrevistas e uma revisão da literatura pertinente ao tema. Adicionalmente, foram analisados documentos e produções da SME Diadema. Essa abordagem integrada e multidisciplinar permitiu uma análise abrangente e aprofundada dos resultados obtidos.

## Resultados

A Lei nº 13.005/2014, que aprovou o Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024, foi um marco na articulação federativa da política educacional no Brasil, envolvendo Legislativo, Executivo e sociedade civil. O PNE estabeleceu metas e diretrizes para a educação, exigindo que estados e municípios elaborassem seus planos decenais alinhados com o nacional.

Além disso, instituiu monitoramento e avaliações coordenadas pelo Ministério da Educação, Legislativo, Conselho Nacional de Educação e Fórum Nacional de Educação. A Emenda Constitucional (EC) nº 59/2009 fortaleceu a colaboração federativa, exigindo articulação entre os entes federados (Brasil, 2014).

A literatura em administração educacional, política educacional e políticas públicas está explorando as inovações na colaboração federativa e na articulação territorial, envolvendo a tomada de decisões conjuntas entre entes federados na área da educação. As mudanças normativas, especialmente a EC nº 59/2009, têm buscado reconfigurar as estruturas institucionais de planejamento e articulação federativa das políticas educacionais (Araújo, 2010).

No Grande ABC, o Consórcio Intermunicipal foi pioneiro nesse modelo, facilitando a aprovação dos planos decenais de educação. Um grupo de trabalho dedicado à educação no consórcio desempenhou papel crucial na elaboração do PRE 2016-2026, promovendo conferências e articulações entre os municípios (Abrucio; Soares, 2001).

O PRE é uma inovação que reflete a cooperação regional, fortalecendo os planos decenais e impulsionando o monitoramento e avaliação, exemplificado pela meta de criação do Observatório de Políticas Educacionais do Grande ABC. O projeto-piloto em Diadema, por sua vez, demonstra o avanço nessa articulação entre proposições de nível regional e as atribuições próprias do Município.

O processo de elaboração e formalização do PME em Diadema é datado em 2016, entretanto é a partir de 2022 que o M&A ganha forças com base na implantação de uma estrutura organizacional na secretaria destinada a esse objetivo. Estabelecida segundo o

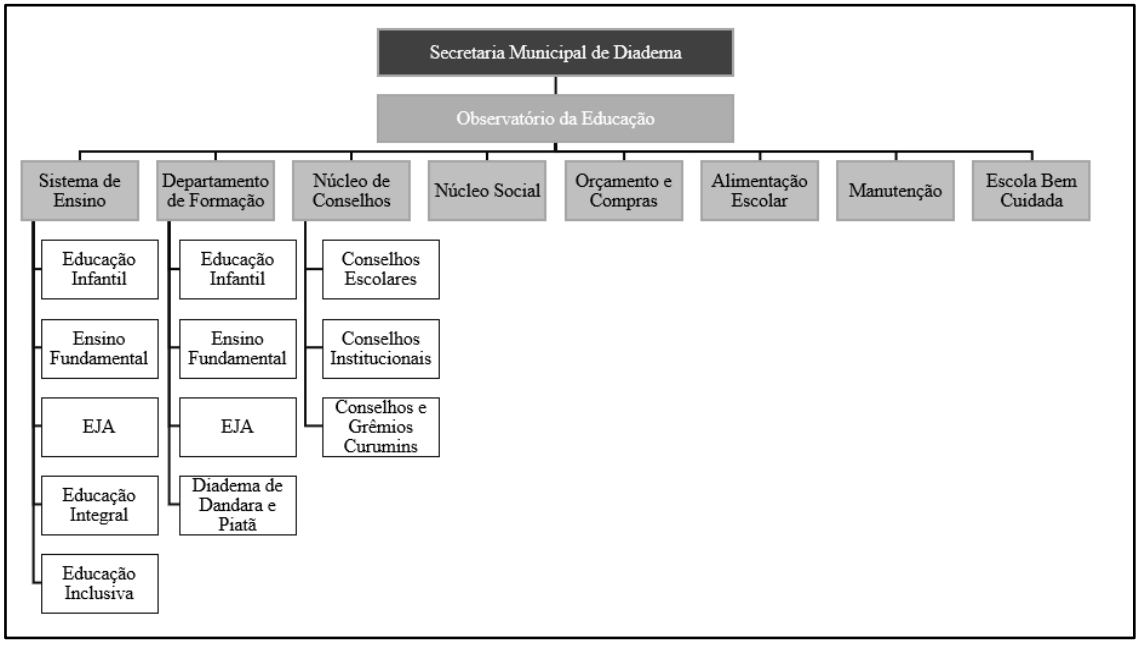
próprio plano, foi constituída a Comissão Coordenadora de Monitoramento do PME, composta por membros do Conselho Municipal de Educação (CME), do Fórum Municipal da Educação (FME) e da Equipe Técnica da SME.

Um dos primeiros passos da comissão foi criar painéis públicos de monitoramento com as metas quantitativas estabelecidas no plano, a partir do levantamento e sistematização dos dados do Censo Escolar, da PNAd e do Censo Nacional (2010).

Complementarmente, desenvolveu-se metodologia de M&A das estratégias qualitativas estabelecidas no plano, cuja execução exige uma articulação entre diversos atores da educação e de demais políticas públicas do município. Neste caso, foi necessário um mapeamento para sistematização dessa conexão entre estratégias dos planos e programas e projetos em execução.

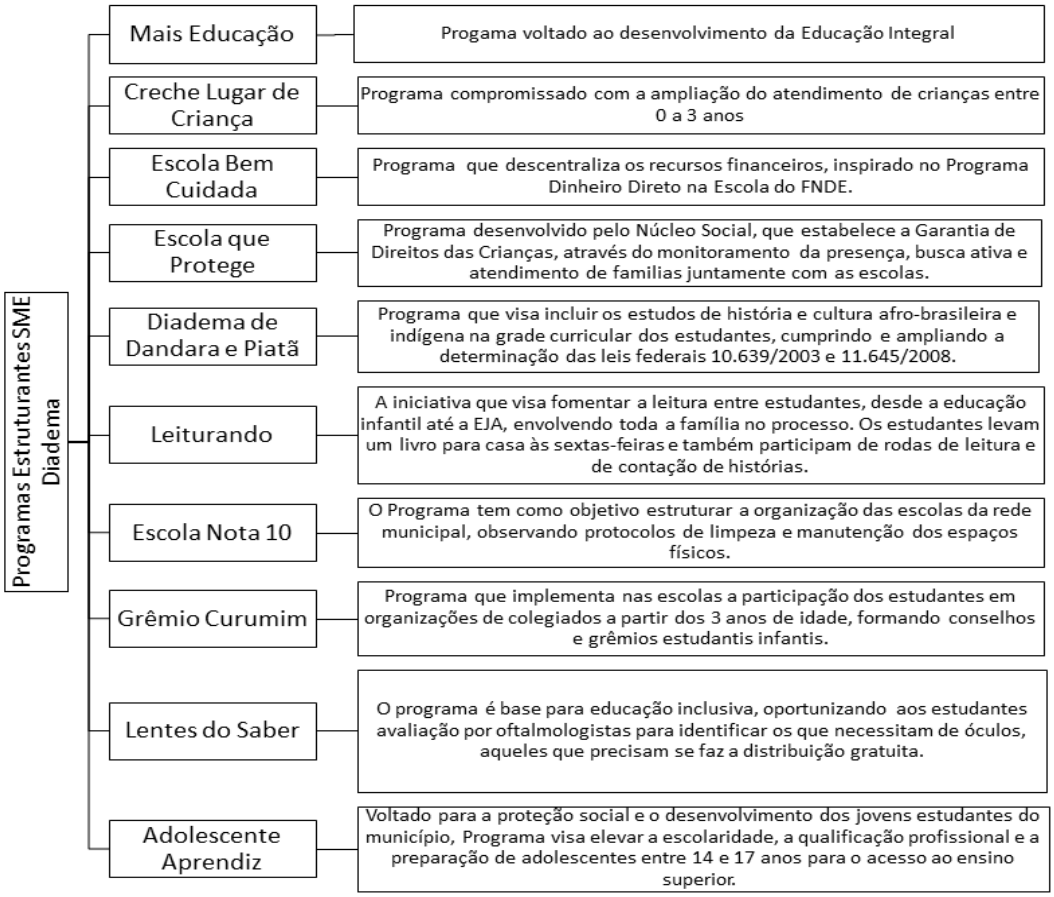
A estrutura organizacional representada nas figuras 3 e 4 foi um ponto chave para coleta de informações qualitativas. As estratégias foram divididas por temáticas e encaminhadas para cada setor responsáveis pelas informações sobre os programas, projetos e ações correspondentes ao conteúdo do plano.

**Figura 3: Estrutura Organizacional da Secretaria Municipal de Diadema (SE)**




Fonte: Elaboração dos autores.

**Figura 4: Programas Estruturantes da Secretaria Municipal de Diadema**




Fonte: Elaboração dos autores.

Esse levantamento permitiu a elaboração de um Relatório Parcial de Monitoramento e Avaliação, em articulação com o FME e CME, que foi apresentado para a comunidade escolar de todas as escolas do município a fim de garantir a participação democrática. Com a consolidação do M&A possibilitou-se observar os desafios e incorporar aprimoramentos não apenas para a elaboração do Relatório Final, mas para construção do próximo PME, principalmente no referente à sistematização de dados, informações qualitativas e processos internos.

Entende-se que, idealmente, programas, projetos e ações devem ser desenhados e implementados a partir de um diagnóstico de demandas do município. Uma ferramenta de diagnóstico é o próprio PME, uma vez que o documento levanta desafios e propõe agendas para o território.

As dificuldades relatadas decorrem, no caso de Diadema, do fato das políticas públicas já estarem em implementação ou mesmo terem sido criadas com previsão

monitoramento embrionário, sem interlocução com o Observatório de Educação, dificultando estabelecer a relação entre programas, metas e resultados relacionados às estratégias do plano. Ainda, no que tange à coleta de informações, as ações e iniciativas do estado foram monitoradas de forma incipiente, devido à dificuldade de articulação com este ente federativo. Nesse sentido, observou-se a falta de sistematização e de publicização das ações desempenhadas pela Secretaria Estadual de Educação. Desta forma o monitoramento do PME esteve atrelado diretamente às respostas apresentadas pelos programas e projetos estruturantes da SME, limitando o seu alcance em termos territoriais.

A consolidação dos resultados das metas foi prejudicada pela falta de disponibilidade dos dados do Censo do IBGE de 2022, o que impactou significativamente o monitoramento, especialmente em relação às estatísticas da população por faixa etária, taxa de analfabetismo no município e outras informações territoriais

Como iniciativa para estruturação do próximo PME, o Observatório de Políticas Educacionais de Diadema estruturou a inclusão das comunidades escolares no processo a partir da construção formativa do Projeto Político Pedagógico Participativo (PPPP) de cada escola da rede, através das discussões sobre planejamento, a construção de planos de ações com elaboração de objetivos, metas, ações e monitoramento de indicadores, bem como a importância dos diversos níveis de planejamento, incluindo o PME, visando a orientação para a elaboração do novo PME.

## Considerações Finais

Desde a implementação dos planos de educação, a literatura e a prática demonstram que o monitoramento tem se colocado como um desafio a ser enfrentado não apenas por gestores, mas pelos demais sujeitos que participam da construção. Além disso, o enfrentamento da pandemia e de suas consequências na política educacional, somado à ausência prolongada de dados censitários do IBGE e aos desafios de articulação com o Estado, impediu a mensuração de parte dos avanços e dos desafios educacionais no Município e na Região.

A experiência descrita aqui detalha uma série de iniciativas, fluxos e procedimentos que têm contribuído para a consolidação do M&A pelo Observatório de Diadema. Essas práticas estão em constante aprimoramento e podem servir de base para a criação do Observatório Regional, previsto no PRE. Esse observatório se tornará uma

política pública crucial na região do Grande ABC, sendo um local dedicado à pesquisa, monitoramento e acompanhamento contínuo da implementação dos planos regional e municipais de educação dos sete municípios consorciados. Ele fornecerá suporte para o diagnóstico e planejamento das políticas públicas regionais em cooperação com os entes federados, escolas e sociedade civil.

## Referências

ABRUCIO, F. L.; SOARES, M. **Redes federativas no Brasil**: cooperação intermunicipal no Grande ABC. São Paulo: Konrad Adenauer, 2001.

ABRUCIO, F. L.; RAMOS, M. N. (org.). **Regime de colaboração e associativismo territorial**: arranjos de desenvolvimento da educação. São Paulo: Santillana, 2012.

BRASIL. **Lei n. 13.005/2014**. Institui o Plano Nacional de Educação (PNE).

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Censo da Educação Básica 2022**: notas estatísticas. Brasília, DF: Inep, 2023

OLIVEIRA, R. P.; SANTANA, W. (org.). **Educação e federalismo no Brasil**: combater as desigualdades, garantir a diversidade. Brasília, DF: Unesco, 2010.

# O DIREITO À PARTICIPAÇÃO NA PRIMEIRA INFÂNCIA: O PLANO MUNICIPAL PELA PRIMEIRA INFÂNCIA DE NITERÓI/RJ SOB FOCO

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

Flávia Monteiro de Barros Araújo - UFF
flaviamonteiro@id.uff

**Palavras-chave:** Participação infantil, Plano Municipal pela Primeira Infância, Niterói.

## Introdução

O presente trabalho tem como tema a participação social das crianças nas políticas públicas para a primeira infância e o papel da escola como lócus para a promoção da participação na infância, dimensão fundamental da democracia. A pesquisa recai sobre o processo de elaboração do Plano Municipal pela Primeira Infância - PMPI do Município de Niterói, no Estado do Rio de Janeiro e busca investigar se o direito à participação das crianças foi efetivado na elaboração do Plano, problematizando as formas de participação e pseudo-participação, de acordo com o diagrama de Hart, denominado Escada de Participação da Criança (Hart, 1992).

As crianças, notadamente a partir da segunda metade do século XX, vêm alcançando cada vez mais direitos, com a consolidação de uma série de leis e garantias fundamentais que, entre outros aspectos, asseguram o direito fundamental à participação, tanto no plano supra nacional com as convenções internacionais, como em âmbito nacional, com a Constituição Federal e leis infraconstitucionais.

Embora se reconheça os esforços legislativos no sentido de ampliar a participação da criança na sociedade, correntemente se vê uma retórica de participação, sem efetivo conteúdo de participação. Ademais, há uma polissemia na noção de participação, o que dificulta a compreensão do que é e de como promover a participação da criança.

O Marco Legal da Primeira Infância, Lei nº 13.257 de 2016, estabeleceu o dever Estatal de elaborar políticas públicas, planos, programas e serviços para a primeira infância (0 a 6 anos) que atendam às especificidades desta faixa etária e que contemplem a sua participação na definição das ações que lhe digam respeito.

O município de Niterói, que ocupa a 8ª posição no Estado do Rio de Janeiro com maior demografia de crianças de 0 a 6 anos de idade (29.441 crianças) (FMCSV, 2020)

iniciou a elaboração de seu PMPI em 2021 e o lançou em outubro de 2023, por meio do Decreto Municipal n° 15.098 de 2023.

Para atender aos objetivos da presente investigação, o trabalho organiza-se em três partes, cuja primeira apresenta a construção do direito à participação no plano normativo, com um inventário das leis e normas nacionais e internacionais ratificadas pelo Brasil. Na segunda seção é apresentado o conceito de participação social infantil ao qual a pesquisa se ancora e sua relação com a educação para a democracia, por fim, a lente da investigação recai sobre o município de Niterói e sobre o processo de elaboração do PMPI.

## Metodologia

A investigação é pautada na metodologia qualitativa, utilizando-se a pesquisa bibliográfica e documental para apresentar o panorama do direito à participação infantil no plano jurídico-normativo. Além disso, utiliza-se dos aportes teóricos de Roger Hart (1992) e do seu diagrama sobre participação infantil. Os estudos deste autor são relevantes para se compreender as categorias de participação social e política em que as crianças usualmente são submetidas, destacadamente a forma de não participação vestida de participação, denominada pelo autor como tokenismo. Categoria que é descrita por ele como “crianças aparentemente recebem voz, mas na verdade têm pouca ou nenhuma escolha sobre o assunto ou o estilo de comunicá-lo, e pouca ou nenhuma oportunidade de formular suas próprias opiniões” (Hart, p. 9, 1992, tradução nossa).

O PMPI, composto por 89 páginas, também constitui meio de investigação documental, de modo a identificar como o documento descreve a metodologia de sua elaboração, buscando verificar se houve a participação infantil, como se deu e qual foi sua extensão, considerando a população de mais de vinte e nove mil niteroienses na primeira infância (FMCSV, 2020).

## Discussão dos resultados

Historicamente, a criança como sujeito social vem percorrendo um longo e ainda sinuoso percurso na sociedade para alcançar a mudança efetiva do paradigma inicial de invisível, inocente, angelical e ingênua (Ariès, 2019) para o paradigma de cidadãs, com

direito à participação, influência e co-decisão na vida política, social e cultural, cujos ordenamentos jurídicos contemporâneos brasileiro e internacional preveem.

A Constituição Democrática de 1988 e o Estatuto da Criança e do Adolescente, Lei nº 8.069 de 1990, que incorporou compromissos de direitos e garantias expressos na Convenção dos Direitos da Criança, aprovado pela ONU em 1989, inauguraram um novo alicerce estrutural normativo alçando as crianças ao centro de gravitação do ordenamento jurídico que indica as bases da condição humana: são reconhecidas como sujeitos de direitos, cuja prioridade deve ser absoluta. Esta importante conquista levou o Brasil a entrar no "seleto rol das nações mais avançadas na defesa dos interesses infanto juvenis" em todo o mundo (Amin, 2019, p. 58). O Marco Legal da Primeira Infância - MLPI, Lei nº 13.257 de 2016, complementa o destacado sistema, reforçando a doutrina da proteção integral no ordenamento brasileiro, além de estabelecer princípios e diretrizes para a elaboração de políticas públicas para a primeira infância. Entre as diretrizes, o MLPI evidencia no artigo 4º, inciso II, o direito à participação das crianças no processo de elaboração das políticas. Todavia, mesmo com a robustez normativa do ordenamento brasileiro em relação à proteção da criança, parece ainda haver um hiato entre a previsão e a real efetivação.

A participação, além de um direito é um princípio ético, que necessita ser levado em consideração para efetivamente reconhecer, em todas as esferas da sociedade, a criança como um sujeito de direitos e como cidadã, que não fica apenas no campo do "dever ser", mas que é participante ativa na construção das decisões que interferem na afetação e gozo de seus direitos. Participação que é um atributo essencial ao exercício da democracia e inerente aos direitos de cidadania.

Entretanto, há vezes em que a participação das crianças no processo decisório e na elaboração de políticas públicas é realizada apenas com a intenção de "legitimar", dar uma roupagem de democracia para o processo ou para a decisão já tomada por gestores, se afastando da verdadeira gestão democrática. Roger Hart (1992) chamou atenção para essa falsa participação das crianças, onde suas imagens costumam ser usadas apenas para influenciar alguma causa, mas não são efetivamente ouvidas.

Roger Hart desenvolveu um diagrama de participação que denominou metaforicamente de "Escada de Participação da Criança", com oito degraus ou modelos de participação: 1- Manipulação; 2- Decoração; 3- Tokenismo; 4- Atribuído, mas informado; 5- Consultado e informado; 6- Decisões compartilhadas iniciadas por adultos com crianças; 7- Iniciado e dirigido por crianças e 8- Decisões iniciadas por crianças e

compartilhadas com adultos. Para ele, os três primeiros degraus da escada não constituem verdadeira participação, mas apenas uma roupagem de participação democrática, com conteúdo de manipulação (Hart, p. 8, 1992).

A classificação feita por Roger Hart é importante na contemporaneidade para refletirmos sobre o processo de participação das crianças na tomada de decisão e nas políticas públicas, sobretudo após o MLPI, que estabeleceu o dever Estatal de elaborar políticas para a primeira infância que contemplem a sua participação na definição das ações que lhe digam respeito.

Roger Hart (1992) e outros autores (Castro, 2010; Sarmento, 2007) identificam a presença significativa de uma participação tokenista, em que a criança não participa efetivamente do processo de tomada de decisão, é somente ouvida para legitimar uma decisão já tomada pelo adulto autoridade. Atitude esta que mascara a democracia, cujo histórico brasileiro denuncia seu enfraquecimento, sobrevivendo de maneira pendular, por espasmos (Avritz, 2019; Mendonça, 2001).

A democracia possui uma dimensão educativa fundamental, que precisa ser experienciada pelos sujeitos em todos os âmbitos da sociedade, especialmente no espaço escolar, dado o caráter de *lócus* privilegiado para ação educativa. Ademais, conforme bem salientam Marcom e Piaia (2020, p. 5), "não nascemos democráticos, mas podemos nos educar para a democracia através de múltiplos processos educativos que ocorrem em inúmeras instituições e espaços."

O PMPI (Niterói, 2023) consiste em um documento de planejamento intersetorial que sintetiza as diretrizes, metas e ações voltadas a crianças de 0 a 6 anos no município. Ele é orientado pelos princípios do respeito, solidariedade, diversidade, equidade e possui cinco diretrizes, entre elas I - Primeira Infância como sujeito do planejamento e II- Planejamento baseado em dados com participação social.

As metas e estratégias de ação para a primeira infância no município também são subdivididas em cinco eixos, entre eles I - Educação e vivências socioambientais e V - Governança intersetorial, participação e transparência. Pelo texto legal, vê-se que a criança possui uma centralidade como sujeito do planejamento e como agente de participação social.

O documento descreve que a participação das crianças foi realizada por um processo de escuta, cuja metodologia seguiu um roteiro base e aconteceu com alunos de até 6 anos em três Unidades Municipais de Educação Infantil, em um grupo de oito a dez crianças,

acompanhadas de suas respectivas professoras, além de duas atividades em praças públicas.

## Considerações Finais

Reconhece-se que as crianças hodiernamente ocupam um espaço de maior destaque no ordenamento jurídico brasileiro, comparando-se com décadas atrás. Esse maior espaço também reflete em sua maior participação social. Entretanto, ainda se vê uma retórica de participação maior que sua substanciação.

A pesquisa, embora ainda em andamento, já possibilita alcançar algumas inferências. Pela análise documental, constata-se que houve a participação por meio de uma escuta qualificada, mediada pelos professores. Entretanto, foi possível observar que a amostra utilizada para essa participação foi pequena, apenas cerca de 40 crianças ao todo, ao passo que o município possui um público de quase trinta mil crianças nessa faixa etária.

A participação se deu com a escuta das crianças, mas, de acordo com o diagrama de Hart (1992), para a efetiva participação, necessitaria de maior envolvimento e informação da criança nas ações do Plano.

## Referências

AMIN, A. R.. Evolução histórica do direito da criança e do adolescente. *In*: MACIEL, K. R. F. L. A. (coord.). **Curso de direito da criança e do adolescente**: aspectos teóricos e práticos. S: Saraiva, 2019.

ARIÈS, P.. **História social da criança e da família**. Rio de Janeiro: LTC, 2019.

AVRITZER, Leonardo. **O pêndulo da democracia.** São Paulo: Todavia, 2019.

CASTRO, L. R. de. Participação política e juventude: do mal-estar à responsabilização frente ao destino comum. **Rev. Sociol. Polit.**, v. 16, n. 30, jun. 2008, p. 253- 268.

FMCSV, Fundação Maria Cecília Souto Vidigal. **Primeira Infância Primeiro**. Demografia Rio de Janeiro, 2020.

HART, R. A. et al. **Children's participation:** From tokenism to citizenship. 1992.

MARCON, T.; PIAIA, C. C. Gestão democrática de alta intensidade: análise de uma experiência escolar em construção. **Educação**, v. 45, n. 1, p. e45/ 1-26, 2020.

MENDONÇA. E. F. Estado patrimonial e gestão democrática do ensino público no Brasil. **Educação & Sociedade,** v. 22, p. 84-108, 2001.

NITERÓI**. Plano Municipal pela Primeira Infância de Niterói**. Prefeitura Municipal de Niterói. Niterói. 2023.

# DECLARAÇÕES DO DIREITO AO TEMPO SUBJETIVO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: IMPLICAÇÕES POLÍTICO PEDAGÓGICAS NA DOCÊNCIA COM BEBÊS E CRIANÇAS PEQUENAS

Eduardo Pereira Batista
dupeba011107@gmail.com

**Palavras-chave**: Pedagogia da Infância, Direito, Educação Infantil.

## Introdução

Esse trabalho aborda um dos elementos fundamentais das pedagogias da infância, a saber, o tempo. Ao contrário da leitura que denuncia o caráter individualista, espontaneista e relativista dessas pedagogias (Arce, 2012; Lamare, 2022), sustento que o reconhecimento do direito ao tempo subjetivo das crianças pelas docentes que atuam na educação infantil torna possível propor ações intencionais que problematizam as relações de poder entre adultos e crianças em creches e pré-escolas. A renúncia ao modelo escolar e a distinção entre aluno/a e criança das pedagogias da infância não são traços do fetichismo da infância, nem modos neoliberais de atualizar a agenda pós moderna no âmbito da educação infantil (Arce, 2012; Lamare, 2022). Deixando de lado os pequenos episódios sem cor que, nas palavras de José Mario Pires Azanha (2011), estão marcados pela monotonia das repetições do cotidiano, essa descrição da pedagogia da infância cria uma espécie de discurso abstrato sobre a educação infantil que produz efeitos paralisantes sobre as ações educativas.

## Metodologia

De acordo com Bernadete Gatti (1999), o que distingue o conhecimento produzido pelas pesquisas educacionais do de outras tradições de pensamento e pesquisa é que ele visa uma intervenção, um agir intencional que é de caráter profissional. “A reflexão, o estudo, a investigação sobre seus modos de intervir é que constituem sua área privilegiada de construção de conhecimento” (Gatti, 1999, p. 66). Claúdio Dalbosco e Eldon Mühl (2021), ao nos advertir sobre o risco do esquecimento da pergunta sobre a validade do conhecimento educacional, apontam para a importância do diálogo crítico com diferentes tradições de pensamento para enfrentar os desafios na construção desses conhecimentos que visam um agir intencional. Quando as pesquisas educacionais deixam de pensar sistematicamente as formas de racionalidade que lhe são subjacentes, os conhecimentos

que produzem perdem sua validade, na medida em que negligenciam justamente seu traço distintivo (Gatti, 2012; Bosco e Mühl, 2021). Por outro lado, a compreensão desse agir intencional depende de outros tipos de conhecimento, isto é, daqueles que decorrem da incorporação das teorias nas práticas com finalidades socialmente definidas (Gatti, 1999). Trata-se, nesse sentido, de um estudo teórico que visa um agir intencional e possa contribuir para a construção do conhecimento no campo das pesquisas educacionais e, ao mesmo tempo, para a elaboração de formas de resistências e contra condutas nas relações de poder entre crianças e adultos em creches e pré-escolas.

## Discussão dos resultados

Escutar o corpo e a palavra das crianças como modos de expressão e pensamento legítimos de reivindicar seus direitos configura uma nova articulação entre o direito e o poder. Os direitos das crianças são uma exterioridade que faz frente e interroga o poder que é exercido na e pela instituição, quer seja a família ou a creche e pré-escola (Lefort, 2011). Ao reconhecer as crianças como sujeitos de direito, os adultos não podem fazer o que bem quiserem com elas, não podem simplesmente mandar e esperar, com seu mando, a sujeição e a obediência das crianças. A vontade dos adultos não é mais uma espécie de poder soberano que pode agir sem controle contra os corpos das crianças. Nessa nova articulação entre o direito e o poder, os caprichos autoritários com os quais os adultos estavam acostumados a lidar com as crianças podem corresponder a certas violações de direitos.

Em muitas instituições de educação infantil, por exemplo, há um horário pré fixado na rotina das crianças para o sono e o descanso compulsórios. Via de regra, esse horário tem a ver com a comodidade dos adultos. O horário do sono coincide, muitas vezes e não por acaso, com o horário de troca de turno dos adultos. É um gesto autoritário e coercivo impor a todas as crianças que, nesse e somente nesse horário, é a hora do sono; que, durante aquele intervalo de tempo, ninguém pode se levantar do colchonete, nem conversar ou brincar sob o risco de penalidades futuras. Essa imposição que sujeita as crianças à vontade dos adultos pela intimidação e ameaça viola o direito que elas possuem ao reconhecimento e respeito ao tempo subjetivo, isto é, viola a dignidade da pessoa humana (Murta e Schilling, 2024).

> A partir do reconhecimento formal da existência do tempo subjetivo e sua íntima ligação com o que há de mais pessoal e fundante de cada sujeito, sua

> ligação direta com a dignidade da pessoa humana se revela de maneira forte. Derivando da dignidade da pessoa humana, toca diretamente nos direitos humanos fundamentais, chamando para si a indivisibilidade e a interdependência que lhes são características. Dessa maneira, torna-se um respeito obrigatório, uma vez que sua não observância representará afronta à dignidade da pessoa humana, ferindo direitos humanos fundamentais (Murta e Schilling, 2024, p. 96)

A declaração do direito ao tempo subjetivo na educação infantil colide frontalmente com o tempo institucional da organização escolar. No Brasil, as pesquisas de Eloisa Rocha (1997), desde o final de década de 1990, foram pioneiras no sentido de apontar para a necessidade de considerar a criança a partir de seu tempo subjetivo e a infância como tempo de direitos. Por isso, segundo Rocha (1997), pensar uma pedagogia da educação infantil implica pensar criticamente o conceito de infância, ou seja, implica problematizar a infância idealizada pelo adulto como falta ou potencialidade. O direito ao tempo subjetivo permite reconfigurar as relações de saber e poder entre adultos e crianças. A heterogeneidade da infância, sustentada por Eloisa Rocha (1997) como conceito fundamental para pensar uma pedagogia da infância, é inconciliável com a homogeneidade do tempo, que tende a ajustar a temporalidade das instituições com o tempo do trabalho e da produção (Rancière, 2014).

Ao reconhecer e respeitar o tempo subjetivo das crianças, uma pedagogia da infância que considere a heterogeneidade da infância subverte a gramática do tempo homogêneo e orienta intencionalmente as ações pedagógicas no sentido de *dar tempo.* Na gramática do tempo homogêneo que rege a organização institucional, "todo o tempo investido livremente pelas crianças nas coisas que lhes dizem respeito, nas coisas que as afetam, naquilo que as desafia, que as distingue, se não tiver uma produção objetiva, é visto como perder tempo" (Barbosa, 2013). É preciso lembrar de que, como nos ensina o filósofo catalão Josep Esquirol (2009), quem dá tempo não o perde, mas antes ganha tempo. "Dar tempo é a exceção ao passar do tempo. A vida não diminui, ao contrário, aumenta, cresce ao dar [tempo]. Não perdemos tempo nem o deixamos passar quando damos tempo" (Esquirol, 2009, p. 92). Ao suspender a lógica do tempo homogêneo do trabalho e da produção, suspendemos também a ideia de que só importa aquilo que é produtivo. Como não se pode perder tempo, o valor do que se faz muitas vezes não está no próprio fazer, mas no feito e no excedente que resulta da visibilidade de uma produção objetiva.

## Conclusão

A eficácia simbólica da noção de direito nos permite perceber que o poder dos adultos nas instituições de educação infantil não é sem limites. Ela denuncia a ilegitimidade e a ilegalidade dos abusos do poder na relação entre adultos e crianças. A recusa dos adultos em escutar o que as crianças têm a dizer sobre a coerência de suas regras e a legitimidade de seus mandos é também a recusa dos adultos em reconhecer as crianças como sujeitos de direito. Parafraseando Eloisa Rocha (1997), trata-se de orientar a ação pedagógica por olhares que reconheçam, nas diferentes manifestações do tempo subjetivo das crianças, suas declarações de direitos, pois a infância é também o tempo de direitos.

## Referências

ARCE, Alessandra. Pedagogia da infância ou fetichismo da infância? In: DUARTE, Newton (Org.) Crítica ao fetichismo da individualidade. 2ª ed. Campinas: Autores Associados, 2012.

AZANHA, José Mario Pires. **Uma ideia de pesquisa educacional**. 2ª ed. São Paulo: EDUSP, 2011.

BARBOSA, Maria Carmen. Tempo e cotidiano - tempo para viver a infância. **Leitura**: **Teoria e Prática**, Campinas, v. 31, n. 61, nov. 2013.

GATTI, Bernadete. A construção metodológica da pesquisa educacional: desafios. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v.28, n.1, jan./abr., 2012.

_____. Algumas considerações sobre procedimentos metodológicos nas pesquisas educacionais. **Eccos. Rev. Cient**. São Paulo, n. 1, v.1, dez., 1999.

ESQUIROL, Josep Maria. **El respirar de los dias**. Uma reflexión filosófica sobre el tempo e la vida. Barcelona; Buenos Aires; Cuidad del México: Paidós, 2009.

LAMARE, Flávia de Figueredo. "Ser criança" no Brasil para uma agenda pós-moderna: proposições e disputa. **Germinal**: marxismo e educação em debate, Salvador, v. 14, n. 3, dez., 2022.

LEFORT, Claude. Direitos do homem e política. In: LEFORT, Claude. **A invenção democrática**: os limites da dominação totalitária. Trad. Izabel Loureiro e Maria Leonor Loureiro. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

MURTA, Ludmila; SCHILLING, Flávia. O tempo da vítima e o tempo do direito: A emergência de um direito ao tempo. In: ENDO, Paulo; KOERNER, Andrei; VENTURA, Raíssa (Org.). **Ensaios críticos e experimentações em direitos humanos, democracia e memória**. São Paulo: IEA-USP, 2024.

RANCIÈRE, Jacques. Em que tempo vivemos? Trad. Donaldson Garschagen. **Revista Serrote**. São Paulo, n. 16, mar., p. 203-223, 2014.

ROCHA, Eloisa. Infância e Pedagogia: dimensões de uma intrincada relação. **Perspectiva**. Florianópolis, v. 15, nº 28, p. 21-33, jul./dez.,1997.

# EDUCAÇÃO INFANTIL, UMA ANÁLISE DA META 01 DO PNE (2014 - 2024): DESAFIOS E AVANÇOS NUMA PERSPECTIVA DAS DESIGUALDADES EDUCACIONAIS

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

Gláucia Aparecida Teixeira Leão - UFF
glauciatleao16@gmail.com

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

**Palavras-chave:** Educação Infantil; Políticas Públicas Educacionais; Plano Nacional de Educação

## Introdução

Este estudo pretende identificar e analisar o processo evolutivo do acesso de crianças à educação infantil, tendo como base as metas estratégias e dados do Plano Nacional de Educação 2014-2024 (PNE) e as desigualdades educacionais presentes na realidade das crianças brasileiras de 0 a 5 anos, nas regiões do país. A pesquisa visa ressaltar políticas públicas educacionais que promovam não apenas o acesso, mas um acesso mais igualitário com oferta de uma educação de qualidade socialmente referenciada, visando tanto a plena cidadania, quanto o enfrentamento à desigualdade em nossa sociedade. (Menezes Filho; Kirschbaum, 2015).

O tema tem relevância e se justifica por ser a primeira infância uma oportunidade fundamental para o desenvolvimento integral da criança. A educação infantil se constitui como uma valiosa ferramenta contra as desigualdades, proporcionando oportunidades igualitárias e construção de uma sociedade mais justa. A desigualdade educacional potencializa a manutenção das grandes desigualdades sociais, econômicas e culturais existentes na população brasileira. (Oliveira; Araújo, 2005).

Este é um estudo que está em desenvolvimento e que está sendo realizado pelo grupo de pesquisa, Núcleo de Estudos e Pesquisas em Gestão e Políticas Públicas em Educação - NUGEPPE/UFF.

O problema central desta pesquisa pode ser identificado por meio dos seguintes questionamentos: o direito à educação infantil está sendo garantido às crianças de até 5

anos no Brasil? O acesso à educação infantil, nas diferentes regiões do Brasil, colabora para a superação das desigualdades educacionais?

A partir destes questionamentos, pretendemos atingir o seguinte objetivo: investigar se o acesso à educação infantil está sendo garantido, de acordo com a meta 01 do Plano Nacional de Educação (PNE), que tem como objetivo "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."

No século XXI, o reconhecimento da infância e da assistência à saúde e educação das crianças, passou por um processo de mudança ideológica, expressa em vários movimentos da sociedade civil, tendo como resultado a valorização do papel da criança na sociedade. (Gomes; Costa Filho, 2013).

A partir da Constituição Federal de 1988 o acesso ao ensino público, gratuito e com padrão de qualidade passou a ser um direito de todos.

Um grande marco da educação infantil foi a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei 9.394/1996, que estabeleceu a educação infantil como a primeira etapa da educação básica, dividida no atendimento em creches, para as crianças de 0 a 3 anos e pré-escolas, para crianças de 4 e 5 anos.

Neste contexto de valorização da infância e garantia dos seus direitos, o Plano Nacional de Educação constitui um importante marco para as políticas públicas brasileiras, tendo como finalidade consolidar um sistema educacional que garanta o direito à educação e reduza as desigualdades.

Com o objetivo de ampliar o atendimento à educação infantil, de crianças de 0 a 3 anos, foi sancionada em 03 de maio de 2024 a Lei nº 14.851/2024, que estabelece que as Prefeituras, de todo o país, deverão realizar um levantamento anual da demanda por vagas em creches. A partir deste levantamento será identificado a quantidade de crianças que não estão matriculadas e os entes federados deverão planejar a expansão da oferta de vagas, por meio da cooperação federativa. De acordo com o qualitativo deverá ser repassado recursos federais destinados à expansão da infraestrutura física e das condições para oferta de vagas. Sem dúvida, esta determinação é um avanço na ampliação da garantia do direito ao acesso e também das condições de qualidade da oferta.

Portanto, é assegurado o direito à educação infantil como uma obrigação do Estado, que deve garantir a oferta de uma educação de qualidade, pública e gratuita. Desta forma, as crianças já não estão mais desamparadas legalmente, são sujeitos de direitos.

## METODOLOGIA

Para a realização desta pesquisa será utilizado o procedimento de revisão bibliográfica, pesquisa documental referente à Legislação e à estatística de matrículas na primeira etapa da educação básica, políticas públicas educacionais voltadas para a educação infantil e uma análise do Plano Nacional de Educação (PNE) 2014 - 2024, com especial ênfase na meta 01.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

Conforme levantamento realizado pelo Todos Pela Educação, a partir de dados da Pnad e Pnadc, pesquisa feita pelo IBGE, referente às matrículas na educação infantil, em cada região do Brasil, aponta que a porcentagem de crianças matriculadas apresentou um aumento entre os anos de 2014 a 2019, período entre o início da vigência do atual PNE e anterior à pandemia. Sendo apurado um aumento de matrículas de crianças de 4 e 5 anos na escola, no Norte de 80,3% para 88,2%; no Nordeste de 92,4% para 96,7%; no Centro-Oeste de 83% para 89,6%; no Sudeste de 91,8% para 95,2% e no Sul de 89,1% para 94,1%. Quanto à porcentagem de crianças de 0 a 3 anos na creche, no mesmo período, o aumento de matrículas no Norte foi de 13,3% para 18,7%; no Nordeste de 26,3% para 33%; no Centro-Oeste de 22,7% para 29,7%; no Sudeste de 35,8% para 43,9% e no Sul de 36,4% para 44%. É possível observar uma grande desigualdade regional no acesso de crianças de 0 a 3 anos à educação em creches, com a desvantagem recaindo pesadamente sobre crianças da Região Norte, seguida pela Região Centro-Oeste. Da mesma forma se observa a desigualdade no acesso de crianças de 4 e 5 anos, nas mesmas regiões.

De acordo com a Pnadc, a porcentagem de crianças de 4 a 5 anos que frequentam a escola, no Brasil, cresceu em 2023, superando índices do período pré-pandemia. Contudo, apesar dos avanços, ainda não atingiu a meta de universalização prevista pelo PNE. A taxa de escolarização em 2023 chegou a 92,9% ante a 91,5% em 2022. As desigualdades ficam bem destacadas, cerca de 8 pontos percentuais separam as regiões com a maior e a menor taxa de escolarização de crianças nesta faixa etária: respectivamente, Sudeste (94,5%) e Norte (86,5%). Previsto para 2016, o dispositivo da Meta 01 que determina a universalização do acesso às instituições educativas 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 não é compatível com o seu cumprimento até o fim do PNE, em 2024. Com relação ao percentual de crianças com até 3 anos, subiu de 36%

em 2022 para 38,7% em 2023, contudo, continua bem abaixo da meta de 50%, que precisaria ser atingida até 2024 para o cumprimento da meta.

## CONCLUSÃO

O acesso igualitário à educação infantil constitui o direito à primeira etapa da educação básica. Para além do acesso, as crianças têm assegurado o direito de um sistema educacional de qualidade. Direitos estes garantidos por documentos que regulamentam as políticas públicas referentes à educação infantil, que têm o objetivo de promover mudanças significativas para a educação e consequente equidade social.

Contudo, apesar dos avanços obtidos na educação infantil, percebemos que muito precisa ser feito para diminuir a distância entre a legislação e a realidade, principalmente nas regiões menos favorecidas.

A história do nosso país nos conta que o acesso à educação foi marcado por grandes desigualdades socioeconômicas e culturais e que ainda há desafios a serem superados, portanto, a importância da implementação de políticas mais consistentes, que contribuam para a melhoria tanto do acesso quanto da qualidade da educação infantil.

Por meio dos dados estatísticos, percebemos que houve uma evolução nos indicadores educacionais, porém, as análises mostram que ainda há desigualdades no acesso à educação, sobretudo nas regiões Norte e Centro-Oeste.

Para viabilizar o alcance da Meta 01 do Plano Nacional de Educação, são necessárias políticas de Estado que garantam financiamento público da educação pública, que permitam a expansão das matrículas nas creches e a universalização nas pré-escolas em todo o país, com condições adequadas para uma educação de qualidade.

Desta forma, alcançaremos uma educação comprometida com a justiça social, com garantia dos direitos educacionais e o efetivo enfrentamento das desigualdades em suas diversas esferas.

## REFERÊNCIAS

ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

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

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. **LDB** - Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996.

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

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Censo Escolar da Educação Básica 2022**: notas estatísticas. Brasília, DF: Inep, 2023.

GOMES, E. S.; COSTA FILHO, J. Historicidade da infância no Brasil. **El Futuro del Pasado**, nº 4, 2013, p. 255-276. ISSN: 1989-9289

MENEZES FILHO, N.; KIRSCHBAUM, C. Educação e desigualdade no Brasil, In: ARRETCHE, M. (org.) **Trajetórias das desigualdades**: como o Brasil mudou nos últimos cinquenta anos. São Paulo: Editora Unesp. 2015. p. 109-132.

OLIVEIRA, R. P.; ARAUJO, G. C. Qualidade do ensino: uma nova dimensão da luta pelo direito à educação. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 28, Jan/Fev/Mar/Abr 2005.

# FUNDAÇÃO FÉ E COOPERAÇÃO E A EDUCAÇÃO NA GUINÉ-BISSAU

Katia Imbó - Unicamp
katcabre@yahoo.com.br

Theresa Adrião - Unicamp
theadriao@gmsil.com

**Palavras-chave:** Cooperação bilateral portuguesa, Educação, Guiné-Bissau.

Trata-se de resumo expandido da tese "Fundação Fé e Cooperação e sua Incidência sobre a Educação na Guiné-Bissau pós Golpe de 2012" defendida em 2023. O qual apresenta os resultados obtidos com a pesquisa sobre a transferência para um ator não-estatal da cooperação bilateral de Portugal na Guiné-Bissau, focando em como a ajuda oficial portuguesa tem operado na Guiné-Bissau após o conflito armado de 2012.

A Educação na Guiné-Bissau vem de longa luta desde o período pós-colonial como característica a precariedade e a resiliência (SILVA, 2013; BARRETO, 2013) e a relação com as ONGs, parceiros bilaterais e multilaterais. Presente na Declaração Universal dos Direitos Humanos, em artigo 26, o direito à Educação como um direito humano como parte do atendimento a esse direito a vinculação do acesso à educação ao combate à pobreza tem sido a tática das agências internacionais que escolhem atuar com esse foco, mesmo em contextos de conflitos "o investimento em educação é encarado como uma estratégia de combate à pobreza, de equidade e inclusão, de retorno à normalidade, um direito humano (1990) e de crescimento económico dos países (1960)" (SILVA, 2016, p. 64) ainda que a preocupação deveria versar sobre o acesso, a permanência e a qualidade.

Objetivo geral da pesquisa visava analisar a atuação da Fundação Fé e Cooperação (FEC), uma organização não governamental que manteve em continuidade os programas da parceria bilateral de Portugal, mesmo após os conflitos militares geradores de grave instabilidade política no país africano. Enquanto os objetivos específicos: I) identificar como a Fundação Fé e Cooperação (FEC) atua na educação básica na Guiné-Bissau, especialmente no que diz respeito à formulação de políticas educacionais governamentais; II) analisar a incidência da FEC, por meio de três categoriais analíticas (ADRIÃO et al., 2021) da identificação de seu protagonismo, a sua vigência e capilaridade junto à política educacional na Guiné-Bissau. Optou-se pela metodologia qualitativa, pois é uma forma de investigação essencial para a análise objetiva da

realidade, voltada a compreender os fenômenos sociais diante de sua complexidade e nas especificidades que caracterizam as ciências humanas como processo de contínua expressão e criação (FREITAS, 2002). A análise de *corpus* documental-legislação, planos e documentos oficiais da cooperação portuguesa; a pesquisa documental em fontes primárias (documentos governamentais e de agências multilaterais) e secundárias (revisão bibliográfica em repositórios e bases de dados (Web of Science, Catálogo de Teses e Dissertações da Capes e Banco ReLAAPPe (SILVA; OLIVEIRA, 2017) acesso on-line; entrevistas semiestruturadas, com questionário. A estratégia de pesquisa bola de neve ou referência em cadeia, (TANSEY, 2007); *software* MAXQDA realiza a análise semântica e identifica a frequência e usos das palavras.

De maneira complementar, foram utilizadas a revisão bibliográfica sobre a pesquisa da área (MARCONI; LAKATOS, 2011). Os documentos oficiais, legislação, pareceres são considerados uma rica fonte de informações pelo que dizem e não dizem e eles fornecem elementos sobre a instituição procuram "legitimar suas atividades pelos mecanismos utilizados para sua publicização" (SHIROMA; CAMPOS; GARCIA, 2005, p. 429).

Os documentos sobre política educacional de Guiné-Bissau foram decifrados e interpretados, pois o interesse neles ocorre não somente pelo "texto em si como objeto final de explicação, mas como unidade de análise que nos permite ter acesso ao discurso para compreender a política. Não tomamos o texto como ponto de partida absoluto e sim, como objeto de interpretação" (SHIROMA; CAMPOS; GARCIA, 2005, p. 439). Nas entrevistas, critérios para selecionar atores incluíram posição, experiência e afiliação na FEC em Guiné-Bissau. Localizou-se gestores e professores responsáveis pela implementação no local de projetos da FEC. Para identificar e selecionar esses nomes, contou-se com a leitura dos relatórios de avaliação da FEC, que contêm a lista dos coordenadores responsáveis pela implementação e execução dos projetos na Guiné-Bissau. A tarefa era identificá-los diante do trabalho executado, geralmente coordenação ou até mesmo os professores formadores na Guiné-Bissau. Utilizou-se a estratégia da bola de neve quando os sujeitos de interesse não são totalmente visíveis, seja por questões relacionadas a atividades ilegais ou delicadas, ou por não estarem presentes em reuniões ou assinando os documentos, porém têm relevância para o projeto e, principalmente, reputação entre os pares.

Destaca-se a dificuldade encontrada para realização das entrevistas, pelo fato de esta tese ter sido desenvolvida durante a pandemia de covid 19, bem como várias pessoas

vinculadas à FEC não terem se mostrado disponíveis para conceder entrevistas. A análise sobre como a ajuda pública ao desenvolvimento portuguesa tem operado na Guiné-Bissau, a qual passou a ser realizada mediante a parceria entre o Camões Instituto, órgão do governo português responsável pela APD (Ajuda Pública ao Desenvolvimento) e a ONG Fundação Fé e Cooperação (FEC). A transferência ocorreu por força do rompimento das relações diplomáticas mediante um conflito militar na Guiné-Bissau em 2012, não foi um conflito incomum visto que há uma histórica instabilidade política desde a independência em 1974.

No entanto essa passagem de responsabilidade, por meio de uma necessidade momentânea, causou foi o maior aprofundamento das relações da FEC com a Guiné-Bissau. No que diz respeito a gestão da Cooperação Portuguesa (CP) pela FEC a pergunta inicial se ela seria capaz de oferecer respostas para desafios educacionais apresentados na Guiné-Bissau como a baixa qualidade do ensino e da formação dos professores, a pouca escolaridade da população nota-se que são problemas que estão no centro do debate sobre os objetivos da APD, ou seja, promover o desenvolvimento econômico e bem-estar. No entanto, a pesquisa demonstra que apesar da ação da FEC no país ela ainda é insuficiente para solucionar os problemas educacionais dada a sua característica complexa e histórica.

Foi possível confirmar o protagonismo da FEC ao ponto de ser confundida a própria cooperação na visão dos entrevistados, atuando há 32 anos no país, com projetos desenvolvido inclusive no interior do país e em diferentes etapas da educação. E a relação entre a FEC e os projetos atuaram no ensino da Língua Portuguesa e reforça um tipo de poder brando, sugere o interesse em manter relações semelhantes os presentes no período colonial.

Dada a participação da Igreja Católica no ensino na Guiné-Bissau desde o período colonial, segundo Cá (2008) ao examinar a educação no período os objetivos eram incorporar valores da sociedade colonial e promover a substituição dos valores da sociedade tradicional guineense pelos da sociedade portuguesa. Por fim considerando a definição de Adrião (2021) sobre a privatização na dimensão do currículo, é possível afirmar que a FEC atuou através de programas ou projetos, como o Programa de Apoio ao Sistema de Educativo de Guiné-Bissau - PASEG (2000 a 2012) e os projetos apoiados pela FEC (entre 2021 e 2025), os quais estavam focados no ensino de Língua Portuguesa conforme apresenta os documentos da FEC quanto pelos documentos da cooperação portuguesa. Considera-se a parceria bilateral entre Portugal e Guiné-Bissau uma importante estratégia para o fomento à educação no país africano, pois os acordos são

fundamentais para seu desenvolvimento, sem os recursos advindos das parcerias bi laterais quanto multilaterais é impossível arcar com as responsabilidades financeiras. Por outro lado, na perspectiva dos países do hemisfério norte, as parcerias reforçam o compromisso em acabar com as desigualdades existentes nos países do sul global.

O estudo revelou a intensificação do processo de terceirização da parceria bilateral entre Portugal e Guiné-Bissau para a ONG Fé e Cooperação, desde 2012, a qual possui fortes vínculos com a Igreja Católica, exerce interferência e participação no interior do Ministério da Educação da Guiné-Bissau atuando diretamente na formulação de propostas educativas na dimensão curricular. O poder exercido pela FEC se assemelha ao ocorrido durante período colonial no qual havia o domínio da Igreja Católica na área da educação, visando fortalecer o modelo de sociedade português.

**Bibliografia**

ADRIÃO, T. Atores privados na educação pública paulista: relação duradoura e melhorias pouco evidentes. *In*: 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). [*S. l.*]: Pedro & João Editores, 2021. p. 357-394. (Coleção Estudos sobre a Privatização no Brasil, Vol. 3).

CÁ, L. O. **A constituição da política do currículo na Guiné-Bissau e o mundo globalizado**. Cuiabá: Editora da Universidade Federal de Mato Grosso/Capes, 2008.

FREITAS, M. T. A. A abordagem sócio-histórica como orientadora da pesquisa qualitativa. *Cadernos de pesquisa*, São Paulo, n. 116, p. 21-39, jul. 2002.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Metodologia científica**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2011.

SHIROMA, E. O.; CAMPOS, R. F.; GARCIA, R. M. C. Decifrar textos para compreender a política: subsídios teórico metodológicos para análise de documentos. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 23, n. 2, jul./dez. 2005. Disponível em: https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/9769/8999. Acesso em: 11 nov. 2021.

SILVA, R. Globalização e Currículo: Atores e Processos. Um Estudo Exploratório na Guiné-Bissau. II Coopedu África e o Mundo: Livro de Atas, 2013 Centro de Estudos Internacionais do Instituto Universitário de Lisboa (ISCTE-IUL).

# POR DENTRO DOS MUROS DA ESCOLA: DESCRITORES DE VULNERABILIDADE EVIDENCIADAS EM PERÍODO PANDÊMICO

Patrick V. Ferreira - UNASP
patrick.ferreira@unasp.edu.br

Vera M. N. S. Placco - PUC-SP
veraplacco7@gmail.com

**Palavras-chave:** Desigualdades socioeconômicas; Vulnerabilidades; Escolas paulistas.

## Introdução

Na interseção entre as desigualdades socioeconômicas e o ambiente escolar, emerge uma discussão crucial sobre o papel da escola na mitigação ou perpetuação dessas disparidades. As desigualdades socioeconômicas têm sido um tema central de debates acadêmicos e políticos; ao mesmo tempo, a discussão em torno do conceito de vulnerabilidade, tem sido ampliada nos últimos anos e entendida como situações de fragilidade e exposição a riscos, expandindo nossa compreensão das complexidades sociais as quais a escola e seus atores estão inseridos. As desigualdades socioeconômicas representam um desafio significativo para o sistema educacional em todo o mundo, incluindo o Brasil. Além disso, a crescente digitalização da educação, acelerada pela pandemia de COVID-19, trouxe à tona disparidades, revelando como a educação pode aprofundar desigualdades sociais e econômicas.

O conceito de desigualdade socioeconômicas possui um caráter multidimensional, entretanto, refere-se às disparidades de acesso a recursos materiais, financeiros e sociais entre diferentes grupos da sociedade. Essas disparidades podem ser observadas em diversas áreas da vida, incluindo a educação. Características comuns das desigualdades socioeconômicas incluem diferenças de renda e riqueza, acesso desigual a serviços básicos, como saúde, nutricionais e oportunidades limitadas devido a condições socioeconômicas desfavoráveis que também envolvem questões de gênero (ABRAMOVAY, 2002; SALINAS-RODRÍGUEZ, 2024).

As desigualdades socioeconômicas exercem um impacto significativo na qualidade da educação e no desempenho acadêmico dos alunos. Estudantes de famílias com menor poder aquisitivo geralmente enfrentam obstáculos adicionais em sua jornada educacional (SOARES, ALVES e XAVIER, 2016). Dentre os efeitos evidentes das desigualdades socioeconômicas nas escolas brasileiras, destacam-se:

1. Desigualdade na infraestrutura escolar. Muitas escolas brasileiras enfrentam desafios relacionados à infraestrutura precária, como salas de aula superlotadas, falta de laboratórios, bibliotecas inadequadas, gestão escolar ineficiente e recursos financeiros escassos (CARNAVAL, 2021).

2. Desigualdade no acesso a recursos educacionais. Estudantes de famílias de baixa renda têm menos acesso a recursos educacionais essenciais, como livros didáticos, material escolar, transporte, uniforme e tecnologia (DANTAS, 2024).

3. Desigualdade na formação de professores. Isso é um problema evidente nas escolas localizadas em áreas mais pobres. Essas instituições muitas vezes enfrentam dificuldades em atrair e manter professores qualificados. Ao mesmo tempo, os educadores mais experientes e bem formados tendem a migrar para escolas em territórios menos vulneráveis. Soma-se a isso, a formação inicial e continuada dos professores que nem sempre contribui para o aprimoramento curricular e inovações pedagógicas (GUSMÃO e AMORIM, 2022).

A vulnerabilidade social pode reforçar e perpetuar as desigualdades socioeconômicas, criando um ciclo vicioso de marginalização e privação. Indivíduos em situação de vulnerabilidade social têm menos acesso a recursos e oportunidades que lhes permitam melhorar suas condições de vida e romper o ciclo da pobreza. Entretanto, vulnerabilidade não é o mesmo que pobreza, mas a inclui. Ser pobre, segundo Katzman (2005), é quando não se satisfazem as necessidades básicas. Enquanto a vulnerabilidade transcende essa condição, projetando para o futuro a possibilidade de sofrimento a partir de certas fraquezas, que são evidentes no presente. A vulnerabilidade não se limita apenas à escassez de recursos materiais, mas também é definida pela falta de ativos que possibilitem aos indivíduos manterem-se ou progredirem socialmente.

De acordo com Kaztman (2018), a escola não é apenas um reflexo das desigualdades socioeconômicas existentes na sociedade, mas também um mecanismo intergeracional que as perpetua ao não fornecer oportunidades equitativas para todos os alunos. Isso ocorre porque as instituições de ensino muitas vezes não conseguem oferecer recursos adequados para compensar as desigualdades socioeconômicas dos alunos. Durante o período pandêmico, essa dinâmica se intensificou ainda mais, pois a transição para o ensino remoto exacerbou as disparidades existentes.

Nesse contexto, a educação torna-se um mecanismo crucial para mitigar as desigualdades e promover a inclusão social. No entanto, políticas educacionais voltadas para a redução das disparidades nem sempre são eficazes devido às complexas interações

entre fatores sociais, econômicos e políticos. Este artigo busca explorar como as desigualdades socioeconômicas e as vulnerabilidades foram acentuadas durante o período pandêmico, e como a escola, como instituição central na vida das crianças e jovens, foi afetada e revelou-se como um espelho das desigualdades sociais.

## Metodologia

O método utilizado para produção dos dados foi a realização de grupos de discussão com 40 profissionais da Rede Estadual de São Paulo. Esta etapa da pesquisa ocorreu no ano de 2021, em formato virtual pela plataforma Zoom. Todas as entrevistas foram gravadas, posteriormente transcritas e realizada a categorização com o auxílio do software NVivo. Para análise dos dados nos baseamos na Análise de Prosa, de André (1983).

## Resultados

As falas apresentadas refletem uma variedade de perspectivas sobre a tentativa de superar os desafios enfrentados pelos alunos e professores durante a pandemia, principalmente quanto a infraestrutura das escolas. Enquanto algumas destacam as oportunidades de aprendizado e adaptação, outras enfatizam a necessidade urgente de abordar as disparidades socioeconômicas na educação e investir em infraestrutura escolar e suporte aos professores. A fala a seguir, por exemplo, expõe de forma contundente as profundas disparidades socioeconômicas enfrentadas por muitos alunos, especialmente aqueles em áreas periféricas. Ela destaca a falta de recursos básicos, como acesso à tecnologia e até mesmo alimentação adequada, que afetam significativamente o aprendizado:

> [...] Existe uma realidade onde o aluno não tem o que comer, ele também não vai ter para tecnologia. Onde eu ministro aula tem alunos que quando lá foi dividido por série, eles ficaram desesperados porque eles... Teve um que chegou a falar, “Vem cá e eu vou comer quando agora?” [...] São duas realidades totalmente diferentes. Eu tenho numa escola em que os alunos não têm tecnologia, vão para a escola para usar tecnologia e têm seis computadores funcionando, de 40. Sabe? A realidade é muito bonita no papel, mas para 80% das escolas não é bem assim.

Além disso, a análise revelou que o projeto "Currículo em Ação", implementado pelo estado de São Paulo durante a pandemia, foi uma iniciativa positiva. E que a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) deveria ser uma ferramenta importante nesse

contexto, ao estabelecer diretrizes que visam garantir uma educação de qualidade para todos os estudantes, independentemente de sua origem ou condição socioeconômica.

## Conclusão

As falas dos professores destacam a necessidade de enfrentar as profundas desigualdades existentes no sistema educacional brasileiro, buscando promover uma educação mais inclusiva, equitativa e de qualidade para todos. Isso requer o comprometimento de diferentes atores da sociedade, incluindo governos, instituições educacionais, professores, alunos e comunidades, para garantir que nenhum aluno seja negligenciado. Essas e outras diferentes perspectivas destacam a complexidade da situação e a importância de considerar as necessidades e realidades específicas de cada comunidade escolar ao desenvolver políticas e estratégias educacionais.

## Referências

ABRAMOVAY, M. **Escola e violência**. Brasília: UNESCO, 2002.

ANDRE, M. E. D. A. Texto, contexto e significados: algumas questões na análise de dados qualitativos. **Cad. Pesqui**., São Paulo, n. 45, p. 66-70, maio 1983.

CARNAVAL, M. M. A desigualdade da infraestrutura escolar das escolas estaduais no município de São Paulo. **J. Pol. Educ-s**, Curitiba, v. 15, e79216, 2021. Disponível em <bit.ly/3Wrq1vU>. Acesso em: 03 maio 2024.

DANTAS, Fabiane Viana. A COVID-19 e os desafios educacionais. **Revista Latino-Americana de Estudos Científicos**. V. 05, N.25 Jan./Jun. 2024. Disponível em:<bit.ly/3wcC0mD>. Acesso em: 03 maio 2024.

GUSMÃO, F. A. F.; AMORIM, S. S. Dimensão da desigualdade educacional no ensino médio: uma reflexão com base no princípio de qualidade e equidade. **Revista Exitus**, Santarém/PA, Vol. 12, p. 01 -25, e022052, 2022. Disponível em: <bit.ly/4amziJj>. Acesso em: 03 mai. 2024.

KAZTMAN, Rubén. Reflexiones en torno a las metástasis de las desigualdades en las estructuras educativas latino-americanas. **Cad. Metrop.,** São Paulo, v. 20, n. 43, pp. 823-839, set/dez 2018. Disponível em: <bit.ly/3JL6rDB>. Acesso em: 03 mai. 2024.

SALINAS-RODRÍGUEZ, A. et al. Intrinsic capacity trajectories and socioeconomic inequalities in health: the contributions of wealth, education, gender, and ethnicity. **Int J Equity Health 23**, 48 (2024). Disponível em: <bit.ly/3WtpKJc>. Acesso em: 3 maio 2024.

SOARES, J. F.; ALVES, M. T. G.; XAVIER, F. P. Desigualdades educacionais no ensino fundamental de 2005 a 2013: hiato entre grupos sociais. **Revista Brasileira de Sociologia**, v. 4, n. 7, p. 49-82, 2016. Disponível em: <bit.ly/3WrY7Qn>. Acesso em 01 maio 2024.

# CAPACITISMO NA INFÂNCIA: ESTUDO EM ESCOLA DE ENSINO FUNDAMENTAL ANOS INCIAIS

Ubirajara da Silva Caetano - USP
ubirajara.caetano@usp.br

Rosângela Gavioli Prieto - USP
rosangel@usp.br

**Palavras - chave:** Capacitismo; Educação; Infância.

No Brasil, observa-se um movimento ascendente em relação à organização de políticas e práticas pedagógicas visando a que os ambientes educacionais garantam igualdade de direitos às pessoas com deficiência. A ratificação da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, (Brasil, 2009), desempenha papel fundamental nesse processo. Na cidade de Santos em São Paulo, durante as décadas de 90 e início dos anos 2000, houve um movimento em prol da inclusão escolar de pessoas com deficiência. Esse movimento visava à época a integração de crianças com deficiência nas escolas comuns. De acordo com o Observatório dos Direitos da Pessoa com Deficiência (São Paulo, 2024), nos últimos cinco anos, houve um aumento de 112% de matrículas de estudantes com deficiência em classes comuns na rede municipal de ensino de Santos.

Ainda que, tenha havido expansão das matrículas e esforços para implantar políticas públicas na educação santista, como o atendimento domiciliar e intérpretes de Língua brasileira de sinais (Libras), um número considerável de estudantes, que ingressam no ensino fundamental anos iniciais não consegue completar o ensino fundamental anos finais. Manifestações capacitistas que resultam em discriminação das crianças com deficiência e transtorno do espectro autista (TEA) podem contribuir para criar barreiras no seu processo de escolarização.

Nesse contexto, é fundamental que estudos analisem cuidadosamente as raízes do capacitismo, procedam a sua identificação e possam discutir e propor alternativas para a desconstrução de tais práticas na escola. No entanto, o que é capacitismo? Campbell (2001, p. 44) define o capacitismo como ´´uma rede de crenças, processos e práticas que produzem um determinado tipo do eu e corpo (o padrão corporal) que é projetado como o perfeito.

Esse contexto sustenta a seguinte indagação: é possível identificar a existência de manifestações capacitistas nos anos iniciais do ensino fundamental e analisar suas

implicações na interação social? Partimos da hipótese de que manifestações capacitistas podem estar presentes no ambiente educacional desde o início do ensino fundamental nos anos iniciais, e estas contribuem para a existência de barreiras enfrentadas por crianças com deficiência e TEA. Essas barreiras podem se refletir na dificuldade no âmbito das interações sociais com outras crianças, o que, por sua vez, limita seu acesso a oportunidades educacionais e sua participação plena na escola. Esses fundamentos estão embasando uma pesquisa em andamento com abordagem qualitativa, em conformidade com Ludke e André (2018), a qual tem como objetivo investigar possíveis manifestações de capacitismo no contexto escolar em relação às crianças com deficiência e TEA em uma escola pública no município de Santos, por meio da análise das interações entre docente e estudantes e entre discentes.

A revisão inicial da literatura foi conduzida no portal de periódicos mantido pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), usando o descritor "capacitismo" combinado com "educação" e "ensino fundamental", abarcando o período de 2012 a 2022. Nesse recorte temporal, um total de cento e onze artigos, submetidos a revisão por pares, foram identificados. Após uma análise minuciosa desses trabalhos foi viável identificar seis artigos que se mostraram relevantes ao escopo da pesquisa em questão. Em consulta às referências adotadas nessas produções, dois artigos anteriores a esse período foram incorporados ao total.

O estudo de Hehir (2002), destaca as práticas capacitistas ao discutir a história e as pesquisas relacionadas à educação de estudantes com deficiência visual, e dificuldades de aprendizagem, especialmente a dislexia. Já Storey (2007) a partir da pesquisa sobre meios de promover a inclusão e combater o capacitismo em ambientes educacionais, aborda formas comuns de capacitismo em escolas, estratégias e recursos para professores e administradores criarem um ambiente mais inclusivo para alunos com deficiência. Taylor (2012), argumenta que a normalização da deficiência pode subestimar a força das construções culturais de normalidade e habilidade, o que pode levar à exclusão de estudantes com deficiência na educação escolar e na sociedade. Lalvani e Broderick (2013), na produção referente a pedagogias transformadoras para a formação de professores, abordam a questão do capacitismo institucionalizado e a necessidade de promover a inclusão na sala de aula. Lima (2021) discute a relação entre o capacitismo, a eugenia e a educação especial no Brasil, explorando como essas relações influenciaram a forma como as pessoas com deficiência são tratadas na sociedade e na educação brasileira.

Díaz (2021) a partir da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, explora os limites da educação inclusiva no sistema educacional espanhol e como o capacitismo ainda é um obstáculo para o pleno exercício dos direitos das pessoas com deficiência. Frohlich (2022) aborda criticamente como os movimentos neoconservadores colocam em risco as conquistas históricas da inclusão escolar de pessoas com deficiência e como as práticas de apoio à inclusão escolar estão sendo deslocadas do campo do direito e da justiça social para o capacitismo. Mörschbächer e Hickel (2022), em seu trabalho acerca de como as práticas classificatórias são utilizadas para assinalar quem pode ou não circular socialmente, debatem a construção das categorias de anormalidade/normalidade e a consequente emergência do capacitismo, focalizando a análise nas práticas segregacionistas e na exclusão de estudantes com deficiência no ambiente escolar. Embora a pesquisa sobre o capacitismo esteja crescendo na literatura científica brasileira, é possível afirmar que ainda há restrita discussão no tocante ao tema na educação, especialmente nos anos iniciais do ensino fundamental.

A falta de atenção para as experiências de interação social das crianças com deficiência e TEA na escola pode prejudicar a compreensão das dinâmicas sociais que as afetam, além de levar à implementação de estratégias inadequadas para lidar com as barreiras enfrentadas por essas crianças no contexto escolar. Isso também afeta a organização de ações anticapacitistas, a formulação de políticas públicas e práticas pedagógicas com a finalidade de potencializar a aprendizagem. Destacando essa lacuna, os resultados preliminares desta pesquisa ressaltam a necessidade de mais investigações sobre a experiência das crianças com deficiência e TEA no contexto escolar, enfatizando a importância de incorporar a perspectiva da infância nos estudos sobre capacitismo e a urgência de desenvolver estudos nesse ambiente.

## Referências

BRASIL. Presidência da República. Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009. **Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo,** assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. Brasília: Presidência da República, 2009. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm . Acesso em: 12 de set. 2021.

CAMPBELL, Fiona Kumari **Contours of Ableism**: The Production of Disability and Abledness. Palgrave Macmillan UK; 2009. Disponível em: https://link.springer.com/chapter/10.1057/9780230245181_11. Acesso em: 25 de maio de 2023.

DÍAZ, Susana Rodríguez Educación y capacitismo: los límites de la educación

inclusiva en España. **Dilemata**, ano 13, nº 36, p. 5-18, 2021. Disponível em: file:///C:/Users/quest/Downloads/Dialnet-EducacionYCapacitismo-8127520%20(1).pdf. Acesso em: 16 de out. 2022.

FROHLICH, Raquel Práticas de apoio e inclusão escolar: do direito e justiça social para o capacitismo. **Revista Educação Especial**, v. 35, 2022. Disponível em: https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/71343. Acesso em: 16 de out. 2022.

HEHIR, Thomas Eliminating Ableism in Education **Harvard Educational Review**, v. 72 n. 1 p. 1-32, 2002. Disponível em: https://www.et-fine.com/10.17763/haer.72.1.03866528702g2105. Acesso em: 15 de jul. 2023.

LALVANI, Priya; BRODERICK, Alicia A Institutionalized Ableism and the Misguided Disability Awareness Day: Transformative Pedagogies for Teacher Education. **Equity & Excellence in Education**, v. 46, n. 4, p. 468-483, 2013. Disponível em: https://www.academia.edu/6314724/Lalvani_P_and_Broderick_A_2013_Institutionalized_Ableism_and_the_Misguided_Disability_Awareness_Day_Transformative_Pedagogies_for_Teacher_Education. Acesso em: 10 de maio 2023.

LIMA, André Luís de Souza Capacitismo e eugenia na educação brasileira: uma reflexão a partir de aproximações epistemológicas. **Revista PHILIA | Filosofia, Literatura & Arte**, v. 3, n. 1, p. 2-20, 2021. Disponível em: https://seer.ufrgs.br/index.php/philia/article/view/114316/pdf. Acesso em: 24 abr. 2024.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. E.D.A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. 2 ed. Rio de Janeiro: E.P.U., 2018.

MORSCHBACHER, Juliana; HICKEL, Neusa Deslizamentos nos modos de exclusão e a emergência do capacitismo. **Revista Espaço Pedagógico,** v. 29, n. 1, p. 15-42, 2022. Disponível em:https://www.researchgate.net/publication/365281409_Deslizamentos_nos_modos_de_exclusao_e_a_emergencia_do_capacitismo. Acesso em: 15 de dez. 2023.

OBSERVATÓRIO DOS DIREITOS DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA. Governo do Estado de São Paulo. **Alunos por deficiência na rede de ensino**. São Paulo, 2024. Disponível em: https://observatoriodeficiencia.sp.gov.br/knowledge-base/educacao-basica-visao-geral/. Acesso em: 10 de jan. 2024.

STOREY, Keith Combating Ableism in schools. **Preventing School Failure**: Alternative Education for Children and Youth, v. 52, Issue 1, 2007. Disponível em: https://www.tandfonline.com/toc/vpsf20/52/1?nav=tocList. Acesso em: 15 de dez. 2023.

# O MOVIMENTO SOMOS TODAS PROFESSORAS: UMA ANÁLISE DO DOCUMENTO REFERENCIAL

Nívia Romária Domingues Viçosa- PUC-Campinas
n_nivia@hotmail.com

Andreza Barbosa - PUC-Campinas
Andrezab27@gmail.com

**Palavras-chave**: Movimento Somos Todas Professoras; Trabalho Docente; Educação Infantil.

## Introdução

O Movimento Somos Todas Professoras surgiu na cidade de Vinhedo (SP), após as Auxiliares de Educação Infantil (AEIs) do município participarem de uma audiência pública na Assembleia Legislativa em São Paulo no dia 13 de setembro de 2019, para reivindicar o enquadramento na carreira do magistério. O objetivo desse movimento é trazer para o centro de debate a questão do trabalho docente na educação infantil pública, especialmente o reconhecimento da docência na creche. (MOVIMENTO SOMOS TODAS PROFESSORAS, 2023).

Apesar de iniciado no estado de São Paulo, com a ampla divulgação pelas redes sociais das manifestações, audiências públicas, encontros, reuniões com os poderes executivo e legislativo, sindicatos, assessoria jurídica e pedagógica, houve uma grande visibilidade do movimento que levou outros estados brasileiros a se organizaram para compor o movimento que atualmente está em onze estados, sendo eles: Rio Grande do Sul, Santa Catarina, Paraná, Mato Grosso, Rio de Janeiro, Espírito Santo, Minas Gerais, Paraíba, Pernambuco, Bahia e São Paulo.

Em junho de 2023 o Movimento Somos Todas Professoras apresentou em Brasília um relatório contendo levantamento realizado em vários municípios que mapeou as diferentes nomenclaturas, enquadramentos, condições de trabalho e exigências dos profissionais que atuam diretamente com a educação de crianças na faixa etária de 0 a 3 anos. Tal relatório evidencia que, em muitos municípios, essas profissionais não são enquadradas na carreira do magistério, apesar de atuarem diretamente na educação das crianças e de quase sempre ser exigida a mesma formação das professoras. Esse relatório se tornou o documento de referência desse movimento e será aqui analisado com vistas a compreender melhor a origem e as motivações do Movimento Somos Todas Professoras,

uma vez que a discussão que ele mobiliza se relaciona diretamente ao atendimento do direito à educação infantil e às condições de trabalho docente para essa etapa da educação básica, temáticas fundamentais para o campo da educação.

## Metodologia

Para a realização desse trabalho foi desenvolvida uma análise documental do relatório elaborado pelo Movimento Somos Todas Professoras em 2023 e que se tornou seu documento de referência. A análise documental é um importante instrumento de pesquisa qualitativa, e pode complementar informações ou apresentar problemas e temas a serem explorados e investigados.

Segundo Lüdke e André (1986) normalmente se recorre à análise documental quando o acesso aos dados é difícil, quando não é mais possível ter acesso ao objeto de estudo e quando o pesquisador decide estudar os indivíduos a partir da sua própria expressão. Neste sentido, optamos por analisar as origens e as motivações do Movimento Somos Todas Professoras a partir do que consta em seu documento base, pois entendemos que se trata de uma fonte privilegiada para análise da atuação do próprio movimento. Tal documento foi obtido junto à coordenação do movimento, depois foi lido na íntegra, destacando-se as informações que indicam a origem do movimento e suas motivações. Posteriormente retomou-se a leitura desses trechos ao mesmo tempo em que se construía o texto de análise.

## Resultados e discussões

O relatório apresentado pelo Movimento Somos Todas Professoras em Brasília em junho de 2023 está sistematizado em dimensões como a educação infantil do Brasil a partir da Constituição Federal de 1988, a elaboração da Legislação Educacional, a análise de alguns municípios, o reconhecimento docente das profissionais da educação, o enquadramento no quadro de carreira do magistério, os concursos de algumas municipalidades para o ingresso no cargo.

O citado documento foi escrito pela coordenação, assessoria pedagógica e jurídica do Movimento Somos Todas Professoras, seguindo as informações que os demais profissionais da educação enviaram através de formulários *online* para mapear toda a história de cada cargo em sua municipalidade.

É mencionado no documento que, após a aprovação da Constituição Federal de 1988, a educação infantil deixaria a Assistência Social e passaria a fazer parte da pasta da Educação, representando uma grande vitória e avanço para a educação infantil, uma vez que as crianças que fazem parte dessa etapa começaram a ser vistas como sujeitos de direitos. Posteriormente, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) n. 9394 de 1996, determina que os profissionais que trabalham diretamente com essa faixa etária deveriam ter formação no Magistério, ou em nível superior em cursos de Licenciatura, o que também contribuiu para que a educação infantil deixasse de ser referenciada no assistencialismo.

Desse modo, o Ministério da Educação (MEC) inicia programas voltados à formação desses profissionais, como o Parfor. Apesar dos avanços na questão da formação, vários profissionais da educação não foram enquadrados no quadro e na carreira do magistério, isso aconteceu principalmente com os profissionais que trabalham diretamente com as crianças nas Creches, por esse motivo começaram as lutas e organização para o enquadramento na carreira do magistério de todas as profissionais que trabalham diretamente com as crianças e não são reconhecidas como professoras.

O objetivo do documento referencial do Movimento é assim apresentado:

> A construção desse documento se faz necessária para que as histórias de lutas por dignidade no trabalho exercido e não reconhecido, tenham visibilidade e encontrem respaldo jurídico e político, que possam ser contadas por quem as vivencia e para corrigir os descaminhos que se impuseram a essa categoria. (SOMOS TODAS PROFESSORAS, 2023, p. 4).

Ainda segundo o movimento, as reivindicações que compõem a luta pelo reconhecimento da docência na educação de 0 a 3 anos, envolve a adequação da jornada de trabalho, a formação continuada, a participação em reuniões pedagógicas e o reconhecimento de direitos enquanto professoras. (MOVIMENTO SOMOS TODAS PROFESSORAS, 2023).

De um total de 37 municípios considerados, destaca-se no documento que em 17 deles havia profissional reconhecido como professor somente em meio período da educação infantil integral, em 7 deles não há profissional reconhecido como professor no Berçário e em 11 municípios esse profissional não existe para toda a faixa etária de 0 a 3 anos, enquanto somente em dois municípios contatou-se a existência de professores para toda a educação infantil. (MOVIMENTO SOMOS TODAS PROFESSORAS, 2023).

Chama a atenção ainda a multiplicidade de nomenclaturas utilizadas pelos municípios para se referirem às profissionais que atuam na educação das crianças de 0 a 3 anos: auxiliar ou assistente de desenvolvimento infantil, monitor, pajem, agente de educação infantil, auxiliar de educação de primeira infância, auxiliar de atendimento educacional, auxiliar de classe, agente de políticas sociais, recreacionista, etc. (MOVIMENTO SOMOS TODAS PROFESSORAS, 2023). Apesar da descrição da função desempenhada por essas profissionais ressaltar o trabalho pedagógico por elas desempenhado diretamente com as crianças, tais municípios usam essas nomenclaturas ao invés de considerá-las como professoras, o que exigiria seu enquadramento na carreira do magistério. Tal prática reforça ainda o caráter assistencialista que ainda é conferido à creche nesses municípios que parecem conceber o trabalho nos primeiros anos da educação infantil somente a partir da perspectiva do cuidar e não do educar. (CERISARA, 2002).

Para fechar, parece ser relevante apresentar a resposta contida no documento para o seguinte questionamento: a quem interessa a precariedade do trabalho na creche?

> Para responder a essa questão, temos que olhar para a classe social que mais utiliza a rede pública de educação infantil. E foi fazendo esse exercício, abrindo as margens e olhares sobre o funcionamento da educação infantil de cada município, sobre as lutas do feminismo por atendimento educacional de qualidade aos filhos das mulheres trabalhadoras, sobre as concepções assistencialistas que escondem o racismo estrutural, quando se pensa em uma educação para os pobres, que em sua grande maioria são os filhos e filhas dos antigos escravos. É fazendo esse exercício de relacionar as questões das classes trabalhadoras interligados a questões de Raça e gênero que nós, do movimento Somos Todas Professoras, nos encontramos e nos percebemos com identidades e objetivos comuns, apesar e para além da variedade nas denominações dessa função de docência, na primeira infância, nos reconhecemos como uma única categoria de docentes, como PROFESSORAS! (MOVIMENTO SOMOS TODAS PROFESSORAS, 2023, p. 40-41).

## Conclusão

A análise do documento referencial do Movimento Somos Todas Professoras permite perceber que tal movimento se originou no estado de São Paulo e se estendeu para outros estados a partir da constatação da precariedade do trabalho desenvolvido pelas profissionais que atuam com a educação das crianças de 0 a 3 anos que não são reconhecidas enquanto professoras. Os dados permitem ainda identificar a multiplicidade de nomenclaturas e condições de realização do trabalho em diferentes redes municipais de ensino, sugerindo a existência de uma visão dos profissionais da educação responsáveis pelo cuidar e educar das crianças marcada pelo assistencialismo,

desvalorização e sucateamento da educação pública que atende aos filhos da classe trabalhadora.

## Referências

CERISARA, Ana Beatriz. **Professoras de educação infantil**: entre o feminino e o profissional. São Paulo: Cortez, 2002.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. **A pesquisa em educação**: Abordagens qualitativas. São Paulo. EPU.1986.

MOVIMENTO SOMOS TODAS PROFESSORAS. **Relatório do Movimento "Somos Todas Professoras"**. Junho de 2023.

# FATORES ASSOCIADOS À APRENDIZAGEM NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL, EM CONTEXTO PÓS PANDEMIA

Rodrigo Travitzki - USP
r.travitzki@gmail.com

**Palavras chave**: escola, saeb, língua portuguesa

## Introdução

De 2005 a 2019, o Brasil apresentou sistematicamente melhora nas notas de matemática e língua portuguesa nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental (AI-EF), segundo o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb). A primeira redução observada nas notas acontece em 2021. Como no resto do mundo, a educação brasileira sofreu o efeito devastador da pandemia de Covid 19. Nesse novo contexto, como tornar mais efetivo o processo de ensino aprendizagem no início da Educação Básica? Em termos de uma análise mais macro e quantitativa, tal pergunta pode ser reformulada assim: quais os pricipais fatores associados à aprendizagem nos AI-EF?

A literatura internacional é rica em estudos e meta análises sobre fatores associados à aprendizagem (HATTIE, 2008). Em relação ao Brasil e os AI-EF, há diversos estudos nessa linha, alguns com base em instrumentos psicológicos (CRUVINEL; BORUCHOVITCH, 2004; PAIVA; BORUCHOVITCH, 2010) e outros com base no Saeb (ORTIGÃO; AGUIAR, 2013; PALERMO; SILVA; NOVELLINO, 2014; VIEIRA, 2019), que chegam até o Saeb 2017. Além disso, também é importante considerar o contexto mais amplo, como as condições de trabalho dos professores. Em 2021, o Brasil pagava o menor salário para professores de Ensino Fundamental no início de carreira entre os 39 países (OECD, 2024) - e não havia informação sobre plano de carreira para os professores brasileiros.

Este artigo busca contribuir para tal debate analisando os dados do Saeb 2021, aplicados em novembro e dezembro daquele ano, em um contexto que pode ser considerado pós pandemia, embora a Organização Mundial de Saúde só tenha declarado fim do estado de emergência em 2023. Trata-se ainda de um estudo exploratório, focado na nota de Língua Portuguesa (LP) como indicador de aprendizagem. O artigo aborda inicialmente aspectos mais amplos, como a relação da nota de LP com o nível socioeconômico e o território. A seguir, analisa variáveis do questionário dos alunos mais

correlacionadas à nota de LP. Por fim, analisa a relação entre a nota de LP e a adequação da formação docente.

## Métodos

A base de dados incluiu todos os 1.962.888 alunos de 5º ano que responderam a prova de Língua Portuguesa do Saeb em 2021. Tais alunos estão distribuídos em 46.889 escolas em todo Brasil. As análises foram realizadas com o software livre R (R CORE TEAM, 2023).

A análise do fator territorial foi feita com modelos multinível. Foram ajusados modelos de dois níveis, sendo o primeiro nível o aluno, e o segundo nível variando entre escola, município, estado e região. A análise da adequação docente foi realizada com modelo linear simples, com interação entre variáveis.

Para análise do questionário dos alunos, as respostas categóricas foram transformadas em variáveis binárias (*dummies*) e então correlacionadas com a nota de LP, de forma independente para cada região brasileira. Além disso, este procedimento foi repetido considerando-se apenas as escolas com Índice de Nível Socioeconômico (INSE) mais baixo (Níveis I, II e III). Nesta sub amostra estão 18% dos alunos, distribuídos em 32% das escolas.

## Resultados e discussão

A Tabela 1 mostra os Coeficientes de Correlação Intraclasse (ICC) dos modelos multinível. Cada célula da tabela corresponde a um modelo diferente, de forma que os percentuais não podem ser somados, apenas comparados. A primeira célula informa que o nível da escola é responsável por 29% da variância no INSE (sendo os 71% restantes no nível do aluno). Para o Saeb, o número reduz para 17%, que seria a uma estimativa inicial do efeito escola. Na terceira célula da primeira coluna, temos que o efeito escola reduz para 12% quando controlamos o nível socioeconômico do aluno. Tais resultados confirmam e complementam estudos anteriores com o Saeb (PALERMO; SILVA; NOVELLINO, 2014) e o Exame Nacional do Ensino Médio (TRAVITZKI; CALERO; BOTO, 2014). Além disso, o efeito do território é mais intenso quanto mais local, tanto no nível socioeconômico quanto na nota de LP, apontando para a importância dos municípios em termos de políticas públicas para os AI-EF.

**Tabela 1: ICC dos modelos multinivel com dois níveis, escolas públicas e privadas**

| Variável no nível do aluno | Escola | Município | UF | Região |
|---|---|---|---|---|
| INSE | 29% | 19% | 11% | 14% |
| Saeb | 17% | 11% | 5% | 5% |
| Saeb, controlando INSE | 12% | 7% | 2% | 1% |

Em relação ao questionário do aluno, o fator mais correlacionado foi a *não reprovação*, sendo os fatores seguintes relacionados a equipamentos digitais durante a pandemia (*equipamentos e internet adequados para ensino remoto*). Em relação à pandemia também se mostraram importantes a *facilidade em usar os programas de comunicação nas aulas remotas* e o *apoio da família nos estudos*. Em relação ao estudo e lazer, as maiores notas de LP estão correlacionadas a alunos que *estudam entre 1 e 2 horas* por dia e que *brincam mais do que 2 horas* por dia.

Recalculando as correlações incluindo apenas as escolas com INSE mais baixo, diversos fatores se repetem, como a importância da não reprovação e a também "proporção ideal" entre estudo e lazer observada na população total. A condição de *não trabalhar fora de casa* está presente na análise completa e nas escolas de baixo NSE, sendo neste caso mais intensamente associada à nota de LP. Entre os fatores identificados apenas nas escolas de baixo INSE, destacam-se três relacionados ao *incentivo da família*: incentivar a comparecer às aulas; incentivar a estudar; incentivar a fazer a tarefa de casa. Nessa sub amostra também surgem questões como *iluminação da rua, língua* e *tempo para chegar à escola*. Outro fator exclusivo das escolas de baixo INSE foi o *sexo feminino*.

Para análise da adequação da formação docente, foi ajustado um modelo simples incluindo também o INSE do aluno. Controlando o efeito do INSE, a adequação da formação docente se mostra significativamente associada à nota de LP. Além disso, foi observada interação entre essas duas variáveis com coeficiente -0.21, o que significa que o efeito da formação docente adequada sobre a nota de LP é mais intenso para os alunos de INSE mais baixo.

**Tabela 3: resumo do modelo de regressão linear para a nota de LP**

| Preditores | Coef. | IC (95%) | p |
|---|---|---|---|
| (Intercepto) | 205.62 | 205.38 - 205.87 | <0.001 |
| INSE ALUNO | 10.96 | 10.88 - 11.03 | <0.001 |
| FORMACAO DOCENTE INICIAL | 3.17 | 3.09 - 3.24 | <0.001 |
| INSE ALUNO × FORMACAO DOCENTE INICIAL | -0.21 | -0.28 - -0.15 | <0.001 |
| ID REGIAO [Centro-Oeste] | 0 | Referência | |
| ID REGIAO [Nordeste] | -4.63 | -4.92 - -4.34 | <0.001 |
| ID REGIAO [Norte] | -10.47 | -10.80 - -10.15 | <0.001 |
| ID REGIAO [Sudeste] | 4.08 | 3.81 - 4.35 | <0.001 |
| ID REGIAO [Sul] | 5.89 | 5.58 - 6.19 | <0.001 |

1.812.829 Observações. $R^2 = 0{,}091$.

Tais resultados confirmam efeito positivo da formação docente já observado no Ensino Médio (COSTA; BRITTO; WALTENBERG, 2020), mas ainda não observado no Ensino Fundamental.

## Conclusão

As análises exploratórias realizadas nessa fase inicial apontam algumas informações possivelmente relevantes sobre a aprendizagem nos AI-EF:

1. A adequação da formação docente se mostrou positivamente associada à nota de LP, especialmente para os alunos de INSE mais baixo;
2. O "efeito escola" (ICC da escola) estimado foi de 12%, considerando a nota de LP sendo controlada pelo INSE do aluno. Similarmente, o "efeito município" foi de 7%, enquanto estado e região não passam de 2%. Confirma-se importância da escola e do município para as políticas de AI-EF;
3. O INSE do aluno e a condição de não ter sido reprovado foram os fatores mais associados à nota de LP;
4. O apoio e incentivo da família também se mostrou associado à nota de LP, especialmente entre as escolas de INSE mais baixo;
5. As correlações sugerem uma espécie de "proporção ideal" entre estudo e lazer para esta faixa etária, que seria de 1 a 2 horas de estudo e mais de 2 horas de lazer por dia.

## Referências

COSTA, Roberta; BRITTO, Ariana; WALTENBERG, Fábio. Efeitos da formação docente sobre resultados escolares do ensino médio. **Estudos Econômicos (São Paulo)**, v. 50, p. 369-409, 9 nov. 2020.

CRUVINEL, Miriam; BORUCHOVITCH, Evely. Sintomas depressivos, estratégias de aprendizagem e rendimento escolar de alunos do ensino fundamental<A NAME="n1"></A> **Psicologia em Estudo**, v. 9, p. 369-378, dez. 2004.

HATTIE, John. **Visible learning**. London: Routledge, 2008. Acesso em: 24 abr. 2024.

OECD. Teachers' Salaries (Indicator). 2024. Disponível em: <http://data.oecd.org/teachers/teachers-salaries.htm>. Acesso em: 26 abr. 2024.

ORTIGÃO, Maria Isabel Ramalho; AGUIAR, Glauco Silva. Repetência escolar nos anos iniciais do ensino fundamental: evidências a partir dos dados da Prova Brasil 2009. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 94, p. 364-389, ago. 2013.

PAIVA, Mirella Lopez Martini Fernandes; BORUCHOVITCH, Evely. Orientações motivacionais, crenças educacionais e desempenho escolar de estudantes do ensino fundamental. **Psicologia em Estudo**, v. 15, p. 381-389, jun. 2010.

PALERMO, Gabrielle A.; SILVA, Denise Britz do Nascimento; NOVELLINO, Maria Salet Ferreira. Fatores associados ao desempenho escolar: uma análise da proficiência em matemática dos alunos do 5º ano do ensino fundamental da rede municipal do Rio de Janeiro. **Revista Brasileira de Estudos de População**, v. 31, p. 367-394, dez. 2014.

R CORE TEAM. **R: A Language and Environment for Statistical Computing**. Vienna, Austria: R Foundation for Statistical Computing, 2023. Disponível em: <https://www.R-project.org/>.

TRAVITZKI, Rodrigo; CALERO, Jorge; BOTO, Carlota. What Does the National High School Exam (Enem) Tell Brazilian Society? **Cepal Review**, v. 113, p. 157-174, 1 ago. 2014.

VIEIRA, Ivan Souza. Oportunidades educacionais no Brasil: o que dizem os dados do Saeb. **Estudos em Avaliação Educacional**, v. 30, n. 75, p. 748-778, set. 2019.

# INTERCÂMBIO DE CULTURAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: FORMAÇÃO, PRÁTICAS E TROCAS DE SABERES

Edna Gama do Nascimento - USP
ednagamaoff@gmail.com

**Palavras-chave:** Educação Infantil; Formação de professoras; Aproximação cultural

Este relato objetiva apresentar as contribuições dos Tupinambá no processo formativo das professoras da Escola Municipal de Educação Infantil - EMEI, do CEU Uirapuru, na cidade de São Paulo, bem como destacar a partilha de saberes de um intercâmbio entre as professoras da EMEI e as professoras de Educação Infantil do Colégio Estadual Indígena Tupinambá de Acuípe de Baixo, situada no município de Ilhéus - Bahia. Para tanto, serão destacados os temas dos Planos Especiais de Ação da EMEI e os procedimentos que culminaram nas aprendizagens das professoras das duas escolas.

No início do ano de 2023, fui convidada pela minha orientadora, Professora Doutora Elizabeth dos Santos Braga, a participar como voluntária de um projeto de pesquisa e extensão na qual coordena intitulado: *Centro Educacional Unificado como política pública: espaço, arquitetura e memória na relação com as comunidades locais*. Trata-se de um projeto coletivo coordenadora por minha orientadora cuja finalidade é

> investigar o Centro Educacional Unificado (CEU) como uma política pública intersetorial e buscar aprender, no caso específico do CEU Uirapuru, os movimentos de produção desse espaço, os impactos da sua arquitetura sobre pessoas e ambientes e as condições da sua apropriação por parte das comunidades do entorno - seus usos e memórias. (Braga, *et al*, 2022, p.4)

Após aceite, decidi fazer o convite para as professoras da EMEI, para serem colaboradoras de minha pesquisa de doutorado que inclui professoras da Educação Infantil de uma escola de educação indígena e de uma escola de educação não indígena.

Durante as visitas e observações iniciais na EMEI, fui me integrando aos espaços da escola e da sua rotina, inclusive dos encontros com as professoras nas reuniões que discutiam o Plano Especial de Ação - PEA. Temáticas como Educação para as relações étnico raciais foram trabalhadas ao longo do ano de 2023 e neste ano de 2024 essas discussões seguem com o tema “Práticas antirracistas: caminhos para equidade, as comunidades periféricas, o lúdico e a natureza.” Enquanto pesquisadora, professora e

indígena, pude colaborar com as temáticas dos PEAs no processo de formação das professoras e consequentemente, com as práticas cotidianas desenvolvidas com as crianças.

A primeira atividade foi logo no início do ano letivo de 2023, na “chegança”, expressão usada para iniciar as atividades letivas nas escolas do CEU. Apresentei para os professore/as e demais funcionários das escolas, a cultura dos indígenas Tupinambá de Olivença e sua trajetória de resistência por meio da literatura de cordel. Ao longo do ano, realizei o “jogo da onça” com as professoras do Centro de Educação Infantil - CEI e da EMEI. As professoras conheceram a origem do jogo, produziram os tabuleiros e jogaram com seus pares. A última atividade desenvolvida no final de 2023, foi a roda de conversa com as professoras da EMEI. Nela, apresentei as brincadeiras e formas de diversão das crianças tupinambá, dialogando com as professoras sobre possibilidades de brinquedos e brincadeiras infantis nas escolas de Educação Infantil com foco na percepção da indissociabilidade do ser humano e natureza.

Neste ano de 2024, a proposta de temática está sendo voltada para a o desemparedamento da educação. Trata-se de explorar as áreas externas da escola e da sala de aula como espaços que favorecem a ludicidade e a criatividade das crianças.

Sendo assim, as professoras da EMEI desenvolveram um projeto de intercâmbio com professoras de uma escola indígena para o primeiro semestre e professoras de uma escola de educação quilombola, para o segundo semestre. Me fizeram o convite para participar enquanto mediadora do intercâmbio com as professoras da Educação Infantil do Colégio Estadual Tupinambá de Acuípe de Baixo. Essa escola atende da Educação Infantil até Ensino Médio, incluindo a modalidade de Educação de Jovens e Adultos. Nela realizo observações nas turmas da Educação Infantil como parte das etapas da minha pesquisa de doutorado, o que possibilitou aproximações entre as professoras das escolas.

O objetivo é que as professoras conheçam o funcionamento das escolas, a rotina com as crianças, as brincadeiras, os desafios e a partir desses conhecimentos, possam pensar em ações com as crianças com as quais trabalham.

Foram compartilhados entre as professoras alguns materiais por meio de um grupo de *WhatsApp,* criado para essa finalidade : fotos, vídeos, relatos e posteriormente, caixas com materiais usados pelas professoras nas atividades com as crianças, entregues via correio e pessoalmente. Após essas partilhas, as professoras da EMEI pretendem apresentar às crianças todo material enviado pelas professoras da escola indígena e de igual modo as professoras da escola indígena farão.

Dentre as práticas já compartilhadas entre as professoras, foi possível notar em um dos relatos de uma professora da EMEI, as semelhanças entre as brincadeiras preferidas das crianças. Essa percepção se deu após apreciar algumas fotografias enviadas pelas professoras da escola indígena mostrando o brincar livremente em áreas verdes e com materiais não estruturados (folhas, barro, gravetos, palhas de coco, sementes).

De acordo com os Parâmetros Básicos de Infraestrutura para as Instituições de Educação Infantil, os espaços físicos precisam promover o contato direto das crianças com o meio ambiente, com outras crianças e com os adultos, além de "ser dinâmico, vivo, "brincável", explorável, transformável e acessível para todos." (BRASIL, 2008, p.10). Essas características dos espaços físicos devem estar em consonância com as propostas curriculares de cada município e com a concepção de infância das professoras da Educação Infantil.

Em um outro relato, ainda de uma professora da EMEI, houve o reconhecimento de dificuldades de acesso à educação escolar pelas crianças indígenas. Ao analisar algumas imagens sobre o percurso que algumas crianças da escola indígena fazem para chegarem até à escola, chegou à conclusão de que as condições de continuidade e de frequência escolar são distintas nos dois contextos.

Além dos problemas com o transporte das crianças, existem outros desafios que impactam na garantia dos dias letivos e no processo de ensino e aprendizagem como por exemplo, falta de formação inicial das professoras como elemento fundamental da práxis pedagógica, ausência de professoras substitutas para assumirem as turmas em dias de formação, poucos recursos pedagógicos que poderiam auxiliar no desenvolvimento das crianças e grande número de professoras contratadas pelo Regime de Direito Administrativo - REDA, com duração de quatro anos, levando à descontinuidade das práticas escolares.

Essas dificuldades são apresentadas desde a inauguração da escola em 2006 quando o Colégio Estadual Indígena Tupinambá de Acuípe de Baixo - CEITAB, ainda era um núcleo da Escola Estadual Indígena Tupinambá de Olivença - EEITO que atendia a Educação Infantil e o Ensino Fundamental. Em 2014 a EEITO passou a ser denominada Colégio Estadual Indígena Tupinambá de Olivença - CEITO, pois passou a atender estudantes também do Ensino Médio.

Na dissertação de mestrado, defendida em 2016 na Universidade Estadual de Santa Cruz, a atual coordenadora pedagógica do CEITAB, Marcinéia.Vieira de Almeida

Santos Tupinambá, descreve sobre a implementação das escolas no território tupinambá e aponta o marco do funcionamento do CEITAB:

> [...] mesmo com a diversidade no atendimento a crianças indígenas e não indígenas e uma estrutura adequada apresentada pelo CEITO, alguns núcleos sentiram a necessidade de independência em razão das demandas de condições geográficas e de atendimento precário do transporte escolar. É nesse contexto, que o Núcleo do Acuípe de Baixo desvinculou-se do Colégio Tupinambá e passou a se chamar em julho de 2014, Colégio Estadual Tupinambá de Acuípe de Baixo - CEITAB.

Como foi destacado, são poucos anos que o CEITAB se estrutura enquanto escola e ainda hoje enfrenta problemas. Atualmente, conta com dois núcleos (salas isoladas) que atendem crianças da Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental, as salas de aula são improvisadas, sem as condições físicas que garantam bem estar e segurança às crianças, há falta de merenda escolar, gás de cozinha para o preparo dos alimentos, materiais básicos como folha de papel, lápis, borracha, cola, livros de literatura infantil. Parte dos materiais usados pelas crianças são comprados pelas próprias famílias.

Enquanto as professoras do CEITAB compartilham esses relatos, podem também perceber uma estrutura física diferente na EMEI, as propostas de atividades com as crianças contam com uma diversidade muito grande de materiais e reconhecem que a própria localização da escola proporciona maior visibilidade da sociedade e do poder público.

Apesar dos desafios identificados na escola de educação indígena, existem muitas práticas exitosas que foram partilhadas com as professoras da EMEI e irão auxiliá-las nesse processo de aproximação das culturas e de construção e reconstrução da visão sobre os povos originários, mais precisamente sobre as formas de existência e resistência dos Tupinambá.

## Referências Bibliográficas

BRAGA, E.S. et al. **Centro Educacional Unificado como política pública**: espaço, arquitetura e memória na relação com as comunidades locais. Projeto de Pesquisa. Faculdade de Educação. Universidade de São Paulo, 2022.

BRASIL. Ministério de Educação. **Parâmetros Básicos de Infraestrutura para Instituições de Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEB, 2008.

SANTOS. M. V. A. **Práxis pedagógicas e saberes culturais: diálogos com as professoras Tupinambá de Olivença**. Universidade Estadual de Santa Cruz. Programa de Pós-Graduação Formação de Professores da Educação Básica, 2016, 136f.

# O ACOLHIMENTO NA ESCOLA DA INFÂNCIA: ENTRELAÇAMENTO DE RELATOS EM DIFERENTES DIMENSÕES

Tania Serafim - UNICAMP
tania.serafim@educa.sp.gov.br

Cintia Biazan - UNICAMP
cintia.biazan@gmail.com

Carolina Piorini - UNICAMP
pioriniunicamp@gmail.com

**Palavras-chave:** acolhimento; educação infantil; relatos de experiência.

## Introdução

A Educação Infantil (EI) se caracteriza pela especificidade do cuidar e educar, pelo compartilhamento da educação com a família e pelas interações sociais e o brincar como eixos estruturantes no trabalho pedagógico. Nesse sentido, o acolhimento é o elemento essencial na promoção da qualidade do trabalho com bebês e crianças, e, por esse motivo, tem pautado a atuação profissional das pesquisadoras, que vêm se dedicando sobre essa temática.

Enquanto um princípio orientador da prática educativa (Piorini; Biazan; Serafim, 2023), o acolhimento perpassa os espaços, as relações e as interações dentro da instituição, caracterizando ou não um ambiente acolhedor, isto é, um ambiente que se responsabiliza e leva em consideração todas as pessoas nele envolvidas.

Este trabalho de abordagem qualitativa (Lüdke, André, 1986), sob o olhar dos diferentes cargos que ocupam - Professora de EI, Professora de Ensino Fundamental (EF) e Coordenadora Pedagógica - em diferentes redes públicas de ensino do estado de São Paulo, tem como base os “Critérios para um Atendimento em Creches que Respeite os Direitos Fundamentais das Crianças” (Brasil, 2009), por compreenderem a relevância de ser um documento que declara e afirma os direitos das crianças enquanto sujeitos, bem como, ser contundente nos compromissos firmados para o trabalho com elas.

Assim, nesse relato de experiência (Mussi; Flores; Almeida, 2021) busca-se problematizar aspectos teóricos-práticos a partir dessas diferentes perspectivas de atuação, pois essa modalidade textual possibilita a descrição das vivências, promovendo aprendizagens e produção de conhecimento.

Nessa direção, os relatos de experiência a seguir têm por objetivo discutir os fazeres e vivências atravessadas pelo conceito de acolhimento.

## Orientar para acolher e acolher para orientar

Ao ser contratada temporariamente, pela primeira vez, em uma dada rede de ensino, a professora passou a exercer as funções de eventual. Estabeleceu-se numa sede de EI e seguia um quadro de horários, organizado pela gestão, que determinava em quais salas ela deveria permanecer ao longo da semana. Sem quaisquer orientações, esse planejamento era alterado deliberadamente e a professora era alocada em, até mesmo, mais de uma turma naquele período.

Por não ter um vínculo definido com nenhuma turma, essa situação colocava a professora em situações delicadas e comprometia a sua interação com as crianças, como, por exemplo no cumprimento de normas e regras das quais não tinha conhecimento; na necessidade de responder aos urgentes questionamentos das famílias que não recebeu orientações para tal; no direcionamento das crianças a determinados espaços que nunca lhes foram apresentados; na interação com crianças com deficiência, que rejeitavam a figura de uma professora estranha.

Um dos principais elementos que possibilita o acolhimento é a antecipação das ações (Staccioli, 2013). Assim, a professora que não recebe orientações adequadas sobre a realidade da escola depara-se com situações para as quais possui recursos limitados para resolver, o que interfere diretamente na sua interação com as crianças. Em outras palavras, o acolhimento proposto às professoras, proporcionado pela equipe gestora, afeta diretamente a qualidade do acolhimento voltado às crianças (Piorini, 2023).

Em situações como essas, a professora enfrenta dificuldades em adequar suas próprias ações, em se comunicar e orientar as famílias e em interagir de modo intencional com as crianças, o que põe em desequilíbrio o cumprimento das políticas comprometidas com o bem estar e o desenvolvimento das crianças dentro da instituição (Brasil, 2009).

## O espaço e o (não) acolhimento

A EI é a única etapa a ser atendida em três espaços diferentes em uma rede municipal. As turmas de 0 a 3 anos são atendidas em creches, as de 4 e 5 anos e 11 meses, além das escolas de EI podem ser atendidas em escolas que dividem espaço com o EF.

Quando isso acontece, os espaços ocupados pelas crianças da EI geralmente ficam concentrados em uma única parte da instituição escolar, isoladas das demais turmas.

Em algumas unidades, as crianças dividem inclusive o espaço da sala de aula. Quando é necessária essa divisão, as turmas da EI utilizam o mobiliário destinado para o Ensino Fundamental, com mesas e cadeiras individuais, geralmente em um tamanho desproporcional para atender as crianças pequenas.

Com o compartilhamento do espaço, as crianças da EI têm dificuldade em subir nas cadeiras, ficam com os pés balançando e algumas caem tentando sentar-se sobre as pernas para alcançarem as mesas. A distribuição do mobiliário individualmente ocupa todo o ambiente e impossibilita a construção de cantos de interesses e que os brinquedos e objetos fiquem distribuídos onde as crianças menores tenham acesso. O espaço torna-se escolarizante e não acolhedor para as crianças que podem estar entrando em uma instituição educacional pela primeira vez.

Considerando o documento que embasa as nossas reflexões (Brasil, 2009), as crianças têm direito ao movimento em espaços amplos. O mobiliário e o material disponível devem permitir que as crianças brinquem mesmo nos ambientes internos das instituições educacionais. Quando uma rede de ensino opta em dividir o mesmo local entre EI e EF, priorizando o mobiliário individual que prejudica a locomoção, revela a sua concepção de criança, de cuidado e de acolhimento e a colonização da Educação Infantil pelo EF (Moss, 2011).

**Acolhimento: tempo, tempo, tempo…**

Ainda hoje o trabalho nas unidades de EI é fortemente marcado por uma rotina, a qual, frequentemente, dita o ritmo e o fazer pedagógico. Essa rotina, geralmente engessada pelos horários de alimentação, higiene e sono, delineia os tempos, que regulam e fragmentam as experiências das crianças, pois são eles que determinam os espaços a ocupar e o quê fazer no cotidiano. Um exemplo disso são os quadros de horários fixados na parede das salas de aula.

Muitos educadores assumem, como única forma de organização do trabalho, o definido pelo relógio, que forja uma cultura escolar que implica em uma prática pedagógica estritamente centrada em horários determinados e usos pré definidos dos espaços. Criam uma rotina pouco flexível, que prevê o horário em que as crianças comem, dormem, se alimentam e brincam, e que devem ser rigorosamente cumpridas. Dessa

forma fica a indagação: há acolhimento das crianças e suas singularidades num cotidiano pautado pela lógica temporal?

Essa forma não considera plenamente as crianças e suas necessidades, à medida em que elas têm que comer sem estar com fome, dormir sem estar com sono e por vezes brincar a partir do que o espaço dispõe e não do que ela deseja. Ousa-se dizer que, um trabalho pedagógico nessa perspectiva dificilmente é acolhedor, visto que provoca uma apagamento das crianças e também dos educadores, que perdem suas singularidades e a potência do encantamento que o trabalho com bebês e crianças pode promover.

As crianças têm direito a se alimentar, dormir, brincar e a higiene (Brasil, 2009), mas tais ações não devem ser dissociadas de uma prática social e afetiva dentro da instituição escolar. Como alerta Barbosa (2013), a rotina como um produto cultural criado, também pode ser revista e, portanto, podem ser construídas novas formas de nos relacionarmos com o tempo, subvertendo a lógica temporal dominante.

## Considerações Finais

Embora as unidades educacionais sejam territorialmente diferentes, os relatos se inter relacionam revelando práticas que pouco garantem os direitos das crianças (Brasil, 2009) e uma identidade de EI que ainda está se consolidando.

As ações pautadas no acolhimento possibilitam que crianças e adultos sejam reconhecidos enquanto sujeitos e produtores de cultura, respeitados em suas singularidades, contribuindo assim para a existência de um ambiente educativo diverso e plural. Defendemos, portanto, o acolhimento como um princípio que qualifica as ações e promove a garantia dos direitos das crianças.

## Referências

BARBOSA, M. C. Tempo e Cotidiano - tempos para viver a infância. Leitura: **Teoria & Prática**. Campinas, v. 31, n. 61, p. 213-222, nov. 2013.

BRASIL - Ministério da Educação e Desporto - Secretaria da Educação Fundamental. **Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças**. Organizado por Fúlvia Rosemberg e Maria Malta Campos. Brasília: 2009.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. de A. **Pesquisa em Educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária, 1986.

MOSS, P. Qual o futuro da relação entre educação infantil e ensino obrigatório? **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 41, n. 142, abr. 2011. p. 142-159.

MUSSI, R. F.; FLORES, F. F.; ALMEIDA, C. B. Pressupostos para a elaboração de relato de experiência como conhecimento científico. **Revista Práxis Educacional**, v. 17, n. 48, p. 60-77, Out-Dez, 2021.

PIORINI, C. O **Acolhimento na Instituição de Educação Infantil durante o retorno presencial na pandemia de Covid-19**: a indissociabilidade entre acolher e escutar. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2023.

PIORINI, C.; BIAZAN, C.; SERAFIM, T. Acolhimento: Direito Fundamental de Bebês e Crianças no Espaço Escolar. In: **ANAIS DO 8º GRUPECI - SEMINÁRIO DE GRUPOS DE PESQUISA SOBRE CRIANÇAS E INFÂNCIAS**, 2023, Curitiba. Anais eletrônicos. Campinas, Galoá, 2023. Disponível em: https://proceedings.science/grupeci-2023/trabalhos/laboratorio-de-politicas-publicas-e-planejamento-educacional-lapplane?lang=pt-br. Acesso em: 17 abr. 2024.

STACCIOLI, G. **Diário do acolhimento na escola da infância**. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

# O BRINCAR NA PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL: UMA CONTRIBUIÇÃO À EDUCAÇÃO INFANTIL

Rodrigo Luiz de Araujo - Unicamp
rodrigolar4@gmail.com

Bruna Pacheco de Almeida - Unicamp
bruna.pacheco02@gmail.com

Flávia Lemos Bianquini - Unicamp
fbianquini27@gmail.com

**Palavras-chave:** Brincar; Teoria Histórico-Cultural; Educação.

## Introdução

O texto apresentado resulta de um estudo colaborativo de três estudantes de pós-graduação, na qual se colocou em foco, como objeto de investigação, três conceitos que vêm adquirindo relevância no âmbito dos estudos sobre o desenvolvimento humano e a Educação Infantil na perspectiva histórico-cultural: o *brincar*, a *imaginação* e o *drama*. Para tanto, foi feito um levantamento inicial da produção acadêmica de docentes e discentes vinculados ao Grupo de Pesquisa Pensamento e Linguagem (GPPL), da Faculdade de Educação da Unicamp, considerado um dos pioneiros nos estudos de Vigotski no Brasil. A ideia era conhecer e sistematizar como a temática do *brincar* foi abordada no interior do referido grupo, e como ela se transformou no curso dos seus trinta e cinco anos. Um primeiro levantamento comentado da produção foi apresentado para discussão numa roda de conversa, da qual participaram docentes de outras instituições que também trabalham com o tema.

Nas discussões, foi observado o entrelaçamento entre o desenvolvimento histórico do *brincar* com o percurso da Educação Infantil. Entre as produções, detivemo-nos àquelas que discutem o conceito do *brincar* e, na maioria das vezes, estão imersas no campo empírico da Educação Infantil. Uma análise do conjunto da produção foi evidenciando alguns pontos de ancoragem teórico-epistemológica do grupo de pesquisa: a concepção da sociogênese do desenvolvimento humano (Vigotski, 1996) e a fundamental importância do brincar nesse desenvolvimento; a imaginação como atividade criadora (Vigotski, 2009) e a constituição dramática do psiquismo humano (Vigotski, 2000). Ao mesmo tempo, ficou também evidente o compromisso do grupo com a educação pública e o processo de escolarização das crianças, já que o trabalho

investigativo do grupo se articula, em sua grande maioria, a projetos de intervenção no contexto escolar.

## Metodologia

A metodologia deste trabalho foi dividida em três momentos: 1. a escolha de critérios para o levantamento bibliográfico; a sistematização - tipo de material (artigo, tese, dissertação), palavras-chave, referência, repositório, resumo -; a leitura na íntegra dos trabalhos; 2. a discussão sobre as informações para a construção do panorama histórico; a atribuição de sentidos a partir dos aspectos subjetivos do grupo de trabalho; a tentativa de transformar as ideias em texto; 3. a apresentação do que havia sido elaborado até o momento na roda de conversa; diálogo com as comentaristas; a reelaboração do nosso percurso até chegar no momento de escrita deste texto.

O levantamento bibliográfico teve como ponto de partida o currículo lattes das/os docentes que compunham o grupo de pesquisa e a busca pelos títulos dos trabalhos publicados e orientados, que indicassem a temática. Nas buscas utilizamos como descritores: *"brincar"* e seus possíveis sinônimos. Elegemos o *brincar* como lugar central para a investigação e tentamos articulá-lo à *imaginação* e ao *drama*. Ao longo das leituras e sistematizações, observamos que, inicialmente, os termos *brincar*, *jogo* e *faz de conta* eram utilizados indistintamente nas produções. Escolhemos os principais documentos e construímos um quadro com 27 pesquisas, sendo distribuídas em: 08 artigos, 05 livros, 05 capítulos de livro, 01 prefácio, 03 teses, 04 dissertações e 01 resumo.

## Discussões iniciais

Logo no começo da década de 1990, o *brincar* mostra-se uma temática presente na produção do grupo de pesquisa. Já nas primeiras traduções dos textos de Vigotski, disponíveis na década de 1980, o capítulo sobre o brincar (Vigotski, 1984) chamava a atenção dos docentes: 1. pelo modo como o autor concebia a brincadeira em sua *natureza sociogenética*, como atividade fundamental no desenvolvimento humano; 2. como ele explicava o desprender-se da criança pequena do concreto-imediato pela significação, isto é, por meio da linguagem, do trabalho com signos, que possibilita e mobiliza a imaginação; 3 como ele argumentava sobre a incorporação dos papeis sociais pela criança na brincadeira de faz de conta. Essas questões repercutem nos trabalhos :Smolka, 1985; Rocha, 1994; Pino, 1996; Silva, 1998/2002/2006/2012, entre outros.

Acerca desse último movimento do grupo de pesquisa sobre tal temática, é interessante pontuar que as pesquisas iniciais utilizavam regularmente o termo *lúdico*, e suas variações, como circunscritos no campo semântico do *brincar*. Ao revisitarmos as produções datadas em diferentes momentos no decorrer das décadas, inferimos que houve uma reelaboração conceitual - devido ao avanço das pesquisas sobre o *drama* - e o *lúdico* passou a ser menos frequente nos trabalhos. Uma hipótese que podemos levantar é que o aprofundamento na concepção de Vigotski sobre a brincadeira - que não é caracterizada pelo prazer, mas é considerada uma atividade carregada de contradições e conflitos que a criança vivencia, nos diferentes papeis sociais -, tenha provocado um redimensionamento da questão.

Para Vigotski (2009, 2021), a brincadeira é composta por uma relação dialética entre a realidade e a imaginação. A situação imaginária possibilita a incorporação de diferentes papeis sociais, ao mesmo tempo que as vivências cotidianas são ressignificadas, revelando os modos como a criança percebe e transforma o real.

Ancorados na perspectiva histórica-cultural, pesquisadores GPPL discutem a *base sociogenética do brincar* (Vigotski, 2012), como também avançam nas discussões teóricas-empíricas sobre a função dessa atividade. Entre os indícios observados nas produções, nota-se que o termo *"jogo simbólico"* foi reelaborado para *"faz de conta"*, expandindo o conceito se atrelando aos temas da *imaginação*, *drama*, *linguagem*, entre outros.

A brincadeira esteve presente desde as produções iniciais do grupo de pesquisa e, tendo estudado cronologicamente o material, observamos um alargamento das discussões sobre o assunto, sobretudo marcado pelo acesso a textos inéditos de Vigotski bem como a suas diversas traduções em várias línguas. Com a publicação em língua portuguesa de "Imaginação e criação na infância" (2009), o grupo se movimentou em direção aos estudos estéticos e dramáticos do brincar. À medida que se ampliaram as discussões, o *teatro* também ganhou relevância e começou a ser investigado, enquanto formação dramática da subjetividade. Com isso, percebemos que esses trabalhos direcionam um avanço teórico-conceitual no campo dos estudos sobre desenvolvimento psíquico humano.

## Considerações

Ao nos determos sobre a produção do GPPL circunscrita à temática do *brincar* na perspectiva histórico-cultural, compreendemos que esta atividade humana encontra-se intrinsecamente relacionada aos conceitos de imaginação e drama, colocados em destaque por Vigotski em suas elaborações teóricas. A consistente argumentação de Vigotski sobre o *brincar* como atividade humana, provocadora do desenvolvimento cultural; sobre a relevância do faz de conta, da criação de uma situação imaginária pela criança; e da vivência dramática dos papeis sociais na brincadeira, lócus de apropriação da cultura; evidencia a fecundidade dessa perspectiva teórica para a fundamentação da prática pedagógica na Educação infantil. Assim, as discussões contribuíram e continuam contribuindo de modo teórico e empírico, tanto no âmbito acadêmico, como também na práxis docente no chão da escola.

## Referências

Pino, A. **A constituição e modos de significação do sujeito no contexto da Pré-Escola**. In: Pedrosa, M. I. (Org.). Investigação da Criança em Interação Social. 1 ed. Recife: UFPE, 1996, v. 1, p. 11-32.

Rocha, M. S. P. M. L. **A constituição social do brincar: modos de abordagem do real do imaginário no trabalho pedagógico**. 1994. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas. Orientador: Maria Cecília Rafael de Góes.

Silva, D. H. S. **O brincar e a linguagem: um estudo do jogo de faz de conta em crianças surdas**. 1998. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas. Orientador: Maria Cecília Rafael de Góes.

Silva, D. N. H. **Como brincam as crianças surdas**. 1. ed. São Paulo: Plexus, 2002. v. 1.

_____ . **Imaginação, criança e escola: processos criativos na sala de aula**. 2006. 160p. Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP. Orientador: Angel Pino Sirgado.

_____ . **Imaginação, criança e escola**. 1. ed. São Paulo: Summus, 2012. 118p. (publicação da tese de doutorado).

Smolka, A. L. B. **A linguagem como gesto, como jogo, como palavra: uma forma de ação no mundo**. Leitura. Teoria & Prática, Campinas, São Paulo, v. 4, p. 25-31, 1985.

_____. **A atividade criadora do homem: a trama e o drama**. São Paulo, 2009. (Prefácio, Pósfacio/Prefácio). In: SMOLKA, A. L. B. Ana Luiza Smolka comenta Liev Vigotski: Imaginação e criação na infância. 1. ed. São Paulo: Ática Editora, 2009. 135p.

_____. **Das artes do brincar: seu papel no desenvolvimento da criança** (Prefácio, Pósfacio/Prefácio) In: SILVA, D. N. H.; ABREU, F. S. D. (Org.). Vamos

brincar de quê? Cuidado e educação no desenvolvimento infantil. 1a. ed. São Paulo: Summus, 2015. v. 3. 158p.

Vigotski, L. S. **A formação social da mente:** o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

_____. Manuscrito de 1929. **Educação & Sociedade**, N. 71, Campinas, Jul. 2000.

_____. **Imaginação e criação na infância:** ensaio psicológico, livro para professores. São Paulo: Ática, 2009.

_____. **Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores**. Madri: Ediciones Colihue, 2012.

_____. **Psicologia, educação e desenvolvimento:** escritos de L. S. Vigotski. São Paulo: Expressão Popular, 2021.

# MITIGANDO A TRANSIÇÃO ENTRE A EDUCAÇÃO INFANTIL E O ENSINO FUNDAMENTAL

Cintia Cristina Escudeiro Biazan - UNICAMP
cintia.bizan@gmail.com

Viviane Franzo Juliani - UNICAMP
vfjuliani@gmail.com

**Palavras-chaves:** Educação Infantil, Ensino Fundamental, Transição.

## Introdução

Este trabalho de abordagem qualitativa, (Lüdke, André, 1986) no formato de relato de experiência (Mussi; Flores; Almeida, 2021), tem por objetivo refletir como o professor do primeiro ano pode contribuir no processo de transição entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental. O relato de experiência descreve as vivências, proporcionando aprendizagens e produzindo conhecimento a partir das reflexões das práticas educacionais cotidianas.

A prática pedagógica descrita nesse relato, foi desenvolvida em uma escola pública municipal, de uma cidade da região da Grande São Paulo. A unidade educacional está localizada em um bairro central, mas cerca de 80% das matrículas são advindas de outras regiões do município, normalmente mais periféricas. Duas turmas de primeiros anos do ensino fundamental, num total de 51 crianças, na faixa etária de 6 anos de idade, participaram deste trabalho.

Como material de análise, foram utilizados os planejamentos semanais das professoras titulares das turmas, registrados em cadernos denominados “semanários” onde são escritos, diariamente, os objetivos e as estratégias das atividades propostas. No final de cada semana, há um espaço para que as professoras realizem um registro reflexivo, onde descrevem suas impressões, acertos e equívocos das atividades realizadas na semana.

## O Ensino Fundamental de nove anos

Com a aprovação da Lei n° 11.114 (BRASIL, 2005), que dispõe da matrícula obrigatória aos seis anos de idade no Ensino Fundamental e da Lei n° 11.274 (BRASIL, 2006), que amplia o Ensino Fundamental para nove anos, houve divergências entre os pesquisadores e estudiosos da área. Kramer, Nunes e Corsino (2011) consideram tal

implementação um avanço para a democratização do ensino e veem como uma possibilidade de superar a fragmentação existente entre as etapas da Educação Infantil e o Ensino Fundamental. Barbosa (2012), Arelaro, Jacomini e Klein (2011), apontam essa proposta como um retrocesso no que diz respeito a conquista de direitos das crianças de zero a seis anos.

Com a publicação do documento Ensino Fundamental de Nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade (Brasil, 2007), Correa (2010) afirma que houve esforços em preservar a ideia de transição entre essas duas etapas da educação básica, mas sua implantação ocorreu de maneira abrupta, sem o cuidado ou a garantia de medidas necessárias para contemplar o desenvolvimento integral dessas crianças.

Correa (2010) aponta que os problemas crônicos que assolam a educação pública não são passíveis de solução com medidas que visem apenas remediar o quadro caótico da educação brasileira. Nesse viés, para a autora, a implementação das Leis agregou mais um problema a ser resolvido.

As relações que permeiam a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, as discussões e dilemas acerca do caráter historicamente preparatório da Educação Infantil, qual ou quais abordagem didático-pedagógicas utilizar, a idade de ingresso na Educação Formal, são reflexões que Moss (2011) propõem para pensarmos essa transição.

> O novo primeiro ano, para as crianças de 6 anos vindas do jardim da infância, deveria ser significativamente diferente da pedagogia escolar tradicional, baseando-se principalmente na "pedagogia do jardim da infância", enquanto os quatro anos escolares seguintes deveriam integrar as tradições do jardim da infância e da escola, com ênfase na exploração e aprendizagem pelo brincar (MOSS, 2011, p.152).

A criança deve ser o centro do processo de transição entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental. O trabalho pedagógico realizado, exige princípio e consciência do professor acerca da importância de como minimizar a ruptura entre as etapas educativas.

## A transição para o Ensino Fundamental: parceria entre escola e família

Todo o trabalho desenvolvido foi planejado conjuntamente pelas professoras das duas turmas e dividido com as famílias das crianças, em reuniões, durante o ano letivo. As reuniões deixaram de ser informativas e passaram a ser formativas. Foram socializados os objetivos para o primeiro ano e as propostas de ações para que esses objetivos fossem alcançados, buscando minimizar a ruptura que existe entre a Educação Infantil e o Ensino

Fundamental. As famílias tinham espaço para sugerir, dialogar e opinar nas ações, e puderam compreender e refletir sobre o porquê de cada estratégia apresentada pelas professoras.

A primeira ação foi garantir um tempo diário na rotina pedagógica para que as crianças brincassem e para isso, foi solicitado que as crianças deixassem dentro das mochilas, brinquedos da sua preferência para que pudessem socializar e brincar com os amigos.

Ter um período, fora do ambiente da sala de aula, diariamente, foi outra ação priorizada para as crianças das turmas dos primeiros anos. Essa saída poderia ser feita para qualquer um dos espaços disponíveis na unidade escolar: na quadra, em espaços lúdicos, como os parques e a brinquedoteca ou em espaços mais formais, como a biblioteca e a sala de informática.

Outra ação importante, se remete ao modo como as professoras compreendem o processo de alfabetização. Em momento de reunião com as famílias foi abordado o tema, explicando que a complexidade e os desafios que envolvem esse processo, se encontram na concepção de que alfabetização e letramento são indissociáveis (Soares, 2003).

Assim buscou-se ilustrar para as famílias que o embasamento teórico, os estudos da área e o comprometimento das professoras são necessários no processo de alfabetização, mas que a parceria e a confiança entre todos seria imprescindível. Essa ação foi decisiva e pautou o todo o trabalho.

Nesse viés, as famílias vivenciaram juntamente com as crianças as abordagens pedagógicas utilizadas, uma vez que antes da proposta ser enviada para o ambiente familiar, ela era vivenciada em sala de aula: nas duplas, nos pequenos grupos ou individualmente. Assim, foi possível compreender a importância e o papel da rotina, da utilização de letras móveis, das parlendas, das músicas, dos jogos e das brincadeiras na aquisição da leitura e da escrita. Com esses conceitos compreendidos, a quantidade de registros escritos, os exercícios de coordenação, a memorização da cartela silábica e a utilização do livro didático como material exclusivo e sequencial, deixaram de ser uma preocupação e a rotina das turmas do primeiro ano se tornou mais lúdica.

## Considerações finais

Políticas públicas educacionais - como a entrada das crianças de seis anos no Ensino Fundamental - implementadas sem discussão com os pesquisadores e com a

sociedade acabam impondo desafios aos profissionais que atuam diretamente com as crianças.

As ações idealizadas para mitigar a transição da Educação Infantil e o Ensino Fundamental se tornam ainda mais desafiantes quando é imposto ao primeiro ano, conteúdos com a finalidade de alcançar metas e índices de alfabetização. Esse formato de educação contribui para que os professores se sintam pressionados a trabalhar em prol dos conteúdos programáticos. Uma sólida formação docente pode auxiliar a resistir e romper com a lógica e a cultura escolar, para que o brincar e a ludicidade sejam garantidos nesse importante período de transição.

Para superar a força da lei, foi necessária a implementação do debate, do convencimento e das orientações, que fundamentaram a realização dos propósitos educacionais, com isso criou-se uma relação afetiva de parceria entre as professoras e as famílias que, durante todo o processo, puderam esclarecer suas dúvidas e auxiliaram as crianças a vivenciarem essa ruptura de maneira mais tranquila e natural.

## Referências

ARELARO, L. R. G.; JACOMINI, M. A.; KLEIN, S. B. O ensino fundamental de nove anos e o direito à educação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 37, n. 1, p. 35-51, jan./abr. 2011.

BARBOSA, M. C. S.; DELGADO, A. C. C. (org.). **A Infância no Ensino Fundamental de Nove Anos**, Porto Alegre: Penso, 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. **Ensino fundamental de nove anos**: orientações para inclusão da criança de seis anos de idade. Brasília: FNDE, Estação Gráfica, 2007.

BRASIL. **Lei n° 11.114, de 9 de maio de 2005**. Altera os arts. 6°, 30, 32 e 87 da Lei n° 9.394, de 20 de dezembro de 1996, com o objetivo de tornar obrigatório o início do ensino fundamental aos seis anos de idade.

BRASIL. **Lei n° 11.274, de 6 de fevereiro de 2006**. Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei n° 9.394, de 20 de dezembro de 1996, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade.

CORREA, B. C. Ensino Fundamental de nove anos: Velhos e novos problemas? **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v.4, n.7, p.313-328, jul.dez. 2010. Disponível em: http://.esforce.org.br

KRAMER, S.; NUNES, M. F. R.; CORSINO, P. Infância e crianças de 6 anos: desafios das transições na educação infantil e no ensino fundamental. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.37, n.1, 220p.69-85, jan./abr.2011.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. **Pesquisa em Educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária, 1986.

MOSS, P. Qual o futuro da relação entre educação infantil e ensino obrigatório? **Cadernos de Pesquisa**, v.41, n.142, p.142-158, jan./abr. 2011

MUSSI, R. F.; FLORES, F. F.; ALMEIDA, C. B. Pressupostos para a elaboração de relato de experiência como conhecimento científico. **Revista Práxis Educacional**, v. 17, n. 48, p. 60-77, Out-Dez, 2021. Disponível em: https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/9010/6134. Acesso em: 18 abr. 2024.

SOARES, M. Alfabetização e letramento: múltiplas facetas. **Revista Brasileira de Educação**, Ano XVIII, nº162, p.30, mai. 2003.

# ESTRATÉGIAS PARA VALORIZAÇÃO DO PROTAGONISMO DOS ESTUDANTES DO ENSINO FUNDAMENTAL DA REDE MUNICIPAL DE DIADEMA

Elisabete Marques Pereira de Oliveira - Sec. Mun. de Educ. de Diadema
beteconselheira@gmail.com

Roberto Joaquim de Oliveira - Sec. Mun. de Educ. de Diadema
rjolivei@uol.com.br

**Palavras chave:** Conselho curumim. Grêmio estudantil. Protagonismo infantil. Gestão Democrática.

## Introdução

A partir da necessidade de fortalecer os colegiados escolares desde a infância, de maneira sistematizada, conforme prevê a Lei de Diretrizes e Bases, a Secretaria Municipal de Educação iniciou um conjunto de ações visando a participação e o protagonismo dos estudantes.

Considerando o previsto na Meta 19 do PNE- Plano Nacional de Educação e PME- Plano Municipal de Educação: " assegurar condições, no prazo de 2 (dois) anos, para a efetivação da gestão democrática da educação e para consulta pública à comunidade escolar, no âmbito das escolas públicas, prevendo recursos e apoio técnico da União para tanto", foi iniciado em 2021 a retomada da movimentação dos Colegiados Escolares a partir do Projeto "As Quatro Estações da Democracia na Escola", o qual estruturava as ações dentro de uma linha do tempo para todas as unidades escolares.

A proposta previa a criação de conselhos curumins (faixa-etária de três a sete anos) grêmio curumim (faixa etária de oito a dez anos) e Grêmios Estudantis a partir dos 16 anos, com os estudantes da Educação de Jovens e Adultos, além dos conselhos escolares. Para encaminhar os assuntos do conselho, a proposta aborda também os momentos formativos com professores referência nas escolas e gestores, explicando cada etapa ao longo do ano letivo.

A criação dos conselhos e grêmios curumins apresenta um aspecto político-pedagógico de ensino para o aprendizado da cidadania. Ele visa garantir a escuta dos estudantes e sistematizar as contribuições que indiquem o avanço na qualidade da educação desde a elaboração das metas do Projeto Político Pedagógico Participativo (PPPP) . A participação das crianças na elaboração do PPPP possibilita que a escola

organize projetos que apontem para a solução de problemas e amplie a articulação da escola no território.

Ao longo de três anos, o colegiado infantil passou por experiências positivas indicando ações necessárias para compor o PPPP das escolas. A organização dos grêmios trouxe novas perspectivas de atuação, resultando na gravação de *podcasts* com estudantes de oito a dez anos de idade, em parceria da Secretaria de Educação com a Universidade Metodista de São Paulo.

Para gravar o conteúdo dos *podcasts, o*s estudantes participaram de oficinas para compreenderem sobre a estrutura de um *podcast* e como elaborar. Os assuntos foram discutidos e levantados pelos próprios estudantes com as temáticas sobre Cultura de Paz e em um segundo momento, sobre o *Bullying.*

A primeira oficina teve como tema "Cultura de paz" algo motivado pelos acontecimentos de violência envolvendo escolas.

No início de 2023, em face ao momento onde se disseminou pânico decorrente das ameaças de ataques às escolas públicas e privadas, bem como todo debate acerca de estratégias para garantir a segurança nas escolas, o município de Diadema tomou a decisão de colocar os estudantes (representantes dos Grêmios Curumim) como protagonistas do debate sobre a Cultura de Paz.

Foram realizadas oficinas com questões para diagnosticar o que tira a paz na escola, no bairro e na cidade.

Ocorreram também encontros com o prefeito denominado de "Fala Curumim" com o intuito de aproximar o gestor municipal com os temas abordados pelas crianças.

Considerando a importância do protagonismo infantil, essa pesquisa considera que "As crianças têm voz porque têm opiniões, ideias, experiências, sentimentos a nos dizer. Importa, então, que queiramos ouvi-las" (AGOSTINHO, 2014, p. 1130).

A constituição do Grêmio e Conselho Curumim juntamente com os Grêmios Estudantis visam dar voz e vez aos estudantes e iniciar a educação para a democracia. A partir de três anos as crianças já ultrapassaram o nível sensório motor e começam a compreender e expressar verbalmente suas opiniões e aprender a respeitar a vez e opinião do outro.

## Metodologia

A metodologia utilizada foi a pesquisa-ação, considerando que as escolas são ambientes favoráveis para empregar tal metodologia, na qual as pessoas podem ser ouvidas e participar das resoluções de um determinado problema, como considera Thiollent (2009).

Foram realizados momentos formativos por meio de oficinas com os conselheiros, encontro com o prefeito, denominado “Fala Curumim” e a gravação de *podcast*, com as temáticas abordadas nas oficinas.

## Resultados

É importante salientar que o processo formativo leve em consideração dois momentos bem definidos: O primeiro é um diagnóstico sobre a realidade e o segundo a formação técnica na produção do *podcast*, ambos enfatizam o protagonismo infantil.

Em 2023 foram realizadas oficinas temáticas sobre “ O que tira a paz na escola, no bairro e na cidade, e a segunda oficina em 2024 “ Que história é essa de bullying?”

Foram construídos roteiros de *podcast* com os estudantes e as informações levantadas em cada oficina foram instrumentos de discussão e análise.

Este projeto envolveu todos os estudantes que compõem os grêmios das 18 escolas, um total de 454 crianças de 08 a 10 anos. Os representantes dos Grêmios concluíram a produção de 27 roteiros e a gravação do *podcast* Curumim com o tema Cultura de Paz e um *videocast* com interpretação em LIBRAS.

Os *podcasts* estão disponíveis no *Youtube e Spotify* e podem ser acessados pela população, levando ao público a voz das crianças. Os resultados foram tabulados pelo núcleo de conselhos e organizados em gráficos para melhor compreensão. Com esse resultado é possível entender sob a visão das estudantes os fatores que mais incomodam e a partir do problema, construir propostas de melhorias, na escola, no bairro e na cidade.

Os resultados indicaram de um modo geral quais são os fatores que prejudicam a paz: barulho, violência, poluição, desrespeito e bullying.

Dentre as propostas para resolução dos problemas destacam-se: fazer cumprir a lei do silêncio nos bairros (por causa dos autistas e trabalhadores), diminuir a poluição e mais policiais para cuidar da segurança, realizar palestras para discutir sobre violência doméstica com os estudantes e famílias.

Uma outra ação foi o momento de encontro com o prefeito no “Fala Curumim”, as crianças levaram para a reunião às demandas discutidas com seus pares, no qual havia solicitações e foram entregues diretamente ao prefeito. Alguns estudantes levaram por escrito suas reivindicações e outros trouxeram na oralidade as inquietações.

Após a primeira edição do Fala Curumim com o Prefeito (2022) uma outra proposta, vinda do interesse das crianças que compõem o grêmio curumim foi a produção de *podcast* visando comunicar para além dos espaços da escola e da cidade as sugestões dos curumins. O projeto piloto iniciou-se na EMEB Profa. Letícia Beatriz Pesssa.

Em relação a temática do *bullying* os estudantes participaram de oficinas envolvendo o sociodrama, ( situações reais que foram dramatizadas pelos estudantes) a fim de gravar *podcast* em 2024, incentivando todos no combate ao *bullying*.

No Fala Curumim 2024, os estudantes irão apresentar ao prefeito como a escola tem enfrentado as situações de *bullying* e como eles contribuem para melhorar cada vez mais o ambiente escolar.

**Figura 2 - Oficina combate ao Bullying**




Fonte: Portal. Diadema (2024)

Todo esse processo incentiva a participação cidadã da criança na unidade escolar e contribui para efetivação do seu protagonismo na medida em que socializam suas demandas junto ao poder executivo municipal.

## Considerações Finais

As ações realizadas com os conselhos e grêmios curumins contribuíram para pensar em práticas que incentivam a participação infantil em diferentes momentos na construção e efetivação do Projeto Político Pedagógico Participativo.

O repertório das crianças, as ideias, as contribuições favorecem a reflexão e contribui para toda comunidade escolar sobre como devem ser as ações dos gestores para atender melhor o público infantil. Ressaltando que são contribuições construídas coletivamente.

A experiência realizada com o colegiado infantil mostra a criança como sujeito ativo, capaz de observar a realidade que a cerca, refletir e propor mudanças. A partir dessa prática de participação o estudante aprende que pode ser ouvido e percebe seu poder de transformação na sociedade.

A pesquisa não se limita a essa experiência, mas pode contribuir com outras práticas sobre gestão democrática nas escolas.

## Referências Bibliográficas

AGOSTINHO, Kátia A. A complexidade da participação das crianças na educação infantil. **Perspectiva**, [S. l.], v. 32, n. 3, p. 1127-1143, 2014. DOI: 10.5007/2175-795X.2014v32n3p1127.Disponível em: https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/2175795X.2014v32n3p1127 Acesso em: 31 jul. 2023.

DIADEMA. **Lei 4.269, de 22 de junho de 2022**. Dispõe sobre a natureza, a finalidade, a composição e o funcionamento dos Colegiados escolares de gestão democrática das unidades educacionais da rede municipal de ensino de Diadema e dá outras providências. Diário Oficial Eletrônico, Diadema, 30 de junho de 2022.

THIOLLENT, M. J. M. **Pesquisa-ação nas organizações**. 2.ed. São Paulo: Atlas, 2009.

Portal. Diadema. Disponível em: https://portal.diadema.sp.gov.br/gremios-curumins-de-diadema-vao-gravar-podcasts-sobre-bullying/

Portal. Diadema (2023). Disponível em: <https://portal.diadema.sp.gov.br/conselheiros-curumins-vao-se-reunir-com-prefeito/

# INOVAÇÃO NA AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Bruna Colombo Da Roit - PUCCAMP
bruna.cr4@puccampinas.edu.br

Mônica Piccione Gomes Rios - PUCCAMP
monica.rios@puc-campinas.edu.br

**Palavras-chave:** Avaliação da Educação Infantil; Qualidade da Educação; Inovação.

## Introdução

A pesquisa, em andamento, insere-se na linha de pesquisa Políticas Públicas em Educação, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Campinas e tem como foco a identificação de possíveis elementos de inovação na avaliação da Educação Infantil da rede pública municipal de educação de Campinas/SP com vistas à melhoria da qualidadeda educação ofertada nos Centros de Educação Infantil (CEIs). O objetivo geral da pesquisa é investigar as possíveis inovações na Avaliação da Educação Infantil da Rede Pública Municipal de Educação de Campinas.

A pesquisa é predominante qualitativa sem desprezar dados quantificáveis. A produção de material empírico dar-se-á por meio de análise documental, aplicação de questionário misto, realização de entrevistas semiestruturadas, e realização de grupo focal, tendo como participantes os gestores. Em uma primeira etapa, será enviado o questionário aos e-mails institucionais de todos osCEIs que integram a referida rede de ensino, para serem respondidos pelos gestores escolares. Em uma segunda etapa, serão realizadas as entrevistas semiestruturadas. Os participantes da entrevista serão: (i) um gestor da Secretaria Municipal de Educação de Campinas (SME), a ser indicado pelo Secretário de Educação em exercício; (ii) gestores escolares de um CEI por Núcleos de Ação Educativa Descentralizada (NAEDs).A definição de cada CEI contará com a indicação dos próprios NAEDs, totalizando assim cinco escolas. Na terceira etapa, realizar-se-á um grupo focal com Coordenadores Pedagógicos que atuem diretamente com questões relacionadas à Avaliação da Educação Infantil na Rede Pública Municipal de Educação de Campinas. A análise e categorização dos dados, será balizada pela análise de conteúdo. Até o momento desse estudo, realizou-se revisão de literatura (Periódicos e Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES) que se encontra-se em andamento e pesquisa documental da legislação e documentos norteadores do trabalho daeducação infantil na referida rede de ensino.

A ampliação do acesso das crianças à Educação Infantil tem intensificado o debate sobre a avaliação da qualidade que está a ser interrogada: afinal, qual qualidade? Para efeito, encontramos

respaldo em Bondioli (1998 ), ao afirmar que as discussões são norteadas pela problematização do papel do Estado em relação à garantia do direito das crianças à educação de qualidade e padrões de referência para avaliação da Educação Infantil, incluindo condições de acesso e de oferta. Considerando que a Educação Infantil é a primeira etapa da Educação Básica é fato que as melhorias efetuadas e efetivadas refletirão na qualidade do ensino oferecido nas etapassubsequentes.

Em 2009, o Ministério da Educação (MEC) investiu na implementação da avaliação institucional para a educação infantil, com a publicação de "Indicadores da qualidade na educação infantil"(Brasil,2009), pautado em princípios democráticos e participativos para a realização de autoavaliação com base em sete dimensões com indicadores de verificação, a saber: Havia o intento de que os diferentes atores da comunidade escolar (gestores, professores, funcionários e famílias) refletissem sobre a qualidade da educação oferecida e elaborassem planos de melhoria a serem executados.

De acordo com Sousa (2015), delineamentos em debate no período em questão, configuraram um movimento que pode resultar na institucionalização da avaliação da Educação Infantil no Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB), implantado no Brasil desde o início da década de 1990, que em suas primeiras décadas, avaliou a educação brasileira a partir do Ensino Fundamental.

A partir de 2019, a Educação Infantil foi avaliada de modo piloto no SAEB. Em 2020, a portaria nº 458 de 05 de maio de 2020 (Brasil,2020) alterou novamente o sistema tornando seu caráter censitário, em todas as etapas da Educação Básica, tendo, como público alvo todos os alunos de escolas públicas e privadas. A primeira aplicação efetiva deu-se em 2021, sendo uma novidade na realidade de redes de ensino que se movimentam em busca de aprimoramento da qualidade e sua relação com as políticas públicas. No caso da educação infantil, cabe considerar a sua complexidadee diversidade de sua oferta, que se realiza, predominantemente, sob a responsabilidade dos municípios. Sousa(2015) afirma que faz-se necessária a atenção para perspectivas divergentes de avaliação, as quais apontam para distintas ênfases a serem priorizadas para aquilatar a sua qualidade.

A Rede Pública Municipal de Educação de Campinas apresenta como um dos principais diferenciais uma política de avaliação institucional participativa que vêm

ganhando importância e se consolidando ano após ano na Educação Infantil, sempre com ênfase no debate sobre a qualidade.

Em 2011, a SME, da referida rede de ensino pesquisada, publicou o documento "Plano de Avaliação Institucional Participativa para a Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino deCampinas" com o objetivo de nortear processos de avaliação institucional embasados na participação da comunidade escolar em um processo de "qualidade negociada". O documento aponta as dimensões e aspectos que seriam avaliados nos processos. A Avaliação Institucional, aquiindicada, reconhece a relevância dessas dimensões e valoriza, especialmente:

> [...] "A análise reflexiva e coletiva da prática em um constante movimento pela busca da melhoria da ação educativa e por um modelo avaliativo cujos indicadores de qualidade sejam legitimados pelos atores institucionais". (CAMPINAS, 2011, p. 3).

De acordo com Christianini (2019), a proposta consiste em avaliar as instituições de Educação Infantil internamente, por meio de autoavaliações, coordenadas por Comissões Próprias de Avaliação(CPAs) de cada unidade, de forma similar à avaliação do Ensino Fundamental. A prática preconiza a existência de um profissional "articulador", responsável pela legitimação do processo de avaliação. O acompanhamento externo caberia às equipes dos NAEDs que atuariam em parceria com asunidades escolares, tanto no desenvolvimento do processo avaliativo, quanto em ações formativas para os profissionais.

Às CPAs cabe apontar demandas dos CEIs priorizando o coletivo, com base no "Pacto de Qualidade Negociada" (Campinas,2011). Ainda, de acordo com Christianini (2019), apesar dosparâmetros indicados pelo MEC, os profissionais das escolas e os membros das CPAs contestaram o documento, argumentando que os próprios integrantes dos diferentes CEIs produzissem indicadores específicos a cada realidade. Após a publicação da Resolução SME nº 14/2014, a organização do trabalho e a atuação dos profissionais foi regulamentada para a Educação Infantil e nos anos subsequentes, as práticas avaliativas foram se consolidando nos diversos CEIs, primeiramente em caráter facultativo e apenas após 2021 em caráter obrigatório, observando-se assim o desenvolvimento de uma cultura de Avaliação da Educação Infantil no âmbito da avaliação institucional participativa na rede em questão.

## Discussão dos resultados

A revisão de literatura (em andamento), revelou até o momento cerca de trinta e cinco trabalhos acadêmicos com atinentes à pesquisa, com os descritores “Avaliação da Educação Infantil”e “Qualidade da Educação Infantil”. Observa-se que ao utilizar o descritor “Inovação”, os resultados exibem pesquisas relacionadas à inovação escolar, tecnologias e outras temáticas, não sendo possível localizar pesquisas que vinculem os termos “Avaliação da Educação Infantil” e “Inovação”, resguardando os limites das buscas realizadas.

## Conclusão

Trata-se de uma pesquisa em andamento relevante para o meio acadêmico e para a Educação Infantil por dar voz àqueles que são responsáveis pelo planejamento, execução e acompanhamento dos processos relacionados à Avaliação da Educação Infantil na Rede Pública Municipal de Educação de Campinas.

Espera-se que os resultados permitam compreender quais são as inovações na Avaliação da Educação Infantil na rede de ensino estudada, contribuindo com debate sobre qualidade e dando visibilidade ao trabalho dos gestores da referida rede de ensino na construção dos processos.

## Referências

BONDIOLI, Anna. **O projeto pedagógico da creche e a sua avaliação**: a qualidade negociada. Campinas - SP: Autores Associados, 2004

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

BRASIL. **Indicadores da qualidade na educação infantil**. São Paulo: Fundação Orsa; Undime; Unicef; Ação Educativa; Coedi/MEC, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria n. 458, de 5 maio de 2020**. Institui normas complementares necessárias ao cumprimento da Política Nacional de Avaliação da Educação Básica. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 2020.

CAMPINAS. **Plano de Avaliação Institucional Participativa para a Educação Infantil da rede municipal de ensino de Campinas**. Coord: Eliana da Silva Souza. Campinas, SP, set. 2011.

CAMPINAS, Secretaria Municipal de Educação Secretaria Municipal de Educação. Departamento Pedagógico, Assessoria de Currículo e Pesquisa Educacional. **Diretrizes Curriculares da Educação Básica para a Educação Infantil**: um processo contínuo

de reflexão e ação. Org. Miriam Benedita de Castro Camargo. Coord. Ped. Heliton Leite de Godoy. Campinas, SP, 2013.

CHRISTIANINI Aline Gasparim. **Desafios, avanços e perspectivas da avaliação da qualidade da educação infantil na rede pública municipal de educação de Campinas** (SP),2019.Disponível em https://repositorio.sis.puc-campinas.edu.br.

SOUSA, Sandra Zákia. Avaliação da educação infantil: propostas em debate no Brasil. **Revista Interacções**, 2015

# MODOS DE PARTICIPAÇÃO DA CRIANÇA NA CULTURA: SENTIDOS PRODUZIDOS NA CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS

Flávia Lemos Bianquin - Unicamp
fbianquini27@gmail.com

**Palavras-chave:** Educação Infantil; Contação de Histórias; Perspectiva Histórico Cultural.

## Introdução

É da posição de professora-pesquisadora na Educação Infantil que trago um relato analítico da pesquisa em realização em uma escola pública municipal, no interior do estado de São Paulo. No início da minha docência, lia os livros com a finalidade de ter um suposto controle sobre o grupo, uma vez que as crianças permaneciam em silêncio e atentas às minhas palavras e as imagens dos livros. Algum tempo depois, assumi a função de professora de *Projeto Leitura e Resgate Cultural* cargo que tinha como objetivo desenvolver um trabalho com a literatura, jogos e brincadeiras, com sete a oito turmas de crianças, de dois a quatro anos de idade, em três encontros semanais de quarenta e cinco minutos. Este cargo foi extinto, sendo substituído pela contratação de professores licenciados em Artes. Quando fui *professora de projeto* pela primeira vez - fui responsável em uma única escola por oito turmas de crianças com três anos de idade -, aprendi que cada grupo recebia as histórias de uma forma diferente, então comecei a brincar: fazia a leitura, contava de boca, desenhava as cenas, trazia os brinquedos para a trama, convidava os estudantes a serem atores. Contar histórias era tão divertido que fui experimentar canto e teatro. Realizei uma formação para contadores de histórias, ampliei meu repertório de histórias orais e de livros para a infância. As muitas questões que surgiam sobre os modos de recepção das histórias e como/se os estudantes me modificavam, como significavam e transformavam os contos quando as palavras saltavam da minha boca, provocaram a escrita de um projeto de pesquisa que resultou na dissertação de mestrado.

Com o tempo, as perguntas foram tomando novas formas, novos sentidos foram sendo atribuídos à pesquisa, uma vez que os estudos teóricos se entreteceram à prática reflexiva. Em um primeiro momento, mergulhei nas leituras da perspectiva histórico-cultural, tentando entender um pouco como os sujeitos se transformam e modificam o *meio* em que vivem, que não é visto apenas como um contexto, mas é concebido como

*fonte* para o seu *desenvolvimento* (Vigotski, 2018). Foi se tornando evidente que desde a mais tenra idade, a literatura exerce uma função fundamental na vida das crianças, amplia o repertório cultural, possibilita novas combinações imaginativas, oportuniza saltos qualitativos no desenvolvimento ao mesmo tempo que se torna corpo, gesto, voz, brincadeira, mobiliza diferentes *modos de participação e apropriação da cultura* (Smolka, 2000). O compartilhamento das *vivências* (Vigotski, 2018) com os membros do grupo de pesquisa, os projetos em que participei, todas as trocas que aconteceram nessa jornada me ajudaram a perceber que no coletivo de trabalho encontramos possibilidades de transformação das *relações de ensino* (Smolka, 2020).

Então, era hora de mergulhar na pesquisa de campo, enquanto cursava as disciplinas de mestrado ainda em tempos da pandemia de Covid-19. A segunda vez que trabalhava como *professora de projeto*, sendo responsável por sete turmas de crianças com dois anos e apenas uma turma com quatro anos, em uma escola diferente. Os encontros tanto na pós-graduação, quanto com as crianças aconteceram remotamente. Era um contexto de (im)possibilidades e muitos (des)encontros. Além dos afetos impedidos que só a presença pode nos mobilizar, tinha as questões sérias que aconteciam no contexto vivido - o aumento dos casos de Covid-19, as mortes de amigos e familiares, o medo de se contaminar, as precárias condições socioeconômicas e de trabalho, assim como a urgência de acesso às tecnologias, computadores, smartphones, internet, entre outros. Tinha as *saudades de brincar de amiga*, como Alice (4 anos) me disse em uma videochamada, uma falta sentida por todos. Mesmo assim, fizemos o possível diante do que parecia impossível. *E como contar histórias num contexto desse?*

## Metodologia

Escolhemos o grupo das crianças de quatro anos para realizar a pesquisa. A ideia era de contar histórias de animais escritas por autores(as) brasileiros(as) nos encontros semanais que tinham quarenta e cinco minutos de duração. Começamos as videogravações após a validação do comitê de ética que coincidiu com o retorno gradual à escola. Depois de um semestre de envio de atividades por uma plataforma digital e alguns encontros por videochamada, estudantes e professoras voltaram ao prédio escolar: usando máscaras, higienizando as mãos, as superfícies, sem rodas no chão, sem compartilhar os brinquedos por um bom tempo, percebemos que as medidas sanitárias afetaram *as relações* e *os modos de participação*. Quando pensamos nos aspectos

metodológicos da pesquisa, fizemos a escolha da videogravação, uma vez que a professora-pesquisadora-contadora de histórias exerceu três funções, senão mais, durante as sessões, uma vez que era necessário: organizar o grupo, o espaço, as atividades, controlar o tempo, tomar ações de cuidado, intervir nas discussões, fazer as gravações que no momento se optou pelo uso do celular devido a facilidade de higienização, mas que resultou em uma filmagem estática.

Quanto às sessões de contação, preparei a história, a fiz caber na boca, estudei a sua dramatização, coloquei-me em jogo, observei e provoquei à participação dos estudantes. Após as gravações, transcrevemos os vídeos, discutimos os episódios vividos e o que nos daria indícios sobre os processos imaginativos, além das atribuições de sentidos pelas crianças.

**Desenvolvimento**

O recorte escolhido reitera a ideia de *(inter)invenção*, que tento defender na pesquisa em desenvolvimento, considerando que, em situações de contação de história, se a professora tiver preparação para dramatização e disponibilidade para ouvir e acolher as ações das crianças, elas podem, juntas, em interação, inventar novas histórias e formas de narrar. Durante a contação da história "Pimenta no Cocuruto" (10 nov 2021) - reelaborada para caber na boca a partir do texto de Ana Maria Machado (2002) - quando a professora-pesquisadora diz *"corre que o mundo vai se acabar!"*, uma criança supostamente indisciplinada começou a correr de um lado para o outro.

Os demais estudantes, por sua vez, ao observarem o *gesto da professora*, começam também a se arriscar no jogo que se inicia. A contação de histórias se tornou uma grande brincadeira, em que todas as vezes em que a contadora de histórias falava *"corre!"*, as crianças corriam de um lado para o outro, atuando e participando ativamente do enredo que, em outros momentos, era atentamente acompanhado por elas, no desenrolar da narrativa. Os movimentos e ações das crianças, interpretados pelos adultos, ganham sentido num sistema de relações socioculturais, das quais as crianças também se apropriam. É nessa dinâmica de interrelação que se *(inter)inventam* as histórias. Participando na/da cultura, a criança vivencia a cultura de seu modo singular; apropriando-se dela e deixando as suas marcas (Vigotski, 1995). Observado quando professora e crianças, juntas, *(inter)inventam* a contação de histórias.

## Considerações

A investigação em andamento aprofunda nas questões participativas das crianças nas relações com a professora-pesquisadora e com as histórias contadas. Escolhemos um recorte que dá pistas para o que chamamos de *(inter)invenção*, uma vez que entendemos que na situação de pesquisa intervimos e inventamos junto a elas, a participação delas não é apenas passiva, mas transformadora da vivência que partilhamos. O que nos interessa são os processos criadores que emergem das relações e o episódio nos ajudou a entender mais sobre a participação delas quando entram em cena nas contações de histórias.

## Referências bibliográficas

Machado, A. M. **Pimenta no Cocuruto**. In: Histórias à brasileira, Volume 1 - A Moura Torta e outras. Recontado por Ana Maria Machado; ilustrado por Odilon Moraes. Editora Companhia das Letrinhas, 2002.

Smolka, A. L. B. **Ensinar e significar: as relações ensino em questão. Ou das (não) coincidências nas relações de ensino**. In: Smolka, A. L. B. e Nogueira, A. L. H. (org.). Questões de desenvolvimento humano: práticas e sentidos. Campinas: Mercado de Letras. 2010.

Smolka, A. L. B. **O (im)próprio e o (im)pertinente na apropriação das práticas sociais**. Cadernos CEDES, 20(50), 26-40. (2000). Disponível em: https://doi.org/10.1590/S0101-32622000000100003. Acesso em: 30 abr 2024.

Smolka, A. L. B. **Relações de ensino e desenvolvimento humano: reflexões sobre as (trans)formações na atividade de (ensinar a) ler e escrever**. Revista Brasileira De Alfabetização, 1(9). (2020). Disponível em: https://doi.org/10.47249/rba2019314. Acesso em: 30 abr 2024.

Vigotski, L. S. **Sete aulas de L. S. Vigotski sobre os fundamentos da pedologia**. Organização [e tradução] Zoia Prestes, Elizabeth Tunes; tradução Cláudia da Costa Guimarães Santana. - 1. ed. - Rio de Janeiro :EPapers, 2018.Vigotski, 2018.

Vygotski, L. S. **Obras Escogidas**. Tomo III. Madrid: Aprendizaje Visor y Ministerio de. Educación y Ciencia, 1995. TOMO III.

# EIXO 02 - Educação de juventudes e desigualdades educacionais: condições históricas e desafios contemporâneos.

# A PRESENÇA DO SETOR PRIVADO NA OFERTA DO ITINERÁRIO FORMATIVO PROFISSIONAL NO NOVO ENSINO MÉDIO NA REDE ESTADUAL DO MATO GROSSO DO SUL

Adriana Alves de Lima Rocha - Universidade Federal da Grande Dourados
adrianarocha@ufgd.edu.br

Fábio Perboni- Universidade Federal da Grande Dourados
fabioperboni@ufgd.edu.br

**Palavras-chave:** Reforma do Ensino Médio. Privatização. Parcerias.

## Introdução

Este trabalho deriva de uma investigação de doutorado que tem como tema a Reforma do Ensino Médio e toma como objeto de estudo a organização dos Itinerários Formativos (IF) no Mato Grosso do Sul, a partir dos desdobramentos da Lei nº 13.415/2017(BRASIL, 2017). O recorte aqui proposto debruça-se sobre a presença do setor privado na oferta de itinerários formativos nas escolas da rede estadual de Mato Grosso do Sul. Esta pesquisa tem a questão central: como a Secretaria Estadual de Educação de Mato Grosso do Sul (SED/MS) organizou a oferta dos itinerários formativos? O objetivo deste trabalho é analisar o envolvimento do setor privado na organização e oferta dos itinerários formativos do novo ensino médio nas escolas da rede estadual de Mato Grosso do Sul durante o período de 2017 a 2023.

A Lei 13.415/2017 alterou a estrutura do ensino médio de uma formação científica básica comum para uma estrutura dividida em dois eixos: até 1800 horas obrigatórias para a Formação Geral Básica, composta por áreas do conhecimento, e o mínimo 1200 horas, flexibilizadas em cinco Itinerários Formativos (IF); Linguagem e suas Tecnologias; Matemática e suas Tecnologias; Ciências da Natureza e suas Tecnologias; Ciências Humanas e suas Tecnologias; Formação Técnica e Profissional, cuja organização e oferta são definidas conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade sistemas de ensino, sendo que para a oferta da formação técnica e profissional é possível a parceria entre setores público e privado, envolvendo a contratação de profissionais com notório saber, a valorização das experiências do setor produtivo e a realização de cursos à distância.

## Metodologia

Esta pesquisa documental é de natureza qualitativa e utiliza como principais fontes os normativos federais e estaduais, materiais de orientação para a implementação do novo ensino médio com base na Lei nº 13.415/2017, documentos publicados pela SED/MS, dados sobre os itinerários ofertados, conseguidos via solicitações ao serviço de acesso à informação na plataforma integrada FalaBR, e os sites oficiais da Secretaria Estadual de Educação de Mato Grosso do Sul (SED/MS).

Para análise dos resultados encontrados, organizamos os dados em cinco grupos de municípios definidos pela quantidade de escolas que ofertam o Novo Ensino Médio (NEM), esta organização partiu do pressuposto de que a oferta dos Itinerários Formativos nos municípios menores, com apenas uma, ou com poucas escolas de Ensino Médio seria diferente daqueles municípios maiores, com várias escolas e mais possibilidades de parcerias. Os grupos de análise, abrangendo os 79 municípios do estado, ficaram assim constituídos:

Grupo 1: municípios com uma escola de NEM. Total: 20 municípios, corresponde a 22% dos municípios do MS, com 5% das escolas do estado e com a média de 240 matrículas/município de ensino médio;

Grupo 2: município com até cinco escolas de NEM. Total: 48 municípios, corresponde a 59% dos municípios do MS, com 32% das escolas do estado e com a média de 469 matrículas/município de ensino médio;

Grupo 3: municípios de seis a oito escolas de NEM. Total: 9 municípios, com 16% das escolas do estado e com a média de 907 matrículas/município de ensino médio;

Grupo 4: municípios de 12 a 25 escolas de NEM. Total: cinco municípios, com 20% das escolas do estado e com a média de 3.782 matrículas/município de ensino médio;

Grupo 5: capital do MS, com 66 (sessenta e seis) escolas de NEM. Apenas o município de Campo Grande, com 22% das escolas do estado e com 25.756 matrículas de ensino médio regular.

A partir dos grupos, foi possível muitas análises, para esse texto destacamos dois temas: número de matrículas por itinerário formativo e parcerias para oferta do Itinerário Formativo Profissional (IFP), o que possibilitou verificar em quais itinerários estão a maioria das matrículas, quais itinerários estão mais presentes e quais foram as parceiras para oferta do IFP em cada grupo.

**Resultados**

O estado de Mato Grosso do Sul está localizado na região Centro-Oeste do Brasil, e possui 79 municípios. A rede estadual de ensino de Mato Grosso do Sul tem o maior número de escolas dentre as redes de ensino Federal, Municipal e Privada, segundo Censo Escolar (INEP/MEC, 2021), em 2021 era composta por 349 escolas de educação básica, distribuídas nos 79 municípios do estado, das quais 324 com oferta de ensino médio. No período estudado, a rede estadual aumentou o número de escolas de 310 em 2017 para 324 em 2021, também foi ampliado de forma significativa o número escolas em tempo integral, passando de 43 escolas com oferta de ensino médio em tempo integral para 150, em 5 anos, mais que triplicou, em relação ao número inicial.

Nesse contexto, a reforma do ensino médio no MS contou com a implementação do Currículo de Referência do Mato Grosso do Sul - Ensino Médio (CRMS-EM). elaboração do CRMS-EM teve o apoio do ProBNCC - Programa de apoio à implementação da Base Nacional Comum Curricular, instituído pela Portaria MEC nº 331/2018 (BRASIL, 2018) da equipe representativa da SED/MS, da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação - Undime. Parcerias com empresas privadas como a Fundação Telefônica Vivo, Fundação Manoel de Barros, Instituto de Direitos/MS, o Instituto Ayrton Senna, o Instituto Sonho Grande, a Fundação Itaú e o Instituto Reúna Itaú Educação e Trabalho, resultaram em elaboração de materiais didáticos, desenvolvimento de unidades curriculares e formação continuada de professores.

Importante citar que a parceria entre a SED/MS e o Instituto Ayrton Senna se desenvolve desde 2018, na escrita do CRMS nas etapas da Educação Infantil, do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, além da utilização de documentos e formações continuadas de professores, documentos organizados e divulgados pelo Instituto, baseados “num modelo científico que agrupa as competências socioemocionais em cinco grandes domínios: autogestão, engajamento com os outros, amabilidade, resiliência emocional e abertura ao novo” (DAHER; SANTOS; WILHELMS, 2021, p. 66)

Lopes (2021) destaca que a SED/MS em parceria com a Fundação Itaú e com o Instituto Sonho Grande tem desenvolvido atividades de apoio à Reforma do Ensino Médio e sua articulação com a educação profissional e tecnológica, em continuidade às ações que já vinham sendo desenvolvidas pelo parceiro Itaú Unibanco S.A.

Em relação a presença de parcerias de instituições privadas com escolas da rede estadual do MS, apenas 11 escolas, distribuídas em nove municípios, têm parcerias para oferta dos Itinerários de Formação Profissional, conforme descrito na tabela 1.

**Tabela 1: Parcerias na oferta do IF Profissional por grupo, 2022-2023**

| Grupo | 2022 | | | 2023 | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | Parcerias | Nº de matrículas | Municípios | Parcerias | Nº de matrículas | Municípios/ Nº. de escolas |
| 1 | - | - | - | - | - | - |
| 2 | SENAI | 101 | Aral Moreira /1 Bataguassu/ 1 Cassilândia 1 Jaraguari/ 1 | SENAI[3] SEST/SENAT[1] | 111 | Aral Moreira/ 1 Cassilândia/ 1 Jaraguari/ 1 Ladário/ 1 |
| 3 | - | - | - | - | - | - |
| 4 | SENAI | 39 | Ponta Porã/ 1 | SEST/SENAT SENAC[2] | 50 | Corumbá/ 1 Ponta Porã/ 1 Três Lagoas/ 1 |
| 5 | - | - | - | SEST/SENAT SENAC | 107 | Campo Grande/ 2 |

Fonte: (SED-MS, 2023) Organizada pela autora
1 Serviço Social do Transporte e Serviço Nacional de Aprendizagem do Transporte
2 Serviço Social do Comércio
3 Serviço Social da Indústria

Como podemos observar, nenhum município dos Grupos 1 e 3 apresenta parceria, mas mesmo o Grupo 5, da capital do estado, com 66 escolas de ensino médio, apenas 2 escolas apresentam parceria com o SEST/SENAT e SENAC, demonstrando que no estado do MS, as parcerias público-privada para oferta da qualificação profissional não foram uma opção da SED, pois representam menos de 3% das escolas de ensino médio.

Em termos de matrículas, estas se concentraram nos itinerários formativos propedêuticos e integrados. Nos municípios com mais de uma escola, grupos 2 a 5, as matrículas se concentram nos IF Propedêutico de Linguagens e suas Tecnologias 21,75% e IF Integrado de Matemática e Ciências da Natureza 30,81%; no Grupo 1, o Integrado de Matemática e Ciências da Natureza, 33%, IF Linguagens e suas Tecnologias, 32,71% e IF Integrado de Ciências humanas e Sociais Aplicadas, 22,53%. As matrículas dos IF Profissional ficam na média de 15% do total de matrículas.

## Considerações Finais

No estado de Mato Grosso do Sul os setores privados tiveram participação expressiva na elaboração do CRMS-EM, na produção de ementas e unidades curriculares

catálogos informativos e orientativos para a atuação do professor em sala de aula, tratando desde a gestão da escola até formação de professores.

Entretanto, no tocante a oferta dos IF, verificamos que as parcerias entre escolas e instituições privadas foi irrelevante pois o número de escolas com parcerias não chega a 3%. Observamos que no estado prevalece as matrículas em IF Propedêutico com a média de matrículas de 85% e para IF Profissional média de de15% nos grupos de municípios analisados.

**Referências bibliográficas**

BRASIL. **Portaria MEC nº 331/2018**. Portaria MEC nº 331, de 05 de abril de 2018. Institui o Programa de Apoio à Implementação da Base Nacional Comum Curricular - ProBNCC e estabelece diretrizes, parâmetros e critérios para sua implementação. Brasília. 5 abr. 2018.

DAHER, H. Q.; SANTOS, D. DE O.; WILHELMS, M. P. (EDS.). **Currículo de Referência de Mato Grosso do Sul, Feito por todos para todos - Ensino Médio**. Campo Grande: SED/MS, 2021.

INEP/MEC. **Censo Escolar**. Brasília, 2021.

LOPES, M. DE L. DE M. F. **Reforma do ensino médio na rede estadual de ensino de Mato Grosso do Sul: materialização da lei n. 13.415/2017 nas escolas piloto do município de Dourados-MS**. Dourados: UFGD, 2021.

SED-MS, S. D. P. E. **Comunicação Interna n. 553, de 31/07/2023**. 31 jul. 2023.

# IDENTIDADES, RELAÇÕES E AFETIVIDADES JUVENIS NO ESPAÇO ESCOLAR

Maria Júlia Buck Rossetto - UNICAMP
m148816@dac.unicamp.br

**Palavras-chave:** juventudes; espaço escolar; identidades.

## Introdução

A escola é capaz de promover a violência simbólica (Bourdieu, 1999), sendo um instrumento de poder de uma classe social para a outra. Ao apresentar um conjunto de valores e práticas que independe da origem social dos alunos, a escola, vista como igualitária e neutra, tende não apenas a reproduzir desigualdades, mas exercer um papel oposto à "equidade" que lhe seria conferida: ao invés de neutralidade, a desigualdade.

Contudo, a escola também preserva a transformação pelo sujeito, aqui protagonizada pelo *ser jovem*, uma vez que carrega pluralidades. O prazer de vigiar e controlar (Foucault, 2013), mas também as possibilidades de criar mecanismos de fuga desse poder, de revelar-se, ou mesmo de tentar esconder o que não deveria ser visto demonstram a dialética da construção das espacialidades e identidades escolares.

A partir deste pressuposto, retomamos o pensamento de Massey (2008) acerca da constituição do espaço, para encarar a escola não apenas a sua estrutura física, mas como um espaço construído cotidianamente através das inter-relações entre os sujeitos, onde trajetórias distintas coexistem em um processo de eterno devir.

Como iniciativa para ilustrar e discutir as espacialidades escolares e identidades dos jovens, este trabalho traz uma breve reflexão através de relatos de estudantes do Ensino Médio[5], coletados no decorrer de 2020, que dizem respeito às suas vivências com relação à constituição e manutenção das identidades espaciais na escola. Para tanto, estarão descritos fragmentos de entrevistas realizadas com quatro alunos da instituição em questão (todos jovens entre 17 e 18 anos).

[5] De uma instituição pública, vinculada à universidade.

## Metodologia

### A escola e o sujeito jovem

Constituir-se enquanto sujeito jovem no ambiente escolar é uma condição transitória, uma travessia, uma passagem sinalizada não só por algumas peculiaridades físicas, sem dúvida, mas também por atributos que são históricos e socialmente construídos (Cassab, 2001). O indivíduo previamente vivido como tendo uma identidade unificada e estável, está se tornando fragmentado, composto não de uma única, mas de várias identidades, algumas vezes contraditórias ou não-resolvidas (Pais, 2009).

Percebemos então, que a escola atua como fomentadora de construções sociais das identidades individuais, bem como na representação de multiplicidades construídas através das corporeidades dos estudantes e daqueles que compõem o espaço escolar. A escola como espaço de desenvolvimento dos sujeitos envolve todas as experiências contempladas nesse processo, considerando tudo como significativo, como os padrões relacionais, aspectos culturais, cognitivos, afetivos, sociais e históricos.

### A perspectiva qualitativa na compreensão das juventudes

Em busca de novas percepções utilizamos a abordagem de pesquisa qualitativa, baseada na compreensão e na interpretação dos fenômenos a partir de suas representações, crenças, opiniões, percepções, atitudes e valores para compreender distintas realidades das identidades de estudantes do Ensino Médio. Para tanto, lançamos mão das entrevistas semiestruturadas com questões que nortearam a imersão em amplitudes de relações estabelecidas individual e coletivamente entre os estudantes no que diz respeito à vivência no cotidiano escolar. Logo, as perguntas orientadoras foram: *1- Qual é a sua relação com a escola? Você gosta do ambiente? Por quê?; 2- Você se sente confortável para ser quem você é na escola? Com relação ao seu gênero, sexualidade, etc?; 3 - Você se sente confortável para ser quem você é em outros espaços além da escola? Quais? Por quê?*[6]

### Discussão dos resultados

Segundo Dayrell (2003), podemos compreender que a concepção de juventude é estruturada nos sujeitos sociais em uma eterna construção de identidades que

[6] No decorrer da discussão dos resultados, os relatos retratados são respostas às perguntas estruturantes, mas não seguem a lógica linear da sequência das respostas.

desenvolvem o modo próprio do *ser jovem*. No que diz respeito às identidades no cotidiano escolar, assumimos que os sujeitos incorporam distintas posições através de suas ações e reações. Vinculado a esta leitura, a escola participa enquanto um agente imprescindível para a construção das múltiplas juventudes e seus decorrentes afetos, conforme podemos observar no seguinte relato:

> *Com a escola era uma relação muito mais de alívio e conforto. Afinal, como eu estudava no período noturno, passava o dia inteiro esperando pra quando chegar na escola, me sentir confortável pra conviver em um ambiente que me fizesse sentir acolhido e bem-receptivo por parte dos meus colegas e até pelo ambiente em si. No caso, gosto sim do ambiente, porém, do ambiente construído pelos alunos/alguns professores-funcionários, sendo mais específico*. (G. 17 anos).

Com a fala de G., a escola é afeto e conforto. O espaço escolar representa abrigo, confiança e identificação para sua existência enquanto sujeito. É na escola que G. encontra o refúgio para que sua existência seja respeitada e motivada. À vista disto, compreendemos que os corpos não são espaços passivos sobre os quais o poder de outros espaços se realiza. Na compreensão de si, suas limitações, afetos e desconfianças, o *ser jovem* perpassa o entendimento de quais são as relações em que seus corpos estão inseridos, e o quão fluida ou rígida a identidade passa a ser a depender dos afetos constituídos, conforme também observamos na fala de L.

> *Estar em casa, com a família é sufocante, na escola minha liberdade individual é respeitada* (L. 18 anos).

Através do relato fornecido por L., notamos que a escola é respeito e liberdade, completamente oposta ao que é vivenciado nas relações no ambiente doméstico. Em diálogo à esta perspectiva trazemos o pensamento de Marandola Jr. (2012) ao reiterar que além de ser pelo lugar que nos identificamos, é a partir dele que nos inserimos no mundo e nos lembramos de nossa existência, em última análise, faz parte de nosso cotidiano e se constitui como base de nossa experiência no mundo. As distintas nuances deste movimento também aparecem na fala de F.

> *Me sinto confortável apenas no colégio, isso em relação a tais coisas como gênero, sexualidade e opiniões. Fora de lá, fico bem receosa em me expor. O medo de ser julgada de forma extrema ou "condenada" pelas pessoas é um grande obstáculo*. (F. 18 anos).

No relato de F., a escola é confiança e segurança. Há a centralidade da dimensão da sociabilidade desenvolvida entre os grupos ou pares, "preferencialmente nos espaços e tempos do lazer e da diversão, mas também presente nos espaços institucionais como na escola ou mesmo no trabalho" (Leão; Dayrell; Reis, 2011: 256). Então, vivenciar o espaço escolar multiplica as possibilidades de ação e reconhecimento das relações, bem como das nuances identitárias da construção do *ser jovem*. Em diálogo, na fala de A. notamos o conhecimento do espaço, de si e de seus círculos relacionais em uma profunda relação de segurança estabelecida na escola.

> *Minha relação com a escola é boa. Na maior parte dos momentos sim. A escola pra mim é um ambiente onde me sinto mais livre para ser e dizer o que penso, onde posso escolher com quem me relacionar, conversar, etc. Acredito que eu me sinta mais livre porque apesar de falarem ou não gostarem de algo em mim, não importa, ninguém lá dentro tem a ver com a minha própria vida, o que é diferente com a família*. (A. 17 anos).

A. menciona uma perspectiva que até os outros relatos não havia sido contemplada: a escola como conflito. Este se desenha nas nuances das relações sociais, uma vez que os corpos que as realizam são ativos, reforçando, portanto, que os sujeitos não são fixos, únicos e imóveis, deixando de serem identidades estáticas para se converterem em algo sempre fluído, em contínua conversão (Mcdowell, 1999). É no olhar com/para o outro que eles vão construindo a relação com o mundo e com os campos simbólicos.

## Conclusão

Através dos fragmentos trazidos podemos notar que os comportamentos e atitudes do *ser jovem* se posicionam de maneira diversa no cotidiano. Não existe uma padronização das subjetividades e corpos juvenis, e consequentemente, apesar das tentativas materiais e simbólicas de controle dos indivíduos na estruturação da escola, continuamente são produzidas brechas, rupturas, rompimentos que reproduzem a potencialidade das juventudes escolares.

## Referências bibliográficas

BOURDIEU, P. A Escola Conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura, in NOGUEIRA, M. A., CATANI, A. (orgs.) **Bourdieu: escritos de educação.** Petrópolis: Ed. Vozes, 1999.

CASSAB. M. A. T. **Jovens pobres e o futuro: a construção da subjetividade na instabilidade e na incerteza.** Niterói, Intertexto, 2001.

DAYRELL, J. O jovem como sujeito social. **Revista Brasileira de Educação**, n. 24, p. 40-52, 2003.

FOUCAULT, M. **Vigiar e punir**. Leya, 2013.

LEÃO, G.; DAYRELL, J. T.; REIS, J. B. DOS. Jovens olhares sobre a escola do ensino médio. **Cadernos CEDES**, v. 31, n. 84, p. 253-273, 2011.

MARANDOLA JR., E. Sobre ontologias. In: MARANDOLA JR., E.; HOLZER, W.r; OLIVEIRA, L. (orgs.). **Qual o espaço do Lugar?: geografia, epistemologia, fenomenologia**. São Paulo: Perspectiva, p. XIII-XVII, 2012 (Estudos; 302).

MASSEY, D. **Pelo espaço: uma nova política da espacialidade.** Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2008, 314 p.

MCDOWELL, L. **Gender, Identity and Place: understanding Feminist Geographies**. Minneapolis: University of Minnesota Press, 1999, 296 p.

PAIS, J. M. A Juventude como Fase de Vida: dos ritos de passagem aos ritos de impasse. **Saúde e Sociedade**, v. 18, n. 3, p. 371-381, 2009.

# O DESAFIO DE DESCONSTRUIR A COLONIALIDADE PARA SUPERAR AS DESIGUALDADES EDUCACIONAIS

Ruth Pavan - UCDB
ruth@ucdb.br

**Palavras-chave:** Desigualdade, colonialiadade, estudantes.

## Introdução

Assim como os autores do Grupo Modernidade/Colonialidade (Quijano, 2005, 2010; Mignolo, 2017; Walsh, 2012, 2016; Grosfoguel, 2010, 2018 e outros), entendemos que a desigualdade no Brasil tem sua origem no processo de colonização. Portanto, para combater essa desigualdade, é necessário desconstruir as marcas do processo de colonização, ou seja, é preciso desconstruir as relações de poder instituídas no período colonial, no que se refere a questões de classe, raça e gênero.

No período colonial, criou-se uma suposta hierarquia racial entre os grupos humanos, segundo a qual os ocidentais/brancos estão no topo, e os povos indígenas e africanos são classificados como inferiores. Assim, a racialização tornou-se "[...] um dos elementos constitutivos e específicos do padrão mundial do poder capitalista". (Quijano, 2010, p. 84).

Junto a essa hierarquia racial, construiu-se uma hierarquia de gênero, articulada de tal modo que acaba também sendo um dos mecanismos de reprodução da desigualdade. "[...] la heterosexualidad no está simplemente biologizada de una manera ficticia, también es obligatoria y permea la totalidad de la colonialidad del género [...]. En este sentido, el capitalismo eurocentrado global es heterosexual". (Lugones, 2008, p. 92). Essa hierarquia manteve-se com o fim da colonização, dando início ao que os autores citados denominam de colonialidade. A colonialidade é central no processo de reprodução do capitalismo, que se coloca como único modelo de organização social válido, por meio da imposição de um padrão racial (branco), de gênero (heterossexual) e de classe (média/alta).

A educação, que inexoravelmente está articulada com a sociedade, seja reproduzindo-a, seja procurando alternativas para a sua transformação, está imersa nesse contexto. Apesar de reconhecermos que a educação escolarizada historicamente tem sido uma das formas de reproduzir a colonialidade, também reconhecemos que sempre houve experiências decoloniais em diferentes espaços educativos, colocando em xeque as estruturas da colonialidade e combatendo a desigualdade.

Os resultados da pesquisa que apresentamos inserem-se nesse contexto de mostrar que a educação, ainda que afetada pela colonialidade, também contém espaços decoloniais. O texto tem como objetivo analisar falas de estudantes de licenciaturas com base em conhecimentos decoloniais de gênero, raça/etnia e desigualdade social, identificando brechas para a superação da desigualdade por meio da desconstrução da colonialidade.

## Metodologia

A pesquisa de campo foi realizada no segundo semestre de 2021 mediante entrevistas semiestruturadas com estudantes de cursos de licenciatura de uma universidade localizada no centro-oeste do país. Para a preservação do anonimato, não identificaremos a universidade, tampouco caracterizaremos os estudantes, informando apenas os cursos.

Como ainda se vivia no contexto da pandemia de COVID-19 em 2021, as entrevistas foram realizadas por meio do Google Meet, com duração aproximada de 30 minutos cada. Foram feitas várias entrevistas, mas, neste resumo expandido, em função do limite de caracteres estabelecido, faremos referência a três falas, analisando-as qualitativamente tendo por base as discussões teóricas anteriormente apresentadas.

## Discussão dos resultados

Ao colocarmos no objetivo do trabalho a intenção de buscar brechas decoloniais, inspiramo-nos em Walsh (2016, p. 72) quando escreve: “As brechas se transformam no lugar e no espaço a partir do qual a ação, militância, resistência, insurgência e transgressão são impulsionadas, onde as alianças se constroem, e surge um modo-outro que se inventa, cria e constrói”.

Vemos a educação como espaço que, mesmo imerso na colonialidade, apresenta também brechas, mostrando outras possibilidades e questionando a explicação vigente da desigualdade. Essas brechas, ao serem pensadas e construídas no coletivo, como é a educação, adquirem uma força insurgente e resistente. Assim, na afirmação do aluno de História, “a gente consegue refletir sobre muitas questões, desde gênero, o papel da mulher, a gente vai longe”, pode-se ver uma brecha que questiona o lugar reservado à mulher segundo a colonialidade - um lugar de submissão, exploração e inferioridade.

Podemos perceber brechas quando vemos o estudante de Educação Física falar com entusiasmo da necessidade de os negros e indígenas terem maior presença na educação superior, da necessidade de políticas públicas que garantam o acesso e a permanência desses grupos como forma de contribuir para diminuir a desigualdade:

> Porque aí eu vejo a presença sociocultural que tem. Porque eu vejo, assim… Um caminho que a gente está seguindo para a igualdade. Eu gosto de enxergar dessa forma. Até um assunto que a gente vem conversando muito sobre um conteúdo de Diversidade e Inclusão, que a gente não vê muitos negros, que a gente não vê muitos indígenas, a gente não vê muitos afro-brasileiros na sala de aula. A gente só vê branco. E a gente fala também sobre políticas públicas, coisa que o Estado pode fazer para colocar essas pessoas também, para elas chegarem à educação superior. Então, eu acho que ver essas pessoas dentro da sala de aula é um resultado, é um bom resultado. (Estudante de Educação Física).

O estudante percebe que a universidade, uma instituição marcada pela colonialidade e historicamente com presença quase exclusiva de brancos, está sendo transformada; ver essa transformação como positiva em tempos de desprezo pelos mais fracos e de avanço do neoliberalismo é algo que não deixa de ser insurgente e resistente. Trata-se de um olhar decolonial sobre a diversidade, o que é fundamental para combater a desigualdade. Uma das formas de desconstruirmos a desigualdade é "descolonizarmos o olhar sobre os sujeitos, suas experiências, seus conhecimentos e a forma como os produzem" (Gomes, 2018, p. 235).

Da mesma maneira, podemos perceber brechas quando vemos o estudante de Pedagogia criticar o individualismo, o preconceito, a não abertura ao outro, a não aceitação do que está fora do padrão imposto:

> [....] as pessoas pensam muito em si mesmas. E enxergam muito só elas mesmas, só a realidade delas, só a vida delas ali no contexto delas. E acaba que elas não conseguem entender o outro, a outra realidade. E, por não saber entender, [...] elas têm medo, têm preconceito, acham estranho, acham ruim porque sai fora do padrão delas. (Estudante de Pedagogia).

Reconhecendo que a desigualdade está relacionada a um processo de desqualificação do outro - e, como argumentam os autores utilizados neste texto, um outro racializado e generificado -, colocar em xeque o padrão (branco/heterossexual, classe média/alta) é fundamental. Igualmente, questionar o individualismo e a necessidade de entender o outro para estabelecer estratégias coletivas é crucial nestes tempos em que o

sujeito está cada vez mais "[...] vulnerável ao individualismo possessivo, ao narcisismo, à alienação e à anomia" (Santos, 2009, p. 16).

## Conclusão

Pela pesquisa, observa-se que estudantes de diferentes licenciaturas estão resistindo à imposição da colonialidade e criando brechas, com a possibilidade de fomentar alianças e lutas coletivas contra a desigualdade. O padrão de desigualdade construído no período colonial mantém-se e atualiza-se cotidianamente, mas as lutas e resistências também. Por mais singelas que possam parecer as falas dos estudantes, elas mostram que é possível não se dobrar ao pensamento capitalista, que, como afirma Arroyo (2018), responsabiliza os desiguais pela sua desigualdade. É possível resistir à colonialidade. Na contramão da colonialidade, os estudantes citados falam da importância da presença de indígenas e negros na universidade e da relevância de discutir sobre gênero, a desigualdade entre homens e mulheres, o preconceito e o individualismo, que dificulta a superação da desigualdade. Esses conhecimentos decoloniais transformam-se em brechas que contribuem para a superação da desigualdade.

## Referências:

ARROYO, Miguel. Reafirmação das lutas pela educação em uma sociedade desigual? **Revista Educação e Sociedade**, v. 39, nº. 145, p.1098-1117, out./dez., 2018.

GOMES, Nilma Lino. O Movimento Negro e a intelectualidade negra descolonizando os currículos. In: BERNADINO-COSTA, Joaze; MALDONADO-TORRES, Nelson; GROSFOGUEL, Ramón (ORGs.). **Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico.** Belo Horizonte: Autêntica, 2018. p. 223-246.

GROSFOGUEL, Ramón. Para descolonizar os estudos de economia política e os estudos pós-coloniais: transmodernidade, pensamento de fronteira e colonialidade global. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (Orgs.). **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010. p. 455 - 491.

LUGONES, María. Colonialidad y Género. **Tabula Rasa.** Bogotá - Colombia, No.9: 73-101, julio-diciembre 2008.

MIGNOLO, Walter D. Colonialidade: o lado mais escuro da modernidade. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, v. 32, n. 94, p. 1-18, 2017.

QUIJANO, Anibal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Edgar. (Org.). **A colonialidade do saber:** eurocentrismo e ciências sociais - perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: Clacso, 2005. p. 227-278.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder e classificação social. In: SANTOS, Boaventura de Sousa. MENESES, Maria Paula (orgs.). **Epistemologias do Sul.** São Paulo: Cortez, 2010, p. 84-130.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Direitos humanos: o desafio da interculturalidade. **Revista Direitos Humanos**, n. 2, p. 10-18, 2009.

WALSH, Catherine. Interculturalidad y (de)colonialidad: Perspectivas críticas y políticas. **Visão Global**, v. 15, n. 1-2, p. 61-74, jan./dez. 2012.

WALSH, Catharine. Notas pedagógicas a partir das brechas decoloniais. In: CANDAU, Vera Maria. **Interculturalizar, descolonizar, democratizar:** uma educação "outra"? Rio de Janeiro**.** 7 Letras, 2016. p. 64 -75.

# AS MUDANÇAS NO NOVO ENSINO MÉDIO PAULISTA E SUA REPERCUSSÃO NA MÍDIA

Júlia Cabral Rinaldi - PUC Campinas
jcrinaldi@outlook.com

Juliana Doretto - PUC-Campinas
juliana.doretto@puc-campinas.edu.br

**Palavras-chave:** Reforma do Ensino Médio; imprensa hegemônica; g1

## Introdução

A reforma do Ensino Médio, imposta por meio da Medida Provisória de nº 746, de 22 de setembro de 2016, no governo de Michel Temer, foi justificada para a população, especialmente por meio da mídia, a partir da criação de um "cenário catastrófico" (Freitas, 2022, p. 22). Freitas (2022) afirma que os debates do campo da educação apontam que a crise realmente existe, e se estudavam métodos e currículos relacionados ao Ensino Médio, mas a solução estruturada pelo então governo contemplava apenas os interesses do setor econômico, e não as preocupações acadêmicas e sociais. O autor ainda diz que os interesses dos setores financeiros foram incorporados nas tomadas de decisões governamentais no Brasil em anos anteriores, garantindo poder de decisão do campo privado na esfera pública; e a educação tem espaço central na preservação desses interesses, já que viabiliza a perpetuação dos ideais privados e das estruturas de classe, com justificativas aparentemente difíceis de serem questionadas pelo público em geral.

Vale ressaltar que o estado de São Paulo se destaca, historicamente, no apreço aos argumentos gerencialistas e privatistas do setor público e, inclusive, foi o primeiro estado do Brasil a implementar a reforma (Governo de São Paulo, 2021). Os itinerários foram desenvolvidos e implantados - 11 opções de cursos - ainda no período da pandemia de Covid-19, pelo então secretário de Educação do estado, Rossieli Soares, que homologou a Base Nacional Comum Curricular em 2018, quando ocupava o cargo de ministro da Educação.

Uma das propostas do governo do estado de São Paulo foi o programa Novotec, que reforça os discursos em prol da educação para o mercado de trabalho defendida pelos setores empresariais. Nas palavras do portal estatal, trata-se de "programa que dará oportunidade aos alunos do Ensino Médio cursarem também o Ensino Técnico profissionalizante de alta qualidade, simultaneamente, e saírem com dois diplomas"

(Governo de São Paulo, 2019). Nesse sentido, Carmo (2023), do mesmo modo, reforça a insistência na viabilização das Parcerias Público-Privado (PPP) nas agendas de governos neoliberais.

Com as críticas enfrentadas com a reforma (principalmente pelo oferecimento de disciplinas relacionadas a culinária ou jogos)[7], a atual gestão, com Tarcísio de Freitas (Republicanos), recuou na proposta dos itinerários, e os alunos agora devem escolher entre duas opções: Linguagens e Ciências Humanas e Sociais ou Ciências da Natureza e Matemática. A secretaria de Educação do estado de São Paulo também incluiu disciplinas de caráter comum.

Assim, este trabalho se propõe a contrastar argumentos do governo de São Paulo para a reforma, presentes em textos noticiosos do site do órgão, aos discursos sobre a medida divulgados pela grande mídia, por meio de análise do portal g1, do grupo Globo. O objetivo é investigar se as estratégias de convencimento dos argumentos oficiais do governo para a implantação do novo Ensino Médio se refletiram na cobertura jornalística hegemônica.

## Metodologia

Neste trabalho, são analisados oito *releases*[8] divulgados pelo governo. Selecionamos textos que anunciavam as mudanças no Ensino Médio realizadas a partir de 2019, com a aprovação da reforma, até 2023. Eles foram encontrados na seção "releases" do portal do governo[9]. Com base nelas, buscamos a repercussão dessas medidas no site G1, do grupo Globo, o portal de notícias com o maior número de acessos no país em novembro de 2023, de acordo com o relatório da Similarweb. Novamente, buscamos material entre 2019 até final de 2023.

Fizemos um amplo levantamento, com os buscadores "novo ensino médio" e "são paulo", que resultou em 179 links (incluindo reportagens dos programas de TV do grupo Globo). Com foco na repercussão das mudanças apresentadas, levando-se em

[7] Ver: https://exame.com/brasil/apos-reforma-do-ensino-medio-alunos-tem-aulas-de-o-que-rola-por-ai-rpg-e-brigadeiro-caseiro/.

[8] Comunicado de imprensa ou boletim de imprensa.

[9] Disponível em: https://www.saopaulo.sp.gov.br/spnoticias/ultimas-noticias/.

consideração as datas dos *releases* que apresentaram as medidas e também a transição de governo, foram selecionadas 13 reportagens do g1, analisadas neste trabalho[10].

**Resultados e discussão**

No material do Grupo Globo, é possível perceber diferentes abordagens. Das 13 reportagens e notícias analisadas, apenas três têm *leads* mais críticos à reforma, com críticas de educadores a problemas estruturais das escolas, apontando o oferecimento de poucos itinerários, e dizendo ainda que a medida divide a opinião de especialistas. Aqui, aparecem estudiosos que se opõem à decisão (dois deles são ouvidos em mais de uma reportagem), e surge também o posicionamento de estudantes, que reportam a falta de opção nas formações.

Os demais textos anunciam ou repercutem as medidas lançadas pelo governo. Em cinco deles, há apenas fontes oficiais (os secretários de Educação e os governadores), sendo que uma das notícias é a republicação de *release* divulgado; outra reportagem que explica a mudança traz dados de pesquisa indicando a aprovação do popular do novo Ensino Médio e dados do Censo da Educação Básica. Ainda no escopo das falas oficiais, as vozes indicam que a rede foi ouvida e consultada a todo momento, e o g1 parece acatar essa afirmação, já que não busca ouvir esses outros relatos nesses textos.

Nota-se ainda que as vozes de estudantes também aparecem aqui, mas de forma a sustentar as mudanças: em "Entenda o que é 'Projeto de Vida', componente obrigatório do novo ensino médio a partir deste ano" (12/12022), só uma aluna é entrevistada, dizendo que ela "usou esse programa para pensar em como poderia conquistar o sonho de ser pediatra". Nesse texto, também aparecem, além de fontes oficiais, representantes de instituições não governamentais, como Movimento pela Base e Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária.

Duas dessas reportagens trazem nos *leads* anúncios do governo, mas eles são interpretados por outras vozes, estudiosos da academia, em "Novo Ensino Médio em SP terá parte do itinerário optativo com disciplinas obrigatórias em 2024" (15/8/23; que houve ainda um aluno, relatando suas dificuldades), e "Ao defender novo Ensino Médio, secretário de SP afirma que 'educação que temos é uma das piores do mundo'" (15/1/22).

[10] Veja quadro com os *releases* e reportagens/notas selecionadas em https://docs.google.com/spreadsheets/d/1Tx9uaJ-5TUmUiMsxSQVASz-XJp2J7gqkFVuCfHiUjGc/edit?usp=drive_link.

Algo que chama a atenção é a falta de menção sobre os problemas das privatizações e parcerias público-privadas no sistema educacional: o tema só aparece uma vez, na fala de um especialista. Ou seja, não existe criticidade quanto aos institutos que se envolvem nas decisões e que podem estar defendendo interesses outros que não os da população. Também não existe apontamento quanto ao modelo "técnico" adotado na reforma, e que na realidade não tem validade como ensino técnico.

Em suma: existiu espaço para visões que questionem a visão oficial, mas a preponderância é a reprodução das falas do estado de São Paulo em defesa da reforma. Nesse sentido, é importante compreender que, o que se espera do jornalismo, nos conceitos gramscianos, é que seja feita uma pesquisa minuciosa sobre os dados da realidade e que a informação seja interpretada e traduzida para a população. Nesse processo, o jornalismo "não somente pretende satisfazer todas as necessidades (de uma certa categoria) de seu público, mas pretende também criar e desenvolver estas necessidades e, conseqüentemente, em certo sentido, gerar seu público e ampliar progressivamente sua área" (Gramsci, 2001, p.197).

## Conclusões

Sabe-se que os jornalistas que trabalham no veículos de imprensa têm diversos níveis de liberdade de expressão e que, muitas vezes, as reportagens difundidas veiculam os interesses dos proprietários dessas mídias ou de quaisquer partes influentes no seu gerenciamento. No entanto, esses vieses não estão claros ao público; ao contrário: o jornalismo se estrutura como agente social cuja função primordial, no jogo democrático, é fiscalizar as atitudes de órgãos governamentais.

As matérias levantadas nesse trabalho mostram que, em parte da cobertura do g1, houve algumas discussões sobre a falta de diálogo do governo com alunos e professores e sobre os retrocessos em conquistas anteriores da área. No entanto, as falas oficiais permanecem as mais ouvidas, sem o devido tensionamento. Além disso, é possível perceber que pouco se critica a influência de representantes do setor empresarial na educação.

## Referências

CARMO, A. C. F. B. do. **O processo de descaracterização do projeto educacional da rede federal de educação no contexto de ascensão ultraneoliberal**: ameaças,

retrocessos e resistências. 2023. Tese (Doutorado) - Universidade Estadual Paulista, Marília, 2023.

FREITAS, T. B. de. **Ensino médio personnalité**: prestidigitações do capital na educação pública. 2022, 195 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2023.

GRAMSCI, A. **Cadernos do cárcere**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

GOVERNO DE SÃO PAULO. Governo de SP vai investir R$ 303,5 milhões no Novo Ensino Médio. **Portal do Governo do Estado de São Paulo**, 2021. Disponível em: https://www.saopaulo.sp.gov.br/spnoticias/governo-de-sp-vai-investir-r-3035-milhoes-no-novo-ensino-medio/. Acesso em: 26 de fev. 2024

GOVERNO DE SÃO PAULO. São Paulo lança programa de ensino técnico profissionalizante Novotec. **Portal do Governo do Estado de São Paulo**, 2019. Disponível em: https://www.saopaulo.sp.gov.br/spnoticias/ultimas-noticias/governo-de-sp-lanca-programa-de-ensino-tecnico-profissionalizante-novotec/. Acesso em: 26 de fev. 2024.

# A LEGISLAÇÃO E A INCLUSÃO: UM DIÁLOGO ENTRE BRASIL E PORTUGAL

Luciana Maria Estevam Marques - Unicamp
l243373@dac.unicamp.br

Maria Manoel Nascimento, Universidade de Traz-os-Montes e Alto Douro
mmsn@utad.pt

Estéfano Vizconde Veraszto - Universidade Federal de São Carlos
estefanovv@ufscar.br

**Palavras chaves:** Inclusão, Brasil, Portugal, Legislação

## Introdução

Este trabalho é parte do resultado de uma pesquisa realizada entre pesquisadores do Brasil e de Portugal acerca do tema inclusão. Os estudos apresentados, referem-se à Legislação Brasileira e Portuguesa considerando o público alvo da educação especial. O diálogo aconteceu com o auxílio da tecnologia e se intensificou mediante o **Acordo Específico de Cooperação Internacional UFSCAR & UTAD**[11] que desenvolve parcerias de cunho acadêmico onde se busca avaliar de forma conjunta o cenário da inclusão escolar no Brasil e em Portugal.

A pesquisa foi realizada mediante a seguinte questão: Quais as ações legislativas que Portugal e Brasil estão realizando para tratar sobre o tema inclusão? A pergunta possibilitou a criação de categorias e posteriormente foi feita uma análise de conteúdo (BARDIN, 2011) que permitiu uma investigação sobre o tema investigado.

## Metodologia

Este é um trabalho qualitativo e, considerando que o objetivo deste estudo é o de apresentar um panorama das políticas públicas relacionadas à inclusão escolar no Brasil e em Portugal, optamos pela pesquisa documental e quando necessário, foram realizadas

[11] ACORDO ESPECÍFICO DE COOPERAÇÃO INTERNACIONAL UFSCar & UTAD (N. 016/2023, Proc SEI 23112. 030806/2022-84)

buscas em artigos de pesquisadores em ambos os países para complementar as informações apresentadas.

Para a análise do material, foi adotado a estrutura proposta por Bardin (2011), empregando métodos e técnicas da análise de conteúdo. As fontes de informação ocorreram em sítios eletrônicos, além de materiais impressos que os pesquisadores possuem no Brasil e em Portugal.

Os dados foram submetidos a 3 etapas distintas: (i) Pré-análise, que consiste na organização do material; (ii) A exploração do material, que trata da administração sistemática das decisões tomadas; (iii) e o tratamento dos resultados, inferência e interpretação (BARDIN, 2011).

## Resultados

Os resultados apresentados são provenientes da consulta e análise de 22 documentos legislativos referente ao Brasil e 23 referente a Portugal. As categorias encontradas após as etapas foram organizadas no Quadro 1:

**Quadro 1: Categorias a partir do objeto da pesquisa**

| N.º da categoria | Categorias comuns aos dois países |
|---|---|
| 1 | Escola para cegos e surdos |
| 2 | Discussões sobre a inclusão |
| 3 | Integração nas escolas |
| 4 | Lei de Bases do Sistema Educativo |
| 5 | Apoio aos atendimentos |
| 6 | Adequações da escola para o processo de inclusão |
| 7 | Garantia de atendimento a todos os processos de ensino |
| 8 | Competência da escola para o atendimento |
| 9 | Plano decenal |

Fonte: Elaborado pelos autores, 2024.

A partir dos elementos apresentados no Quadro 1, é possível identificar a similaridade das leis que foram estudadas,

**1. Escola para cegos e surdos**: Refere-se à instituições educacionais especializadas no atendimento de alunos com deficiência visual e auditiva, oferecendo recursos e métodos específicos para garantir seu aprendizado e desenvolvimento. A escola de surdos e cegos, iniciou-se em Portugal em 1822 (BORGES, 2011) e no Brasil, somente em 1854 (OLIVEIRA, 2011).

**2. Discussões sobre a inclusão**: Categoria que identificou o início dos debates sobre a importância da inclusão de pessoas com deficiência no ambiente escolar, discutindo políticas, práticas e desafios relacionados à inclusão educacional. Segundo o levantamento, no Brasil se consolidou através da Lei 7.853/89 e em Portugal as discussões se intensificaram a partir de 1975 (MORGADO *et al.,* 2018).

**3. Integração nas escolas**: Diz respeito aos esforços para promover a integração de alunos com deficiência em escolas regulares. Decreto-Lei n.º 174/77 que regulamentou a integração dos estudantes com deficiência nas escolas de Portugal e no Brasil em 1989 com a Lei 7.853/89, foi regulamentada a integração.

**4. Lei de Bases do Sistema Educativo**: Refere-se à legislação que trata sobre os princípios e diretrizes fundamentais do sistema educacional de um país. A Lei promulgada tanto em Portugal, Lei n.º46/86, quanto no Brasil, a Lei 9.394/96 ocorreu com um distanciamento de 10 anos que, representavam uma Lei de Bases do Sistema Educativo.

**5. Apoio aos atendimentos**: Refere-se à assistência oferecidas às escolas e aos professores para ajudá-los a atender às necessidades educacionais dos alunos com deficiência. Com o despacho n.º 105/1997, Portugal considerava a escola verdadeiramente inclusiva. Já no Brasil em 2008, é promulgado o Decreto n.º 6.571, Brasil (2008) que amplia o apoio ao Atendimento Especializado.

**6. Adequações da escola para o processo de inclusão**: Analisamos as adaptações e modificações necessárias. Portugal através do Decreto-Lei n.º 43/89 (PORTUGAL, 1989), atribuiu competências do atendimento junto às escolas. No Brasil, este fato ocorreu em 2003 com a Portaria n.º 3.284, de 7 de novembro de 2003 (BRASIL, 2003).

**7. Garantia de atendimento a todos os processos de ensino**: Asseguramento das escolas a todos os processos de ensino e aprendizagem, Em Portugal teve início em 1994 e no Brasil em 2011. Mazzotta (2011) apresenta que o continente europeu foi um dos pioneiros a iniciar movimentos que prezavam pela educação das pessoas com deficiência.

**8. Competência da escola para o atendimento**: Apresenta a capacidade das escolas em oferecer suporte para atender às necessidades educacionais de todos. Em Portugal, dois anos depois da Lei n.º46/86, criaram-se as Equipes de Educação Especial

(EEE) e no Brasil, as salas de Atendimento Educacional Especializado (AEE), apenas em 2009 pelo Decreto 4/09 (BRASIL, 2009)

**9. Plano decenal**: Documento para direcionar as políticas e os programas relacionados à educação inclusiva. Portugal, em 2010, apresenta com o objetivo de capacitar as pessoas para usufruírem de todos os seus direitos (COMISSÃO EUROPEIA, 2010). Já no Brasil, o Plano Nacional de Educação foi promulgado em 2014.

## Conclusões

Com o estudo é possível identificar elementos significativos nas políticas de inclusão escolar entre Brasil e Portugal. Percebe-se que Portugal teve uma implementação mais precoce desde o século XIX, enquanto o Brasil começou a estabelecer marcos significativos apenas a partir do século XX. Esses dados refletem diferenças nos contextos históricos e sociais dos dois países, mas também diferentes abordagens e prioridades em relação à inclusão educacional. Observa-se um esforço conjunto para superar barreiras e promover acesso equitativo à educação. Nesse sentido, é notório que ambas as nações demonstram um compromisso com a inclusão.

Conclui-se que as questões educacionais podem ser analisadas transnacionalmente e as contribuições de cada país podem corroborar com os rumos da educação.

## Referências

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011, 229p.

BORGES, Isabel Maria Maia de Oliveira. **A educação especial na esfera pública em Portugal: análise dos debates em torno das recentes medidas de política educativa**. 2011. Tese de Doutorado.

BRASIL. **Decreto nº 6571, de 17 de setembro de 2008**. Dispõe sobre o atendimento educacional especializado, regulamenta o parágrafo único do art. 60 da Lei no 9.394, de 20 dez 1996, e acrescenta dispositivo ao Decreto no 6.253, de 13 nov 2007. Brasília, 2008. Disponível em https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/decreto/d6571.htm.Acesso em 20 mar. 2024.

BRASIL. **Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989**. Dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência, sua integração social, sobre a Coordenadoria Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência - Corde, institui a tutela jurisdicional de interesses coletivos ou difusos dessas pessoas, disciplina a atuação do Ministério Público, define crimes, e dá outras providências. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil. Brasília, DF, 25 de out. 1989. Disponível em: <http://www.presidencia.gov.br/legislacao/>. Acesso em: 10 abr.2024

BRASIL. **Portaria n.º 3.284**, de 7 de novembro de 2003. Dispõe sobre requisitos de acessibilidade de pessoas portadoras de deficiências, para instruir os processos de autorização e de reconhecimento de cursos, e de credenciamento de instituições. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/port3284.pdf>.Acesso em 10 abr.2024.

BRASIL. **Lei n.º 9.394**, **de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996. Disponível em: <www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>.

BRASIL. **Resolução nº 04**. Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, na modalidade Educação Especial. 2009. Disponível em<http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf>, Acesso em: 01 abr.2024.

MAZZOTTA, Marcos José Silveira. Educação especial no Brasil: história e políticas públicas. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MORGADO, Elsa Maria Gabriel et al. Evolução conceptual da educação especial: um olhar centrado no quadro normativo em Portugal. **Cadernos Educação Tecnologia e Sociedade**, v. 11, n. 3, p. 416-426, 2018.

OLIVEIRA, Jucélia Brasil Gomes de. A perspectiva da inclusão escolar da pessoa com deficiência no Brasil: um estudo sobre as políticas públicas. **Revista Tempos e Espaços em Educação**, v. 6, p. 147-159, 2011.

PORTUGAL. **Despacho Conjunto N.º 105/97**, **de 1 de julho**. Portugal: Diário da República n.º 149, II Série.

PORTUGAL. **Decreto-Lei n.º 43/89**, **de 03 de fevereiro de 1989**. Estabelece o regime jurídico de autonomia das escolas oficiais dos 2.º e 3.º ciclos do ensino básico e do ensino secundário. Diário da República n.º 29/1989, Série I de 1989-02-03.

PORTUGAL. **Lei n.º 46/86, de 14 de outubro de 1986**. Lei de Bases do Sistema Educativo que estabelece o quadro geral do sistema educativo. Diário da Républica: I Série, n. 237, p. 3067-3081, 1986.

PORTUGAL. **Decreto-Lei N.º 174/77**, **de 2 de maio.** Portugal: Diário da República n.º 101, Série

# AS DIFERENTES FORMAS E CORES DE RACISMO

Adriana Carvalho Mizukami - FFCLRP/USP
adrianamizukami@usp.br

Ana Claudia Balieiro Lodi - FFCLRP/USP/DEDIC
analodi@ffclrp.usp.br

**Palavras-chave**: educação; nipodescendentes; racismo.

## Introdução

O presente trabalho constituiu-se de um recorte de uma pesquisa de Doutorado iniciada no segundo semestre de 2023, cujo objetivo é compreender o papel da educação escolar e não escolar na constituição de mulheres que pertencem à Associação Cultural Japonesa, localizada na cidade de Ribeirão Preto/SP. Durante as primeiras aproximações com a temática, diferentes temas secundários surgiram e, no decorrer da leitura de algumas obras, percebeu-se alguns aspectos que aproximavam dois povos diferentes - os descendentes de japoneses e os povos africanos -, mesmo reconhecendo que as motivações para esses grupos estarem no Brasil tenham sido distintas: os africanos foram trazidos à força e submetidos à escravidão, enquanto os japoneses imigraram para esse país. Foi dessa percepção que surgiu o interesse de discutir, neste resumo, um tema ainda pouco debatido: o racismo “amarelo”.

Os primeiros imigrantes japoneses desembarcaram no Brasil em 1908 e seguiram, em sua maioria, para as fazendas de café do interior do país. No início, pensavam em trabalhar e guardar dinheiro para retornarem ao Japão, ricos e vitoriosos; contudo, assim que aportaram em terras brasileiras, esses imigrantes perceberam que as condições de trabalho eram bem diferentes das que lhes haviam sido ditas (Morales, 2008), o trabalho assalariado prometido, ainda em terras nipônicas, na verdade, assemelhava-se ao dos negros escravizados no Brasil.

Além disso, em muitos registros feitos pelos próprios imigrantes quando aqui chegaram, há relatos de eles terem sofrido intolerância e repúdio, materializados em denominações pejorativas que a eles foram atribuídas - “perigo amarelo”, “inassimiláveis” - tanto pela população em geral quanto por intelectuais e políticos, influenciados por teorias de racismo científico (Mori, 2022).

## Metodologia

Esta pesquisa, de caráter qualitativo, está alicerçada ao arcabouço teórico do Círculo de Bakhtin e estabelece diálogo com pesquisas que tratam de temáticas relacionadas aos japoneses/nipodescendentes, gênero e raça. Para este estudo, foi realizada pesquisa bibliográfica envolvendo livros, artigos, dissertações e teses que abordam a temática em tela: o racismo amarelo.

## Discussão dos dados

Quando aqui chegaram, a maior preocupação dos imigrantes era ensinar a língua/cultura japonesa a seus descendentes, já que a intenção era retornar ao Japão com o dinheiro conquistado aqui no Brasil; porém, com o fim da Segunda Guerra Mundial (1939-1945), esse objetivo precisou ser alterado. Para a permanência em solo brasileiro, no entanto, era importante inserir-se na sociedade brasileira e, portanto, era preciso investir na educação "para melhorar a posição social e serem respeitados pelos brasileiros" (Handa, 1987, p. 791).

Essa estratégia também foi utilizada na década de 1930, para que negros e mestiços ascendessem na sociedade brasileira (Munanga, 2008). Acreditava-se "que o racismo, filho da ignorância, terminaria graças à tolerância proporcionada pela educação" (Carneiro, 1996, p. 97), mas, infelizmente, para ambos os grupos socioculturais em tela, a educação não cessou nem com a discriminação, nem com o racismo. Pode-se dizer, assim, que o mito da democracia racial (Carneiro, 1996), com suas infinitas máscaras, não só atingiu os povos de origem africana, como também aqueles pertencentes a outras etnias. Mesmo o Brasil sendo o país com a maior população negra fora do continente africano (IBGE)[12] e com a maior população japonesa fora do Japão, conforme dados da Embaixada do Japão no Brasil[13], ambos, considerados grupos minoritários, seguem quase invisíveis quando se pensa na constituição do povo brasileiro. O racismo tem muitas formas e cores diferentes.

Após 115 anos do início do processo de imigração para o Brasil, todos os descendentes de japoneses, em função da constituição dos olhos, são nomeados "japoneses", mesmo não tendo nascido no Japão (Hatugai, 2021). Desse modo, em concordância com a autora e ampliando a discussão, compreende-se que esse seja o

[12] A população brasileira é constituída de 55,9% de negros e seus descendentes.
[13] De acordo com a Embaixada do Japão no Brasil, estima-se que cerca de dois milhões de japoneses e descendentes vivem em nosso país.

principal marcador fenotípico que diferencia pessoas vindas do leste asiático ou seus descendentes de outros tipos de povos. Ou seja, os olhos estão para os nipodescendentes assim como a cor da pele para as pessoas negras, sendo nessa diferença que se concentra a maioria das manifestações racistas.

Em diálogo com os autores do Círculo de Bakhtin, considerando que todas as relações sociais que nos são constitutivas ocorrem por meio da linguagem, é também por seu intermédio que as práticas racistas, em suas diferentes materializações, surgem e são perpetuadas. Mori (2022) exemplifica essa questão ao descrever o relato de nipodescendentes que passaram por diferentes tipos de constrangimento em contexto escolar, decorrentes do uso de expressões pejorativas a eles dirigida, como "olho rasgado", ou da realização de "piadas" do tipo "abre o olho, japonês". Esses discursos se inserem no que Moreira (2019) denominou racismo recreativo e podem ser compreendidos como forma de dominação e depreciação por meio do "humor como expressão e encobrimento de hostilidade racial" (p. 95).

Mori (2022) ainda discute a existência de falas e práticas racistas nas relações estabelecidas entre professores/funcionários e alunos nas escolas. Por exemplo: um aluno relatou ter sido excluído da apresentação teatral por ter um fenótipo que não condizia com a peça. Em outro relato, o entrevistado disse que a mãe fora repreendida por sua família falar japonês, fato que poderia atrapalhar a alfabetização do estudante em português. O autor cita, ainda, estereótipos construídos e difundidos na sociedade, como o de alunos nipodescendentes terem sempre notas boas, serem discretos e calados, contribuindo para a exclusão dos estudantes.

A questão da sexualidade também é tema das práticas racistas. Por um lado, enquanto os homens negros são uma ameaça aos homens brancos, como afirma Bento (2022), por uma suposta vantagem do tamanho de seu órgão genital, por outro, os japoneses são depreciados e ridicularizados pela pressuposta desvantagem do seu, como afirma Ribeira (2011).

## Conclusão

A escola não é um ambiente acolhedor para todas as pessoas (Bento, 2022). Muitas vezes os sentimentos de invisibilidade e de não pertencimento a esse espaço são maiores que seus objetivos. Nesse sentido, o contexto em que os acontecimentos se dão é elemento

essencial nas disputas e nas interações sociais e dialógicas responsáveis por constituírem todos os seres humanos.

Compreende-se que é na relação com os *outros* que o *eu* vai se constituindo e se transformando, nem sempre de forma tranquila e agradável, mas sempre contínua (Bakhtin; Volóchinov, 2006). A partir da perspectiva bakhtiniana, entender que é por meio da linguagem que as relações sociais se estabelecem e perpetuam condutas leva a refletir sobre quem você é e a qual lugar você pertence (ou é aceito!).

O racismo pode surgir disfarçado sob diferentes formas e na paleta de cores, na qual o amarelo, o preto e o vermelho certamente não pertencem à mesma categoria do branco. Acredita-se que esse estudo possa contribuir para a conscientização de que atos considerados banais são, na verdade, formas de agressão.

## Referências


BAKHTIN, M. M.; VOLÓCHINOV, V. N. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 9.ed. São Paulo: Hucitec, 2006.

BENTO, C. **O Pacto da Branquitude**. São Paulo: Companhia das Letras, 2022.

CARNEIRO, S. **O mito da democracia racial**. In: LAMOUNIER, Bolívar. (Org) Brasil & África do Sul: uma comparação. São Paulo: Editora Sumaré: Idesp, 1996.

COR ou raça. **IBGE Educa Jovens**, Rio de Janeiro, 2022. Disponível em: https://educa.ibge.gov.br/jovens/conheca-o-brasil/populacao/18319-cor-ou-raca.html. Acesso em: 22 abr. 2024.

HANDA, T. **O imigrante japonês**. História de sua vida no Brasil. Centro de estudos nipo-brasileiro. São Paulo. 1987.

HATUGAI, E. R. Ler, no corpo da "mestiça", beleza, corporalidades e fronteiras no parentesco nikkey: as experiências de mulheres nipodescendentes no Brasil. **Cadernos Pagu**, Campinas, n. 63, p. 1-16, 2021. Disponível em: https://www.scielo.br/j/cpa/a/Wh7CgVmvtV5bWbrB9xgSYvP/?format=pdf&lang=p. Acesso em: 6 abr. 2024.

MORALES, L. M. **Cem anos de imigração japonesa no Brasil**: o japonês como língua estrangeira. 2008. 326 f. Tese (Doutorado em Linguística) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.

MOREIRA, A. **Racismo Recreativo**. São Paulo: Sueli Carneiro/Pólen, 2019.

MORI, R. H. A construção do estereótipo positivo do estudante nipo-descendente. 2022. 153f. Dissertação (Mestrado em Letras) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2022.

MUNANGA, K. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil**: identidade nacional versus identidade negra. 3.ed. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2008.

OLIVEIRA, N. 114 anos de Japão no Brasil. **Ministério do Turismo**, Brasília, 16 jun. 2022. Disponível em: https://www.gov.br/turismo/pt-br/assuntos/noticias/114-anos-de-japao-no-brasil. Acesso em: 19 abr. 2024.

RIBEIRA, F. R. O estranho enjaulado e o exótico domesticado: reflexões sobre exotismo e abjeção entre nipodescendentes. In: MACHADO, I. J. R. (Org.) **Japonesidades multiplicadas**: Novos estudos sobre a presença japonesa no Brasil. São Carlos: EdUFSCar, 2011. p. 87-114.

# DISCURSOS ACERCA DA APRENDIZAGEM DE LÍNGUA INGLESA

Mario Sergio Nunes de Oliveira - FFCLRP/USP
mario.snoliveira@usp.br

**Palavras-chave**: língua inglesa; discurso; Bakhtin.

## Introdução

Este trabalho tem como objetivo discutir o ensino de língua inglesa no Brasil, considerando sua obrigatoriedade no ensino regular. Este estudo é parte da minha pesquisa de Mestrado, em andamento, cujo escopo geral é compreender como os alunos dos anos iniciais do ensino fundamental compreendem o ensino de língua inglesa em escolas públicas de uma cidade do interior paulista.

As mudanças sociopolíticas e culturais do século XXI transformaram o modo como as línguas e as linguagens foram e são compreendidas, impactando, entre outros campos, os documentos orientadores do ensino da língua inglesa nas escolas brasileiras. Na década de 1990, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) contemplavam o inglês no âmbito da *língua estrangeira*, cuja aprendizagem era contribuir "para o processo educacional como um todo, indo muito além da aquisição de um conjunto de habilidades linguísticas" (Brasil, 1998). Apesar de possuir elementos que demonstravam a preconização por abordagens comunicativas e contextualizadas, o documento não previa a obrigatoriedade de apenas uma língua no ensino regular, fato que permitia maior volatidade em relação às escolhas curriculares, bem como maior amplitude de diversidades linguísticas e culturais relacionadas às línguas estrangeiras. Além disso, o documento compreendia a língua como um instrumento de comunicação, como forma de expressão cultural e de construção de significados.

Anos mais tarde, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) passou a conceber o inglês como língua "[...] que se materializa em usos híbridos, marcada pela fluidez e que se abre para a invenção de novas formas de dizer, impulsionada por falantes pluri/multilíngues e suas características multiculturais [...]" (Brasil, 2013, p. 240). Com isso, as línguas (no caso o inglês), longe de serem tidas como sistemas fechados e únicos, se deslocaram para o campo do plurilinguismo e, portanto, sua aprendizagem nas escolas a se configurar em uma oportunidade para promover a interculturalidade, a compreensão global e o respeito à diversidade linguística e cultural.

Essas mudanças implicam, portanto, diferentes maneiras de se conceber o papel que o inglês exerce nas sociedades, e em como as escolas devem lidar com o ensino da língua, ao se considerar a posição predominante que ela ocupa, seu lugar cada vez mais presente em nosso cotidiano, e sua influência em diversos aspectos da vida moderna, desde a comunicação até o acesso ao conhecimento.

## Metodologia

O estudo aqui apresentado é um recorte da minha dissertação de Mestrado e, para sua elaboração, foi realizada uma pesquisa de cunho qualitativo. Essa abordagem considera o "universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes" (Minayo, 2009, p. 21). A partir dessa perspectiva, optou-se pela pesquisa bibliográfica, considerando os documentos norteadores da educação brasileira na área de língua estrangeira/inglesa. Os dados foram analisados à luz dos autores do Círculo de Bakhtin e de autores que os tomam como base para tecer discussões sobre discursos, línguas e linguagens, e aprendizagem de inglês. A partir do *corpus* discursivo dos documentos que norteiam a educação no Brasil, foi possível discutir o ensino de língua inglesa, considerando os movimentos de obrigatoriedade de sua aprendizagem na escola regular.

## Discussão

Discursos são permeados por diferentes conteúdos ideológicos, compreendidos como o "[...] universo dos produtos do "espírito" humano [...] universo que engloba a arte, a ciência, a filosofia, o direito, a religião, a ética, a política, ou seja, todas as manifestações superestruturais (Faraco, 2009, p. 46). Tais discursos, ao serem enunciados, recebem acentuações valorativas (Volóchinov, 2016), que, gradualmente, no decorrer do tempo, promovem transformações sociais, impactam as relações entre base e superestrutura e, com isso, as políticas e os documentos oficiais que norteiam a educação no Brasil. No caso em questão, nas concepções de língua e linguagem que se manifestam em um espaço-tempo na sociedade.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), documentos que orientaram a educação brasileira por um período de tempo, compreendiam o ensino de idiomas a partir do conceito de "Língua Estrangeira Moderna", permitindo, assim, a não obrigatoriedade de ensino de nenhuma língua em específico no currículo escolar. De forma contrária

posicionou-se a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), atual documento orientador da educação nacional, ao conceber o inglês como a única língua distinta do português a ser abordada na escola. De língua estrangeira ela passou, então, a ser concebida como *Inglês como Língua Franca* (ILF), aquela presente nas diversas situações sociais e utilizada nas interações entre pessoas de diferentes línguas maternas.

Compreende-se assim, que o uso do termo ILF no documento, constitua-se em uma resposta às mudanças sociais decorrentes dos movimentos globalizantes que também influenciaram nosso país. Assim, em consonância com García (2009), entende-se que a produção sócio-histórica, sociopolítica e socioeconômica, ao afetar os significados sociais, as relações entre as línguas e discursos, promoveram transformações sociais nas bases dominantes do sistema. Com isso, a língua inglesa pode ser fixada no ensino regular em favor da agenda internacional, balizadas no imperialismo britânico e norte-americano.

Volóchinov (2017), ao tratar das ciências das ideologias, destaca a importância que reside na palavra, pois ela está presente em todo e qualquer ato de interpretação. Assim, a escolha pelo termo ILF no documento carrega em si significados que, se compreendidos em sua relação com os movimentos globalizantes, promove a compreensão das relações hierárquicas existentes entre as línguas, fato que possibilitou que o inglês se sobrepusesse a outras no currículo escolar brasileiro, inclusive sobre as diferentes línguas que também são enunciadas em território nacional, como as indígenas, de migração, de comunidades afro-brasileiras e de sinais.

A obrigatoriedade da aprendizagem da língua inglesa nas escolas teve início em 2017, a partir da 3ª versão do documento, para alunos a partir do 6º ano do ensino fundamental. Nele, é possível se observar o privilégio de determinados princípios e atitudes relacionados à hegemonia da língua inglesa no cenário mundial, e a desvinculação de seu uso em um único território (Brasil, 2017). Para Bakhtin (2016), todo e qualquer enunciado é de natureza responsiva (p. 25), isto é, assumem posições responsivas diante das mudanças do mundo circundante. Corroboram também com esta visão presente na BNCC, os discursos em circulação nos veículos midiáticos, que propagam a importância de se aprender inglês como forma de, supostamente, ter melhores oportunidades na vida e de ascender socialmente.

Nessa perspectiva, entende-se que a mudança na forma de se referir a língua inglesa ao se comparar os PCNs e a BNCC, carrega concepções que marcam a forma como a sociedade brasileira passou a se relacionar com aquilo que é do outro - sua língua e os aspectos culturais a ela intrinsecamente relacionadas, evocando sentidos que só

podem ser compreendidos ao se considerar as relações de poder existentes nas relações mundiais. Portanto, promover reflexões críticas sobre os valores dessas decisões permitem também refletir sobre as concepções que tem constituído a sociedade brasileira.

## Conclusão

Transformações econômicas e políticas alteram as percepções e práticas linguísticas dentro do horizonte social e estão diretamente ligadas às tendências globalizadoras do século XXI. Em função disso, os discursos relacionados à aprendizagem de língua inglesa também sofreram alterações no decorrer dos anos, assumindo diferentes concepções no espaço-tempo em que estiveram inseridas. Por conseguinte, tais transformações permitem reflexões críticas sobre as concepções de linguagem em circulação na esfera educacional. Em última análise, tais mudanças impulsionam a reavaliação das práticas linguísticas, destacando discursos que desafiem as hierarquias de poder e promovam a diversidade linguística.

## Referências

BAKHTIN, Mikhail. **Os gêneros do Discurso**. São Paulo: Editora 34, 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira. Brasília: MEC/SEF, 1998.

FARACO, Carlos Alberto. **Linguagem & diálogo**: as ideias linguísticas do Círculo de Bakhtin. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

GARCÍA, Ofelia. ***Bilingual Education in the 21st Century****: a global perspective*. Chichester: Wiley-Blackwell, 2009.

MINAYO, Maria Cecília de Souza et al (org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 28. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2009.

VOLÓCHINOV, Valentin. **Marxismo e filosofia da linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. São Paulo: Editora 34, 2017.

# EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS E ESTRATÉGIAS PRIVATIZANTES A PARTIR DOS ANOS 1990[14]

Bárbara Fernanda de Freitas - USP
barbarafreitas@usp.br

José Marcelino de Rezende Pinto - USP
jmrpinto@ffclrp.usp.br

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos. Privatização. Parcerias público-privadas.

## Introdução

Há um consenso na literatura que, em toda a história da política educacional brasileira, a Educação de Jovens e Adultos (EJA) ocupa um lugar de subalternidade; posição que se traduz, invariavelmente, em subfinanciamento e políticas descontínuas, pautadas em programas e concepções assistencialistas e compensatórias (Carvalho, 2011).

Embora a inscrição da EJA como direito na Constituição Federal de 1988 tenha despertado expectativas do fortalecimento de sua oferta, a reforma educacional desencadeada no Brasil nos anos 1990 teve, dentre outras diretrizes, a redução do papel do Estado, a descentralização da gestão e do financiamento e a privatização (Di Pierro, 2001). Nesse sentido, o presente trabalho realiza um levantamento de programas federais implementados nos governos de Fernando Henrique Cardoso, Lula e Dilma voltados à EJA e que possuem, como característica comum, a destinação de recursos públicos ao setor privado.

## Metodologia

O trabalho, de origem qualitativa, apresenta parte dos resultados de pesquisa de dissertação de mestrado referentes às etapas de revisão bibliográfica. Foi realizada uma revisão sistemática acerca da literatura e da legislação relacionadas à história da EJA no Brasil, com foco nas políticas públicas e no financiamento do setor.

[14] Apresenta parte dos resultados de pesquisa financiada pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP), referente ao processo nº 2023/06535-5.

**Resultados e discussão**

Segundo Di Pierro (2001), a posição subalterna da EJA foi reforçada pela política neoliberal vinculada à reforma educacional dos anos 1990, que redefiniu o papel do Estado brasileiro e o financiamento público. Para Carvalho (2011), o neoliberalismo encontra a maior expressão durante o governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC), de 1995 a 2002. As diretrizes do período para a educação pautaram-se na descentralização da gestão e do financiamento, na focalização de programas e na privatização, todas materializadas na EJA (Di Pierro, 2001).

No que se refere à descentralização, é válido lembrar que, até a década de 1980, ainda que com aporte financeiro ínfimo, a modalidade era majoritariamente induzida pelo governo federal por meio de campanhas e programas de alfabetização (Di Pierro, 2001). A década de 1990, no entanto, deu início a um processo de municipalização da EJA, inicialmente com a extinção da Fundação Educar, que retirou o governo federal do campo da modalidade. O processo foi intensificado com o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef), em particular, com o veto de FHC ao cômputo das matrículas de EJA para o repasse de recursos.

Em relação à focalização de programas, foram implementados diferentes programas federais aliados à concepção compensatória de combate à pobreza e ao analfabetismo, em detrimento de uma política pública efetiva. Exemplos disso são os Programas Recomeço, que previa a transferência de recursos federais em caráter suplementar a municípios com menores Índices de Desenvolvimento Humano (IDH); Alfabetização Solidária, que focalizava ações de alfabetização nos municípios com maiores índices de pobreza e analfabetismo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), que direcionava cursos de alfabetização aos assentamentos rurais com maiores índices de analfabetismo.

Ponto central é que a maior parte dos programas voltados à EJA desde então se desenvolveu em regime de Parcerias Público-Privadas (PPPs), atendendo, assim, à diretriz de privatização. No caso da EJA, como o setor privado não encontra mercado para atuar diretamente na oferta, a privatização ocorre por um mecanismo “indireto”, através das PPPs que, em geral, ocorrem com entidades do terceiro setor, como Organizações não-governamentais (ONGs), associações comunitárias, fundações empresariais e com o Sistema S. Por ser caracterizado como “público não-estatal”, as

relações com o terceiro setor, por vezes, não são interpretadas como mecanismos privatizantes, todavia, como aponta Silva (2017, p. 133), trata-se de "[...] um segmento social, criado estrategicamente para ocupar a vaga não preenchida pelo governo ou mercado" e que não deixa de jogar na "perspectiva estratégica do mercado".

A principal expressão, durante o governo FHC, é o Programa Alfabetização Solidária (PAS), de 1997. O programa foi mais um entre as tantas campanhas emergenciais de alfabetização de jovens e adultos, tendo como objetivo reduzir o analfabetismo por meio de cursos com cinco meses de duração (Carvalho, 2011). Foi definido que o governo federal financiaria parte dos recursos, a serem complementados com parcerias feitas com empresas e instituições privadas. Di Pierro (2001, p. 332) afirma que foi elaborado um "engenhoso desenho de parceria" que, no entanto, não saiu do plano operacional, já que, na prática, estabeleceram-se relações de poder que rompiam com os princípios de transparência e equidade. Ainda no governo FHC, sob a mesma lógica, também vale mencionar o Plano Nacional de Formação e Qualificação Profissional (PLANFOR), de 1995, financiado com recursos do Fundo de Amparo ao Trabalhador (FAT). Sob a premissa de descentralização, foi elaborada uma rede de instituições parceiras com o intuito de ampliar a oferta de educação profissional por meio de convênios (Di Pierro, 2001).

O governo de Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2010), embora tenha operado importantes mudanças sociais com aumento do financiamento público, manteve algumas das políticas de FHC, como a implementação de programas em regime de parcerias. O primeiro deles foi o Programa Brasil Alfabetizado (PBA), de 2003, que substituiu o PAS, com o mesmo caráter de campanhas de alfabetização. A lógica do programa é o repasse de verbas federais para entidades, públicas ou privadas sem fins lucrativos, desenvolverem ações de alfabetização por meio de convênios (Brasil, 2003).

Outro exemplo é o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA), instituído pelo Decreto nº 5.478/2005 e reformulado pelo Decreto nº 5.840/2006, com o objetivo de integrar a EJA e a educação profissional (Brasil, 2006). Os cursos deveriam ser oferecidos pela rede federal, no entanto, com a reformulação, foram expandidos para as redes municipais e estaduais e instituições parceiras, como o Sistema S. Embora a finalidade do PROEJA seja positiva por fugir do modelo de campanhas, trata-se de mais um programa que aderiu às estratégias privatizantes.

O governo de Dilma Rousseff (2011-2016), por sua vez, priorizou a qualificação profissional dos trabalhadores, tendo como maior expressão o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC), regulamentado pela Lei nº 12.513/2011 que definiu, como objetivo, a expansão da educação profissional por meio dos cursos de Formação Inicial e Continuada (FIC) e de nível médio, estabelecendo os estudantes da EJA como um dos públicos prioritários (Brasil, 2011). Como mostram Silva e Moura (2022), entre 2011 e 2016, o setor privado respondeu por mais de 70% das matrículas, com grande destaque para o Sistema S. Além disso, 70% das matrículas no período foram na modalidade FIC, cursos de curta duração desarticulados da educação básica, com baixo efeito de empregabilidade e que se relacionam muito mais à legitimação e popularidade do governo e à produção de mão de obra pouco qualificada (Silva; Moura, 2022).

## Conclusão

Os processos de privatização não são um fenômeno novo na história da política educacional brasileira, mas assumiram novas configurações nos anos 1990. Todos os programas mencionados, embora possam divergir quanto à finalidade, possuem, em comum, aberturas à privatização com ênfase na destinação de recursos públicos ao chamado terceiro setor. Ainda que a EJA não seja, por enquanto, terreno fértil para a oferta privada direta, o presente trabalho deixa claro como o mercado encontrou caminhos de se entranhar neste campo, o que só foi possível devido ao recuo e redefinição do papel do Estado. Em suma, questionamo-nos, qual é, de fato, a finalidade destes programas que se limitam a reformulações da lógica hegemônica?

## Referências

BRASIL. Ministério da Educação. Decreto nº 4.834, de 8 de setembro de 2003. Cria o Programa Brasil Alfabetizado, institui a Comissão Nacional de Alfabetização e a Medalha Paulo Freire. **Diário Oficial da União**, Poder Executivo, Brasília, DF, 9 set. 2003, Seção 1, p. 1.

BRASIL. Decreto nº 5.840, de 13 de julho de 2006. Institui, no âmbito federal, o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos. **Diário Oficial da União**, Poder Executivo, Brasília, DF, 14 jul. 2006, Seção 1, p. 7.

BRASIL. Lei nº 12.513, de 26 de outubro de 2011. Institui o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec). **Diário Oficial da União**, Poder Executivo, Brasília, DF, 27 out. 2011, Seção 1, p. 1.

CARVALHO, M. P. **As políticas para a Educação de Jovens e Adultos nos governos Lula (2003-2010)**: incongruências do financiamento insuficiente. 2011. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

DI PIERRO, M. C. Descentralização, focalização e parceria: uma análise das tendências nas políticas públicas de educação de jovens e adultos. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 27, n. 2, jul./dez. 2001.

SILVA, E. S. **Pronatec, educação profissional e a relação público-privada no Pará**. 2017. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Pará, Belém, 2017.

SILVA, D. M.; MOURA, D. H. A implementação do Pronatec e as implicações na política de educação profissional: o prescrito e o efetivado. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 48, e240913, 2022.

# O MERCADO DA EDUCAÇÃO BÁSICA NO BRASIL: UM ESTUDO SOBRE AS ESCOLAS MERCANTIS EM SALVADOR[15].

Danilo Kanno - UNICAMP
danilokanno7@gmail.com

Theresa Adrião - UNICAMP/UFBA
theadria@unicamp.br

Aurélio M. Poli - UNICAMP
aurelio2000a@gmail.com

**Palavras-chave:** Educação Básica; Política Educacional; Privatização da Educação

## Introdução

No Brasil, a educação em todos os níveis é livre à iniciativa privada, ou seja, a oferta educativa pode ser manejada com fins de lucro.

A Tabela 1 indica o tamanho do mercado educacional brasileiro: mais de 7 milhões de matrículas em 2023 em mais de 29 mil escolas com fins de lucro. Os dados excluem os estabelecimentos privados que atendem exclusivamente crianças em creches, uma vez que o atendimento se dá majoritariamente por convênios com governos.

**Tabela 1 - Matrículas em escolas privadas não conveniadas com governos por região administrativa do Brasil 2023**

| Região | Número de escolas 2023 | Matrículas em educação básica 2023 |
|---|---|---|
| Norte | 1.575 | 396.785 |
| Nordeste | 9.149 | 2.131.794 |
| Sudeste | 13.526 | 3.191.712 |
| Sul | 3.572 | 803.615 |
| Centro-Oeste | 1.921 | 535.122 |
| **TOTAL** | **29.743** | **7.059.028** |

**Fonte:** Autores com base nos microdados do censo escolar.

A privatização da oferta educacional, por meio da atuação de provedores com fins de lucro, não é recente. Estudo (ADRIÃO, KANNO, 2018) identificou crescimento deste

[15] Este artigo deriva de pesquisa financiada pelo CNPq. 303838/2022-1 e Bolsas vinculadas ao Processo 405647/2021-2

mercado entre 2005 e 2018 nas regiões mais pobres do país, onde as matrículas nas escolas particulares de Ensino Médio cresceram 19,00% e nas de Ensino Fundamental, 54,07%. Segundo o censo escolar de 2020, 92,4% das escolas particulares eram comerciais.

Parte-se do pressuposto de que a atuação de provedores comerciais na oferta de um direito humano, como a educação, é uma das formas pelas quais se operacionaliza a privatização da educação (ADRIÃO, 2018), tendo em vista que corresponde à transferência de uma responsabilidade estatal para organizações de natureza privada (BELFIELD, LEVIN, 2002). Tal transferência envolve processos de mercantilização de desregulamentação que favorecem a criação de novos mercados, os quais diferenciam estratégias na busca por sua expansão. Mais recentemente, a educação passou a ser considerada em termos de operações de compra e venda de ativos financeiros, especialmente ações (ARAÚJO, ADRIÃO, 2021; VICHIETT, SARTORI, DA SILVA, 2023.

O trabalho, com base em pesquisa documental, toma Salvador, capital do estado da Bahia, como exemplo e apresenta a distribuição das escolas privadas no período de 2019 a 2023, interregno correspondente ao ano anterior à Pandemia da Covid-19, posto a dificuldade para funcionamento de escolas privadas que permaneceram fechadas e o último ano para o qual se tem dados do Censo Educacional. Recorreu-se a estatísticas descritivas, mapa coroplético e sistematização das taxas de privatização da oferta educacional conforme metodologia proposta por Kanno (2024, mimeo).

## O mercado das escolas privadas em Salvador: um olhar exploratório.

Um olhar atento para as informações que integram a Tabela 2 indica diminuição no número de estudantes matriculados em escolas públicas - aquelas que segundo o art. 19 da LDB integram a administração pública sendo mantidas e administradas pelo Poder Público - enquanto se observou um aumento de mais de 3.000 matrículas em escolas privadas, as, quais de acordo com a mesma lei, compreendem os estabelecimentos mantidos e administradas por pessoas físicas ou jurídicas de direito privado.

**Tabela 2 - Quantidade de escolas de ensino que ofertam educação básica (EB) e matrículas - Bahia - 2019 e 2023**

| Dependência Administrativa | Escolas (2019) | | Escolas (2023) | | Matrículas EB (2019) | | Matrículas EB (2023) | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | N | % | N | % | N | % | N | % |
| **Públicas** | 13.387 | 82,3 | 12.422 | 81,7 | 2.854.423 | 83,3 | 2.796.185 | 82,9 |
| **Privadas** | 2.879 | 17,7 | 2.780 | 18,3 | 573.782 | 16,7 | 577.124 | 17,1 |
| **TOTAL** | 16.266 | 100,0 | 15.202 | 100,0 | 3.428.205 | 100,0 | 3.373.309 | 100,0 |

**Fonte:** Autores.

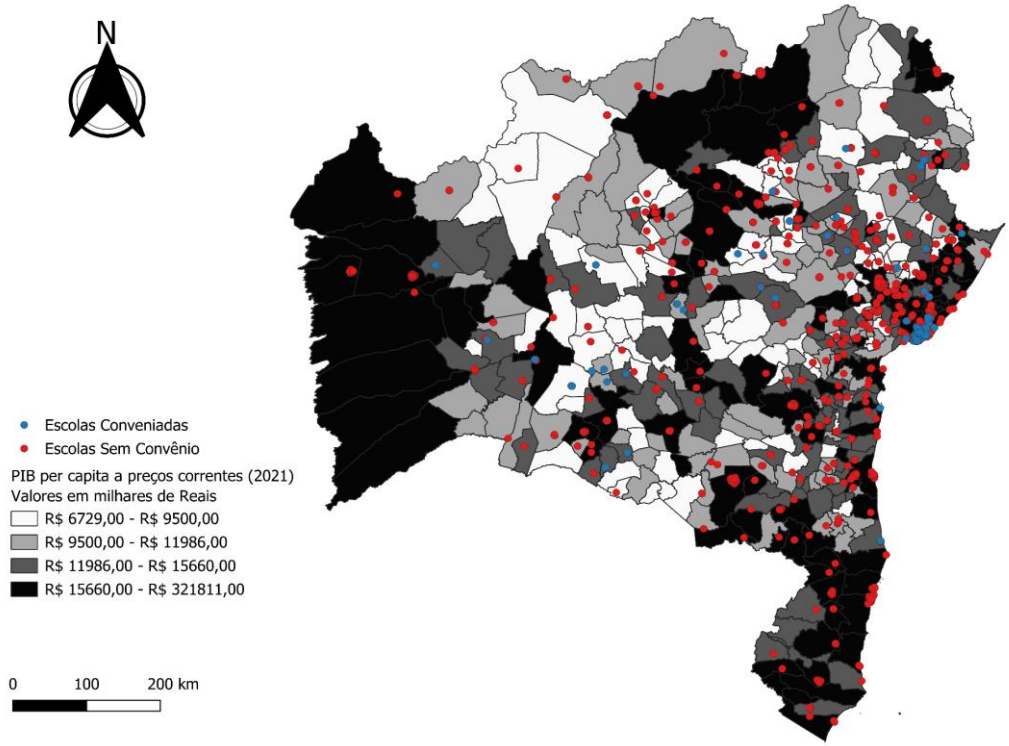
Considerou-se escolas públicas municipais, estaduais e federais de ensino. Já as matrículas referem-se ao atendimento de 0 a 17 anos em estabelecimentos de educação básica, excluindo-se dados relativos a estabelecimentos que atendem exclusivamente creche, tendo em vista que estudos indicam ser esta etapa historicamente ofertada por setores privados (ARELARO, 2008, DOMICIANO *et al*. 2011, PINTO, CORREIA, 2020), e sua inclusão comprometeria a captação do movimento de privatização da oferta educacional decorrente da transferência da oferta educativa para o setor privado.

A comparação entre 2019 e 2023 indica diminuição no número de estabelecimentos privados, ampliação nas matrículas nessas instituições e diminuição da matrícula pública.

Com um IDH de 0,691, em 2021 a Bahia encontrava-se na 24ª posição em relação ao IDEB do Ensino Médio de escolas públicas e na 24ª colocação entre os que frequentavam escolas privadas. Em 2023, estava na 6ª posição em termos de participação no PIB e apresentava renda mensal média em torno de U$200 dólares, condição pouco favorável à expansão de escolas custeadas com recursos das famílias.

O Mapa 1 apresenta a distribuição de estabelecimentos privados pelos municípios baianos. Com dados das escolas de 2023 e dados de PIB per capita de 2021, chama a atenção a pouca correlação entre a presença de escolas privadas não conveniadas e o PIB per capita dos municípios, ou seja, o mercado educacional encontra clientes mesmo em municípios com renda média abaixo de R$9.500,00/ano. Por outro lado, destaca-se a concentração deste atendimento escolar em Salvador.

**Mapa 1 - Distribuição das escolas privadas da Bahia (2023) em Municípios segundo PIB de 2021**




**Fonte:** Autores.

Em síntese, para o conjunto do estado da Bahia, a educação obrigatória é marginalmente privatizada. Por outro lado, não é desprezível o mercado educacional em atividade especialmente na capital baiana.

## Privatização da oferta educacional em Salvador: Aspectos sublinhados

Em Salvador, encontram-se matriculados 14,4% dos estudantes baianos, os quais, em 2023, frequentavam 1.518 escolas de educação básica.

**Tabela 3 - Escolas de educação básica e matrículas públicas e privadas - 2019 e 2023 - Salvador.**

| Dependência Administrativa | Quantidade de Escolas (2019) | | Quantidade de Escolas (2023) | | Matrículas em EB (2019) | | Matrículas em EB (2023) | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | N | % | N | % | N | % | N | % |
| **Públicas** | 629 | 41,8 | 607 | 40,0 | 329.910 | 63,8 | 296.056 | 61,1 |
| **Privada** | 876 | 58,2 | 911 | 60,0 | 187.432 | 36,2 | 188.313 | 38,9 |
| **TOTAL** | 1.505 | 100,0 | 1.518 | 100,0 | 517.342 | 100,0 | 484.369 | 100,0 |

**Fonte:** Autores com base nos microdados do censo escolar.

Salvador contrasta com o cenário baiano, apresentado pela Tabela 3 onde, no ano de 2023, 81,7% das escolas eram públicas. No mesmo ano, em Salvador, 60% das escolas instaladas eram privadas e 38,9% das matrículas eram privadas. Tanto o número de matrículas, quanto o de estabelecimentos privados aumentaram entre 2019-2023. Na contramão, observa-se a diminuição em 10% de matrículas públicas.

**Tabela 4 - Dados tipos de escolas privadas e matrículas privadas. Salvador - 2019 e 2023**

| Categoria de Escola Privada | Quantidade de Escolas (2019) | | Quantidade de Escolas (2023) | | Matrículas em EB (2019) | | Matrículas em EB (2023) | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | N | % | N | % | N | % | N | % |
| **Particular** | 684 | 78,1 | 705 | 77,4 | 158.684 | 84,7 | 149.017 | 79,1 |
| **Comunitária** | 138 | 15,8 | 154 | 16,9 | 14.854 | 7,9 | 22.823 | 12,1 |
| **Filantrópica** | 54 | 6,2 | 52 | 5,7 | 13.894 | 7,4 | 16.473 | 8,7 |
| **Confessional** | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| **TOTAL** | 876 | 100,0 | 909 | 100,0 | 187.432 | 100 | 16.473 | 100,0 |

**Fonte:** Autores com base nos microdados do censo escolar.

Dentre os tipos de escola privada previstos no Censo Escolar, a maioria (acima de 77%) é particular e cresceu entre 2019-2023 em 21 novas escolas.

Escolas, autodeclaradas comunitárias, representam aproximadamente 16% das escolas privadas de Salvador, categoria que cresceu, tanto em número de escolas, quanto em número de matrículas. Já escolas filantrópicas, mesmo com diminuição na quantidade de estabelecimentos, contaram com um aumento de 18,6% nas matrículas.

## Conclusões

Conclui-se, com base em Kanno (2024), ampliação nas taxas de privatização da oferta educativa. Trata-se de uma taxa de crescimento para a qual os parâmetros são as diferenças entre a matrícula privada e pública em um período determinado, como indicado na Tabela 5.

**Tabela 5 - Taxas de privatização da oferta educativa no período 2019-2023 - Salvador - Educação Básica**

| Etapa de Escolaridade | Taxa de Privatização da Oferta Educativa |
|---|---|
| **Pré-Escola** | 12,70% |
| **EF Anos Iniciais** | -76,80% |
| **EF Anos Finais** | 14,90% |
| **EM** | 15,30% |

**Fonte:** Autores.

Com base nos dados da tabela X Nota-se que o instrumento captou o movimento da privatização das matrículas com mais evidência na etapa do Ensino Médio, onde houve aumento das matrículas privadas e diminuição das públicas em maior intensidade, movimento similar ao percebendo na Pré-escola e nos anos finais do EF. Já para os anos iniciais do ensino fundamental, a taxa de privatização foi negativa: as matrículas privadas cresceram menos que as públicas no período 2019-2023.

## Referências

ADRIÃO, T. Dimensões e Formas da Privatização da Educação no Brasil: caracterização a partir de mapeamento de produções nacionais e internacionais. **CURRÍCULO SEM FRONTEIRAS**, v. 18, p. 8-28, 2018

ADRIÃO, T., KANNO, D. Oferta da educação básica: estudo de matrículas públicas e privadas entre 2005-2015.In Garcia, T e Adrião, T (org.) **Currículo, gestão e oferta da educação básica brasileira: incidências de atores privados nos sistemas estaduais (2005-2015).** Curitiba, CRV, 2018.

ARAÚJO, F., ADRIÃO, T. Riscos iminentes de privatização da educação básica: reflexões sobre conjuntura, a LDB e o novo Fundeb. **Retratos Da Escola**, 15(33), 767-785. 2022

ARELARO, L. A não-transparência nas relações público- privadas: o caso das creches conveniadas. In: Adrião e Peroni. (Org.). **Público e Privado na Educação: novos elementos para o debate.** 1 ed. São Paulo: Xamã, 2008, v. 1, p. 51-66.

BELFIELD, C., LEVIN, H. M. Education Privatization: Causes, Consequences, and Planning Implications. Paris, **UNESCO-IIPE**, 2004

KANNO, D. Taxas de privatização da oferta educacional: uma proposta metodológica. **Mimeo.** 2024

PINTO, J. M. de R., CORREA, B. C. Educação infantil e a política de fundos: como tem caminhado essa etapa educacional, em especial com a aprovação do Fundeb? **FINEDUCA**, 10. 2020

VICHIETT MORGAN, K.; SARTORI GONÇALVES, L.; DA SILVA NASCIMENTO, L. Salta Educação no Rio de Janeiro: o caso do Elite Rede de Ensino: Salta Educação in Rio de Janeiro: the case of the Elite Rede de Ensino. **Revista Cocar**, *[S. l.]*, n. 20, 2023.

# A POLÍTICA EDUCACIONAL DO CENTRO-OESTE: ESTADO DO CONHECIMENTO DA REFORMA DO ENSINO MÉDIO (2017-2023)

Danilo Alves Xavier - UnB
daniloax@unb.br

Flávio Bezerra de Sousa - UnB
flavio.sousa@unb.br

**Palavras-chaves**: Educação Básica; Ensino Médio, Reforma Educacional, Currículo; Implementação.

## Introdução

A sociedade é um organismo dinâmico, em constante evolução, esta, caracterizada, especialmente, no sentido de aperfeiçoamento, de mudança, desdobramento. O que evolui não melhora necessariamente, mas se estende às novas situações no sentido de uma constante transformação. As conquistas e avanços nas diversas áreas do conhecimento buscam resolver os problemas socioambientais, mas por vezes, também contribuem para o aumento desses problemas. Neste cenário atual o processo de globalização orienta o modo como as sociedades devem se organizar em suas atividades, impondo uma padronização nos diversos aspectos da vida, para que estes possam ser quantificados e qualificados de acordo com métricas, especializados para a viabilidade econômica e que possam ser lucrativos para os grupos que operam os mercados financeiros globais. De modo a adaptar-se a esse cenário de transformações, os Estados buscam definir suas políticas de desenvolvimento de acordo com os processos evolutivos da sociedade. “As transformações dos modos de produção bem como os avanços tecnológicos e científicos são elementos fundamentais para as modificações sociais e que, em certa medida, pressionam por mudanças na área educacional”. (PERBONI, 2018, pág. 04).

Nesse sentido, as reformas nas políticas de Estado envolvem a "[…] mudança em larga escala, com caráter imperativo para o conjunto do território nacional, implicando opções políticas, a redefinição de finalidades e objetivos educativos, alterações estruturais no sistema […]". (CANÁRIO *apud* PERBONI, 2018, Pág.03). A etapa da educação, objeto de estudo do presente trabalho, está objetivada sobre a responsabilidade da formação básica obrigatória da juventude brasileira para que essa esteja apta à

especialização em uma área de conhecimento científico e/ou capacitação para o ingresso no mercado de trabalho.

Assim, a reforma do Ensino Médio altera os processos relativos a essa etapa da educação brasileira para que esta retome a característica de ambiguidade da formação como em outros momentos históricos da educação brasileira. Nesse cenário de disputas já haviam se iniciado diálogos — por meio do projeto de Lei 4.680/2013 — com propostas a alteração do currículo e reformulações na estrutura do Ensino Médio. Contudo, esse processo de construção de uma política pública com a participação desses múltiplos atores que compõem o campo educacional no Brasil é interrompida com as dinâmicas que envolveram a elaboração do projeto de Lei 6.840/2013, esboço da Medida Provisória n. 746, promulgada em 2016, e que, posteriormente, serviu como texto base da Lei n. 13.415, aprovada em 2017. (CARVALHO, 2019, pág. 66; CÁSSIO, 2022a, pág. 286; CÁSSIO, 2022b, pág. 511).

Dentre as principais alterações na estrutura do Ensino Médio, instituídas pela Lei 13.415/2014, está a inclusão da parte flexível do currículo que compreende os Itinerários Formativos, que estão relacionados às preferências e escolhas do estudante de acordo com o que é ofertado pela escola. Nele estão contidos o Projeto de Vida, as disciplinas Eletivas e a Trilha de Aprofundamento, que perfazem carga horária máxima de 1200 horas. (BRASIL, 2018). Os componentes obrigatórios do novo currículo aumentam sua carga horária e são denominados Formação Geral Básica, composta pelas áreas de conhecimento de Linguagens e suas Tecnologias, Matemática e suas Tecnologias, Ciências da Natureza e suas Tecnologias e Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, e devem ocupar no máximo 1800 horas. (BRASIL, 2018).

Em conformidade com os planos de implementação da reforma do Ensino Médio nos Estados de Goiás, Mato Grosso e Mato Grosso do Sul, os processos de implantação das alterações na estrutura curricular aconteceram de maneiras distintas entre os 3 Estados. O Estado de Goiás, por meio do Comitê de Governança para o Acompanhamento da Implementação do Novo Ensino Médio na Rede Pública Estadual de Ensino, instituído pela Portaria nº 1378 (SEDUC-GO), iniciou a implantação gradual das alterações da estrutura curricular no ano de 2020, com aumento da carga horária destinada aos componentes curriculares obrigatórios da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a inclusão dos componentes destinados à composição da parte flexível da estrutura curricular, os itinerários formativos. Já o Estado de Mato Grosso, por meio do Plano de Ação para orientação às escolas e acompanhamento da implantação de Itinerários

Formativos (PAIF), elaborado pela Secretaria de Estado de Educação do Mato Grosso (SEDUC-MT), define o ano de 2022 como marco inicial para a implantação da reforma. No Estado do Mato Grosso do Sul o Comitê Estadual de Acompanhamento da Implementação do Novo Ensino Médio foi instituído por meio da Resolução n. 3.776/2020 da Secretaria de Estado de Educação (SED/MS) para a elaboração do Plano de Implementação (PLI) da Lei do Novo Ensino Médio.

Posto isto, de que reside a problemática de imposição das formas da reforma do ensino médio sobre a organização do ensino nos estados da região Centro-Oeste, o presente trabalho tem como objetivo desvelar as análises sobre pesquisas relacionadas à implementação da Lei nº 13.415/2017 nos Estados de Goiás, Mato Grosso e Mato Grosso do Sul. Busca compreender os processos de conformação da política pública educacional nos Estados, demarcada pela reforma do ensino médio entre os anos de 2017 e 2023, além de buscar responder quais as perspectivas que orientam o decurso da reforma do ensino médio para as redes de ensino na região Centro-Oeste e qual o papel social da escola em meio à padronização curricular proposto pela reforma.

## Procedimento metodológico

Para o presente trabalho adotou-se a metodologia de pesquisa qualitativa que se utiliza do suporte da pesquisa bibliográfica por meio de coleta de dados realizados nas páginas eletrônicas de periódicos Capes e repositórios das universidades públicas dos estados. Agregam a este procedimento de busca de dados os caminhos disponíveis na plataforma Google, associando-se aos descritores, textos cujo plano de fundo reside no debate sobre o processo de construção e de implementação da reforma do ensino médio em no período compreendido citado, de 2017 a 2023, à luz do processo de implementação e alteração curricular imposta. Foram encontradas publicações de artigos, dissertações e teses relacionadas à implementação do “Novo Ensino Médio” nos Estados de Goiás, Mato Grosso e Mato Grosso do Sul, os quais foram organizados em planilha de dados e analisados, buscando-se definir categorias para referenciação teórica.

## Resultados possíveis

Dentre os principais resultados encontrados na pesquisa estão: a suposta liberdade de escolha do estudante para construção do seu processo de aprendizado; as desigualdades relacionadas à capacidade de oferta de itinerários formativos pelas instituições de ensino

de acordo com suas estruturas físicas, recursos financeiros e corpo docente; a redução do acesso à educação pela ausência de variedade de oferta de itinerários em instituições públicas de ensino localizadas em regiões com pouco investimento público caracterizando a segregação socio racial como forma de biopoder; empobrecimento da formação pela desvalorização do profissional de educação e das áreas do conhecimento humano; precarização das instituições públicas de ensino; e desconsiderações sobre a juventude e sua formação humana no seu processo de desenvolvimento como sujeito histórico.

## Considerações

Por meio deste trabalho é possível identificar a interferência de organismos internacionais, organizações não governamentais e instituições privadas para atendimento a seus interesses na definição de políticas públicas no campo educacional. São também encontrados indícios de reformulação curricular para adaptação a padrões internacionais de modo a orientar os processos educacionais a modelos de eficiência realizados em organizações industriais. Eficiência esta medida pelos resultados de instituições de educação públicas e privadas em avaliações internacionais.

As adaptações curriculares possibilitam então que essas instituições sejam eficientes. Em outras palavras, estejam aptas aos padrões de eficiência definidos pelos organismos internacionais sem que, para tanto, não sejam investidos os recursos necessários para que haja de fato o desenvolvimento de fatores estruturais e humanos que possam conduzir a implementação de uma educação que seja de fato transformadora.

## Referências

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018.

CARVALHO, José Mauricio Avilla et al. Educação em disputa: uma análise sobre os conflitos decorrentes da Reforma do Ensino Médio no Brasil sob o prisma do Modelo de Coalizões de Defesa. 2019.

CÁSSIO, Fernando; GOULART, Débora Cristina. **A implementação do Novo Ensino Médio nos estados: das promessas da reforma ao ensino médio nem-nem**. Retratos da escola, v. 16, n. 35, p. 285-293, 2022a.

_____. **Itinerários formativos e 'liberdade de escolha': Novo Ensino Médio em São Paulo**. Retratos da Escola, v. 16, n. 35, p. 509-534, 2022b.

PERBONI, Fabio *et al*. **Implicações da reforma do Ensino Médio para o currículo da Rede Estadual do Estado de Mato Grosso do Sul**. Imagens da Educação, v. 8, n. 3, p. e40637, 2018.

# DESAFIOS DA EDUCAÇÃO BÁSICA EM TEMPOS DE FINANCEIRIZAÇÃO DA ECONOMIA: O CASO DO GRUPO PITÁGORAS NO ESTADO DO PARÁ

Maria Dayse Henriques de Camargo - UFPA
Daysecamargo83@gmail.com

Vera Lúcia Jacob Chaves - UFPA
veraluciajacob@gmail.com

**Palavras-chave:** Financeirização; Projetos na Amazônia; Privatização da educação básica.

## Introdução

O presente texto[16] tem como objetivo analisar a privatização da educação básica, no contexto da financeirização da economia, a partir da atuação da Rede Pitágoras no Estado do Pará, no período de 1985 a 2022, com ênfase para as estratégias do grupo na oferta educacional em municípios inseridos nos grandes projetos na Amazônia[17]. Neste estudo, o foco será nos municípios nos quais foram instaladas empresas mineradoras de grande porte como a Albrás/Alunorte e a Vale do Rio Doce, como parte da política de integração da região e de incentivos fiscais a instituições privadas.

A partir da abertura do capital de grandes empresas do setor educacional no mercado de ações, fenômeno que foi caracterizado como "financeirização da educação" (Sguissardi, 2008; Oliveira, 2009; Chaves, 2010), a privatização da educação no Brasil assumiu novas configurações, incidindo de diferentes formas sobre as dimensões educativas (Adrião, 2022), e resultando no crescimento acelerado do setor privado-mercantil, inicialmente no ensino superior, e se expandindo nos últimos anos, também, para a educação básica.

Desta forma, este estudo parte do pressuposto de que a privatização da educação brasileira é parte da política neoliberal adotada por sucessivos governos, cuja repercussão tem afetado a concepção da educação como direito social a ser garantido a toda população por meio da oferta pública. Em se tratando da região Amazônica, o processo de privatização da oferta educacional tem sido aliado aos grandes projetos de exploração da

[16] É parte da pesquisa interinstitucional financiada pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq - processo nº 405647/2021-2) e pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP - processo nº 2019/12230-7).

mineração na região, que é foco central desse artigo, considerando a atuação da Rede Pitágoras no Estado do Pará.

## Metodologia

Trata-se de uma pesquisa de natureza documental baseada em fontes primárias e documentos institucionais da Rede Pitágoras; bem como nos dados do censo escolar disponibilizados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Foram consultados, também, estudos e pesquisas já desenvolvidos acerca da temática, como fontes de informação.

## Resultados e discussão

Os projetos implementados pelos governos brasileiros, a partir da década de 1970, na Amazônia (também conhecido como Polamazônia), ainda na época da ditadura civil-militar, foram apresentados como políticas de incentivo à instalação de empreendimentos econômicos para promover o povoamento e desenvolvimento da região. A política de incentivo se materializou por meio da construção de infraestrutura, mediante a promessa de integração regional na Amazônia, mas que, na verdade, visava homogeneizar as estruturas socioeconômicas, mascarando os conflitos sociais latentes (Brito, 2001).

Não se pode perder de vista que as estratégias de ocupação da Amazônia, como bem explicita Picoli (2006), visavam, na verdade, beneficiar as empresas transnacionais que sustentavam os governos militares no Brasil, e é nesse contexto que o grupo Pitágoras inicia a expansão de suas escolas, inclusive no exterior, ofertando o ensino para os filhos de trabalhadores brasileiros, contratados pelas empreiteiras: Camargo Corrêa; a Andrade Gutierrez e Odebrecht.

A Vale do Rio Doce, estatal responsável pelo contrato com o Colégio Pitágoras de Carajás, foi a responsável pela construção da escola, para a qual disponibilizava também o pagamento referente à mensalidade dos estudantes, filhos e dependentes dos funcionários da empresa.

Essa incursão da Rede Pitágoras no Pará, aliada à sua estreita relação com empresas públicas e nas instâncias governamentais, foram fundamentais para a expansão do grupo que, no ano de 2007, lançou a sua Oferta Pública Inicial (IPO) na Bolsa de Valores, ocorrendo a abertura de capital do grupo na BM&F Bovespa, com o nome de “Kroton Educacional”.

Desde então, o grupo passou por diversos processos de fusões e aquisições, constituindo-se em um espaço importante de exploração de investidores financeiros, conforme apresentam Chaves; Camargo; Sousa (2023) em seus estudos. No Estado do Pará, o grupo atua desde o ano de 1985, durante a construção e execução do projeto Ferro Carajás, em Parauapebas, que atraiu milhares de trabalhadores para a região.

A segunda escola vinculada à então Companhia[18], foi construída em Ourilândia do Norte, em 2008. Conforme informações oficiais do grupo, a instalação dos colégios Pitágoras, vinculados a empresas mineradoras no Pará, tem como objetivo principal garantir a oferta educacional aos filhos e dependentes dos trabalhadores dessas grandes organizações nos complexos construídos nas proximidades das áreas de exploração. Até 2019, a "marca" Pitágoras mantinha 4 escolas próprias, localizadas nos municípios de Ourilândia do Norte, Barcarena, Juruti e no complexo dos Carajás em Parauapebas e 12 escolas franqueadas[19] (Camargo, 2024).

Todavia, por ser uma empresa de capital aberto e, portanto, com a finalidade primordial de maximizar o lucro aos acionistas, a Rede Pitágoras iniciou um processo de redução da oferta educacional, encerrando as atividades nas escolas próprias e investindo na oferta dos seus Sistemas Privados de Ensino (SPEs) por meio das escolas franqueadas, como pode ser verificado na Tabela a seguir:

[18] A Companhia Vale do Rio Doce, foi privatizada em 6 de maio de 1997, na gestão de Fernando Henrique Cardoso (Camargo, 2024; Coelho, 2015).
[19] Consideramos Escolas franqueadas, aquelas que adotam o Sistema Privado de Ensino elaborado pela Rede Pitágoras (Camargo, 2024).

**Tabela 1 - Número de Matrículas por Escola Parceira da Rede Pitágoras no Estado do Pará (2018 a 2022)**

| Escolas Franqueadas/Parceiras | 2020 | 2021 | 2022 |
|---|---|---|---|
| Academia Bordoni de Referência Educacional - ABRE | 286 | 304 | 315 |
| Centro de Estudos Maranata - CEMA | 133 | 38 | 76 |
| Centro Educacional Mendara | 37 | 48 | 43 |
| Colégio Castro Alves | 216 | 293 | 315 |
| Colégio Conexão LTDA- ME | 296 | 290 | 489 |
| Colégio MAC - LTDA | 202 | 205 | 346 |
| Colégio Sebastião Saraiva | 510 | 568 | 624 |
| E.P.E.I.F.M. Carlos Drumond de Andrade | 234 | 232 | 232 |
| Escola Modelo Teorema | 187 | 185 | 174 |
| Instituto Educacional do Baixo Amazonas | 56 | 37 | 0 |
| Núcleo de Excelência Marajoara | 193 | 199 | 252 |
| Sistema de Ensino Evolução | 354 | 316 | 363 |
| Sistema Integrado de Educação e Cidadania/Cirandinha | 243 | 180 | 163 |
| União Amazônida de Educação e Assistência - UNAMEA | 349 | 233 | 219 |
| Escola De 1 Grau Marechal Rondon | 608 | 564 | 512 |
| Centro Integrado Primeiros Passos | 499 | 407 | 428 |
| **TOTAL** | **4403** | **4099** | **4551** |

Fonte: Elaboração própria com base nos microdados do Censo (MEC/INEP 2018, 2019, 2020, 2021, 2022)

De acordo com a Tabela 1 acima, no ano de 2020, 16 escolas no Estado do Pará mantinham acordo de parceria com a Rede Pitágoras, traduzindo-se em 4.403 estudantes atendidos pelo seu Sistema de Ensino e outros “pacotes de soluções”. É possível

identificar o decréscimo no número de matrículas nos fatídicos anos pandêmicos (2020 e 2021), contudo, houve aumento para 4.551 alunos no ano de 2022.

Se por um lado há a ampliação da comercialização dos sistemas de ensino e serviços educacionais, por outro, houve um movimento de redução da oferta educacional em suas escolas próprias, acarretando o encerramento da oferta nos Colégios Pitágoras de Parauapebas, de Ourilândia do Norte, de Barcarena e de Juruti.

Os Sistemas Privados de Ensino, apoiando-nos em Adrião et al. (2009), se constituem em uma cesta de produtos e serviços integrada por atividades tradicionalmente desenvolvidas pelas equipes pedagógicas dos órgãos da administração pública e das escolas. Eles se tornaram uma estratégia de expansão e lucratividade dos grandes grupos educacionais, em especial, os financeirizados, na medida em que a comercialização dos seus SPEs pode promover um retorno ao acionista em curto prazo.

Embora o grupo financeirizado redirecione suas estratégias para a comercialização dos seus sistemas de ensino, conforme interesses do mercado acionário, o poderio econômico do grupo é decorrente, em grande parte, da parceria com empresas mineradoras e construtoras dos grandes projetos de exploração da Amazônia.

No caso do Pará, como em toda a região amazônica, as estratégias de ocupação e as políticas de "modernização" foram a porta de entrada para grandes projetos de exploração e acumulação de capital, traduzindo-se na legitimação das políticas de saque, expropriação e ocupação do território em nome de um progresso para alguns (Loureiro, 2005).

## Conclusão

O estudo concluiu que a atuação e expansão do grupo Pitágoras na oferta da educação básica em municípios do estado do Pará, é decorrente da parceria com grandes projetos de exploração da Amazônia, como plano de negócios do capitalismo nacional, aprofundando o processo de privatização da educação básica, o que torna urgente e necessário desenvolver estudos que demonstrem a necessidade de restabelecer a educação como direito público a toda população brasileira.

## Referências:

ADRIÃO, Theresa .et al. **Uma modalidade peculiar de privatização da educação pública: a aquisição de "sistemas de ensino" por municípios paulistas**. **Educ. Soc**., Campinas, v.30, n. 108, p. 799-818, out., 2009.

CAMARGO, Maria Dayse H. de. **A Inserção de Grupos Empresariais Financeirizados na Educação Básica do Pará**: o caso da Rede Pitágoras. 2024. Qualificação de Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Pará, Belém, 2024.

CHAVES, Vera Lúcia. J.; CAMARGO, Maria Dayse H.; SOUSA, Leila Maria C**. A Privatização da Educação Básica Superior em Tempos de Financeirização: o caso da Cogna Educação**. FINEDUCA - Revista de Financiamento da Educação, v. 13, n. 14, 2023.

Brito, Daniel Chaves de. **A modernização da superfície. Estado e desenvolvimento na Amazônia**. Belém: UFPA/NAEA, 2001.

Loureiro, Violeta Refkalefsky. **Pressupostos do Modelo de Integração da Amazônia Brasileira aos Mercados Nacional e Internacional em Vigência nas Últimas Décadas: a modernização às avessas**. In: COSTA, Maria José Jackson (Org.). Sociologia na Amazônia. Debates teóricos e experiências de pesquisa. Belém: EDUFPA, 2005.

Picoli, Fiorelo. **O capital e a devastação na Amazônia**. São Paulo: Expressão popular, 2006.

# EIXO 03 - Ensino Superior: acesso, permanência e modelos de formação.

# APOIO FINANCEIRO A ESTUDANTES DA *HOLDING COGNA* EM MATO GROSSO: FINANCEIRIZAÇÃO E EXPANSÃO

Marilda de Oliveira Costa - UNEMAT
marilda.costa@unemat.br

Adriana Rodrigues dos Santos Brito- Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso
adriana_rsbrito@hotmail.com

**Palavras-chave:** Financiamento Estudantil. Fies. ProUni. UNIC. Pitágoras Unopar Anhanguera. Mato Grosso.

## Introdução

Um estudo de Sguissard (2015) sobre a expansão do ensino superior privado-mercantil no Brasil já apontava para a massificação dessa etapa do ensino para os pobres, no contexto de uma economia financeirizada e de um Estado semiprivado. Contribuíram para essa expansão os programas de financiamento estudantil, reembolsáveis e não reembolsáveis, tais como o Programa Universidade para Todos (Prouni) e o Fundo de Financiamento Estudantil (Fies), entre outras iniciativas, que serão apontadas neste texto. O fortalecimento desse setor, nos anos recentes, inclusive a adoção de outras modalidades de financiamento pelas quais os estudantes contraem dívidas junto a agências financeiras, tem possibilitado a formação, via fusões e aquisições, de grandes grupos empresariais na área da educação, como a *Holding Cogna*, com a abertura de capital na bolsa de valores desde 2007 (Costa; Brito; Rojas, 2023). Trata-se de pesquisa exploratória em andamento, vinculada a um projeto nacional cujos dados foram extraídos dos Microdados do Ensino Superior 2022 e do Relatório de Consulta Pública de Cursos 2022 e-MEC.

Portanto, este trabalho tem como objetivo analisar a relação entre a assistência financeira aos estudantes por meio dos financiamentos estudantis reembolsáveis e não reembolsáveis, o fluxo dos estudantes em 2022 e a expansão da *Holding Cogna* em Mato Grosso, por meio de duas instituições de ensino superior (IES): ambas de sua propriedade, a Universidade de Cuiabá (Unic), e a Pitágoras Unopar Anhanguera, localizadas no município de Cuiabá MT.

Em 2022, existiam 2.595 IES no Brasil, sendo 312 públicas e 2.283 privadas, com um total de 9.443.597 matrículas, das quais 22% estavam na rede pública e 78% na rede privada. Houve 2.897.711 matrículas financiadas e, destas, 90,8% foram por meio de financiamento público não reembolsáveis e 9,2% reembolsáveis. Contudo, é importante

pontuar que há matrículas com mais de um tipo de financiamento (Inep, 2024), e essa realidade se estende por todos os estados brasileiros.

No mesmo ano, o estado de Mato Grosso contou com 72 IES, sendo 68 privadas e quatro públicas. As sedes das IES públicas estão localizadas nos municípios de Cáceres, Cuiabá e Rondonópolis, enquanto as 68 IES privadas estão distribuídas em 22 municípios das cinco regiões geográficas intermediárias do estado. O estado contou com 184.489 matrículas e, destas, 27% foram em IES públicas, e 73% em IES privadas (Sinopse da Educação Superior, 2022).

Durante os anos 2000, o Brasil implementou e fortaleceu diversas estratégias com o intuito de ampliar o acesso ao ensino superior a camadas mais pobres da população, conforme apontado anteriormente. Entre essas medidas, foi a implementação do ProUni, a instauração do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni), juntamente com a expansão e reformulação do Fies, além da criação do Sistema de Seleção Unificada (Sisu).

Em 2010, implementações no Fies facilitaram a contratação e estimularam a demanda pelo programa. Ocorreram diversas campanhas para que os estudantes aderissem ao Fies, uma vez que as IES estavam protegidas pelo Fundo de Garantia de Operações de Crédito Educativo (Fgeduc). O número de contratos do Fies de 2010 era em torno de 70 mil e passou para quase 700 mil, em 2014. Em 2015, o Fies sofreu novas alterações, desta vez, para dificultar o acesso ao programa, tendo em vista a grande procura e a alta taxa de inadimplência dos anos anteriores (Brettas, 2020).

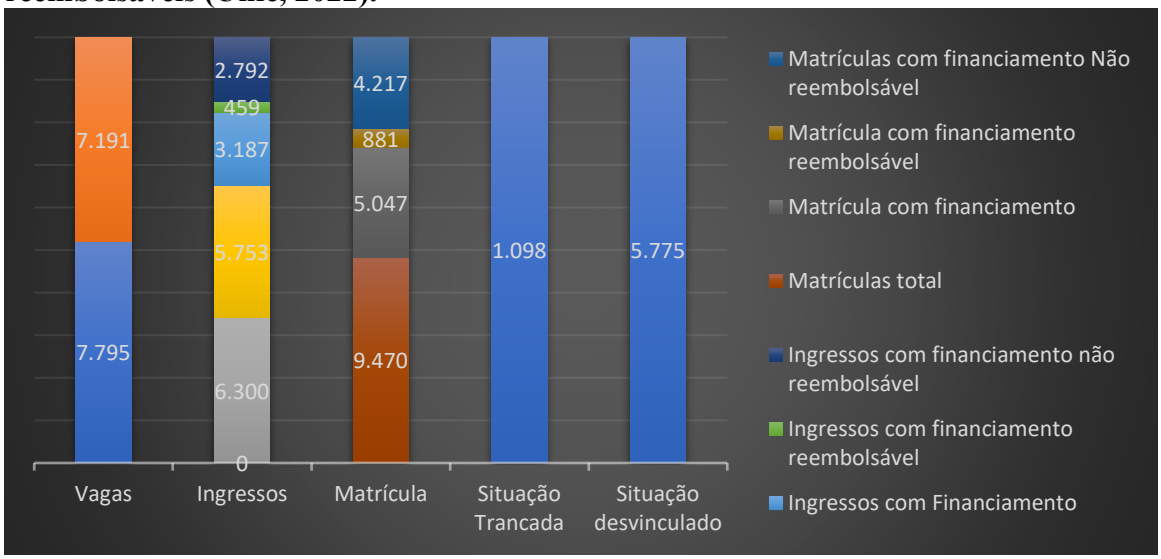
Em 2018, a Portaria nº 209, de 7 de março, instituiu o denominado “Novo Fies”, prevendo duas modalidades: a Fies e a P-Fies. A primeira é acessível aos estudantes com perfil de renda familiar per capita de até três salários mínimos e que tenham feito o Enem. À segunda têm acesso os estudantes com perfil de renda familiar per capita de três a cinco salários mínimos. A operação em relação aos estudantes e às mantenedoras de IES e agentes de crédito ocorrem sem garantia do FG-Fies. Os termos para a aprovação do empréstimo do P-Fies ao aluno são acordados pelo banco responsável pelo crédito, pela instituição de ensino e pelo aluno, seguindo as diretrizes estipuladas pelo Conselho Monetário Nacional (https://pfies.mec.gov.br/).

A seguir, serão apresentados o número de matrículas e a proporção de financiamentos no ano de 2022 em duas IES da *Holding Cogna*: a Unic (código e-MEC 780) e a Pitágoras Unopar Anhanguera (código e-MEC 298).

**Apoio financeiro a estudantes da *holding Cogna* em Mato Grosso**

No Gráfico 1, a seguir, consta o número de vagas e ingressos nas duas IES, Unic e Pitágoras Unopar Anhanguera. Trata-se de um grupo específico de alunos das referidas IES com matrículas nos cursos presenciais e a distância, respectivamente. Por sua vez, tem-se um conjunto representativo do quantitativo de alunos que aderem ou não a financiamentos estudantis reembolsáveis ou não reembolsáveis e suas possíveis implicações nos índices de trajetória.

**Gráfico1- Quantidade de vagas, matrículas e financiamentos reembolsáveis e não reembolsáveis (Unic, 2022).**

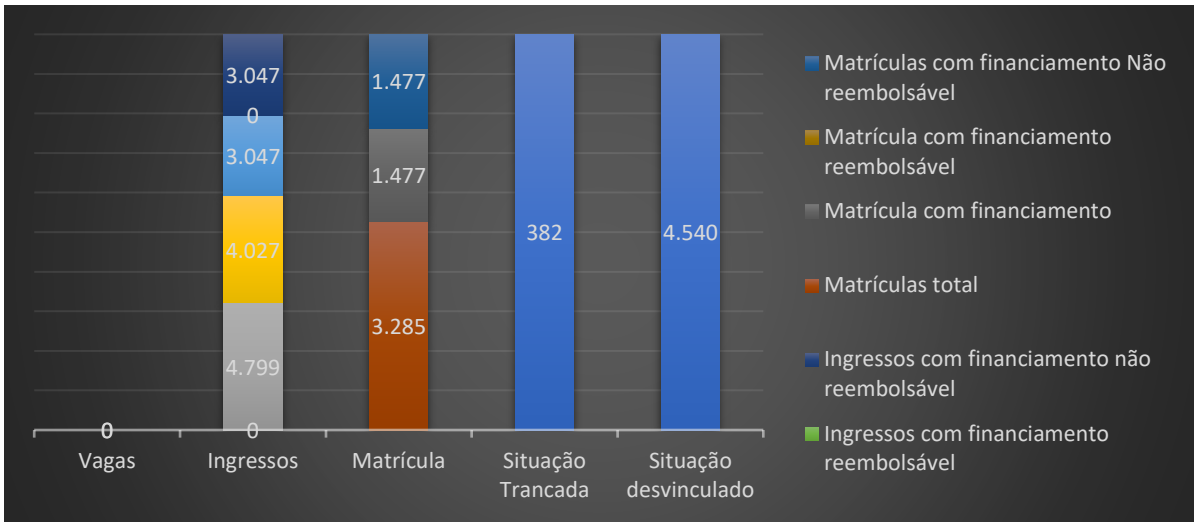



Fonte: elaborado pelas autoras de acordo com os dados do relatório avançado de cursos (e-MEC, 2022).

Em 2022, a Unic contou com 41 cursos de graduação. O número total de matrículas foi de 9.470, das quais 5.047 eram matrículas com algum tipo de financiamento, reembolsável ou não, indicando que cerca de 53,29% dos alunos que frequentaram essa instituição nesse período possuíam algum tipo de financiamento estudantil. Essa porcentagem pode aumentar se considerarmos o número de matrículas trancadas no período, que equivale a 11,59% do total.

Dos 5.735 ingressos em vagas novas, 3.187 matrículas estavam atreladas a algum tipo de financiamento. Esse número permite afirmar que 55,7% dos alunos ingressantes neste ano possuíam financiamento.

**Gráfico 2 - Quantidade de vagas, matrículas e financiamentos reembolsáveis e não reembolsáveis (Unopar, 2022)**




Fonte: elaborado pelas autoras de acordo com os dados do relatório avançado de cursos (e-MEC, 2022).

Na Unopar, em 2022, foram oferecidos 101 cursos, e 4.027 alunos ingressaram em vagas novas, sendo que 3.047 possuíam financiamento não reembolsável, ou seja, 75,66% dos ingressos em 2022 desfrutavam de financiamento estudantil.

Existem duas modalidades de programas de financiamento não reembolsável. O ProUni (público), que oferece bolsas integrais e parciais, e o financiamento privado (ofertado pela própria IES ou outra entidade financeira), que pode financiar até 100% do valor da mensalidade. Geralmente ocorrem parcerias entre a IES e a entidade que está disponibilizando o financiamento.

O Fies financia apenas cursos de graduação presenciais, e o financiamento privado pode ser usado para cursos à distância (EaD).

As informações referentes às matrículas nessas IES evidenciam que os programas de financiamento estudantil são importantes fontes de custeio dessas instituições, principalmente o suporte público fornecido pelo Fies e pelo ProUni. O grande número de inscrições feitas por meio do suporte financeiro estudantil, tanto público quanto privado, tem colaborado para o crescimento e a transformação em negócio do ensino superior no Brasil. Com esses incentivos, o setor privado é o grande beneficiado e, consequentemente, o crescimento do mercado da educação tem colaborado para a concentração do setor por meio de fusões e aquisições sob o comando de poderosos fundos de investimentos.

## Conclusão

Mesmo que o estudo tenha sido de apenas um ano (2022), este contribuiu para compreender o fluxo dos estudantes nessas duas instituições. Os coeficientes dos

financiamentos reembolsáveis e não reembolsáveis foram fundamentais para compreender como se dá o acesso a essas IES.

O número de matrículas trancadas e desvinculadas no período pode indicar falhas nesse sistema, tanto do ponto de vista de questões logísticas quanto socioeconômicas dos estudantes, apontando para a necessidade de se realizar estudos mais aprofundados sobre os motivos que levam à evasão no ensino superior.

Por fim, a predominância de matrícula de estudantes com financiamento estudantil público pode ser um indicador do aumento da privatização e da financeirização do ensino superior no País.

**Referências**

BRASIL. **Portaria nº 209, de 7 de março de 2018**. Disponível em: http://portalfies.mec.gov.br/arquivos/portaria_209_07032018_1.pdf. Acesso em: 22 abr. 2024.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira. **Resumo técnico do Censo da Educação Superior 2022** - Brasília, DF: Inep, 2024. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_censo_educacao_superior_2022.pdf. Acesso em: 22 abr. 2024.

BRETTAS, Tatiana. **Capitalismo dependente, neoliberalismo e financeirização das políticas sociais no Brasil**. Rio de Janeiro: Consequência, 2020.

CADASTRO Nacional de Cursos e Instituições de Educação Superior Cadastro e-MEC. Disponível em: https://emec.mec.gov.br/emec/nova. Acesso em: 18 abr. 2024.

COSTA, Marilda de O.; BRITO, Adriana Rodrigues dos Santos.; ROJAS, Ualter dos Santos. Financeirização e oligopolização do Ensino Superior em Mato Grosso e a condição do trabalho docente na Universidade de Cuiabá (UNIC). **Revista Cocar**, *[S. l.]*, n. 20, 2023. Disponível em: https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/7536. Acesso em: 27 abr. 2024.

P-FIES. Disponível em: https://pfies.mec.gov.br. Acesso em: 18abr. 2024.

SGUISSARD, Valdemar. Educação Superior no Brasil. Democratização ou massificação mercantil? **Educ. Soc**., Campinas, v. 36, n. 133, p. 867-889.

# SOFRIMENTO PSÍQUICO E ENSINO REMOTO EMERGENCIAL: UMA ANÁLISE COMPARATIVA DOS PROCESSOS FORMATIVOS DE UNIVERSITÁRIOS BRASILEIROS E ALEMÃES

Luiz Antônio Calmon Nabuco Lastória - UNESP/Araraquara
calmon.nabuco@unesp.br

Helga Caroline Peres - UNESP/Araraquara
helgacperes@gmail.com

**Palavras-chave:** Sofrimento Psíquico; Ensino Remoto Emergencial; Processos Formativos

## Introdução

Com a eclosão e disseminação da pandemia da COVID-19, as instituições de ensino superior de diferentes países utilizaram as tecnologias digitais de comunicação, por meio do ensino remoto emergencial (ERE), como suporte para a continuidade dos processos formativos, sobretudo ao longo do período de confinamento social indicado como medida protetiva pela OMS. Os resultados aqui expostos resultaram de uma pesquisa realizada com o objetivo auxiliar na elaboração de um diagnóstico intercontinental acerca dos desafios que o ERE ensejou, em termos de potenciais a serem empregados na educação formal, e de suas possíveis consequências formativas, tendo em vista subsidiar políticas públicas na área educacional em casos de novas ocorrências semelhantes, com o intuito de precaver e/ou de mitigar problemas futuros.

Tendo em vista o severo impacto sociocultural explicitado pelo período pandêmico, fez-se necessário uma análise cuidadosa da atuação das instituições de ensino superior e das práticas dos agentes educacionais envolvidos nos processos remotos de ensino de aprendizagem, dos níveis de sofrimento psíquico apontados pelos estudantes, e, por fim, das consequências éticas e políticas (*digital literacy*) inerentes aos processos formativos em diferentes contextos. Deste modo, alinhado à agenda de pesquisas induzidas pela ONU (*United Nation Research Rondmap for the COVID-10 Recovery*), direcionada à compreensão acerca das consequências da pandemia, exporemos uma parte da pesquisa intitulada *"Ensino Remoto na era da computação ubíqua: análise comparativa dos processos formativos de alunos universitários brasileiros e alemães em tempos de COVID-19*[20]*"*. Por meio dessa pesquisa buscou-se investigar as percepções

[20] Processo Fapesp: : 2021/07194-1

sobre os processos formativos de estudantes universitários brasileiros e alemães, dos cursos de Pedagogia e Ciências da Computação de ambos os países, durante as experiências do ERE. A pesquisa foi orientada por três eixos de investigação: relação professor-aluno; sofrimento psíquico; e cidadania digital. Exporemos parte dos resultados concernentes ao eixo que versa sobre o sofrimento psíquico experimentado pelos estudantes dos cursos de Pedagogia e Ciência da Computação de ambos os países.

## Metodologia

Tratou-se de pesquisa qualitativa/quantitativa. Na primeira fase os/as estudantes brasileiros/as e alemães de universidades públicas (Universidade Federal de São Carlos-SP e *Goethe Universität*/Frankfurt am Main) foram convidados a expressar a concordância/discordância conforme extensão de suas percepções acerca de asserções referentes aos 3 eixos da pesquisa, os quais integraram uma escala de tipo Likert composta por 30 itens (*Google Forms* e *LimeSurvey*). Na fase subsequente às análises estatísticas das respostas obtidas em relação aos grupos de ambos os países, 8 estudantes alemães e 8 estudantes brasileiros dos cursos em questão foram convidados a participarem de entrevistas semiestruturadas com o objetivo de aprofundar qualitativamente a investigação proposta. Todos os instrumentos de pesquisa utilizados foram submetidos ao Conselho de Ética em Pesquisa (CAAE: 61125622.4.0000.5504).

Para análise dos conjuntos dos relatos procedentes das entrevistas adotou-se o aporte metodológico da Hermenêutica Objetiva (Oevermann, 2007); procedimento caracterizado por um tipo de abordagem de pesquisa empírico-qualitativa para a reconstrução de objetos imanentes às práticas educacionais, carentes de interpretação.

## Resultados e discussão

A dimensão do sofrimento psíquico dos estudantes foi analisada a partir de três subescalas: stress, ansiedade e depressão. A respeito da subescala stress, os dados obtidos em ambos os países apontaram que, de maneira geral, os estudantes dos quatro cursos se estressaram em larga medida durante a vigência do ensino remoto no período pandêmico, muito embora os agentes estressores tenham variado de acordo com questões socioculturais, políticas, e também climáticas próprias a cada um dos países.

Pode-se considerar que para os estudantes de Pedagogia brasileiros, fatores socioeconômicos, culturais e também políticos, ganharam relevância na qualidade de

agentes estressores. E que tais agentes se intensificaram perante as demandas próprias a um curso no qual as atividades presenciais preponderam, sobretudo no que diz respeito às atividades externas a serem realizadas pelos estudantes durante a formação. Quanto aos estudantes alemães do curso de Pedagogia, os fatores estressores multifatoriais aparecem nos relatos dos entrevistados em termos da privação da liberdade pessoal, da perda das oportunidades favorecidas pela ambiência universitária, sobretudo para o estabelecimento de relações interpessoais, e também a interrupção dos *hobbies*. Considerou-se, ainda, o fator climático na Alemanha durante o semestre pandêmico de inverno.

No que diz respeito aos respondentes do curso de Ciência da Computação, foi possível afirmar que entre os estudantes de ambos os países, os estudantes brasileiros reconheceram ter sofrido em maior medida em decorrência do esgotamento gerado pela sobrecarga de atividades. Todavia, as entrevistas revelaram também a forte preocupação dos estudantes alemães em relação às demandas do curso, especialmente a preocupação com os exames tendo em vista o elevado número de reprovações e de desistências naquele curso.

No entanto, é preciso considerar que os fatores socioeconômicos, e, também, políticos, se expressaram de maneira diversa entre os estudantes dos dois países. Na Alemanha verifica-se uma presença maior, e mais bem estruturada, do estado no que diz respeito às condições de permanência estudantil. Também as preocupações referentes à condução política por parte das autoridades públicas no que tange aos cuidados com a saúde pública durante o período pandêmico, transpareceu nos relatos dos estudantes brasileiros e alemães. Tais preocupações se revelaram como um intenso agente estressor no caso dos primeiros, e como fator restritivo das liberdades individuais, no caso dos segundos.

Levando em conta o conjunto de dados obtidos, percebeu-se que os estudantes de Pedagogia do Brasil e da Alemanha se estressaram em maior medida do que os estudantes de Ciência da Computação de ambos os países. Ainda que esta distinção seja mais acentuada em relação aos dados obtidos junto aos estudantes do Brasil, não se pode desconsiderar que os dados obtidos junto aos estudantes alemães sejam também bastante significativos em relação ao estresse como forma de sofrimento psíquico.

Com relação à subescala ansiedade, é possível afirmar que, de modo geral, os estudantes de Pedagogia do Brasil sofreram de ansiedade em maior medida quando comparado aos estudantes alemães do mesmo curso, no que diz respeito às demandas

feitas por seus professores. Também pôde ser observado uma diferença significativa entre os dados obtidos a partir das respostas dos discentes de Ciência da Computação de ambos os países. Os estudantes brasileiros sofreram de ansiedade em maior medida que os estudantes alemães.

Conclui-se que os estudantes brasileiros de Pedagogia e de Ciência da Computação apresentaram problemas de ansiedade em maior medida relacionados às demandas dos professores durante a vigência do ensino remoto do que os estudantes alemães de ambos os cursos. Diferentemente dos resultados obtidos junto aos estudantes no Brasil, os estudantes alemães, em termos gerais, não relataram nas entrevistas sinais significativos de ansiedade. Este dado possivelmente decorra da distinção da relação cultural estabelecida entre professores e alunos no Brasil e na Alemanha, ou, em outros termos, entre sujeitos que desempenham papéis assimétricos em relação à partilha do poder institucionalmente legitimada por culturas distintas.

No que diz respeito à subescala da depressão, aparentemente, pôde-se afirmar que, de um ponto de vista quantitativo, os estudantes alemães dos cursos de Pedagogia e de Ciência da Computação sentiram-se deprimidos em menor medida que os estudantes de ambos os cursos no Brasil. A significativa discrepância entre os dados do Brasil e da Alemanha apontou para uma diferença no que tange à percepção da relação pedagógica, considerando o tipo de relação professor-aluno instituída histórica e culturalmente em ambos os países, tal como já mencionado. Sendo assim, uma vez que os estudantes alemães de Computação não tiveram interações online com seus professores, muito provavelmente eles nem cogitaram se sentir deprimidos, diferentemente dos colegas brasileiros que tiveram tal interação por meio de aulas síncronas para resolução de dúvidas.

## Conclusões

A relação existente entre o estresse com a ansiedade, e com a depressão, foi abordada, nesta pesquisa, como uma decorrência da racionalidade hegemônica nas atuais sociedades de consumo. Em termos quantitativos, relativizando em certa medida os resultados obtidos junto aos estudantes alemães do curso de Ciência da Computação, se pode afirmar que, de modo geral, o estresse constituiu a principal forma de sofrimento psíquico entre os estudantes de ambos os países. E, se pode afirmar também que, no caso

brasileiro, o estresse tendeu a se manifestar associado à ansiedade, enquanto que no caso alemão, o estresse tendeu a se manifestar associado à depressão.

## Referências

Oevermann, U. (2000). **Die Methode der Fallrekonstruktion in der Grundlagenforschung sowie der klinischen und pädagogischen Praxis**. Em K. Kraimer. Die Fallrekonstruktion (pp. 58-156). Verlag.

# INOVAÇÃO NA EDUCAÇÃO SUPERIOR: SAÍDAS SIMPLES PARA PROBLEMAS COMPLEXOS?

Andreza Barbosa - PUC Campinas
andrezab27@gmail.com

Flávia Cristina Nunes Fernandes - PUC Campinas
flaviacnfernandes2003@gmail.com

Laura Canôas Arnaldi - Colégio Pio XII
arnaldilaura751@gmail.com

**Palavras-chave:** Educação Superior; Neotecnicismo; Inovação

## Introdução

A ideia de que é necessário inovar no campo educacional tem se difundido muito fortemente dentre as pesquisas da área e ganhado espaço em todos os níveis e modalidades da educação. Apesar da ideia de mudança acompanhar as discussões sobre educação desde muito tempo, a centralidade recente do termo inovação, sobretudo na Educação Superior, parece apontar para um cenário político específico no qual é vinculada à busca de melhor desempenho e adequação da formação oferecida às novas necessidades sociais e produtivas.

Neste cenário a discussão da inovação se distancia das contribuições do campo da didática e se aproxima de um neotecnicismo pedagógico, apresentado agora em outras bases (FREITAS, 2016) à medida que vem acompanhada das demandas de adequação à expansão tecnológica, propondo técnicas que, supostamente, seriam capazes de produzir mais e melhores resultados para a educação superior.

Esse trabalho apresenta resultados parciais de pesquisa intitulada “Inovar, Empreender, Modernizar: (Neo)Tecnicismo nas Universidades Estaduais Paulistas”, que tem como objetivo compreender a presença do neotecnicismo pedagógico nas universidades estaduais paulistas, e duas outras pesquisas a ela vinculadas: uma de Iniciação Científica que buscou analisar a produção acadêmica (teses e dissertações) sobre a temática da docência na educação superior dos últimos 10 anos no Brasil e outra de Iniciação Científica Júnior que realizou o levantamento dos termos “inovação”, “modernização” e “empreendedorismo” nas páginas da internet e buscou editais voltados à modernização e inovação dos cursos de graduação dessas universidades. As três

pesquisas são realizadas com financiamento do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq).

## Metodologia

No âmbito das pesquisas mencionadas foram realizados levantamento e análise de artigos científicos, teses e dissertações, além de buscas documentais nos sites das universidades públicas paulistas e no diário oficial.

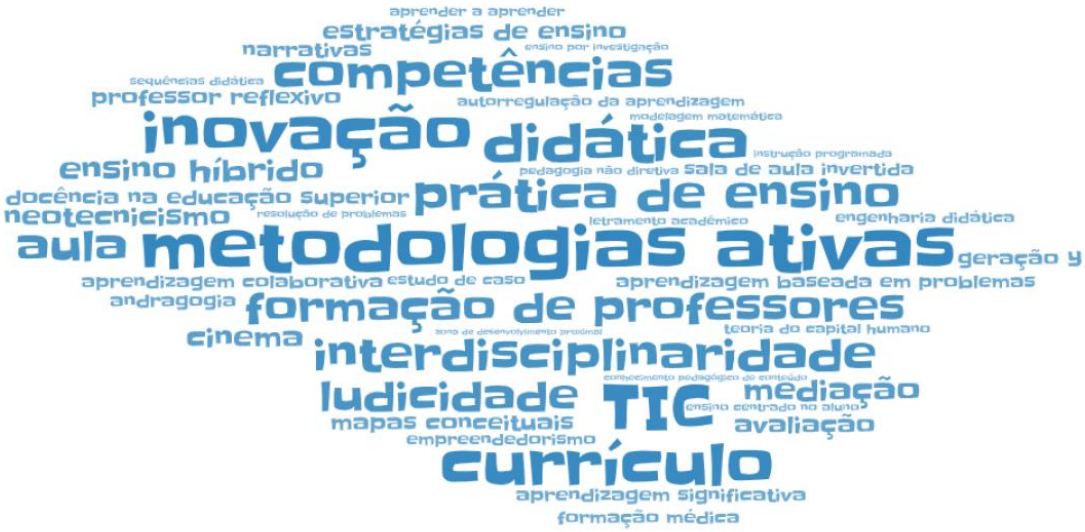
O levantamento da produção que abordava a temática da educação superior relacionada à didática foi realizado por meio da busca dos termos “educação superior”, “ensino superior”, “didática”, “metodologia de ensino” e “neotecnicismo” combinados. Os artigos foram buscados no Portal da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) considerando o período de 2002 a 2021 e, inicialmente, obtivemos 325 resultados, descartando as repetições. A partir da leitura dos títulos e resumos, foram excluídos 111 trabalhos que não se relacionavam diretamente com a temática. Os 214 artigos restantes foram lidos na íntegra e, durante a leitura, foram excluídos outros 102 trabalhos que não se adequavam ao escopo da pesquisa ou que não permitiam acesso ao texto completo, chegando a 112 artigos que foram analisados. As teses e dissertações foram levantadas no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes e na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações utilizando-se os mesmos termos e combinações, porém, considerando um período reduzido, entre 2012 e 2021, dado o grande volume de resultados. Ao todo foram registradas inicialmente 702 produções que, após aplicados todos os filtros, resultaram em 532 teses e dissertações cujos resumos foram lidos e, após a leitura, foram excluídos outros 68 trabalhos repetidos ou que estavam indisponíveis no momento da busca, totalizando 464 resumos que foram analisados.

Ainda vinculada a essa pesquisa, foi realizado o levantamento dos termos “inovação”, “modernização” e “empreendedorismo” nas páginas da internet da Usp, Unesp e Unicamp, buscando identificar a frequência com que têm aparecido e o tipo de situação à qual estão relacionados. Além dos termos, buscou-se ainda por editais voltados à modernização e inovação dos cursos de graduação nos sites e no Diário Oficial do Estado.

**Resultados e discussão**

No que diz respeito aos principais conceitos abordados pelos artigos destaca-se a menção às metodologias ativas, à inovação e às tecnologias da informação e comunicação, com destaque também para as competências e a discussão da didática, do currículo e das práticas de ensino, como pode ser observado na representação visual:

**Figura 1: Principais conceitos abordados pelos artigos**




Fonte: Barbosa; Fernandes; Aguiar (2023, p. 5).

A ênfase nas metodologias ativas, tecnologias da informação e comunicação e na inovação denotam o tipo de preocupação mobilizadas que, ao abordarem a didática ou as metodologias de ensino na educação superior, enfatizam mais esses elementos que a própria discussão teórica sobre didática, currículo ou práticas de ensino.

Se considerarmos as teses e dissertações analisadas observamos resultado semelhante. Dentre os 464 resumos lidos, um número de 122 discute as metodologias ativas, as tecnologias da informação e comunicação e a inovação na educação superior. No entanto, no caso desses trabalhos observa-se preocupação com uma discussão sobre didática aprofundada e mais fundamentada na área da educação, embora em menor número, já que esse é o foco de 53 dos 464 resumos.

Grande parte dos artigos e resumos analisados remetem à contraposição entre inovação e educação tradicional, sustentando que caberia à docência a tarefa de adequar a educação às novas exigências sociais e do mundo do trabalho. As metodologias ativas são tomadas como um conjunto de estratégias (gamificação, sala de aula invertida,

aprendizagem baseada em problemas etc.) que possibilitaria isso, ou seja, são consideradas como soluções imediatas e de caráter técnico para problemas que são muito amplos e complexos.

A grande presença das discussões sobre inovação na educação superior em artigos, teses e dissertações evidencia a forma como essa temática vem sendo tratada no interior das universidades públicas paulistas. Neste sentido, o levantamento realizado nos sites da Usp, Unesp e Unicamp, bem como no Diário Oficial do Estado, mostrou que as três universidades têm se preocupado em promover alguma ação voltada à inovação de seus cursos de graduação.

No caso da Unicamp ficam evidentes a realização de ações como workshops e palestras, bem como a publicação de materiais que divulgam experiências inovadoras realizadas nos cursos de graduação da universidade, um programa de incentivo a novos docentes que estimula a realização de práticas inovadoras e uma chamada de projetos de 2020, no âmbito do Renovagrad, que contemplaria propostas voltadas à modernização e inovação dos currículos e do ensino na graduação.

As buscas de materiais da Usp evidenciaram publicações sobre inovação voltadas aos docentes. Também se observou que no âmbito de um programa de desenvolvimento profissional docente, destinado a novos professores, o conteúdo sobre inovação está presente. Por fim, identificou-se ainda a existência de um Programa de Estímulo à Modernização e Reformulação das Estruturas Curriculares dos Cursos de Graduação da USP, chamado Novos Currículos para um Novo Tempo, de 2020-2021.

Sobre a Unesp, além da divulgação de workshops, palestras sobre inovação na graduação, notícias sobre disciplinas ministradas na universidade com o uso de metodologias ativas e a divulgação de uma coleção intitulada “Cadernos Prograd” que aborda o tema da inovação, há menção a um instituto vinculado à universidade que visa realizar pesquisas sobre práticas pedagógicas e metodologias de ensino inovadoras apoiadas em tecnologias da informação e comunicação. Observou-se também a existência de programa de formação destinado a professores iniciantes que aborda a inovação. Por fim, foram identificados ainda dois editais - o Inovagrad, de 2018, destinado a selecionar propostas de inovação curricular dos cursos de graduação e o Programa de Excelência na Graduação, de 2021, que busca selecionar propostas de disciplinas inter unidades voltadas à formação inovadora de graduandos.

## Conclusão

Os resultados sinalizam uma forte presença da temática da inovação, associada às metodologias ativas e às tecnologias da informação e comunicação no cenário das discussões sobre a docência na educação superior e nas universidades estaduais paulistas. Embora a discussão sobre inovação na área da educação não seja recente e tenha sido associada à ideia de mudanças em outras épocas, mais recentemente ela aparece quase sempre reduzida à discussão de metodologias (ativas) consideradas mais eficazes (ou eficientes) para os processos de ensino aprendizagem, como reforçam os resultados de nossas pesquisas. Para Messina (2001) a partir dos anos 1990 a inovação passa a ser uma demanda vinda "de cima" e se torna conservadora. Neste sentido, entendemos que a forma como a inovação vem sendo predominantemente apresentada caracteriza um neotecnicismo à medida que assume um pressuposto de neutralidade científica, racionalidade, eficiência e produtividade (SAVIANI, 2013) aliadas aos avanços tecnológicos (FREITAS, 2016) propondo novas saídas para os complexos problemas da prática docente.

## Referências

BARBOSA, Andreza; FERNANDES, Maria José da Silva; AGUIAR, Thiago Borges. Neotecnicismo, Inovação e Modernização: Aproximação Neoliberal e Distanciamento da Didática nos Cursos de Graduação. In. **Anais da 41ª Reunião Nacional da Anped**. Manaus: Anped, 2023.

FREITAS, L. C. **Tecnicismo**: ele está de volta. 2016. Disponível em: https://avaliacaoeducacional.com/2016/08/26/tecnicismo-ele-esta-de-volta/ Acesso em: 10/09/2021.

MESSINA, Graciela. Mudanças e inovação educacional: notas para reflexão. **Cadernos de Pesquisa**, n. 114, p. 225-233, nov. 2001.

SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 4. ed. Campinas-SP: Autores Associados, 2013.

# A EXPANSÃO PRIVADO MERCANTIL DOS CURSOS DE PEDAGOGIA EAD

Leonardo Cesar Carvalho de Medeiros -UFMS
leocar_medeiros@hotmail.com

**Palavras-chave: Pedagogia; Educação a Distância (EaD); mercantilização.**

## INTRODUÇÃO

O Censo da Educação Superior deu início à coleta de dados dos cursos à distância a partir do ano de 2000. Desde então, essa modalidade vem demonstrando um crescimento contínuo, consolidando-se como uma forma de acesso significativa à educação superior brasileira, especialmente nos cursos de licenciatura, atingindo, consequentemente, a formação de professores.

Destarte, o curso de pedagogia foi um dos principais afetados pela política de expansão da educação superior a distância (EaD). Percebe-se que, não diferentemente do que ocorreu com os demais cursos de graduação, porém aqui de forma ainda mais acentuada, a expansão do curso de Pedagogia se deu majoritariamente em instituições privadas, fato este impulsionado pelas políticas que favorecem a privatização do ensino superior.

Em 1996, a Educação a Distância (EaD) foi formalmente reconhecida na legislação educacional brasileira por meio da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), especificamente no Artigo 80, parágrafo primeiro, da Lei nº 9.394/96, ao determinar que "A Educação a Distância, organizada com abertura e regimes especiais, será oferecida por instituições especificamente credenciadas pela União" (BRASIL, 1996)".

O Decreto nº 9.057/17, ao promover alterações na Lei nº 9.394/96, de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB, passou a conceituar a educação a distância, no seu Art. 1º como sendo uma:

> [...] modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorra com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com pessoal qualificado, com políticas de acesso, com acompanhamento e avaliação compatíveis, entre outros, e desenvolva atividades educativas por estudantes e profissionais da educação que estejam em lugares e tempos diversos (Brasil, 2017).

Embora efetivamente a EaD tenha de certo modo ampliado o acesso à educação superior, tal fato se deu majoritariamente nas IES privadas, principalemente nos cursos

de formações de professores. O curso de pedagogia foi um dos principais afetados por essa política de expansão privado-mercantil.

Observa-se que esse modelo tem sido apropriado pelo Estado sob a égide da política neoliberal como uma forma contraditória de acesso ao ensino superior ao mesmo tempo em que mercantiliza a educação, principalmente no que tange aos cursos de formação de professores. Metodologicamente, o presente resumo expandido assume o caráter quanti-qualitativo, ao passo que traz dados acerca da expansão do curso de pedagogia EaD. Destarte, o problema do presente trabalho centra-se em como se deu a expansão dos cursos de pedagogia EaD, durante o período de 2001 a 2022. Como resultado verifica-se que os cursos de pedagogia EaD estão em expansão quanto ao número de IES ofertantes, matriculados e concluintes. Porém, nota-se uma forte evasão quando comparado o número de matriculados e concluintes.

## METODOLOGIA

A presente pesquisa assume caráter Quali-quantitativa, ao passo que serão combinados elementos qualitativos e quantitativos para uma compreensão mais abrangente do conteúdo investigado. A abordagem qualitativa envolve a coleta e análise de dados descritivos. Por outro lado, uma abordagem quantitativa envolverá a coleta de dados numéricos para fornecer uma visão estatística das ocorrências, permitindo a categorização de resultados.

A coleta de dados compreendeu o Censo da Educação Superior no período de 2001 a 2022, oportunidade em que foi levantado dados concernentes ao número de cursos, matrículas e concluintes referente aos cursos de pedagogia EaD.

## DISCUSSÃO DOS DADOS

Segundo o Censo da Educação Superior (Inep, 2022) é possível observar a evolução no número de IES no setor público e no setor privado, como este setor se apresentava em 2001 - ano de aprovação da Lei nº 10.172, de 09 de janeiro de 2001, aprovando o Plano Nacional de Educação (PNE), com vigência de 2001 a 2010 - e como ele evoluiu até o ano de 2022.

Diante disso, tem-se que no cenário nacional são os centros universitários que predominam em termos de crescimento acelerado entre as IES no campo acadêmico do curso de pedagogia EaD, porém as universidades até 2019 prevaleceram numericamente, contando com o total de 112 IES, 22% a mais do que os centros universitários.

Observa-se um forte incremento, de 50 novas instituições privadas, de 2021 para 2022, o que significou um aumento de 15,8%. De outro vértice, as IES públicas tiveram um aumento de apenas 4,8%, correspondente a apenas 3 novas instituições públicas.

Houve um aumento no número total de faculdades de 2006 a 2022, de 3 para 133 instituições. Ressalte-se que esta categoria de IES é dominada pelo setor privado, sendo que de 2019 a 2022 apenas 1 era pública. Em 2022, as faculdades foram que mais apresentaram crescimento em relação ao exercício anterior, correspondendo a 28%.

A Universidade Norte do Paraná - Unopar, de natureza jurídica de sociedade anônima fechada, desde 2011 até 2022 predominou em número de matrículas nos cursos de pedagogia a distância, tal fato pode ser atribuído a aquisição desta instituição privada pelo grupo educacional Kroton Educacional S.A.

Em dezembro de 2011 a Kroton Educacional S.A adquiriu a Unopar pelo valor de R$ 1.300.000.000,00 bilhão, contando à época com 160.000 mil alunos, sendo 146.000 mil EaD e 16.000 presenciais. Conforme consta no relatório de apresentação dos resultados trimestrais da Kroton (2011), o grupo empresarial afirmou que "a aquisição da Unopar contribui com o crescimento de alunos na Kroton no 4T11 em relação ao 3T11, e colocou a Kroton como uma das maiores empresas de Educação do mundo" (Kroton, 2011). A aquisição foi considerada na época, segundo o grupo empresarial, como sendo a "maior transação em educação no Brasil".

Conforme informação da Kroton:

> O ano de 2011 foi um período de transformações importantes para a Kroton. Na evolução do desempenho operacional, o grande destaque foi a aquisição da Unopar, a maior operação já realizada dentro do segmento educacional brasileiro. Com ela, alcançamos posição de liderança, notadamente, **no mercado de graduação a distância**, o qual vem apresentando elevados índices de crescimento nos últimos anos. Fizemos também outras três importantes aquisições, reforçando nossa presença em regiões estratégicas para a Companhia. Com isso, finalizamos o ano contando com cerca de 253 mil alunos de Ensino Superior, uma das maiores plataformas do país (Kroton, 2011).

Já no 1º Trimestre de 2012, com a aquisição da Unopar, a Kroton experimentou um considerável aumento na captação de novos alunos EaD, um crescimento de 37% em relação a 2011. Já quanto ao número de rematrículas EaD totalizou mais de 115 mil alunos, com evolução de 16%. Diante disso, com a aquisição da Unopar, a Kroton no 1º trimestre de 2012 contou com o total de 303.373 alunos na graduação, sendo 111.079 presencial e 192.294 na modalidade de educação a distância.

Santos (2016) elucidam que a expansão da Kroton Educacional, incluiu um significativo crescimento no mercado de graduação a distância no Brasil. Segundo os autores o grupo empresarial adotou uma estratégia de expansão focada neste segmento, adquirindo em 2012 instituições como a UNOPAR, o Centro Universitário Cândido Rondon em Mato Grosso, e a Uniasselvi. Assim, por meio dessas aquisições deu-se vazão para que a Kroton aumentasse substancialmente seu número de alunos, totalizando 410,035 até o final de 2012, com 65,1% desses alunos matriculados em cursos à distância e 34,9% em cursos presenciais (Kroton, 2011).

## CONCLUSÕES

Com a Pedagogia liderando em matrículas, segundo o Censo da Educação Superior de 2022, esta modalidade educacional tem sido cada vez mais adotada em resposta às restrições econômicas e geográficas enfrentadas por muitos estudantes. No entanto, esta expansão também reflete uma tendência de mercantilização da educação, influenciada pelas políticas neoliberais que favorecem instituições privadas e tornam a educação um negócio lucrativo

Embora a Educação a Distância (EaD) tenha potencialmente ampliado o acesso ao ensino superior, ela tem sido predominantemente ofertada por instituições privadas, especialmente em cursos de formação de professores, como Pedagogia. A transformação dos cursos de Pedagogia em commodities negociáveis no mercado de capitais é evidenciado pelo envolvimento de grandes grupos empresariais educacionais, tal como a Kroton Educacional S.A, que buscam maximizar lucros em detrimento do real acesso ao ensino superior as classes menos favorecidas, mediante a aquisição ou fusão a outras instituições ensino superior privadas.

## REFERÊNCIAS

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. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 05 de maio de 2024.

KROTON EDUCACIONAL S.A. (2011). ***Release de Resultados 4T11***, Belo Horizonte. Disponível em: https://ri.cogna.com.br/servico-aos-investidores/arquivos/. Acesso em: 05 de maio de 2024.

SANTOS, Maria Rosimary Soares dos Santos. Dinâmicas de crescimento do setor privado de educação superior na atualidade. *In*: CHAVES, Vera Lúcia Jacob. MAUÉS,

Olgaíses Cabral; HAGE, Salomão Mufarrej. **Expansão privado-mercantil da educação superior no Brasil**. Campinas/SP: Mercado de Letras, 2016.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Sinopse Estatística da Educação Superior 2022**. Brasília: Inep, 2020. Disponível em: http://inep.gov.br/sinopses-estatisticas-da-educacao-superior. Acesso em: 05 de maio de 2024.

# O ACESSO AO ENSINO SUPERIOR POR EGRESSOS DO ENSINO MÉDIO INTEGRADO EM TESES E DISSERTAÇÕES RECENTES

Leone Alves da Silva - UFBA
leone-alves@hotmail.com

**Palavras-chave:** Acesso ao Ensino Superior. Egressos. Ensino Médio Integrado.

## Introdução

Este texto discute o acesso ao ensino superior por egressos do Ensino Médio Integrado (EMI), por meio de um balanço da produção científica recente. Segundo Barros *et. al.* (2020), esse balanço nos possibilita conhecer o que tem sido pesquisado sobre o tema, identificar lacunas e verificar se nossas perguntas já foram respondidas por outros.

Trata-se de uma pesquisa bibliográfica, cujos procedimentos metodológicos consistiram em um levamento e análise de teses e dissertações depositadas no Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), entre os anos de 2020 e 2022, realizada no bojo de uma pesquisa de mestrado em andamento.

Os descritores utilizados para realizar a identificação dos trabalhos visaram dar continuidade ao mapeamento da produção do conhecimento sobre egressos do ensino médio, tais como apontam as pesquisas de Tedesco Filho (2018) e Santana e Costa (2021), conforme metodologia explicitada, mais adiante.

## Metodologia

O percurso metodológico iniciou-se com a escolha do banco de informações: o Catálogo de Teses e Dissertações da Capes, por conter todos os trabalhos desenvolvidos e defendidos em programas pós-graduação no Brasil. Delimitamos os anos de 2020 a 2022, na tentativa de compreender a produção do conhecimento mais recente sobre a temática, subsequente aos trabalhos anteriormente citados.

Para os descritores, combinamos “egressos” com “ensino médio integrado” e “curso técnico integrado” para depois construir três categorias de análise: continuidade dos estudos, inserção na vida profissional e experiência formativa, sendo que no presente texto, apresentaremos os resultados referentes a categoria “continuidade dos estudos” pelos egressos do EMI, procurando aprofundar a discussão a respeito do acesso à educação superior.

A pesquisa foi realizada no dia 03 de novembro de 2023, utilizando os descritores “egressos” AND “ensino médio integrado”, foram encontradas 41 teses e dissertações. No dia 15 de novembro de 2023, utilizando os descritores “egressos” AND “curso técnico integrado”, localizamos 24 teses e dissertações.

O passo seguinte foi a seleção e descarte dos trabalhos encontrados. Com o objetivo de alinhar as produções científicas com o recorte da pesquisa, realizamos primeiro uma leitura minuciosa dos resumos dos trabalhos e, em seguida, uma leitura mais profunda das seções de considerações finais ou conclusões, entendendo que, nestas os pesquisadores retomam os principais resultados alcançados nas pesquisas.

Para a seleção e exclusão dos trabalhos, utilizamos quatro critérios: (1) duplicidade; (2) trabalhos que não envolviam os egressos do EMI como objeto de estudo; (3) trabalhos que envolviam egressos de outras modalidades e níveis de ensino ou outros atores além dos egressos do EMI; e (4) trabalhos que usavam egressos do EMI apenas como interlocutores de outro objeto de investigação.

## Resultados e discussão

A discussão sobre a continuidade dos estudos pelos egressos EMI apontou para sete pesquisas: cinco de mestrado e duas de doutorado. De um modo geral, os trabalhos apresentaram dados sobre a continuidade dos estudos dos egressos pesquisados, descrevendo as características socioeconômicas, mas sem cruzar o perfil deles com os demais resultados encontrados na pesquisa.

Botelho (2020) e Torres (2020), identificaram um elevado ingresso em cursos de graduação pelos egressos. Torres (2020) verificou que há egressos que já concluíram ou estão cursando uma pós-graduação. Na mesma direção, Botelho (2020) mostrou que cerca de 90% dos egressos acessaram formação de nível superior, principalmente nas áreas de engenharias, ciências sociais aplicadas e ciências da saúde.

Em relação a escolha por cursos superiores relacionados aos cursos técnicos, Borges (2021) constatou que, dentre os egressos pesquisados que acessaram o ensino superior, a maioria deles seguiram em áreas ligadas à sua formação técnica no EMI, tendência similar apontada por Santana (2022) que investigou a trajetória acadêmica e pós-formação técnica dos egressos.

Santana (2022) também destacou que, além de continuarem na área de formação, ao passo em que ampliam conhecimentos acadêmicos, mais adiante buscam aperfeiçoar-

se em áreas distintas à sua formação no EMI. Fenômeno aprofundado nas descobertas da pesquisa de doutorado de Ribeiro (2022), que encontrou o oposto: uma busca por cursos superiores alheios a formação técnica, apesar de atuarem profissionalmente como técnicos para auxiliar no sustento próprio ou da família e assim possam dar continuidade nas suas vidas acadêmicas.

As conclusões apresentadas por Mendes (2020) ajudam ou ao menos tentam explicar essa tendência de migração para áreas distintas citando fatores como a realidade concreta do mercado de trabalho, opinião de familiares e mudanças de ramo e atuação motivados por planos de carreira e remuneração. É claro que esses motivos não podem ser generalizados, mas dá uma ideia de possíveis realidades em egressos do EMI estão inseridos.

Um outro aspecto a ser considerado no debate foram os resultados da tese de doutorado de Resende (2022), já que há alguns indícios sobre a realidade dos egressos que não acessam a educação superior. A maioria dos egressos investigados, no ano seguinte a conclusão do EMI estavam se dedicando aos estudos em cursinhos preparatórios para o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), seguido do ingresso no ensino superior e do trabalho na área técnica, muito embora 33,3% dos egressos estavam fazendo curso superior e, dentre estes, 64,8% estavam em cursos superiores que possuíam alguma relação com os cursos técnicos que fizeram.

## Conclusão

Os resultados encontrados nos permitem afirmar que há uma tendência de um número elevado de egressos do EMI que ingressam em cursos superiores, principalmente, dentro da área de formação técnica em nível médio. Aqueles que não acessam o ensino superior imediatamente, geralmente, procuram dar continuidade aos seus estudos em cursos pré-vestibular para melhor se prepararem para mais uma tentativa ao Enem, com vistas ao acesso à educação superior.

Entre todos os trabalhos analisados, apenas uma tese refletiu sobre as políticas de cotas no acesso ao EMI e ensino superior. As produções acadêmicas apresentaram perfis sociais e raciais dos egressos, mas não dialogaram adequadamente com esses aspectos, sinalizando a necessidade de novas investigações sobre esses fatores com relação ao acesso à educação superior.

**Referências**

BARROS, E. C. P. G.; SGUAREZI, S. B.; CARDOSO, K. E. H.; FROEHLICH, A. G.; RAMBO, J. R.; LAFORGA, G.; SOUZA, W. J. de; COSTA, M. de O. Balanço de produção científica: operacionalização do programa nacional de alimentação escolar (PNAE) com agricultura familiar. **Brazilian Journal of Development**, [S. l.], v. 6, n. 8, p. 55454-55471, 2020. Disponível em: https://ojs.brazilianjournals.com.br/ojs/index.php/BRJD/article/view/14606. Acesso em: 31 out. 2023.

BORGES, I. O. M. **Egressos dos cursos técnicos integrados ao ensino médio do IFTM Campus Paracatu:** trajetórias e contribuições. 2021. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica) - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Brasília, Brasília, 2021.

BOTELHO, D. G. **Boletim do egresso:** proposta de acompanhamento de egressos do ensino médio integrado do IFTM. 2020. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica) - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Triângulo Mineiro, Uberaba, 2020.

MENDES, W. G. **Curso Técnico em Agropecuária da Escola Técnica Agrícola Vale da Uva Goethe**. 2020. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica) - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina, Florianópolis, 2020.

RESENDE, P. C. de. **Os estudantes do Colégio Técnico da Universidade Federal de Minas Gerais:** suas expectativas, escolhas e inserção no ensino superior. 2022. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2022.

RIBEIRO, I. **A política de verticalização do ensino no Instituto Federal Goiano, campus Trindade e as possibilidades de itinerários formativos discente**. 2022. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2022.

SANTANA, C. I. C. **Egressos do curso integrado em administração do IFMA Campus Timon:** atuação no mercado de trabalho e/ou continuidade nos estudos. 2022. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica) - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão, São Luís, 2022.

SANTANA, C. I. C.; COSTA, O. A. da. Mapeamento de teses e dissertações sobre os egressos do Ensino Médio Integrado de 2014 a 2019. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, [S. l.], v. 1, n. 20, p. e10021, 2021. Disponível em: https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/RBEPT/article/view/10021. Acesso em: 31 out. 2023.

TEDESCO FILHO, J. M. **Da participação em programas de iniciação científica ao mundo do trabalho:** um estudo de caso com egressos ex-bolsistas dos cursos técnicos de Ensino Médio Integrado do Instituto Federal do Paraná (IFPR)/Campus Curitiba. 2018. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica) - Instituto Federal do Paraná, Curitiba, 2018.

TORRES, C. S. **Experiência formativa e inserção no mundo do trabalho de egressos no ensino médio integrado**. 2020. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica) - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sertão Pernambucano, Salgueiro, 2020.

# FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL

Gláucia Aparecida Teixeira Leão - UFF
glauciatleao16@gmail.com

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

**Palavras-chave:** Educação Infantil; Formação Inicial de Professores; Qualidade Social da Educação

## Introdução

Esta pesquisa visa analisar políticas e legislações que tratam da formação inicial de professores em nível superior, em diálogo com autores e pesquisadores de referência sobre as temáticas de formação e de educação infantil. Embora admitida a formação em nível médio, o artigo 62 da LDBEN 9394/96 e Estratégia 1.8, Meta 1 do PNE 2024-2024, apontam para a necessidade de formação em nível superior.

O tema tem relevância e se justifica em um momento histórico de grandes mobilizações e discussões sobre as diretrizes para os cursos de formação, em função dos regramentos dados pelas Resoluções CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019 e CNE/CP nº 1, de 27 de outubro de 2020, que tiveram os prazos de implementação prorrogados. Essas resoluções surgiram em um contexto de muitos retrocessos no Brasil, sem o necessário diálogo com entidades importantes como ANFOPE, ANPED e ANPAE, pesquisadores e profissionais da educação.

Este é um estudo que está em desenvolvimento e que está sendo realizado pelo grupo de pesquisa Núcleo de Estudos e Pesquisas em Gestão e Políticas Públicas em Educação - NUGEPPE/UFF e Grupo de Pesquisa em Políticas Públicas de Educação-GRUPPE/UFF, coordenados por professores vinculados à linha de pesquisa Políticas, Educação, Formação e Sociedade (PEFS).

O problema central desta pesquisa pode ser identificado por meio dos seguintes questionamentos: quais as diretrizes de cursos de formação de professores no Brasil? Como são contempladas as especificidades da docência na educação infantil?

A partir destes questionamentos, pretendemos atingir o seguinte objetivo: analisar os regramentos oficiais dados pelas diretrizes dos cursos de formação de professores e o atendimento às especificidades da docência na educação infantil. A temática da formação, inicial e continuada tem sido amplamente discutida no Brasil, evidenciando variadas lutas

em busca da qualidade na educação, se constituindo em um campo de disputas de diferentes concepções de educação e de sociedade. É inegável a influência marcante do mercado e do capital na arena educacional, onde a competição pelo domínio dos processos de ensino-aprendizagem e formação ganha destaque.

**Metodologia**

Para a realização desta pesquisa será utilizado o procedimento de pesquisa bibliográfica e documental em fontes primárias (documentos oficiais e legislações) que tratam da formação de professores, com respaldo em posicionamentos de autores e pesquisadores de renome sobre a temática, assim como voltados especificamente para a educação infantil.

**Resultados e discussão**

O curso de pedagogia, desde a sua criação, vem passando por inúmeras reformulações. Uma importante Resolução é a nº 2, de 01 de julho de 2015, definindo as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e a articulação entre formação inicial e continuada. Contudo, essa resolução foi revogada enquanto ainda se encontrava dentro do prazo estipulado para a adequação dos cursos. Foi substituída pela Resolução CNE/CP 02/2019, que altera o Art. 22 da Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015, e Resolução CNE/CP nº 1, de 27 de outubro de 2020, que dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica. O Ministério da Educação, através da Portaria nº 587, de 28 de março de 2023, criou um Grupo de Trabalho, com a finalidade de propor políticas de melhoria na formação inicial de professores. Contudo, em 12 de março de 2024, é aprovado no Parecer CNE/CPNº 04/2024, sem audiência pública, retomando muito pontos das resoluções anteriores. No momento ainda aguarda homologação e há continuidade nos movimentos para a retomada da Resolução nº 2, de 01 de julho de 2015.

Para além dessas discussões, pesquisas apontam fragilidades no curso de pedagogia. A pesquisa Professores do Brasil, Impasses e Desafios, especificamente em relação à educação infantil, constata que “poucos cursos de licenciatura em Pedagogia

propõem disciplinas que permitam algum aprofundamento e formação de competências na área de educação infantil (Gatti, 2009, p.153).

Uma outra pesquisa, realizada em cursos de pedagogia oferecidos por instituições públicas e privadas do estado de São Paulo aponta que na educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, a "formação se mostra frágil, superficial, generalizante, fragmentada, dispersiva e sem foco" (Pimenta, 2017, p. 15).

Na Conferência Nacional de Educação (CONAE) de 2024, o Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil (MIEIB) apresentou uma moção que foi aprovada em defesa de uma formação inicial em pedagogia, presencial e à distância que acolha as especificidades das infâncias defendendo "presença de carga horária e de disciplinas que abordem de forma específica e consistente conteúdos relativos à docência na educação infantil", evidenciando também, preocupação com a expansão de cursos de pedagogia na modalidade à distância, em instituições privadas.

A questão da formação e valorização dos profissionais da educação infantil é um ponto crucial. A qualidade do ensino e do cuidado oferecido às crianças está diretamente ligada ao preparo dos educadores e cuidadores. Além das questões apontadas sobre a formação inicial, investimentos insuficientes em formação contínua, baixos salários e falta de reconhecimento profissional podem afetar a motivação e a qualidade do trabalho desses profissionais, refletindo-se negativamente na experiência educacional das crianças.

**Conclusão**

Após a ampliação do direito ao acesso à primeira etapa da educação básica, ainda com muitos limites e desigualdades, aprofunda-se a questão da qualidade do atendimento, em que se consideram diversos elementos intervenientes, entre os quais, com destaque, a formação de professores.

A pesquisa aponta que a formação inicial que contribua para a consolidação de uma educação infantil que garanta a qualidade socialmente referenciada e a afirmação da especificidade do trabalho pedagógico são desafios que ainda estão presentes no campo educacional brasileiro. Como argumenta (Barbosa, 2016, p. 132), trata-se de "[...] uma docência que se caracteriza por ser indireta, por ser relacional, por não ministrar aulas, por não estar centrada em conteúdos disciplinares."

Tendo em vista a expansão do acesso à educação infantil, avanços em políticas públicas e os conhecimentos acumulados na área, é urgente a necessidade da qualificação

da formação inicial em nível superior. A LDBEN define como finalidade da educação infantil 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” (Art. 29). É urgente e necessário, buscar subsídios que apontem caminhos para se pensar uma formação que colabore para uma educação para a primeira infância plena de oportunidades para as crianças.

A educação infantil de qualidade socialmente referenciada é amplamente reconhecida como dependente da formação superior e da valorização das professoras. Compreender a complexidade desse cenário exige uma abordagem ampliada, que considere não apenas os aspectos educacionais, mas também as nuances sociais, econômicas e políticas que influenciam diretamente a educação infantil no Brasil. Somente por meio de um esforço coletivo e uma abordagem abrangente, será possível enfrentar os desafios presentes e construir um futuro mais promissor para as crianças.

## Referências

BARBOSA, M. C. S. Três notas sobre formação inicial e docência na educação infantil. In: CANCIAN, V. A.; GALLINA, S. F. S.; WESCHENFELDER, N. (orgs.) Pedagogias das infâncias, crianças e docências na educação infantil. Santa Maria: UFSM; Brasília: MEC/SEB, 2016.

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. Lei nº 13.005/2014. Plano Nacional de Educação. Brasília, DF, 2014.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação [CNE]. Conselho Pleno. Resolução CNE/CP n.1, de 27 de outubro de 2020. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada). Brasília, DF: CNE, 2020.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação [CNE]. Conselho Pleno. Resolução CNE/CP n.2, de 20 de dezembro de 2019. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Brasília, DF: CNE, 2019.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação [CNE]. Conselho Pleno. Resolução CNE/CP n.2, de 1 de julho de 2015. Define e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Brasília, DF: CNE, 2015.

GATTI, Bernadete A.; BARRETO, Elba de S. Professores do Brasil: impasses e desafios. Brasília: UNESCO, 2009.

PIMENTA, Selma G. et al. Os cursos de licenciatura em pedagogia: fragilidades na formação inicial do professor polivalente. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 43, n. 1, p. 15-30, mar. 2017.

MIEIB - Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil. Participação do MIEIB na CONAE 2024. Disponível em: https://www.mieib.org.br/participacao-do-mieib-na-conae-2024/. Acesso em: 05 mai. 2024.

# INSTITUTOS FEDERAIS DE EDUCAÇÃO E OS NÚCLEOS DE ATENDIMENTO ÀS PESSOAS COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECÍFICAS

Lucas de Moraes Negri - UFSCar
lucasnegri88@gmail.com

Amanda Santana Gomes-Silva - UFSCar
amandasgs@estudante.ufscar.br

**Palavras-chave:** Educação Especial. NAPNEs. Instituto Federal.

## Introdução

As Políticas Públicas são primordiais para a garantia do direito à escolarização de estudantes com deficiência, seja na educação básica ou na Educação Profissional e Tecnológica (EPT). Tillman e Almeida (2020) refletiram sobre a oferta do Atendimento Educacional Especializado (AEE) na EPT e analisaram legislações, documentos oficiais e discursos de teóricos que discutiam sobre o processo de inclusão social e escolar. Entretanto, destacaram a Lei Brasileira de Inclusão, pensando na perspectiva da legitimação dos direitos fundamentais das pessoas com deficiência (Brasil, 2015), destacando o direito à educação como fundamental para o exercício da cidadania das pessoas com deficiência, transtorno do espectro autista e/ou com altas habilidades/superdotação. A inclusão de estudantes público da Educação Especial (EPEE) apresenta como um direito à emancipação da pessoa com deficiência, instrumentalizando-a para o decorrer de sua trajetória de vida.

A acessibilidade deve permear os diversos contextos que fazem parte da vida da pessoa com deficiência, incluindo os ambientes educacionais. Para Oliveira e Delou (2021), a acessibilidade não é garantida de forma plena para todos os indivíduos com necessidades específicas.

A educação especial está bem amparada legalmente no país, porém as práticas inclusivas não caminham em consonância com a legislação em vigor (Vernaschi, Yaegashi, Ruiz, 2021).

Os Núcleos de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas (NAPNEs) referem-se a espaços formais que promovem e executam a legitimação das diretrizes de inclusão das pessoas com deficiência, realizado por meio de ações e práticas de

atendimento educacional especializado, a fim de colaborar com a entrada, permanência e saída com êxito dos estudantes no processo de ensino e aprendizagem.

Os NAPNEs configuram relevante papel no âmbito do Instituto Federal (IF), sendo um local de referência, mas não o único responsável pela acessibilidade, todo o IF, desde gestores a alunos com e sem deficiência, devem compor a inclusão (Cunha, 2015; Silva, Pereira e Ribeiro, 2020). A acessibilidade atitudinal é um elemento que perpassa a trajetória inteira do discente com deficiência, possibilitando que algumas barreiras sociais sejam previamente superadas, a partir dos princípios de alteridade (Pletsch e Melo, 2017).

Este estudo ampara-se na importância de investigar criticamente o papel desempenhado pelos NAPNEs nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. Esta revisão sistemática da literatura tem como objetivo explorar e avaliar os estudos dedicados a esse tema específico, por seu crescente destaque na Rede Federal de Educação.

## Metodologia

A relevância do levantamento bibliográfico parte do pressuposto de que a revisão sistemática possibilita a compreensão histórica do objeto de estudo e auxilia na condução do percurso metodológico e analítico (Costa; Zoltowski, 2014).

Neste estudo foram escolhidos os portais para a busca no campo “busca avançada”: Portal de Periódico da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES); Biblioteca Eletrônica Científica Online (SciELO) e Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD). Considerou-se um recorte temporal entre 2017 e 2021.

Os termos de busca utilizados e suas combinações na CAPES e SciELO resultaram em 410 trabalhos encontrados e 27 selecionados.

Na base de dados da BDTD foram localizados 2016 trabalhos e selecionados 13, utilizando termos de busca e suas respectivas combinações. Por meio das buscas na BDTD, após a leitura e análise, foram selecionados três trabalhos, sendo duas teses e uma dissertação.

Os estudos selecionados após aplicados os critérios de inclusão e exclusão, resultaram em 8 trabalhos, lidos na íntegra e analisados para compor as discussões no presente trabalho, destacando-se determinados elementos, tais como: tema de estudo, abordagem metodológica e núcleos de acessibilidade.

## Discussão dos resultados

O processo de inclusão apresenta pontos positivos ao considerar as diretrizes concebidas para a atuação da rede de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, com objetivo de privilegiar o desenvolvimento local, econômico e social dos NAPNEs, buscando atender as demandas dos estudantes que ingressam na instituição, atrelando com o trabalho de pesquisa, ensino e extensão (Oliveira e Fernandes, 2020).

Apesar de assumirem parte considerável do papel de ensino, pesquisa e extensão, os NAPNEs têm apresentado diversas fragilidades (Sonza, Vilaronga e Mendes, 2020).

Para tratar as possibilidades e limites no trabalho inclusivo na educação profissional e tecnológica, Oliveira e Fernandes (2020) destacam elementos que dificultam o processo de inclusão, como a falta de capacitação de servidores e escassez de investimentos (tanto de recursos humanos, quanto de recursos materiais). Os autores Pletsch e Melo (2017) destacam também a questão atitudinal, que acaba por ser um fator preponderante em diversos episódios vinculados à permanência dos EPEE nos institutos.

## Conclusão

A constituição histórica do que foi apresentado possibilita compreender a estrutura dos institutos federais para efetivação destes serviços que são propostos. Ao anunciar este aspecto, a revisão sistemática proporciona a reflexão sobre as práticas inclusivas estabelecidas nas legislações e articuladas com a Educação Profissional e Tecnológica.

Posto isso, os trabalhos apresentados sustentam a discussão acerca das dificuldades de tornar efetivas as diretrizes vigentes no âmbito dos IFs, bem como alinhar essa legislação com os trabalhos que são desenvolvidos pelos Núcleos de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas.

## Referências

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, p. 2-11, 7 jul. 2015. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 27 abr. 2024.

COSTA, Angelo Brandelli; ZOLTOWSKI, Ana Paula Couto. **Como escrever um artigo de revisão sistemática.** In.: KOLLER, Silvia; COUTO, Maria Clara de Paula;

HOHENDORFF, Jean Von. (org.). Manual de produção científica. Porto Alegre: Artmed, 2014, p. 55-70.

CUNHA, Ana Lídia Braga Melo; SILVA, Lenina Lopes Soares. **A produção do conhecimento sobre o programa TEC NEP nos programas de pós-graduação no Brasil-2000-2014**. In: COLÓQUIO NACIONAL - A PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL, 3., 2015, Natal. Anais [...]. Natal: IFRN, 2015. Disponível em: https://memoria.ifrn.edu.br/handle/1044/1207. Acesso em: 27 abr. 2024.

OLIVEIRA, Wanessa Moreira de; FERNANDES, Ediclea Mascarenhas. Possibilidades e limites do trabalho inclusivo na educação profissional e tecnológica. **#Tear: Revista de Educação, Ciência e Tecnologia**, Canoas, v. 9, n. 1, 2020. DOI: 10.35819/tear.v9.n1.a3935. Disponível em: https://periodicos.ifrs.edu.br/index.php/tear/article/view/3935. Acesso em: 27 abr. 2024.

OLIVEIRA, Wanessa Moreira de; DELOU, Cristina Maria Carvalho. Estudantes público-alvo da educação especial nos institutos federais: quem são? **#Tear: Revista de Educação, Ciência e Tecnologia**, Porto Alegre, v. 10, n. 1, 2021. Disponível em: https://periodicos.ifrs.edu.br/index.php/tear/article/view/4843. Acesso em: 27 abr. 2024.

PLETSCH, Márcia Denise; MELO, Francisco Ricardo Lins Vieira de. Estrutura e funcionamento dos núcleos de acessibilidade e inclusão nas universidades federais da região sudeste. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 12, n. 3, p. 1610-1627, 2017. DOI: 10.21723/riaee.v12.n.3.2017.10354. Disponível em: https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/10354. Acesso em: 27 abr. 2024.

SILVA, Fernanda Souza da; PEREIRA, Álvaro Itaúna Schalcher; RIBEIRO, Francisco Adelton Alves. A Práxis Inclusiva dos Núcleos de Atendimento a Pessoas com Necessidades Específicas e sua Relevância na Educação Profissional e Tecnológica. **Revista Educação e Emancipação**, [S.l.], v. 13, n. 2, p. 251-269, 2020. DOI: 10.18764/2358-4319.v13n2p250-269. Disponível em: https://periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/reducacaoemancipacao/article/view/14955 . Acesso em: 27 abr. 2024.

SONZA, Andréa Poletto; VILARONGA, Carla Ariela Rios; MENDES, Enicéia Gonçalves. Os NAPNEs e o plano educacional individualizado nos Institutos Federais de Educação. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 33, p. 1-24, 2020. Disponível em: https://www.redalyc.org/jatsRepo/3131/313162288069/313162288069.pdf . Acesso em: 27 abr. 2024.

TILLMANN, Luana; ALMEIDA, Judith. A oferta da educação especial sob a perspectiva da educação inclusiva na educação profissional e tecnológica. **Metodologias e Aprendizado**, [s.l.], v. 1, p. 123-129, 2020. Disponível em: https://publicacoes.ifc.edu.br/index.php/metapre/article/view/1123 . Acesso em: 27 abr. 2024.

VERNASCHI, Lucília de Oliveira; YAEGASHI, Solange Franci Raimundo; RUIZ, Nathália Fafarão. Educação profissional técnica e tecnológica no IFPR: a educação especial em questão. **Revista Diálogo Educacional**, [S. l.], v. 21, n. 71, 2021. DOI: 10.7213/1981-416X.21.071.DS12. Disponível em: https://periodicos.pucpr.br/dialogoeducacional/article/view/28441 . Acesso em: 27 abr. 2024.

# AS POSSIBILIDADES DA EDUCAÇÃO POPULAR EM CURSOS PRÉ-UNIVERSITÁRIOS: O CASO DO CURSINHO DA PSICO/USP

Ariane Lazarini - USP
ariane.lazarini@gmail.com

**Palavras-chave:** Educação Popular. Cursinho Popular. Vestibular.

## Introdução

Os cursinhos populares surgem a partir da década de 1950, multiplicando-se especialmente nas últimas décadas (Castro, 2019, p. 163), como iniciativas da sociedade civil e de movimentos sociais - principalmente negro e estudantil. Buscam democratizar o acesso à educação superior, promovendo preparo para exames vestibulares gratuitamente ou a baixo custo. Para parte dos cursinhos o caráter de "popular" vem daí, porém muitos deles colocam a educação popular como base de sua atuação. É comum, no entanto, o dilema entre praticar a educação popular e assegurar o conteúdo exigido nos vestibulares (Serrano, 2020, p. 56). Nesse sentido, existe um currículo em disputa (Vasconcelos, 2015, pp. 190). As saídas encontradas para lidar com essa questão podem contribuir para práticas não só de outros cursinhos, como também para a educação formal. Levando em conta esse dilema e a diversidade de concepções que existem sobre o conceito, propõe-se o estudo, ainda em andamento, de como a educação popular é compreendida e colocada em prática no contexto de um cursinho popular.

## Metodologia

A pesquisa consiste no estudo de caso do Cursinho Popular e Pré-Universitário da Psico, que funciona com quatro turmas no período noturno no Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo (IP-USP). As técnicas utilizadas são a observação participante, com o acompanhamento de momentos como reuniões, aulas e outras atividades que possam oferecer material de interesse; entrevistas semiestruturadas com membros do cursinho (coordenação e corpo docente); e análise de documentos de referência. Docentes da área da Biologia estão sendo especialmente acompanhados para compreender as formas como o conhecimento disciplinar pode ser trabalhado em um currículo que tenha como base a educação popular.

**Resultados e discussão**

Os primeiros contatos com o cursinho foram feitos no início de 2023. Desde então foi feita a observação de reuniões periódicas do coletivo, reuniões de planejamento, formações de professores, atividades de debate com convidados/as externos/as, semana de recepção de estudantes e aulas iniciais de Biologia, além de momentos nos ambientes comuns antes das aulas e nos intervalos. Além disso foram entrevistados quatro coordenadores e analisados documentos oficiais do cursinho, disponíveis *online* (Cursinho da Psico, s/d). O principal deles é a Carta de Compromissos Mínimos, que orienta o funcionamento e as condutas dentro do cursinho.

Neste documento consta o seguinte conceito de educação popular:

> educação que seja baseada na cultura e nas práticas populares como forma de leitura e escrita do mundo. Isso significa que defendemos e praticamos relações de ensino e aprendizagem que não reproduzam opressões, preconceitos, desigualdades e pensamentos colonizadores (Cursinho da Psico, s/d).

Nos discursos sobre a educação popular que apareceram nas entrevistas há pequenas variações dos aspectos que compõem essa definição. Em praticamente todos é destacada a ideia de tomar o conhecimento popular e o contexto concreto dos/as estudantes como ponto de partida. A gratuidade também foi bastante mencionada como mecanismo de garantir que o público do cursinho seja caracterizado como "popular": aqueles que não têm a possibilidade de pagar por um cursinho privado. Outros aspectos que foram relacionados à educação popular são o modelo de autogestão adotado no cursinho, as decisões coletivas, a promoção da autonomia, o impacto na formação de identidades, os pensamentos político e crítico, a emancipação e um horizonte de transformação social.

As diferentes percepções dos coordenadores entrevistados se aproximam do que foi encontrado em outros trabalhos sobre cursinhos populares em relação à promoção de criticidade e do engajamento na transformação da realidade (Serrano, 2020; Vasconcelos, 2015; Oliveira, 2011), e do comprometimento com a realidade dos educandos (Santos, 2021). Todos esses pontos se aproximam às ideias de Paulo Freire, comumente referenciado em cursinhos populares (Carvalho, 2006, p. 314), e são resumidos na definição de sua *pedagogia do oprimido*: "pedagogia que faça da opressão e de suas causas objeto da reflexão dos oprimidos, de que resultará o seu engajamento necessário na luta por sua libertação, em que esta pedagogia se fará e refará" (Freire, 2020, p. 43).

Quanto às formas de se colocar a educação popular em prática, foram apontados pelos coordenadores entrevistados aspectos relacionados à organização do cursinho, que se dá na forma de uma autogestão; e a escolhas pedagógicas, como seleção de conteúdos, materiais e estratégias didáticas.

A autogestão funciona com reuniões gerais realizadas mensalmente, cuja pauta é construída coletivamente. Existem também as comissões, organizadas conforme as demandas que foram surgindo no cursinho, como comunicação, alimentação, financeiro, uso do espaço. Além das reuniões mensais de gestão, ao final de cada semestre é realizado o Fórum, semana dedicada à discussão completa do cursinho, incluindo uma avaliação de suas diferentes esferas e a reflexão crítica dos pontos levantados. Tanto os Fóruns quanto as reuniões de gestão contam com a presença de estudantes.

Nas escolhas pedagógicas, o cursinho tem em sua grade horária uma aula semanal nomeada "Coletivo de Reflexão e Intervenção Sobre o Espaço", conhecida pela sigla CRISE. Para esta aula são escolhidos temas transversais e que tocam em questões sociais e políticas, tais como racismo, gênero, violência e a própria educação. Nesses encontros se dá a maior possibilidade de uso de outras propostas didáticas para além das aulas expositivas, e em geral os temas são discutidos durante um bloco de aulas que termina em uma mesa redonda com pessoas convidadas.

Além disso, são estimuladas saídas de campo, apontadas como outro momento em que a educação popular tem maior potencial de se efetivar. Saraus realizados ao final de cada semestre também foram mencionados como importantes para a formação crítica e cultural de estudantes.

Já no espaço das aulas das disciplinas que compõem o currículo obrigatório do Ensino Médio, as tentativas se dão na relação com o material didático - não são utilizadas apostilas prontas, o que permite uma seleção de conteúdos e abordagens -, no estímulo da coordenação a experimentações de dinâmicas de aula diferentes das tradicionais e na valorização de saberes prévios e da diversidade de pensamentos de estudantes. Algumas áreas, como é o caso da Biologia, costumam trabalhar em duplas ou grupos de professores/as desta disciplina, o que foi apontado como algo positivo para que se pensem e se implementem dinâmicas diferentes.

Nesse sentido também se destaca a existências das três semanas iniciais de aula, em que a primeira é dedicada a explicar e discutir sobre o funcionamento e os princípios do cursinho, além de acolher os/as estudantes. As duas semanas que se seguem recebem o nome de "Quinzena Básica", e têm a grade composta pelas disciplinas, porém com uma

duração maior de cada aula. O objetivo é que se trabalhem conteúdos considerados essenciais para que estudantes possam acompanhar o restante do ano, e para isso a coordenação indica que se pensem em modelos de aula que promovam seu interesse e engajamento. Nas aulas de Biologia da Quinzena Básica, por exemplo, foram trabalhados conteúdos relativos à origem da vida e ao método científico utilizando recursos que contemplavam diferentes cosmovisões e estratégias variadas que colocavam estudantes em posição ativa e reflexiva.

## Conclusão e próximos passos

O Cursinho da Psico, em seus documentos e nos discursos de seus coordenadores, apresenta uma visão de educação popular em conformidade àquela desenvolvida por Paulo Freire ao longo de sua vida, centrada nas classes populares e no desenvolvimento da consciência crítica, visando à transformação da sociedade no sentido de acabar com as opressões. Diante do desafio de preparar estudantes para exames vestibulares e outras formas de ingresso nas universidades, constata-se que o cursinho procura adaptar seu currículo por meio da inclusão da disciplina CRISE e outras atividades que, muitas vezes, tomam o lugar das aulas regulares. As possibilidades de trabalho durante essas aulas seguirão sendo exploradas a partir de observações das aulas de Biologia, de reuniões de planejamento e de entrevistas com professores.

## Referências

CARVALHO, José Carmelo Braz de. Os cursos pré-vestibulares comunitários e seus condicionantes pedagógicos. **Cadernos de Pesquisa**, v. 36, p. 299-326, 2006.

CASTRO, Cloves Alexandre de. **Cursinhos Alternativos e Populares***:* Geografia das Lutas. Appris Editora, 1. ed, 2019.

CURSINHO DA PSICO. ***Cursinho da Psico/USP***, s/d. Disponível em: <https://sites.google.com/view/cursinhopsicousp/o-cursinho>. Acesso em: 05.mai.2024.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 73ª Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2020.

OLIVEIRA, Elizabeth Serra. Movimentos Sociais e Novas Abordagens da Educação Popular Urbana. **Revista Contexto & Educação**, v. 26, n. 85, p. 157-176, 2011.

SANTOS, Juliette Scarlet Galvão Aires. **"Ninguém fica pra trás!":** o cursinho popular Marielle Franco como ação educativa. Dissertação (mestrado) - Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Programa de Pós-graduação em Antropologia Social, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, RN, 2021.

SERRANO, Marianna Di Giovanni Pinheiro. **Cursinhos populares no Brasil**: experiência e educação popular na perspectiva da luta de classes. Dissertação

(mestrado) - Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Programa de Pós-graduação em Ciências da Educação, Universidade do Porto, 2020.

VASCONCELOS, André Tinoco de. **Pré-vestibulares populares**: desafios políticos ao currículo e ensino de Geografia. Dissertação (Mestrado em Geografia), Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2015.

# NEGROS E MULHERES NO ENSINO SUPERIOR ENTRE 2011 E 2023: MUDANÇAS AQUÉM DO NECESSÁRIO

Amélia Artes[21] - UFRJ
ameliaartes2024@gmail.com

**Palavras-chave:** indicadores educacionais, acesso no ensino superior, desigualdade por sexo e cor/raça.

## Introdução

O século XXI tem sido marcado por mudanças importantes no panorama de acesso ao ensino superior brasileiro. De acordo com dados dos Censos da Educação Superior, produzidos e publicados pelo Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anisio Teixeira (INEP), entre os anos de 2001 e 2022, houve um aumento de 110% na taxa de matrículas no ensino superior brasileiro. Especificamente, a primeira década (2001-2010) registrou um aumento de 211%, enquanto entre 2010 e 2022 esse crescimento foi de 48%.

O trabalho apresentado mostra as mudanças observadas no acesso ao ensino superior, considerando as disparidades entre mulheres e homens e brancos e negros, tendo por fonte as informações disponibilizadas pelo IBGE, oriundos na Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNADs). As PNADs permitem a construção do perfil, ano a ano, de pessoas na faixa etária de 18 a 24 anos (idade esperada de frequência ao ensino superior) que estão matriculadas em cursos de graduação.

Uma das mudanças importantes observadas no ensino superior brasileiro nas últimas décadas é o aumento da participação da população negra no acesso, permanência e conclusão de cursos de graduação. Estudos como o de Artes e Ricoldi (2015, p. 869) evidenciam essa tendência e indicam que, entre os anos de 2000 e 2010, tendo por base informações dos Censos Demográficos:

> ...observa-se que são as mulheres negras que apresentam as maiores taxas de crescimento na graduação: 294,9%, seguidas de homens negros, com 284,9%.

As políticas diferenciadoras para ingresso ao ensino superior brasileiro são essenciais para a compreensão das mudanças observadas no acesso de negros aos cursos

[21] Pós- Doutoranda na Universidade Federal do Rio de Janeiro com a supervisão da Profa. Dra. Rosana Heringer.

superiores. Dentre essas, as políticas de Ação Afirmativa foram fortalecidas nos últimos 10 anos, tendo sido adotadas por governos (tanto na esfera federal como estadual) e instituições de ensino privadas no Brasil. Essas medidas políticas são fruto de pressões sociais iniciadas nos anos 1990, que foram concretizadas por meio de legislações específicas, dentre essas: o Estatuto da Igualdade Racial (Lei n. 12.288/10) e a Lei de Cotas (n. 12.711/12[22]). Nas instituições privadas, o Programa Universidade para Todos (Prouni) e o Fundo de Financiamento Estudantil (Fies), foram determinantes para a ampliação do acesso de negros ao ensino superior privado.

No recorte por sexo, as desigualdades escolares observadas entre homens e mulheres, está há muito tempo presente na literatura. Como em outros países, as trajetórias de escolarização das mulheres entre o século XIX, caracterizada pelo analfabetismo, e o século XX, indicam que as mulheres ultrapassaram os homens em número de anos de estudo. Segundo Beltrão e Alves (2009), o hiato de gênero foi revertido pelas mulheres na década de 1980. Na educação superior, o mesmo trabalho aponta que a proporção de indivíduos com curso superior completo no Censo Demográfico de 1991, já apresentava distribuições muito próximas entre homens e mulheres.

Este estudo tem como objetivo atualizar o perfil dos jovens brasileiros em relação à frequência a cursos de graduação no Brasil, utilizando dados da PNAD. As análises partem da apresentação dos indicadores sintéticos: Índice de Paridade de Gênero (IPG) e Índice de Paridade Racial (IPR) (ARTES, 2018).

## Metodologia

São utilizadas para as análises as informações oriundas das PNADs de 2011 a 2015 e as PNADs Contínua de 2016 a 2023, com ausência de informações para 2020 e 2021, período em que o país (e o mundo) enfrentaram os efeitos da COVID - 19, impossibilitando a realização das pesquisas como anteriormente feitas.

Segundo Nota Técnica do IBGE, publicada em dezembro de 2015[23], a PNAD e PNADC possuem diferenças metodológicas que inviabilizam a comparação de seus resultados, incluindo o número de coleta de dados no ano, pois a PNAD tinha uma coleta

[22] Atualizada em novembro de 2023 pela Lei 14.723.

[23]https://ftp.ibge.gov.br/Trabalho_e_Rendimento/Pesquisa_Nacional_por_Amostra_de_Domicilios_continua/Nota_Tecnica/Nota_Tecnica_Diferencas_Metodologicas_das_pesquisas_PNAD_PME_e_PNAD_Continua.pdf. Acessado em 09/04/2024.

anual e a PNADC trimestral. Também há diferenciais no plano amostral e questionário. Em função disso, os resultados serão apresentados demarcando os diferentes períodos.

Os índices de paridade apresentados no estudo têm como modelo o Índice de Paridade de Gênero[24] (IPG), apresentado nos relatórios de monitoramento Global da UNESCO "Educação para Todos". Em 2006, Fulvia Rosemberg apresentou como medida de diferença entre negros e brancos a Taxa de Negritude que, espelhada no IPG, substituía a variável de sexo pela variável de cor/raça: um indicador numérico para os negros em proporção ao mesmo indicador para os brancos.

Inspirado na Taxa de Negritude e avaliando seu potencial como medida de desigualdade entre negros e brancos, em 2015, Artes e Ricoldi apresentaram o Indice de Paridade Racial (IPR). O IPR se aproxima da proposta do IPG, substituindo a variável sexo pela variável cor/raça. Não foram encontradas referências internacionais de indicadores que mensurassem as diferenças por cor/ raça ou etnia. No Brasil, Beltrão e Teixeira (2004) apresentaram a razão padronizada de grupos de cor/raça para qualquer das opções de cor/raça descritas na base de dados (brancos, pretos, pardos, amarelos e indígenas).

Uma crítica pertinente para o uso do IPR é que, ao contrário do sexo, que como variável apresenta duas opções de respostas, masculino e feminino, a variável cor/raça, apenas considerando as possibilidades de respostas definida pelo IBGE, apresenta cinco opções de escolha (branco, preto, amarelo, pardo e indígena). Porém, a participação dos amarelos na população geral, segundo o Censo 2010, é de 1,05% e dos indígenas, 0,43%, totalizado apenas 1,5% da população, enquanto os brancos representam 47,5% e pretos e pardos é de 50,9%. Assim, a possibilidade de se usar um indicador que mensure a desigualdade entre os negros e os brancos, desconsiderando-se na sua constituição os amarelos e indígenas pode servir para ressaltar a distância entre os grupos (brancos e negros) para diferentes variáveis.

São apresentados abaixo os valores para o IPG e IPR na faixa etária de 18 a 24, anos esperados de frequência aos cursos de graduação, segundo informações da PNAD e PNADC.

[24] Índice de Paridade de Gênero - IPG: razão do valor mulher/homem de determinado indicador. Um IPG com valor 1 indica paridade entre os gêneros; um IPG que varia de 0 a 1 significa uma disparidade em favor de homens; um IPG maior do que 1 indica disparidade em favor de mulheres (UNESCO, 2004, p. 386).

## Resultados e discussão

**Tabela 1: IPG e IPR para população de 18 a 24 anos que frequentam cursos de graduação. Brasil. PNAD 2011 a 2015 e PNADC 2016 a 2023.**

| | 2011. | 2012. | 2013. | 2014. | 2015. | | 2016. | 2017. | 2018. | 2019. | 2022. | 2023. |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| IPG | 1,37 | 1,35 | 1,36 | 1,33 | 1,38 | | 1,34 | 1,31 | 1,34 | 1,34 | 1,38 | 1,38 |
| IPR | 0,43 | 0,43 | 0,46 | 0,47 | 0,50 | | 0,50 | 0,50 | 0,50 | 0,53 | 0,52 | 0,54 |

Fonte: BME/IBGE e SIDRA/IBGE (elaborado pela autora).

As análises do IPG indicam que as mulheres são maioria nos cursos de graduação, com uma estabilidade entre os anos de 2011 e 2023. Para cada 100 homens em 2011 tem-se 137 mulheres, a menor diferença é encontrada em 2017 (131 mulheres para cada 100 homens), voltando a 1,38 em 2023. Esta análise é exploratória e necessita ser explicitada considerando os cursos frequentados por sexo. A literatura indica que mulheres frequentam em maior proporção cursos associados a cuidado (educação e saúde) enquanto os homens estão mais presentes em cursos de maior prestígio, nas áreas das ciências exatas e tecnologias (ARTES e RICOLDI, 2015).

É nos valores encontrados para o IPR que as diferenças são marcantes entre negros e brancos. Os valores indicam uma diminuição das distâncias entre as participações de negros em relação aos brancos nos cursos de graduação. Em 2011 para cada 43 negros tinha-se 100 brancos e 12 anos depois a diferença cai para 54 negros em cada grupo de 100 brancos. Apesar dos avanços encontrados as distâncias entre brancos e negros ainda estão bem longe de serem superadas. Em uma sociedade com equidade no acesso ao ensino superior o IPG e IPR deveriam estar próximos de 1 (paridade).

## Conclusão

A apresentação das desigualdades entre sexo e cor/raça a partir de indicadores sintéticos mostram os desafios ainda presentes, apesar nos avanços, para que o acesso ao ensino superior seja igualitário. Temos mais mulheres no ensino superior, mas estas estão em áreas especificas do conhecimento. A equidade por cursos é algo a ser conquistado.

O caminho a ser percorrido por toda a sociedade, governos, universidades e movimentos sociais para que negros e brancos tenham acesso igualitária ao ensino superior é ainda desafiador.

Conhecer as distâncias entre grupos, considerar as mudanças ocorridas é de fundamental importância para que se caminhe para uma educação como direito de todas e todos.

## Referências

ARTES, Amélia; RICOLDI, Arlene Martinez. Acesso de negros no ensino superior: o que mudou entre 2000 e 2010. **Cadernos de Pesquisa**, v. 45, n. 158, p. 858-881, 2015.

ARTES, Amélia. Dimensionando as desigualdades por sexo e cor/raça na pós-graduação brasileira. *Educação em revista*, v. 34, p. e192454, 2018.

BELTRÃO, Kaizo; TEIXEIRA, Moema de P. O vermelho e o negro: raça e gênero na universidade brasileira - uma análise da seletividade das carreiras a partir dos censos demográficos de 1960a 2000. Rio de Janeiro: Ipea, 2004. **(Texto para Discussão** *n. 1052)*.

ROSEMBERG, Fúlvia. Ação Afirmativa no Ensino Superior Brasileiro. **Programa de Ações Afirmativas em Debate**, UFScar, 2006.

UNESCO. **Relatório de monitoramento global Educação para Todos**, 2003-2004. São Paulo: Moderna, 2015.

# A EXPANSÃO DA EMPRESA EDUCACIONAL COGNA EDUCAÇÃO S.A NO CONTEXTO DA FINANCEIRIZAÇÃO DO CAPITAL

Leila Maria Costa Sousa - UFPA
leilamariacsousa@gmail.com

Vera Lúcia Jacob Chaves- UFPA
veraluciajacob@gmail.com

**Palavras-chave**: Expansão do ensino superior; Cogna Educação S.A; Financeirização

## Introdução

Este texto apresenta um recorte de pesquisa de tese de doutoramento que vem sendo desenvolvida no âmbito do programa de pós-graduação da Universidade Federal do Pará (UFPA)[25] . A justificativa do problema estudado situa-se no contexto da financeirização do capital que se caracteriza pelo novo regime de acumulação do sistema capitalista. Essa nova fase de acumulação do capital tem foco de investimento no setor financeiro em detrimento do setor produtivo, e se caracteriza por ser um regime de "dominância financeira" (Chesnais, 2005).

Sebim (2015), assinala que, a partir dos anos 2000, iniciam-se novas possibilidades de oferta do ensino superior. Essas possibilidades dão-se justamente quando grupos empresariais, que atuam no ensino superior privado, a partir de 2007, abriram seus capitais em bolsas de valores cujo objetivo central passou a ser a valorização do capital em detrimento do ensino. Esse movimento explica-se, também, pela reestruturação do modo de produção capitalista que atinge a economia e as demais áreas sociais em nível mundial, no âmbito da internacionalização e valorização do capital, na chamada finança mundializada (Chesnais, 2005).

Diante desse contexto, partimos do entendimento de que o processo de expansão da *Holding* Cogna, especialmente a Kroton, que é o segmento responsável pelo ensino superior, foi fortemente influenciado por meio da financeirização desse grupo empresarial, cuja abertura do seu capital na bolsa de valores da BOVESPA deu-se em 2007. Como consequência, conseguiu ampliar seu capital, diminuindo seus custos de produção, remodelando as formas de trabalho e, dessa forma, possibilitando a compra de

[25] A tese vincula-se a uma pesquisa interinstitucional financiada pelo CNPQ (Processo 405647/2021-2) sob a Coordenação da professora doutora Theresa Adrião.

várias instituições de ensino superior, por meio de processos de fusões e aquisições, com vistas a aumentar seu lucro e seu poder competitivo para se manter atraente aos investidores.

Desse modo, o presente trabalho tem como objetivo analisar a expansão da empresa Educacional Cogna Educação S.A, especialmente no que refere ao número de cursos, matrículas e processos de fusões e aquisições no período de 2007 a 2022.

## Metodologia

Trata-se de uma pesquisa documental com dados coletados a partir do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (Inep) e dos relatórios institucionais disponibilizados pela *holding* em questão no período de 2010 a 2022.

## Resultados e discussão

A tabela a seguir evidencia a expansão da Kroton/Cogna no que concerne ao número de cursos e a quantidade de matrículas.

**Tabela 1- Evolução do número de cursos e matrículas total (presencial e a distância) da Kroton/Cogna (2010-2022).**

| ANO | TOTAL Nº DE CURSOS | TOTAL DE MATRÍCULAS |
|---|---|---|
| 2010 | 321 | 75.908 |
| 2011 | 487 | 254.025 |
| 2012 | 599 | 409.919 |
| 2013 | 627 | 507.235 |
| 2014 | 1.810 | 1.018.919 |
| 2015 | 1.900 | 1.041.824 |
| 2016 | 2.040 | 1.030.151 |
| 2017 | 1.880 | 957.880 |
| 2018 | 2.043 | 880.437 |
| 2019 | 2.208 | 859.434 |
| 2020 | 2.197 | 841.235 |
| 2021 | 2.145 | 891.590 |
| 2022 | 2.270 | 971.535 |
| Δ%2010-2022 | 607% | 1180% |

Fonte: Fonte: BRASIL/INEP (2010; 2011; 2012; 2013; 2014; 2015; 2016; 2017; 2018; 2019; 2020; 2021; 2022; 2023).

Os dados expostos na tabela 1 demonstram a evolução do número de cursos e de matrículas, tanto na graduação presencial, como no ensino à distância da Kroton/Cogna, no período de 2010 a 2022. Evidencia-se que número de oferta de cursos cresceu 607% e o total de matrículas expandiu 1.180%.

Observa-se, ainda, que o número de cursos aumentou quase de forma contínua ao longo dos anos, passando de 321, em 2010, para 2.270, em 2022. O maior crescimento deu-se entre os anos de 2010 e 2014, expressando um significativo salto de 321 para 1.810 cursos. Em relação ao número de matrículas percebe-se oscilações ao longo do período, sendo que no ano de 2015, foi registrado 1.041.824 matrículas, sua maior expressão. Nos

anos de 2017, 2018, 2019 e 2020 ocorreu redução nas matrículas, o que pode ser explicado pela redução no número de contratos do Financiamento Estudantil (FIES), em virtude das alterações sofridas pelo programa em 2015 e, entre 2019 e 2020, a redução pode ter sido reflexo também da Covid-19. Em 2021, nota-se que o número de matrículas se expandiu, o que se explica pelas matrículas no EaD que cresceram significativamente, conforme relatório da empresa. Sobre a oscilação no número de matrículas, a Kroton/Cogna a justifica afirmando o seguinte:

> Essa variação da base [de matrículas] reflete o maior número de formaturas observadas no período, em razão das fortes safras de captação verificadas em 2013 e 2014, além da mudança no perfil da base, com a redução no número de alunos FIES (que, tradicionalmente, apresentavam menor evasão) e com o aumento dos alunos matriculados na modalidade 100% on-line de EAD (que possuem maior propensão a evadir). Dessa forma, verificou-se uma pressão maior de evasão registrada no período, principalmente no presencial. **Por outro lado, a Kroton (vertical do ensino superior da Cogna) tem investido bastante na atualização do portfólio de cursos oferecidos e no seu canal de empregabilidade como forma de mitigar esses efeitos e garantir sólidos resultados de captação, como atestam os últimos processos realizados ao longo do ano, nos quais foram apresentados crescimento de volume tanto no segmento Presencial quanto no EAD**, com um montante de receita de captação muito mais forte (Cogna Relatório de Sustentabilidade, 2019, p. 25. Grifos nossos).

O excerto corrobora a análise anterior sobre o impacto do FIES no número de matrículas e acrescenta que essa queda também se explica pelo grande número de formandos e pela evasão que se dá tanto no formato presencial como no EaD. A assertiva deixa claro também que, a partir de 2019, a Kroton/Cogna já se precavia e criava estratégias para continuar se expandindo por meio de cursos, o que justifica o crescimento verificado na tabela 1 nos anos de 2021 e 2022.

O outro fator que explica esse crescimento da empresa é o incentivo dado pelas políticas educacionais como o Fies e o Programa Universidade para Todos (ProUni). Como exemplo disso, desde o ano de 2007 (ano em que a empresa abriu seu capital na bolsa de valores), as empresas Pitágoras Sistema de Educação Superior Sociedade Ltda (PSES), Sociedade Educacional e Cultural de Divinópolis Ltda (FADOM), UCES, União Metropolitana de Ensino Paranaense Ltda (UMEP) e a Instituição Educacional Terra da Uva Ltda (JAPI), todas mantidas pela Kroton/Cogna, faziam parte do FIES (Kroton/Cogna, 2007).

Ainda de acordo com os dados da tabela 1, em 2014, foi o primeiro ano que a Kroton somou mais de um milhão de matrículas, tornando-se uma das maiores empresas

do ensino superior privado do mundo. Fato que se explica, também, devido a aquisição da Anhanguera.

A tabela de número 2, a seguir, mostra o número de processos de fusões e aquisições feitos pela empresa entre os anos de 2007 a 2022.

**Tabela 2- Total de processos de fusões e aquisições da Kroton/Cogna 2007 a 2022.**

| Ano | Total de processos de fusões e aquisições |
|---|---|
| 2007 | 5 |
| 2008 | 0 |
| 2009 | 0 |
| 2010 | 4 |
| 2011 | 4 |
| 2012 | 2 |
| 2013 | 0 (apenas se associou com a Anhanguera) |
| 2014 | 1 (adquiriu a Anhanguera) |
| 2015 | 1 |
| 2016 | 0 |
| 2017 | 0 |
| 2018 | 2 |
| 2019 | 1 |
| 2020 | 3 |
| 2021 | 4 |
| 2022 | 4 aquisições + 4 incorporações |
| **Total** | 35 |

Fonte: Elaborado pelas autoras com base nos Relatórios de Demonstração Financeira Padronizada 2007 a 2022 (Cogna Educação S.A).

A tabela mostra que a expansão da Cogna se deu, também, pelo intenso processo de fusões e aquisições, uma vez que com a financeirização essa estratégia de crescimento faz parte das estratégias desses grupos de capital aberto. Quando a empresa abriu seu capital na bolsa de valores, em 2007, ela iniciou esse movimento de fusões e aquisições sendo que naquele ano adquiriu 5 instituições de ensino. Ao longo do período analisado, conforme a tabela 2, o grupo Cogna consolidou 35 processos de fusões de aquisições, contando com as incorporações feitas em 2022. Esse movimento possibilitou a consolidação do seu poder de mercado e ampliou sua presença nacional. Algumas dessas fusões e aquisições eram financiadas por meio de empréstimos e emissões de dívida, o que propicia a exposição dessa empresa ao endividamento estudantil, uma das faces da financeirização (Seki, 2020).

Nesse contexto, a busca incessante por lucro redefine o propósito educacional, resultando em um ensino voltado para a produção de mercadorias educacionais em detrimento da formação humana (Sebim, 2015).

## Conclusões

A expansão e consolidação da Kroton/Cogna Educação S.A. como *holding* atuante no mercado financeiro, representa também o resultado de diversas estratégias de captação de alunos ao longo dos anos e é um exemplo emblemático do processo de financeirização e mercantilização da educação superior. A expansão de matrículas facilitada por meio de programas de financiamento governamentais como o Fies e o ProUni e pelas fusões e aquisições são exemplos dessas estratégias.

A expansão da empresa parte de um movimento estratégico para aumentar a participação no mercado do ensino, especialmente no nível superior, e, consequentemente, expandir seus lucros. Nesse processo, o aspecto educacional acaba sendo secundarizado em prol do imperativo do capital, tornando a educação cada vez mais voltada para as demandas do mercado e menos comprometida com o desenvolvimento humano e social.

## Referências

CHESNAIS, François. **A finança mundializada**: raízes sociais e políticas, configuração, consequências. François Chesnais (org.); tradução de Rosa Maria Marques e Paulo Nakatani. São Paulo: Boitempo, 2005.

COGNA. Kroton Educacional S.A: **Demonstração Financeira Padronizada**. 2007; 2008, 2009, 2010, 2011, 2012,2013; 2015; 2019; 2020; 2022. Disponível em: https://mz-filemanager.s3.amazonaws.com/e1110a12-6e58-4cb0-be24-ed1d5f18049a/demonstracoes-financeiras-itrdfp/e72bd65a80fad6135951f2c0bc058589f8d5f94eb8079890f4a4ee459ac85817/demonstracoes_financeiras_itr__dfp_4t07.pdf

SEBIM, CharliniContarato. **A intensificação do trabalho docente no processo de financeirização da educação superior**: o caso da Kroton no Estado do Espírito Santo. 2014. 201 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2014.

SEKI, Allan Kenji. **Determinações do capital financeiro no ensino superior: fundo público, regulamentações e formação de oligopólios no Brasil (1990-2018)**. 2020. 438 f. Tese (Doutorado em Educação) - Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2020.

# INICIAÇÃO DE DOCENTES-GESTORES NO NOROESTE FLUMINENSE: INTERFACES DO PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO (PPP) DA ESCOLA.

Alexsandra dos Santos Oliveira - UFF
alexsandradso@id.uff.br

**Palavras-chave:** Formação Inicial e continuada de Professores. Gestão Democrática. Projeto Político-Pedagógico.

## O Projeto político-pedagógico da escola e suas implicações com a formação inicial de docentes-gestores[26] no noroeste fluminense.

O conteúdo escolhido para este texto foi o projeto político-pedagógico da escola, a partir dos apontamentos da legislação educacional, estudos do tema e realidade vivida no diálogo com os diferentes sujeitos graduando(a)s, gestora(e)s, professora(e)s e técnica(o)s nas diferentes Secretarias de Educação no noroeste fluminense em aspectos de ensino, pesquisa e extensão na Universidade Federal Fluminense (UFF), constatando em suas narrativas a seguinte realidade:

> "A diretora não está na escola e o PPP está na sala dela". "O PPP não foi localizado no computador da escola". "O diretor falou que PPP está em construção porque os dados do ano passado ainda não foram inseridos". O PPP está sendo construído pela Coordenadora Pedagógica". Precisamos organizar uma formação para os gestores da rede sobre o PPP.

O exposto retrata não só o desejo, mas também a necessidade de eleger o projeto político-pedagógico (PPP) da escola como um tema urgente e emergente na formação inicial e continuada de professores. Problematização construída no Programa de Licenciatura (PROLICEN) na Universidade Federal Fluminense contemplando a inserção de dois bolsistas (01 Licenciatura em Computação e 01 Licenciatura em Pedagogia) no ano de 2023.

> Art. 4º - O Programa Licenciaturas contempla projetos que contenham: I. Proposta de iniciação à docência, com atuação do bolsista em atividades que envolvam uma dimensão da docência na educação básica, em todos os seus níveis e âmbitos; II. Contribuições teórico-metodológicas do projeto à formação do estudante de licenciatura bolsista; III. Contribuição, para além da formação docente, que a atividade desenvolvida pelo bolsista trará à UFF, a

[26] Neste trabalho a opção de trabalhar com a expressão docente-gestores levando em consideração as interpretações e aproximações do trabalho docente e gestão escolar em aspectos do planejamento e organização do trabalho da escola, a partir do PPP, encontrado nas diferentes políticas educacionais vinculadas ao estudo.

> qualquer de suas unidades, de seus cursos de ensino superior ou de educação básica, ou de seus laboratórios. (UFF, 2018).

Sendo assim, o objetivo deste trabalho é compartilhar os resultados parciais de um levantamento bibliográfico iniciado por dois bolsistas, iniciação à docência, graduação, enquanto caminho investigativo e formativo nas licenciaturas.

## Pressupostos teóricos e metodológicos

De acordo com as contribuições de Ferreira (2002, p.258), o caráter bibliográfico dos estudos parece trazer em comum na produção acadêmica a tentativa de mapear, discutir e tentar responder que aspectos e dimensões vêm sendo destacados e privilegiados em diferentes épocas e lugares em um estudo.

Metodologicamente, o estudo pautou-se em observar a produção intelectual na graduação e na pós-graduação sobre o projeto político-pedagógico da escola em seis (6) repositórios, on-line e aberto em Instituições de Ensino Superior (IES) no estado do Rio de Janeiro, entre os meses de abril e maio de 2023.

A busca conduziu inicialmente a vinte e três (23) trabalhos acadêmicos, envolvendo graduação e pós-graduação que contemplavam no título o descritor "projeto político pedagógico". Na busca, foram respeitados os diferentes gêneros acadêmicos identificados nos repositórios como trabalhos de conclusão (TCC) em cursos de licenciatura e bacharelado (artigos científicos e monografias), nas diferentes universidades.

**Quadro 01. Repositórios Institucionais-RJ e acessos (abril/maio 2023)**

| IES | Repositórios | Links de acesso |
|---|---|---|
| Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-RIO) | Sistema Maxwell | https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/ |
| Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ) | Biblioteca Digital de Teses e Dissertações - BDTD (Humanidades) | https://www.bdtd.uerj.br:8443/handle/1/3520 |
| Universidade Federal Fluminense (UFF) | Repositório Institucional da UFF (RIUFF) | https://app.uff.br/riuff/ |
| Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRJ) | Pantheon- Repositório Institucional da UFRJ | https://pantheon.ufrj.br/ |
| Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) | Repositório Institucional de Múltiplos Acervos - RIMA | https://rima.ufrrj.br/jspui/ |
| Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO) | Hórus - Repositório Institucional da UNIRIO | http://www.repositorio-bc.unirio.br:8080/xmlui/ |

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

No quadro acima, o exercício investigativo de mapear o caráter bibliográfico desvelar o fenômeno pesquisado frente a produção acadêmica e "construção do conhecimento" em diferentes Universidades-RJ. Buscando integração entre as lacunas e atravessamentos em diferentes fontes documental.

As contribuições teóricas-metodológicas da proposta, serão apresentados em uma análise quali-quantitativa, marcada pelo paradigma interpretativo[27] da pesquisa que anuncia a fenomenologia e sua estreita relação com a experiência vivida como trilha de um questionar, compreender e interpretar os resultados de um estudo.

> Essa clareza não é dada; não está na aparência das manifestações. É conseguida apenas mediante um rigoroso trabalho de *redução*. Isso quer dizer que é preciso destacar-se, colocar em evidência o que se busca elucidar. É nesse movimento que se dá a investigação do professor, que sempre ocorre com os alunos (Bicudo, 2003, p. 43).

## Interpretações iniciais e parciais do estudo

Considera-se inicialmente que os resultados parciais da pesquisa evidenciem um olhar investigativo mais aprofundado visando contextualizar e ampliar outras interpretações. Como por exemplo mergulhar em cada uma das obras e apresentar hermeneuticamente as descobertas e evidencias de cada estudo das 23 obras selecionadas no estudo. O que se pretende aqui, é apresentar, na configuração de um exercício acadêmico na graduação, o que se mostra na produção do conhecimento sobre o projeto político-pedagógico da escola.

**Quadro 2: O PPP nos Trabalhos Acadêmicos[28]**

| Tipo | % |
|---|---|
| Trabalhos de Conclusão de Curso - TCC (monografias e artigos científicos). | 60,9 |
| Dissertações | 30,4 |
| Teses | 8,7 |
| **TOTAL** | **100** |

Fonte: bolsista do projeto, adaptado (2023).

[27] MOREIRA, Herivelto; CALEFFE, Luiz Gonzaga. **Metodologia da pesquisa para o professor pesquisado**r. 2. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2008.

[28] Levando em consideração o andamento do estudo, das análises e da submissão do trabalho no VII SEB, não serão apresentadas todas as análises quali-qualitativas sobre os resultados encontrados na graduação e na Pós-graduação.

Os dados no quadro acima indicam uma redução de estudos sobre o PPP à medida que os graus e diplomas aumentam, da graduação à pós-graduação concomitantemente. Demonstrando que o maior interesse e curiosidade em pesquisar o tema emerge na formação inicial de professores predominantemente na Licenciatura em Pedagogia. Dentre as IES observadas, a UFRJ se destaca na produção intelectual de monografia no Curso de Pedagogia. O próximo passo do estudo e analisar cada um dos trabalhos que emergem na busca.

Outras análises evidenciam a construção do conhecimento em pesquisas sobre o PPP da escola na graduação. O tema foi também encontrado em monografias e artigos científicos, em dois diferentes cursos de bacharelado como: a) UFRJ- Biblioteconomia e Gestão de Unidades de Informação (01monografia); b) UFF - Administração (01 artigo científico e 01 monografia) e no Curso de Arquivologia (01 monografia).

O conteúdo e motivação escolhidos para esta pesquisa, foi o projeto político-pedagógico da escola, a partir dos apontamentos da legislação educacional e das reflexões de diferentes estudiosos do tema na literatura vigente, que indicam uma estreita relação entre iniciação à docência e aspectos da formação do gestor escolar.

> [...] **o projeto político-pedagógico tem a ver com a organização do trabalho pedagógico em dois níveis: como organização da escola como um todo e com organização da sala de aula, incluindo sua relação com o contexto social imediato, procurando preservar a visão de totalidade. Nessa caminhada será importante ressaltar que o projeto político-pedagógico busca a organização do trabalho pedagógico da escola na sua globalidade** (Veiga, 2013, p. 14).

Os resultados nos reportam ao contexto das políticas educacionais, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, (LDB, 1996), Arts. 12, 13, 14 e 15, para contextualizar os princípios da ação docente na formação inicial e continuada de professores. Na lei, o registro da obrigatoriedade dos sistemas de ensino em assegurar e garantir a participação dos docentes e demais segmentos da comunidade escolar na elaboração do projeto político-pedagógico da escola.

Está prerrogativa anuncia o interesse deste estudo em observar a construção do conhecimento do tema na graduação e na pós-graduação enquanto um componente curricular na formação inicial de professores.

Uma outra legislação e as interpretações se aproximam diante da Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015, que defini as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação

inicial e continuada nos cursos de licenciaturas, quando contempla nos Capítulos IV e V, a relação da formação inicial de professores aos aspectos da política e gestão educacional na Educação Básica. No Capítulo IV, encontramos: *§ 2º A formação inicial para o exercício da docência e da gestão na educação básica implica a formação em nível superior adequada à área de conhecimento e às etapas de atuação.*

Os estudos de Vieira e Vidal (2015, p.129), corroboram com os resultados deste estudo, apontados nos parágrafos anteriores. As autoras elegem à docência como pré-requisito para o exercício da gestão escolar e alertam a respeito do perfil da formação inicial e continuada de professores.

> Se a docência é a condição básica para o ingresso na gestão, há que se rever, de forma profunda, as atividades de desenvolvimento profissional dos aspirantes à gestão e dos responsáveis por seu exercício. Em primeiro lugar, é preciso discutir um perfil de formação inicial e se esse perfil se relaciona a cursos de graduação ou pós-graduação. [...]

As descobertas anunciam objetivos e estratégias de um projeto de ensino desenvolvido nas licenciaturas, que a partir do entendimento de políticas educacionais e planejamento educacional e da escola, estabelece uma relação tênue entre a formação inicial de docentes e gestores em cursos de licenciatura e aspectos do planejamento, da gestão escolar e do componente curricular estágio supervisionado nas licenciaturas.

## Considerações iniciais

Para Freire (2006, p. 25), os princípios éticos-estéticos da prática docente, não poderão se dar sem discência. Quem ensina aprende ao ensinar. A concepção do ato de ensinar no pensamento de Paulo Freire, destaca a necessidade de uma reflexão crítica sobre a prática educativa e vocação ontológica de ser mais no exercício da tarefa docente.

A luz de práticas investigativas, os estudos impulsionaram novas reflexões e descobertas sobre a construção do conhecimento em pesquisas na graduação, dados apresentados aqui, sobre o PPP e sua relação com a formação e com a pesquisa. Além de apresentar novas possibilidades de interpretar o estudo em diferentes componentes curriculares (currículo, estágio supervisionado, trabalho de conclusão de curso), visando compreender, aproximar e aprofundar aspectos da docência, do planejamento e da gestão escolar na formação inicial e continuada de professores.

Mesmo se tratando de dados que ainda precisam ser aprofundados e melhor apresentados em outras produções acadêmicas, não resta dúvida que o trabalho

investigativo iniciado por estudantes da graduação no projeto intitulado: **O projeto político-pedagógico da escola: interfaces entre política educacional, gestão escolar e formação de professores,** no âmbito de um Programa de iniciação à docência na UFF, contribuirá, à medida que avancemos nas análises dos resultados capturados, para pensarmos os diferentes caminhos da formação de docentes-gestores na universidade em diferentes graus de certificação e formação.

## Referências


BRASIL. **Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm

Acesso em: 27 jun.2020.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 02, de 01 de julho de 2015**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=17719-res-cne-cp-002-03072015&category_slug=julho-2015-pdf&Itemid=30192 Acesso em 25 de abril de 2021.

BICUDO, Maria Aparecida Viggiani. **Formação de professores?** Da incerteza a compreensão São Paulo: EDUSC, 2003.

FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. As pesquisas denominadas "estado da arte". **Educação & Sociedade**, ano XXIII, no 79, ago./2002. Disponível em: https://www.scielo.br/j/es/a/vPsyhSBW4xJT48FfrdCtqfp/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 18 de fevereiro de 2023.

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

UFF. **Instrução de Serviço PROGRAD nº 09, de 16 de abril de 2018**. EMENTA: Estabelece os procedimentos para a seleção de bolsistas do Programa Licenciaturas no âmbito da Pró-Reitoria de Graduação e dá outras providências. Disponível em: https://divisaopraticadiscente.uff.br/wp-content/uploads/sites/229/2023/04/IS-Programa-Licenciaturas.pdf . Acesso em 05 de maio de 2024.

VEIGA. Ilma Passos Alcantra. **Projeto político-pedagógico da escola**: uma construção possível. 29ª ed. Campinas, SP: Papirus Editora, 2013.

VIEIRA, Sofia Lercher. VIDAL, Eloisa Maia. **Gestão escolar**: formar o diretor a partir do professor? Disponível em: https://periodicos.uninove.br/dialogia/article/view/6078/3100 . Acesso em 17 de novembro de 2019.

# EDUCAÇÃO SUPERIOR: UM DIAGNÓSTICO DAS METAS 12, 13, 14 E 20 DO PNE 2014-2024.

Salvador Soares De Melo Júnior - Unicamp
salvador.junior@ufvjm.edu.br

Ana Elisa Spaolonzi Queiroz - Unicamp
anaelisasqa@gmail.com

**Palavras-chave:** Plano Nacional De Educação. Educação Superior.

## Introdução

O Plano Nacional de Educação (PNE), instituído pela Lei nº 13.005/2014, é um marco fundamental para o desenvolvimento da educação no Brasil, estabelecendo diretrizes, metas e estratégias para o avanço do país em diversas subáreas, como o combate ao analfabetismo, a expansão da educação superior e a promoção da valorização dos profissionais.

Passados nove anos da elaboração do plano, é imperativo realizar uma avaliação crítica e objetiva do estado atual do cumprimento das metas propostas pelo PNE. Isso se justifica não apenas pela necessidade de compreendermos os avanços alcançados, as dificuldades enfrentadas e os desafios que ainda persistem no âmbito da educação brasileira, mas também pelo compromisso de que as políticas públicas vivenciem seus ciclos, de forma que a avaliação permite revisão do processo para novo planejamento. Desse modo, a avaliação crítica da situação atual das metas torna-se fundamental para balizar as políticas públicas futuras e potencializar a capacidade de resposta dos órgãos responsáveis.

Nesse sentido, o presente artigo tem como propósito realizar uma análise da situação mais recente das metas 12, 13, 14 e 20 do PNE, que tratam da melhoria da carreira docente da educação superior, bem como, maior qualificação dos professores e aumento dos recursos investidos.

Através do Quadro 1, apresenta-se um resumo dos objetivos de cada uma das metas levantadas como objeto deste estudo, de forma a ambientar o leitor com o conteúdo discutido:

**QUADRO 1 - Objetivos das metas do PNE**

| METAS | Referência na Lei 13.005/2014 | Objetivo da Meta |
|---|---|---|
| 12 | Anexo 1 - Página 22 | Ampliar o acesso ao ensino superior e garantir a qualidade do ensino. |
| 13 | Anexo 1 - Página 24 | Investir na formação e capacitação de professores do ensino superior. |
| 14 | Anexo 1 - Página 26 | Elevar formação de mestres e doutores, melhorando o ensino, a pesquisa, a inovação e o avanço do conhecimento em diversas áreas. |
| 20 | Anexo 1 - Página 32 | Aumentar o investimento de recursos públicos na educação. |

**Fonte:** Elaborado pelo autor com base na lei 13.005/2014.

Salienta-se que, embora a meta 20 não tenha uma ligação direta com a educação superior, já que não há referência a esta etapa do ensino em seu texto, entende-se que a destinação de recursos é fundamental para que se alcancem as demais metas estabelecidas. Desta forma, uma análise da situação quanto ao aumento de investimentos em educação como um todo, torna-se uma análise da expansão de investimentos na educação superior.

Ao longo deste trabalho, serão analisados dados fornecidos por relatórios periódicos, leis e sites públicos ligados ao tema do PNE, mais especificamente, 8º balanço anual do Plano Nacional de Educação-PNE (2023)[29], site da Agência Senado[30], portal "SIMEC"[31], Observatório do PNE e, obviamente, a Lei 13.005/2014 que o instituiu.

O estudo em questão visa fornecer uma visão panorâmica dos avanços conquistados e das lacunas existentes no processo de efetivação das metas 12, 13, 14 e 20 do PNE, apresentando um diagnóstico sobre a situação de cada uma delas.

Na primeira parte deste artigo, buscou-se realizar um apanhado histórico acerca da evolução do PNE até chegarmos ao ano de 2014, para posteriormente, apresentar os dados mais recentes acerca das metas abordadas por esta pesquisa com as devidas considerações por parte dos autores.

Analisou-se cada meta, separadamente, apontando os principais avanços e entraves no seu cumprimento, realizando-se, posteriormente, uma análise geral da situação atual do PNE no que diz respeito às metas relacionadas à educação superior.

---

[29] CAMPANHA NACIONAL PELO DIREITO A EDUCAÇÃO. **8º balanço anual do Plano Nacional de Educação-PNE**, 2023.

[30] Disponível em: https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2023/02/17/as-20-metas-do-pne-e-a-avaliacao-do-inep#:~:text=Meta%2013%20%E2%80%94%20Elevar%20a%20qualidade,no%20m%C3%ADnimo%2035%25%20de%20doutores.&text=O%20objetivo%20de%20atingir%2075,chegou%20a%2048%2C9%25

[31] Disponível em: https://simec.mec.gov.br/pde/grafico_pne.php

**A evolução histórica do Plano Nacional de Educação (PNE): leis, desafios e conquistas.**

Embora já previsto na constituição de 1934, a elaboração real do PNE remonta à década de 1960, quando o Brasil experimentou uma crescente demanda por expansão educacional. O primeiro PNE foi estabelecido em 1962, ainda no governo João Goulart, atermando as bases para o futuro planejamento educacional. No entanto, devido à instabilidade política, este plano não se concretizou como previsto (Amorin, P., Colombo, M., Costa, G.O.P., Oliveira, E.C.W., Ferri, L.M.C.G., 2013).

Ainda segundo (Amorin, P., Colombo, M., Costa, G.O.P., Oliveira, E.C.W., Ferri, L.M.C.G., 2013). (2013) o regime militar subsequente de 1964 a 1985 trouxe suas próprias políticas educacionais, mas muitas vezes careciam de uma visão coerente de longo prazo. Desta forma, não se deu a devida importância ao Plano Nacional de Ensino.

Somente com o processo de democratização no final dos anos 80 é que o terreno foi preparado para uma abordagem mais abrangente da educação, tendo a Constituição Federal de 1988 como um marco crucial ao reconhecer a educação como um direito fundamental e um dever do Estado e da sociedade. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) de 1996 preparou o terreno para a reforma educacional, enfatizando melhorias curriculares e pedagógicas. Essas leis forneceram a base para futuros PNEs, acentuando o acesso equitativo, a qualidade e o papel dos educadores.

De acordo com a lei 10.172/2001, que o instituiu o primeiro PNE da era democrática, 2001-2010, o objetivo era ampliar o acesso à educação e melhorar sua qualidade. Esse plano destacou a educação infantil, aumentou a formação de professores e abordou as desigualdades educacionais.

É importante indicar que nem todas as metas foram completamente atingidas dentro do período estabelecido. A desigualdade regional, a falta de recursos adequados e a complexidade do sistema educacional brasileiro foram alguns dos desafios que limitaram o alcance pleno de todas as metas propostas (Aguiar, M. A. S. 2010). Apesar disso, os avanços obtidos durante esse período continuaram a ser influenciados pelas políticas educacionais subsequentes, resultando, posteriormente no PNE 2014/2024.

A formulação do segundo PNE, marcou um ponto significativo na história da educação brasileira. Este plano foi concebido para se alinhar às agendas globais de educação e aos compromissos internacionais, incluindo os objetivos da Educação para Todos (EFA) e os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) das Nações Unidas.

O segundo PNE identificou 20 metas específicas e mais de 250 estratégias para melhorar a educação em várias dimensões (Lei 13.005, 2014).

Como Principais Características do PNE 2014/2024, podemos citar, segundo a lei 13.005/2014:

- Equidade e inclusão: O segundo PNE enfatizou o enfrentamento das disparidades regionais e sociais, visando populações historicamente marginalizadas e ampliando o acesso à educação para todos;
- Melhoria da Qualidade: O plano visava melhorar a qualidade da educação através da formação de professores, desenvolvimento curricular e criação de um sistema nacional de avaliação da qualidade da educação;
- Investimento e Financiamento: O segundo PNE continuou a destacar a importância de aumentar o investimento público em educação, visando destinar 10% do PIB à educação até 2024;
- Profissionalização Docente: O plano reconheceu o papel fundamental dos educadores e propôs iniciativas para melhorar sua formação, condições de trabalho e progressão na carreira;
- Educação Profissional e Competências: O PNE concentrou-se no fortalecimento da educação profissional e técnica para se adequar às demandas do mercado de trabalho e reduzir o desemprego juvenil;
- Educação Infantil: Com base em esforços anteriores, o PNE buscou expandir e melhorar a educação infantil para garantir uma base sólida para todos os alunos.

Deve-se ter em mente que a trajetória do PNE deve ser marcada pela adaptabilidade e desenvolvimento contínuo, para responder às mudanças nas necessidades da sociedade e nos paradigmas educacionais, objetivando uma educação pública de qualidade, laica e socialmente referenciada.

Atualmente, o Brasil se encontra em um momento crítico na implementação do PNE. Avaliar o progresso e enfrentar os desafios atuais continua sendo imperativo.

**Metas 12, 13, 14 E 20 do PNE**

As 20 metas do PNE, segundo a lei que o instituiu, são fruto de um amplo processo de discussão e participação social, envolvendo gestores públicos, especialistas em educação, organizações da sociedade civil e comunidade acadêmica. Cada uma dessas

metas representa um desafio a ser superado, com o objetivo de construir uma educação mais inclusiva, equitativa e de qualidade para todos os brasileiros.

Segundo o Ministério da Educação - MEC (2023, p1):

> O PNE cumpre a função de articular os esforços nacionais em regime de colaboração, tendo como objetivo universalizar a oferta da etapa obrigatória (de 04 a 17 anos), elevar o nível de escolaridade da população, elevar a taxa de alfabetização, melhorar a qualidade da educação básica e superior, ampliar o acesso ao ensino técnico e superior, valorizar os profissionais da educação, reduzir as desigualdades sociais, democratizar a gestão e ampliar os investimentos em educação.

Observa-se que as metas destacadas têm como objetivos centrais a ampliação do ensino superior, assegurando a formação dos professores, elevando o número de mestres e doutores em atuação, além, é claro, de aumentar os investimentos, designando recursos que possibilitem atingir tais objetivos.

Todavia, a concretização dessas metas não tem se apresentado com algo tão palpável, frente aos desafios que se apresentaram, principalmente durante e após a pandemia da Covid-19, como se apresenta a seguir.

**Meta 12**

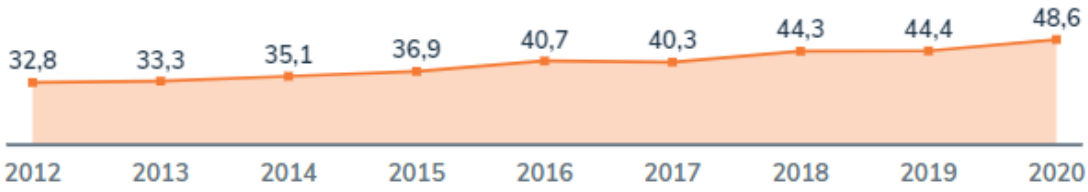
A meta 12 do PNE foi criada no intuito de ampliar o acesso ao ensino superior e garantir a qualidade do ensino. Em seu texto traz os seguintes dizeres:

> Elevar a taxa bruta de matrícula na Educação Superior para 50% e a taxa líquida para 33% da população de 18 a 24 anos, assegurada a qualidade da oferta e expansão para, pelo menos, 40% das novas matrículas, no segmento público (PNE 2014-2024).

Para concretização dessa meta foram criadas 19 estratégias, que podem ser acessadas nas páginas 22 a 24 do Anexo 1 – Metas e Estratégias do PNE.

Os dados apresentados na Figura 1, demonstram que houve um crescimento no percentual de alunos na idade de 18 a 24 anos que frequentam o ensino superior:

**FIGURA 1 - Porcentagem de pessoas que frequentam o Ensino Superior em relação à população de 18 a 24 anos Brasil – 2012-2020.**




**Fonte:** MEC, Microdados da educação superior (2021).

Duas observações cabem ser realizadas acerca dos dados apresentados, a primeira diz respeito ao fato de que a maioria das matrículas realizadas por tais alunos estão alocadas no setor privado da economia, como apresentado no Quadro 2:

**QUADRO 2 - Grandes números da Educação Superior – Brasil – 2019**

| Descrição | Total | Público | Privado |
|---|---|---|---|
| Ingressantes | 3.633.320 | 559.293 | 3.074.027 |
| Matrículas | 8.603.824 | 2.080.146 | 6.523.678 |
| Concluintes | 1.250.076 | 251.374 | 998.702 |
| Docentes | 399.428 | 186.217 | 213.211 |
| Instituições | 2.608 | 302 | 2.306 |

**Fonte:** Elaborado pelos autores com base em Observatório do PNE (2021).

Os dados demonstram que 84,6% (3.074.027) das novas matrículas em 2019 foram realizadas em instituições particulares de ensino, onde é necessário que se realize o pagamento de mensalidades, muitas vezes com altos valores agregados, contribuindo para o aumento no número de desistências em função da incapacidade de pagamento.

Em outras palavras, o setor público, que tem o dever constitucional de garantir uma educação superior de qualidade e gratuita, não se apresenta como principal fornecedor deste serviço educacional, sendo superado pela educação superior particular. Quando muito, oferece programas de financiamento que acabam por produzir dívidas gigantescas para alunos que mal adquiriram seus diplomas e, muitas vezes, ainda não ingressaram no mercado de trabalho.

A segunda observação é que, embora haja um crescimento no percentual de alunos que frequentam o ensino superior, ainda é insuficiente para que a meta seja atingida no prazo estabelecido (2024). Conforme dados da Agência Senado (2023, p.1):

> Todos os indicadores estão abaixo do planejado. A Taxa Bruta de Matrícula alcançou 37,4% em 2021, enquanto a meta para 2024 é de 50%. A Taxa Líquida ficou em 25,5% no mesmo período. A participação do segmento público na expansão de matrículas de graduação foi de 3,6% entre 2012 e 2020, muito distante dos 40% estipulados.

O texto da agência senado vem corroborar com os dados apresentados no Quadro 2 no que se refere à participação do setor público na expansão das matrículas. Trazendo dados mais preocupantes ao afirmar que durante 8 anos (2012 a 2020), o setor público foi responsável por apenas de 3,6% da expansão de matrículas na graduação.

Não suficiente, observa-se que existe a demanda por um aumento no ritmo de expansão para que seja possível atingir os objetivos, visto que até 2020/21 o avanço ainda estava abaixo do esperado.

Entretanto, tal cenário se tornou ainda mais preocupante ao se identificar uma queda percentual de 26,9% em 2020 para 25,8% em 2021 no que diz respeito à Taxa Bruta de Matrículas (Campanha Nacional Pelo Direito Da Educação, 2023), apresentando um retrocesso em relação à meta objetivada de 50%. Essa diminuição evidencia a dificuldade em garantir o acesso e a permanência dos estudantes na educação superior, principalmente diante dos desafios impostos pela pandemia de Covid-19 e os cortes na área.

Diante desse panorama, fica evidente a necessidade de ações mais efetivas por parte do governo e da sociedade em garantir melhores condições de infraestrutura, formação e valorização dos profissionais, além de políticas que estimulem o acesso e a permanência dos estudantes na educação superior pública.

Igualmente importante é repensar a política de financiamento da educação, de forma a ampliar o acesso a programas de bolsas e financiamentos estudantis, desfazendo assim as barreiras que impedem o acesso à educação superior.

**Meta 13**

A meta 13 previa em seu texto *"*Elevar a qualidade da Educação Superior pela ampliação da proporção de mestres e doutores do corpo docente em efetivo exercício no conjunto do sistema de Educação Superior para 75%, sendo, do total, no mínimo, 35% doutores*"* (PNE, 2014-2024).

Um ponto a ser observado acerca desta meta diz respeito ao seu objeto, uma vez que ela tem como base todo um conjunto de docentes em atividade no Brasil, não sendo direcionada a instituições, regiões ou entes federados, especificamente. Desta forma, ela desconsidera a desigualdade regional, quando poderia focar nos locais cuja demanda fosse mais acentuada. Em outras palavras, esta pode ser considerada uma meta geral do país, de tal maneira que o descumprimento da meta em algumas regiões, caso compensadas pelo cumprimento nas demais, poderia passar a falsa impressão de que se atingiu tais objetivos no país como um todo.

Em complemento, dentre todas as metas estabelecidas no PNE 2014-2024, esta pode ser considerada a menos exigente, visto que já em 2012 cerda de 69,6% das funções docentes do ensino superior do país já eram exercidas por mestres (37,3%) ou doutores (32,3%). Tal situação fez com a meta estabelecida fosse cumprida já em 2015.

No Quadro 3, apresenta-se o percentual de Doutores por estados do Brasil, tendo como base o censo do ano de 2019:

**QUADRO 3 - Mestres e Doutores por Estados e Regiões**

| Unidade da federação | Mestres e doutores | Doutores | Unidade da federação | Mestres e doutores | Doutores |
|---|---|---|---|---|---|
| Brasil | 83,4 | 45,6 | Sergipe | 84,6 | 49,7 |
| Região Norte | 78 | 37,5 | Bahia | 82,3 | 41,7 |
| Rondônia | 67,7 | 27,6 | Região Sudeste | 84,5 | 48,1 |
| Acre | 73 | 38,7 | Minas Gerais | 83,6 | 46,1 |
| Amazonas | 80,4 | 36,3 | Espírito Santo | 83,3 | 41,8 |
| Roraima | 82,8 | 41,5 | Rio de Janeiro | 86,5 | 53 |
| Pará | 84,2 | 43,3 | São Paulo | 84,3 | 47,8 |
| Amapá | 68,6 | 29,1 | Região Sul | 85,9 | 48,3 |
| Tocantins | 72,2 | 34,6 | Paraná | 84,4 | 46,2 |
| Região Nordeste | 82,8 | 42,9 | Santa Catarina | 81,4 | 41,5 |
| Maranhão | 74,2 | 33,8 | Rio Grande do Sul | 91,1 | 55,8 |
| Piauí | 79,7 | 36 | Região Centro-Oeste | 78,4 | 41,9 |
| Ceará | 84,8 | 41,5 | Mato Grosso do Sul | 83,5 | 48,9 |

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| Rio Grande do Norte | 84,7 | 49,7 | Mato Grosso | 71,7 | 37,7 |
| Paraíba | 89 | 52,2 | Goiás | 77,9 | 37,2 |
| Pernambuco | 83,3 | 43,8 | Distrito Federal | 82,2 | 47,9 |
| Alagoas | 79 | 38,8 | | | |

**Fonte:** MEC, Microdados da educação superior (2021).

Segundo a Agência Senado (2023, p.1) "O objetivo de atingir 75% dos docentes com mestrado ou doutorado foi alcançado em 2015 e chegou a 83,8% em 2020. No mesmo ano, o número de doutores chegou a 48,9%".

Inicialmente pode-se acreditar ser um cenário muito bom o cumprimento da meta já no início do plano. Todavia, entende-se que essa situação é contraditória à diretriz de melhoria da qualidade do ensino, uma vez que foi colocada uma meta que não traria mudanças para o cenário que se apresentava no momento da criação do PNE.

Pode-se argumentar que, embora superar as metas antes do previsto possa parecer um desenvolvimento positivo, também levanta questões sobre a eficácia e relevância do plano educacional. Se os objetivos puderem ser facilmente alcançados, isso pode indicar que eles não foram suficientemente ambiciosos ou que o plano não previu os desafios futuros. Isso põe em questão o nível de planejamento estratégico e a eficácia geral da governança do sistema educacional.

Entende-se que, frente ao cumprimento da meta 8 anos antes do final do prazo do PNE, os números objetivados poderiam ser maiores ou até mesmo individualizados por região ou estados brasileiros. Considera-se que se criou uma meta muito conservadora, que pouco contribuiu para o desenvolvimento da educação diante do potencial e prazo restante, que poderiam ser explorados de maneira mais eficaz e efetiva.

Num outro ponto de vista, o foco no número de educadores com doutorado ou professores com diplomas avançados pode não necessariamente se correlacionar com a melhoria da qualidade educacional. Embora ter docentes com maior nível de qualificação seja sem dúvidas importante, é igualmente crucial considerar outros fatores, como metodologias de ensino, design de currículo e o ambiente geral de aprendizado. Simplesmente alcançar metas numéricas pouco exigentes, sem garantir a melhoria real da qualidade educacional pode não levar a resultados significativos para o sistema educacional e, consequentemente, para a população.

## Meta 14

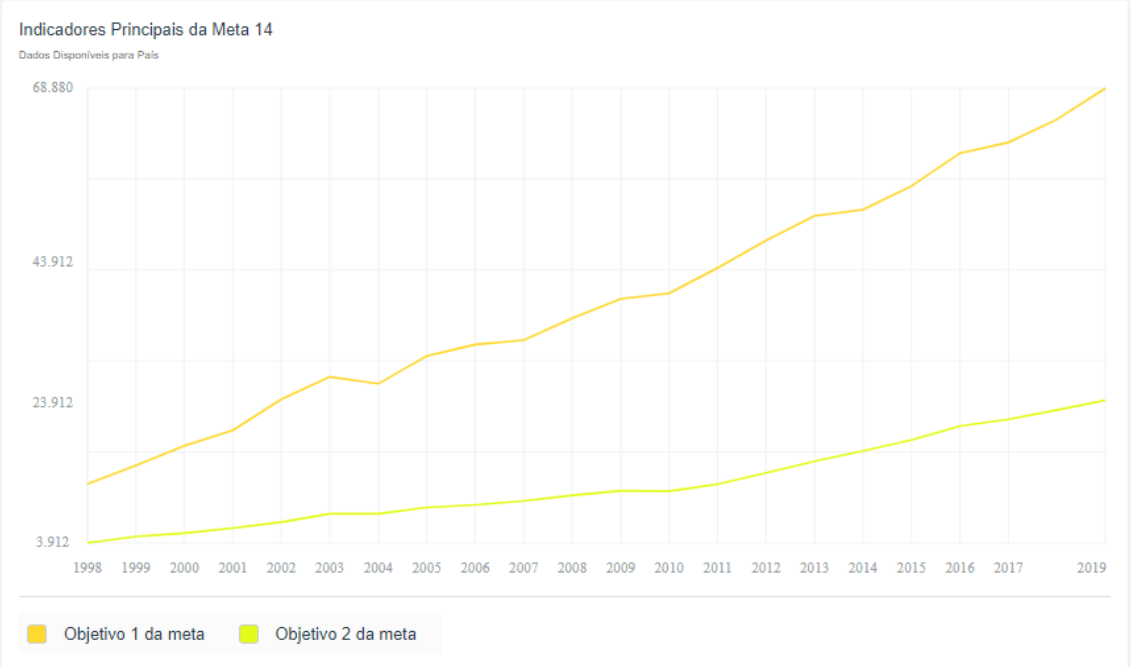
Constituída por 15 estratégias, a meta 14 busca “Elevar gradualmente o número de matrículas na pós-graduação stricto sensu, de modo a atingir a titulação anual de 60.000 mestres e 25.000 doutores” (PNE, 2014-2024).

O Brasil tem testemunhado um crescimento no setor de pós-graduação, que vem consolidando sua posição como um importante centro de pesquisa. Esse crescimento é evidenciado pelo aumento no número de programas de pós-graduação oferecidos por diversas instituições acadêmicas em todo o país. Mesmo com a COVID, ainda houve aumento no número de matrículas em função da disponibilização de cursos online (MEC, 2023).

Um dos fatores impulsionadores desse crescimento é o reconhecimento da importância da pesquisa e da inovação para o desenvolvimento econômico e social do país. Seguindo o planejamento da meta 14 do PNE, o investimento em programas de pós-graduação era incentivado tanto pelo governo quanto pelo setor privado.

Na Figura 2, apresenta-se o gráfico de crescimento no número de mestres e doutores titulados até 2019:

**FIGURA 2 - Crescimento das Titulações de Mestres e Doutores até 2019**




**Fonte:** Observatório do PNE (2021).

Além disso, parcerias entre universidades, pesquisadores e institutos de pesquisa como a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) e do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) têm fortalecido a interação entre o meio acadêmico e o setor produtivo, impulsionando a aplicação prática dos conhecimentos adquiridos durante os estudos de pós-graduação.

Tal situação fez com que a os objetivos de titular 60.000 novos mestres e 25.000 novos doutores fossem praticamente concretizados em 2019, quando 68.877 novos mestres foram titulados e 24.400 doutores (Observatório do PNE, 2021). Entretanto, tal situação não se manteve nos anos seguintes. Segundo a Agência Senado (2023, p.1):

> A meta do mestrado foi atingida em 2017, quando foram concedidos 70,1 mil títulos, mas retrocedeu a 60 mil em 2020. No doutorado, alcançou-se 24,4 mil títulos em 2019, mas o número caiu a 20,1 mil em 2020. Dessa forma, houve redução na titulação dos dois níveis de pós-graduação.

Em outras palavras, até 2019, houve um progresso significativo, com um aumento anual médio acima das expectativas, sugerindo a possibilidade de cumprir os objetivos antes do prazo estipulado. No entanto, em 2020, apenas 20 mil novos doutores foram titulados, colocando-se em risco o cumprimento dessa meta. Salienta-se que essa queda no número de titulações pode ser atribuída a uma série de fatores, inclusive àqueles relacionados à redução de investimentos no ensino superior e à crise da COVID-19.

Tais fatores ainda representam, mesmo num cenário pós-pandêmico, um desafio para o desenvolvimento da pesquisa e formação de recursos humanos para as atividades de ensino, para a produção científica, para a inovação e o desenvolvimento do processo educacional e consequentemente do país.

Neste contexto, novos investimentos devem ser realizados e maiores oportunidades de qualificação criadas para que se cumpra a meta dentro do prazo estabelecido para 2024.

**Meta 20**

Entende-se que a meta 20, embora não esteja diretamente ligada à melhoria da qualidade na educação superior (pelo menos não faz menção ao tema no seu texto), é de imperativa importância para que se concretize todas as metas do PNE e, por esta razão, recebe destaque dentro desta análise.

Seu objetivo principal é aumentar o investimento de recursos públicos na educação. Mais especificamente,

> Ampliar o investimento público em Educação pública de forma a atingir, no mínimo, o patamar de 7% do Produto Interno Bruto (PIB) do País no 5º ano de vigência desta Lei e, no mínimo, o equivalente a 10% do PIB ao final do decênio (PNE 2014-2024).

Sem que haja destinação de recursos, nenhuma das metas analisadas poderia ser atingida em sua plenitude. A falta de financiamento para as políticas públicas educacionais é um dos principais percalços encontrados pelos gestores e um dos principais fatores impeditivos de sua concretização (Di Giovanni, 2009).

Desta forma, acredita-se que a queda na destinação de recursos para a educação pode ter sido um dos principais fatores que prejudicaram a efetivação dos objetivos traçados nas metas do PNE.

Enquanto o objetivo da meta 20 era chegar a 7% do PIB em recursos destinados à educação, este percentual foi de apenas 5% em 2019 e de 5,1% em 2021 (Agência Senado, 2023, p.1).

Tal situação tem como principal causa a aprovação da Emenda Constitucional nº 95/2016, conhecida como a "Emenda Constitucional do teto dos gastos públicos". Promulgada em dezembro de 2016, pelo governo Michel Temer, a EC nº 95 de 2016 teve como principal objetivo limitar o crescimento dos gastos públicos federais, instituindo um novo regime fiscal que perdurará por 20 anos após sua instituição, ou seja, a partir de 2017. Tal modificação foi inserida através do inciso II, §1º, do artigo 107 da referida lei, impedindo o crescimento da despesa primária para os próximos anos.

Desta forma, o orçamento da União não poderá ser superior ao do ano anterior, apenas ajustado de acordo com a inflação, cujos efeitos podem ser vistos no cenário da educação.

Neste sentido, cabe um destaque especial para o art. 110, trazido pela referida EC nº 95, que tirou a obrigatoriedade de investimento mínimo em educação, antes baseado no montante de arrecadação da receita pública e previsto no artigo 212 da constituição federal:

> Art. 110. Na vigência do Novo Regime Fiscal, as aplicações mínimas em ações e serviços públicos de saúde e em manutenção e desenvolvimento do ensino equivalerão:

> I - No exercício de 2017, às aplicações mínimas calculadas nos termos do inciso I do § 2º do art. 198 e do caput do art. 212, da Constituição Federal; e II - nos exercícios posteriores, aos valores calculados para as aplicações mínimas do exercício imediatamente anterior, corrigidos na forma estabelecida pelo inciso II do § 1º do art. 107 deste Ato das Disposições Constitucionais Transitórias.

No cenário estabelecido, somente poderiam ser aumentados os investimentos em educação caso houvesse corte de gastos em outras áreas, como saúde, segurança e assistência social, por exemplo.

A questão é que a relação, até então existente, de proporcionalidade entre a arrecadação pública e os investimentos em educação sempre foi fator que garantiu um investimento progressivo de recursos mínimos nesta área, sendo de grande importância para o desenvolvimento social do país. A partir da validade da EC do teto dos gastos, o que se observa é que os cálculos de investimento mínimo em educação previstos no art. 212 da Constituição, foram substituídos por um critério de estagnação, tendo como base o ano de 2017, corrigido apenas pelos índices da inflação, o que gerou redução no montante de investimentos destinados para as políticas educacionais, como apresentado no Quadro 4:

**QUADRO 4 - Gastos com educação do governo federal após a EC 95 (em bilhões de R$[32])**

| ANO | ARRECADAÇÃO | ORÇAMENTO | % | LIQUIDADO* | % |
|---|---|---|---|---|---|
| 2012 | R$ 340,90 | R$ 83,84 | 25,59 | R$ 57,60 | 16,90 |
| 2013 | R$ 369,19 | R$ 89,82 | 24,33 | R$ 68,36 | 18,52 |
| 2014 | R$ 393,71 | R$ 102,44 | 26,02 | R$ 81,41 | 20,68 |
| 2015 | R$ 417,30 | R$ 115,50 | 27,68 | R$ 90,33 | 21,64 |
| 2016 | R$ 450,18 | R$ 109,90 | 24,41 | R$ 95,51 | 21,22 |
| 2017 | R$ 456,88 | R$ 115,11 | 25,20 | R$ 102,14 | 22,36 |
| 2018 | R$ 497,57 | R$ 114,81 | 22,97 | R$ 99,45 | 19,99 |
| 2019 | R$ 537,22 | R$ 114,31 | 22,04 | R$ 98,45 | 18,33 |
| 2020 | R$ 510,81 | R$ 118,40 | 21,66 | R$ 92,06 | 18,02 |
| 2021 | R$ 703,56 | R$ 110,65 | 17,06 | R$ 100,28 | 14,25 |

[32] Foi necessário arredondar os valores por estarem em bilhões de reais. Os percentuais apresentados foram calculados com base nos valores inteiros da arrecadação, do orçamento e da despesa liquidada.

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| 2022 | R$ 848,44 | R$ 120,04 | 15,29 | R$ 114,58 | 13,50 |

**Fonte:** Elaborado pelos autores com base em Tesouro Transparente, RREO[33] do Governo Federal (2012 a 2022).

Observa-se que os investimentos em educação vinham numa crescente, saindo de 16,9% em 2012, e chegando a 21,22% em 2016. Todavia, a partir do ano de 2018, os valores dos gastos públicos não poderiam superar o montante do ano anterior, sendo apenas corrigido pelos índices de inflação.

Percebe-se, a partir de então, uma redução gradual no valor investido em educação, chegando a apenas 14,25% da arrecadação em 2021 e 13,5% em 2022. Percentual bem abaixo mínimo de 18% antes exigido pela Constituição Federal. Este cenário demonstra uma tendência de reduções sequenciais nos anos vindouros, uma vez que os gastos com educação em 2023 não poderão ultrapassar os valores de 2022.

Tal situação estagnou o crescimento dos investimentos em educação, criando um cenário de impossibilidade de cumprimento desta meta, acarretando consequências negativas para as demais metas do PNE.

## Considerações finais

Todo planejamento é importante para o desenvolvimento de qualquer atividade, apresentando diversas vantagens para quem o realiza, como a coordenação de atividades, a antecipação de decisões, além da formulação das bases para a avaliação de desempenho. O fato se basear em estimativas e não ser autoexecutável continuam sendo grandes desvantagens deste tipo de ferramenta.

Em outras palavras, sem que seja dada a devida importância e haja envolvimento de pessoal qualificado em sua elaboração, o plano pode apresentar objetivos que não condizem com a realidade, sendo eles muito conservadores, que não geram as mudanças necessárias para atingir as demandas, ou muito agressivos, de forma que se torne inviável sua concretização.

Outro ponto é que sem o controle e acompanhamento sobre a execução, o planejamento se torna inútil, ou até mesmo um desperdício de tempo, sendo incapaz de se adequar às novas variáveis e situações que certamente aparecerão durante o processo.

Sendo o PNE um planejamento da educação brasileira para 10 anos, tanto o engajamento para sua elaboração, destinando recursos, tempo e pessoal qualificado,

[33] Relatório Resumido de Execução Orçamentária

quanto o controle e monitoramento sobre sua execução são de fundamental importância para que haja uma concretização de resultados dentro daquilo que foi planejado.

Considera-se que tal engajamento não ficou evidente frente os resultados apresentados por esta pesquisa.

No que tange às metas do PNE relacionadas à educação superior, pode-se afirmar que a número 13 apresentou objetivos muito conservadores, não chegando a contemplar a oportunidade de atingir um número muito maior de mestres e doutores em todas as regiões do Brasil. Sendo cumprida já em 2015, apenas dois anos após o início do prazo estabelecido, poderia ter sido planejada para manter ou aumentar o crescimento até 2024, prazo final do PNE. A melhoria apresentada pode ser considerada pequena em relação ao potencial existente e, principalmente quanto ao prazo para alcançá-lo.

Quanto às metas 12 e 14, entende-se que elas apresentaram objetivos muito agressivos, podendo não ser possível cumpri-los dentro do planejado, ou ainda que não se manteve um controle sobre sua execução, de forma a adequar tais metas aos novos cenários que se apresentaram nesses nove anos de PNE. Restando apenas um ano para que se atinja o prazo estipulado, é grande a possibilidade de não cumprimento dessas metas.

Por fim, o não cumprimento da meta 20, pode ter sido um dos cenários que mais gerou impedimento para concretização das metas apresentadas anteriormente. A redução dos investimentos na educação é um fator impeditivo para a realização de diversas políticas públicas educacionais tanto no que se refere a execução da atividade letiva, administrativa quanto àquelas relacionadas à capacitação e desenvolvimento dos profissionais da educação.

De um modo geral, acredita-se que o PNE não atingirá o cumprimento da maioria das metas traçadas e, espera-se, que em planejamentos futuros seja dada maior importância para os benefícios que um Plano Nacional para a Educação Brasileira pode trazer e, dessa forma, que seja dedicado tempo, recursos e pessoal qualificado para sua elaboração. Espera-se, ainda, maior esforço para concretizá-lo de acordo com o que foi planejado, não somente no ensino superior, mas em todas as subáreas abrangidas pelo campo da educação.

## Referências

Agência Senado (2023). **As 20 metas do PNE e a avaliação do Inep**. Recuperado em 27, julho, 2023 de https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2023/02/17/as-20-

metas-do-pne-e-a-avaliacao-do-inep#:~:text=Meta%2013%20%E2%80%94%20Elevar%20a%20qualidade,no%20m%C3%ADnimo%2035%25%20de%20doutores.&text=O%20objetivo%20de%20atingir%2075,chegou%20a%2048%2C9%25

Aguiar, M. A. S (2010). Avaliação Do Plano Nacional De Educação 2001-2009: Questões Para Reflexão. **Educ. Soc**., Campinas, v. 31, n. 112, p. 707-727, jul.-set.

AMORIN, P., Colombo, M., Costa, G.O.P., Oliveira, E.C.W., Ferri, L.M.C.G. (2013). Planos Nacionais de Educação: Aspectos Históricos - Críticos de sua Trajetória e seus Desdobramentos na Educação Brasileira. **Colloquium Humanarum**, vol. 10, n. Especial, Jul–Dez, 2013.

**Emenda Constitucional nº 95, de 15 de dezembro de 2016**. Altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o Novo Regime Fiscal, e dá outras providências. Recuperado em 25, julho, 2023 de https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc95.htm

**Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Recuperado em 06, agosto, 2023 de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm

**Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001**. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências.

**Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional -LDB** (L. 9394/1996). BRASIL.

**Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidente da República.

Campanha Nacional Pelo Direito A Educação (2023)**. 8º balanço anual do Plano Nacional de Educação-PNE**.

Di Giovanni, G. (2009). **As estruturas elementares das políticas públicas**. Núcleo de Estudos em Políticas Públicas – NEPP. Unicamp.

Ministério Da Educação – MEC (2023). **Por que o Brasil precisa de um Plano Nacional de Educação?** Recuperado em 22, julho, 2023 de http://pne.mec.gov.br/galeria/4-conferencia-o-manifesto-dos-pioneiros-da-educacao-nova-e-o-sistema-nacional-de-educacao-11-a-13-03-2013/detail/538-conferencia-pioneiros-usp?tmpl=component&phocadownload=2

Ministério Da Educação – MEC (2023). **Número de pós-graduandos cresce no Brasil.** Recuperado em 28, agosto, 2023 de http://portal.mec.gov.br/secretaria-de-regulacao-e-supervisao-da-educacao-superior-seres/180-estudantes-108009469/pos-graduacao-500454045/2583-sp-2021081601#:~:text=Aplicativos-,N%C3%BAmero%20de%20p%C3%B3s%2Dgraduandos%20cresce%20no%20Brasil,-Apresenta%C3%A7%C3%A3o

Ministério Da Educação – MEC (2021). **Microdados do Censo da Educação Superior**. Recuperado em 12, agosto, 2023 de https://www.gov.br/inep/pt-br/acesso-a-informacao/dados-abertos/microdados/censo-da-educacao-superior

Observatório Do PNE – OPNE (2021). **Acompanhe as 20 metas do PNE**. Recuperado em 29, julho, 2023 de https://www.observatoriodopne.org.br/metas

Tesouro Transparente (2012 a 2022). **Relatório Resumido de Execução Orçamentária**. Recuperado em 19, julho, 2023 de

https://www.tesourotransparente.gov.br/publicacoes/relatorio-resumido-da-execucao-orcamentaria-rreo/2012/12

# EIXO 4 - A educação em tempos de digitalização: contradições e assimetrias

# ESCOLAS CONECTADAS E O DIREITO À EDUCAÇÃO

Andressa Pellanda, Deep/FE/USP
dre.pellanda@gmail.com

Marina Avelar, FaE/UFMG
marinadeavelar@gmail.com

Priscila Gonsales, Iniciativa Educação Aberta/UnB
prigon@educadigital.org.br

**Palavras-chave:** conectividade, plataformização, direitos digitais

## Introdução

A crescente digitalização de diversos setores, um dos efeitos da pandemia, tornou essencial democratizar o acesso à conectividade significativa nos sistemas educacionais. Contudo, os dados indicam que as instituições educativas não têm infraestrutura básica necessária para a integração da tecnologia ao ambiente de ensino-aprendizagem, 40,1 mil escolas (29%) não têm acesso à banda larga fixa, por exemplo (Censo Escolar 2022; Modelo de Classificação de Tecnologias de Acesso/Ceptro.Br, Nic.br e Cgi.br)[34].

No Brasil, o governo federal tem promovido políticas que objetivam avançar a educação digital no país, tais como a Estratégia Nacional de Escolas Conectadas (ENEC - 2024), o Programa Inovação Educação Conectada (PIEC - 2021), bem como a Política Nacional de Educação Digital (2023), e a Estratégia Brasileira de Educação Midiática em construção - inter-relacionadas em suas concepção e implementação.

A ENEC visa "direcionar e garantir a conectividade para fins pedagógicos em todas as escolas públicas de educação básica" e o "apoio à aquisição e melhoria dos dispositivos e equipamentos"[35]. Já o PIEC tem por objetivo "apoiar a universalização do acesso à internet em alta velocidade e fomentar o uso pedagógico de recursos digitais"[36]. A Política Nacional de Educação Digital visa "potencializar os padrões e incrementar os resultados das políticas públicas relacionadas ao acesso da população a recursos,

---

[34] BRASIL. **Censo Escolar 2022.** Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-escolar/resultados/2022>. Acesso em 10 mai. 2024. Ceptro.Br, Nic.br & Cgi.br. **Modelo de Classificação de Tecnologias de Acesso.** 2023. Disponível em: <https://www.nic.br/publicacao/relatorio-metodologico-modelo-de-classificacao-de-tecnologias-de-acesso/>. Acesso em 10 mai. 2024.

[35] BRASIL. **Estratégia Nacional de Escolas Conectadas.** 2024a. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/escolas-conectadas>. Acesso em 10 mai. 2024.

[36] BRASIL. **Programa de Inovação Educação Conectada.** 2023a. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/areas-de-atuacao/eb/piec>. Acesso em 10 mai. 2024.

ferramentas e práticas digitais”[37]. E, por fim, a Estratégia Brasileira de Educação Midiática é entendida como o “conjunto de iniciativas (...) voltadas à promoção da educação para as mídias da população”[38].

A despeito de discursos que alegam a busca pela garantia do direito de acesso a ferramentas e recursos com qualidade, incluindo acessibilidade e adaptabilidade, vê-se no campo da educação digital disputas e tensões que ecoam dinâmicas mais amplas da arena educacional. Pergunta-se quais são as concepções de educação que orientam tais políticas e quais são os desafios e perigos impostos pelo avanço da digitalização na educação. Este artigo tem como objetivo apresentar uma análise exploratória da ENEC e PIEC, explorando concepções de educação digital em disputa no campo, indicando problemáticas e possíveis caminhos para assegurarmos uma educação digital que promova - e não viole - o direito à educação.

## Metodologia

Este artigo fez uso da análise de literatura e análise documental dos programas ENEC e PIEC como políticas em implementação. Conceitos centrais advindos da literatura foram utilizados como lentes analíticas para explorarmos os potenciais riscos dos programas para o direito à educação, em particular os conceitos de plataformizacão, recursos abertos, neotecnicismo e conectividade significativa.

## Discussão dos resultados

Em contraste a uma abordagem neotecnicista[39], na qual compreende-se que a tecnologia pode solucionar problemas sociais e educacionais por si mesma (MAFRA DA SILVA, 2018), estudos têm apontado a importância de garantir uma "conectividade

[37] BRASIL. **Política Nacional de Educação Digital.** 2023b. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2023-2026/2023/Lei/L14533.htm>. Acesso em 10 mai. 2024.
[38] BRASIL. **Estratégia Brasileira de Educação Midiática.** 2023c. Disponível em: <https://www.gov.br/secom/pt-br/arquivos/2023_secom-spdigi_estrategia-brasileira-de-educacao-midiatica.pdf/@@download/file>. Acesso em 10 mai. 2024.
[39] Segundo Mafra da Silva (2018, p. 10), o tecnicismo apresenta-se agora como neotecnicismo, em um “processo de ensino e aprendizagem centrado nos resultados, no qual se propõe a mesma racionalidade técnica dos anos setenta, para assim garantir a ‘eficiência e a produtividade’ na educação, ou seja, em função desse contexto, as políticas educacionais passam a enfatizar o critério da qualidade com base em um fundamento - a utilização intensiva das Tecnologias da Informação e Comunicação - TIC, como estratégia (muito mais sofisticada do que o paradigma tecnicista dos anos setenta) de adequação da educação escolar à sociedade da informação. Na perspectiva da pedagogia neotecnicista, o controle - sobre diretores, professores e alunos - via avaliação de standards internacionais de desempenho, além da responsabilização e técnicas de pagamento por meritocracia, combinadas com privatização são elementos, que implementados, supostamente garantiriam qualidade na oferta da educação (FREITAS, 2011).”

significativa", como o mais recente estudo do CGI.br[40], que ressalta a importância de considerar a disponibilidade de conexão, sua qualidade, o tipo de dispositivo utilizado, a acessibilidade financeira (incluindo o conceito de *zero rating* não restrito a redes sociais privadas) e os ambientes de uso. Essas são questões incluídas em outros esforços promovidos por organizações da sociedade civil, como a Campanha Nacional pelo Direito à Educação, que se debruça há anos no estudo e nas lutas pela implementação do Custo Aluno-Qualidade (CARA & PELLANDA, 2021), hoje referencial na Constituição Federal de 1988, e também sobre as quais alertamos desde o início da pandemia (CAMPANHA, 2020).

Nos últimos anos, com avanço de tecnologias de inteligência artificial (IA), plataformas têm sido criadas e adotadas na educação - comerciais predominantemente, levando ao fenômeno da plataformização (FERREIRA, 2023) em um contexto de capitalismo de vigilância (ZUBOFF, 2021). Vê-se dependências crescentes de sistemas automatizados e plataformas digitais, levando a preocupações quanto à privacidade dos dados dos sujeitos, sobretudo ao serem comercializados e tratados em data-centers fora do Brasil e sem o consentimento consciente ou a opção de escolha dos usuários. Isso pode indicar inclusive riscos notadamente à própria soberania nacional (em caso de empresas como a Starlink terem acesso a pontos de dados de comunidades na região amazônica[41]) e à salvaguarda dos direitos pessoais.

No Brasil, estudo realizado pela Iniciativa Educação Aberta sobre os termos de uso e políticas de privacidade dos serviços Google for Education e Microsoft 365 para educação, mostrou que as empresas não cumprem as determinações da Lei Geral de Proteção de Dados (LGPD)[42]. Ou seja, companhias transnacionais de tecnologia tem operado nas escolas públicas sem respeitar as normativas nacionais (LIMA, 2020; CHACON, BADWEN SILVERIO DE CASTRO & XAVIER MORALES, 2022).

Parece haver uma falta de clareza em relação ao tipo de recursos digitais que estão sendo e serão implementados nas escolas. O MEC menciona recursos diversificados e de

---

[40] CGI.br. **Conectividade significativa : propostas para medição e o retrato da população no Brasil.** São Paulo: Núcleo de Informação e Coordenação do Ponto BR, 2024. Disponível em: <https://cetic.br/media/docs/publicacoes/7/20240415183307/estudos_setoriais-conectividade_significativa.pdf>. Acesso em 10 mai. 2024.

[41] MEC recua e suspende regra de internet em escolas que só Musk poderia atender: https://www.estadao.com.br/politica/mec-recua-e-suspende-regra-que-direciona-internet-de-escolas-para-elon-musk/.

[42] BRASIL. **Lei n. 13.709, de 14 de agosto de 2018.** Lei Geral de Proteção de Dados Pessoais (LGPD). 2018. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2018/lei/l13709.htm>. Acesso em 10 mai. 2024.

qualidade, sem pontuar que esses recursos são abertos[43] ou fechados, o que os distingue em termos de diversidade, acessibilidade, flexibilidade, autonomia dos sujeitos da educação. É necessário ressaltar a distinção entre o conceito de "Recursos Educacionais Digitais" e "Recursos Educacionais Abertos", conforme a Portaria 451/2018[44]. Embora os primeiros abranjam todos os instrumentos - gratuitos e pagos -, aplicações e plataformas digitais que podem ajudar o professor e o aluno no processo de ensino-aprendizagem, os REA podem ser livremente utilizados, adaptados e compartilhados, promovendo, assim, a experimentação, o uso público e gratuito, a coletividade, a inclusão e a autonomia.

Dentro da perspectiva da conectividade significativa, é necessário que o governo forneça detalhamentos sobre os equipamentos e os ambientes de integração digital das escolas e garanta apoio efetivo à diversificação e qualidade de ambos. Os REA devem ser incentivados para que possam ser adotados por docentes e estudantes, que acabam atraídos por produtos comerciais em um ciclo de dependência de encontro aos princípios de uma educação libertadora. Uma gama mais ampla de recursos podem ser fomentados, como o uso de plataformas públicas (como MEC-Red[45], AVA-MEC[46] e Conferência Web/RNP[47]) considerando qualidade pedagógica, independência tecnológica, adaptabilidade, e autonomia tecnológica. Diante de evidências de não conformidade com a LGPD, o governo deve garantir o cumprimento da legislação e proteção dos dados, assim como é necessário um mecanismo de *enforcement*[48] para endereçar tais questões.

No aspecto da governança, embora a ENEC estabeleça a necessidade de conjugar esforços de diversos atores, incluindo a sociedade civil, é crucial questionar de que

---

[43] Recursos Educacionais Abertos (REA) são materiais de ensino, aprendizado e pesquisa, em qualquer suporte ou mídia, que estão sob domínio público, ou estão licenciados de maneira aberta, permitindo que sejam utilizados ou adaptados por terceiros. O uso de formatos técnicos abertos facilita o acesso e reuso potencial dos recursos publicados digitalmente. Recursos educacionais abertos podem incluir cursos completos, partes de cursos, módulos, livros didáticos, artigos de pesquisa, vídeos, testes, software, e qualquer outra ferramenta, material ou técnica que possa apoiar o acesso ao conhecimento. Mais informações: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000227970 .

[44] BRASIL. **Portaria n. 451, de 16 de maio de 2018.** Define critérios e procedimentos para a produção, recepção, avaliação e distribuição de recursos educacionais abertos ou gratuitos voltados para a educação básica em programas e plataformas oficiais do Ministério da Educação. 2018. Disponível em: <https://educacaoconectada.mec.gov.br/images/pdf/portaria_451_16052018.pdf>. Acesso em 10 mai. 2024.

[45] https://plataformaintegrada.mec.gov.br/

[46] https://avamec.mec.gov.br/

[47] https://conferenciaweb.rnp.br/

[48] Processo de fazer as pessoas obedecerem a uma lei ou regra, ou de fazer uma situação específica acontecer ou ser aceita, de acordo com o Dicionário Cambridge. Disponível em: <https://dictionary.cambridge.org/pt/dicionario/ingles-portugues/enforcement>. Acesso em 10 mai 2024.

maneira exatamente a participação da sociedade civil está sendo formalmente incorporada e sua representação garantida no processo decisório[49]. É essencial que seja garantida uma governança democrática, transparente e inclusiva, com representação de organizações que refletem a comunidade educacional, levando em conta a Conferência Nacional de Educação[50], referência para as políticas educacionais.

## Conclusão

É essencial abordar criticamente os aspectos da plataformização e digitalização no contexto da perspectiva neotecnicista da educação digital, contrastadas com a abordagem da conectividade significativa, da proteção e segurança dos dados e uso de recursos abertos. Desta forma, podemos caminhar em direção à integração da tecnologia na educação brasileira de forma responsável, ética, segura e centrada nos princípios da equidade e da proteção dos direitos humanos.

## Referências

CAMPANHA NACIONAL PELO DIREITO À EDUCAÇÃO (CAMPANHA). COVID-19, o novo coronavírus: Guia sobre Educação a Distância. 2020. Disponível em: <https://media.campanha.org.br/acervo/documentos/COVID-19_Guia3-EaD_FINAL.pdf>. Acesso em 10 mai. 2024.

CARA, Daniel & PELLANDA, Andressa. **Quanto custa a educação básica pública de qualidade: o sistema CAQi/CAQ da Campanha Nacional pelo Direito à Educação**. In: SOUZA, Marcelo Lopes de; ALVES, Fabiana de Assis; MORAES, Gustavo Henrique (organizadores). Custo Aluno Qualidade (CAQ): contribuições conceituais e metodológicas. Brasília, DF: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2021. Disponível em: <https://download.inep.gov.br/publicacoes/diversas/financiamento_da_educacao/custo_aluno_qualidade_caq.pdf>. Acesso em 10 mai. 2024.

CHACON, Guilherme; BADWEN SILVERIO DE CASTRO, Henrique; XAVIER MORALES, Luiza. Análise: Termos De Uso e Políticas De Privacidade do Google Workspace for Education e Microsoft 365 (Office 365 Educação). São Paulo: Iniciativa Educação Aberta, 2022. Disponível em <https://zenodo.org/records/7718863>. Acesso em 10 mai. 2024.

FERREIRA, Ana Elisa Sobral da Silva. Capitalismo de vigilância e plataformização da educação: um estudo discursivo-mediológico. **Revista Mosaico**, v. 15, n. 24, p. 23-28,

[49] Fundação Lemann defende parceria "de caráter estritamente técnico" entre MegaEdu e MEC: https://www.estadao.com.br/politica/fundacao-lemann-defende-parceria-de-carater-estritamente-tecnico-entre-megaedu-e-mec/.

[50] BRASIL. **Conferência Nacional de Educação: Documento Final.** 2024b. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/acesso-a-informacao/participacao-social/conferencias/conae-2024>. Acesso em 10 mai 2024.

2023. Disponível em: <https://periodicos.fgv.br/mosaico/article/view/89419>. Acesso em 10 mai. 2024.

LIMA, Stephane. **Educação, Dados e Plataformas - análise descritiva dos termos de uso dos serviços educacionais Google e Microsoft.** São Paulo: Iniciativa Educação Aberta, 2020. Disponível em <https://www.aberta.org.br>. Acesso em 10 mai. 2024.

MAFRA DA SILVA, Andréa Villela. Neotecnicismo - a Retomada do Tecnicismo em Novas Bases. **Revista de Ensino, Educação e Ciências Humanas**, v. 19, n. 1, p. 10-16, 2018. DOI: 10.17921/2447-8733.2018v19n1p10-16. Disponível em: <https://revistaensinoeeducacao.pgsscogna.com.br/ensino/article/view/3720>. Acesso em 10 mai. 2024.

ZUBOFF, Shoshana. **A Era do Capitalismo de Vigilância.** Rio de Janeiro: Ed. Insíntreca. 1a edição. 2021.

# DATIFICAÇÃO DA EDUCAÇÃO: BNCC E TECNOLOGIAS PARA CONTROLE DO TRABALHO DOCENTE E PRIVATIZAÇÃO DO CURRÍCULO[51]

Marcelo Mocarzel - Unifeso/UCP/Unesa
marcelomocarzel@gmail.com

Jaciara de Sá Carvalho - Unesa
jsacarvalho@gmail.com

**Palavras-chave:** Datificação; BNCC; Privatização do Trabalho Docente

## Introdução

Desde o início da década de 1990, já se denuncia um grande avanço neoliberal nas políticas educacionais brasileiras. A partir do processo de redemocratização após 21 anos de ditadura civil-militar, o país experimentou aquilo que Vieira (2000) identificou como tempos de transição: o Brasil se abre ao mercado internacional e às agendas estrangeiras de organismos multilaterais, especialmente nas áreas sociais. O processo foi iniciado por Fernando Colllor (1990-1992) e seguiu pelos governos de seus sucessores Itamar Franco (1992-1994) e Fernando Henrique Cardoso (1995-2002).

Mesmo nos períodos do Partido dos Trabalhadores (PT) - Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2010) e Dilma Rousseff (2011-2016) não foram vistas grandes mudanças no que tange às orientações políticas educacionais. Pelo contrário, a continuidade sobretudo nas políticas curriculares, de avaliação e de financiamento da educação. Para Oliveira (2009, p. 209), as políticas no Governo Lula podem ser classificadas como "ambivalentes", por apresentarem rupturas, mas também permanências, em relação às anteriores.

Dourado (2019) indica que as políticas neoliberais que vem sendo desenvolvidas desde os anos 1990 são expressas por reformas e ajustes estruturais em sintonia com a expansão do capital, em detrimento de políticas sociais. Parte-se do pressuposto de que as políticas educacionais, por mais que tenham promovido avanços significativos de distintas ordens (aumento da escolarização obrigatória dos 4 aos 17 anos, criação do piso nacional dos professores, expansão do acesso ao ensino superior etc.), também resulta em ônus, uma vez que assumem compromissos com agendas externas, em geral, pautadas pela lógica do capitalismo financeiro.

[51] **Financiamentos: Faperj e CNPq**

## Metodologia

Além do contexto anteriormente apresentado, princípios e valores neoliberais crescem na educação amparados, também, por discursos e práticas que envolvem tecnologias digitais (SELWYN, 2016) que sustentam, inclusive, uma expansão do processo de datificação da vida. A transformação de tudo o que for possível em dados e sua manipulação tem sido uma regra na atualidade nas diferentes áreas e não seria diferente em termos de políticas e ações na educação a partir do contexto anteriormente recuperado.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) seria um exemplo de dispositivo orientado pela visão dataísta. Os “códigos alfanuméricos” da BNCC, como a própria expressão aponta, codificam as habilidades de todas as etapas, disciplinas e áreas de conhecimento sugerindo relação com o processo de datificação da educação. A pesquisa comunicada neste trabalho, em caráter inicial, se desenvolve sob abordagem qualitativa, orientada pelo paradigma teórico crítico, para o qual a realidade é “influenciada por valores sociais, políticos, culturais, econômicos, étnicos e relacionados ao gênero, cristalizados no decorrer do tempo” (IVENICKI; CANEN, 2016, p. 23). A análise é documental, inicialmente focando a versão aprovada da BNCC, a partir deste paradigma e de autores das áreas de educação, política e tecnologia.

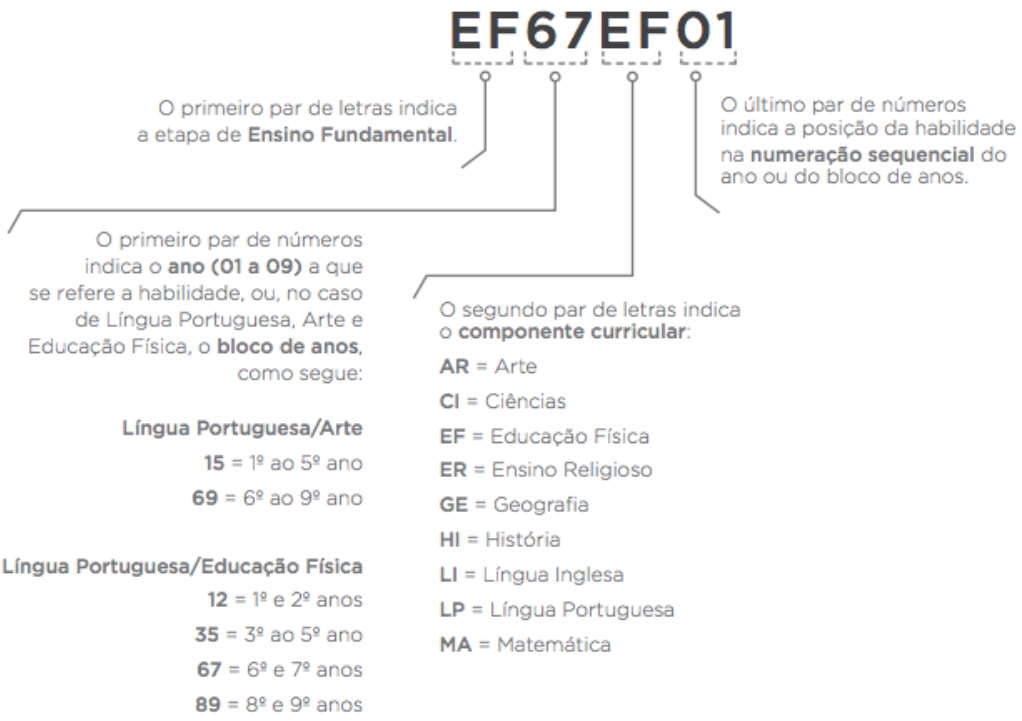
## Discussão

Pode-se afirmar que a BNCC é uma política complexa, que traz uma série de desdobramentos em outras políticas: sua aprovação fez com que fossem alteradas as diretrizes curriculares para os cursos de licenciatura, implicou na revisão de todo o material didático do país, obrigou a adequação dos sistemas de ensino aos seus preceitos, modificou as estratégias de financiamento da Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação (SEB/MEC), dentre outros desdobramentos, alguns deles bastante problemáticos.

Neste estudo, focamos em um desdobramento específico: como este modelo de Base possibilita que a educação seja controlada por meio de processos de datificação, que pode ser entendida como "a representação, em categorias de dados digitais assumidamente neutros, de processos e sujeitos, bem como o uso de coleções maciças desses dados (Big Data) como base para tomada de decisões e planejamento de ações"

(FERREIRA; CARVALHO; LEMGRUBER, 2019, p. 3). A BNCC pode ser utilizada como instrumento de controle da ação docente e de outros agentes do campo educacional a partir do recurso de codificação dos objetivos de aprendizagem e habilidades específicas, como ilustra a figura a seguir.

**Figura 1: Código alfanumérico da BNCC**




Fonte: Brasil, 2017, p. 28

Na medida em que se identifica cada habilidade, tal qual um código de barras de um produto do supermercado, seria reforçada também a ideia de conhecimento como bem de consumo, como mercadoria a ser distribuída ou vendida. Como uma decorrência, é atribuído a algum ator exógeno à escola o poder de definir o que se ensina e como se ensina e os mecanismos de controle do trabalho docente.

De fato, as políticas educacionais de caráter neoliberal que vem sendo implantadas no Brasil a partir de agendas globais empregam de forma crescente processos de controle, favorecendo um ambiente de competitividade e meritocracia nas escolas, transferindo para grandes corporações a autoria do que se ensina e de como se ensina, em um processo

de privatização o trabalho docente, algo incompatível com uma visão emancipatória e inclusiva de educação. Adrião (2018, p. 11) afirma que uma das três dimensões da privatização da educação é a do currículo, que se desdobra na "compra ou adoção pelo poder público de desenhos curriculares elaborados pelo setor privado; [...] de tecnologias educacionais e demais insumos curriculares desenvolvidos pelo setor privado; [...] de Sistemas privados de ensino (SPE)".

No caso da BNCC, os códigos podem ser relacionados a materiais didáticos, instrumentos avaliativos e outros recursos, seguindo a lógica de datificação, e constituindo-se como tecnologia de controle do trabalho docente e privatização da educação. O processo de datificação pela BNCC, em associação à privatização do currículo, pode promover que grandes corporações editoriais e tecnológicas coletem e relacionam, por exemplo, os dados produzidos pelos docentes sobre o que foi ou não ensinado, qual habilidade consta em uma prova ou exercício, qual docente está cumprindo e qual não está cumprindo o roteiro planejado por outro.

As chamadas *BigTechs*, mas também startups de tecnologia, têm aumentado seus lucros e influências na educação através da oferta de recursos que parecem gratuitos, mas que possuem custos ocultos significativos. Essa prática permite que essas empresas ajam na formulação de políticas educacionais, no desenho de currículos e na implementação de projetos pedagógicos. A expansão das ideologias afeitas à atual fase do capitalismo marcada pela datificação e pela vigilância comprometem um ideal de sociedade mais justa (CARVALHO et al., 2023, p. 41).

## Conclusões provisórias

Defende-se que, a partir da aprovação da BNCC, para além do controle, uniformização e previsibilidade dos currículos, são expandidos possíveis mecanismos de controle exógenos do trabalho docente, dos processos de ensino-aprendizagem, da gestão escolar e da gestão educacional, do planejamento e da avaliação educacional e da formulação de políticas públicas por meio de processos de datificação. Seria cada vez mais visível, como na codificação alfanumérica da BNCC, a tendência de transformação das atividades, percursos e decisões da educação em dados rastreáveis, tanto em uma perspectiva macro quanto em nível micro de cada escola, cada gestor, cada professor, cada estudante. Embora seja necessário reconhecer que a prática de controle pode ser usada em benefício de melhor distribuição de recursos e políticas sociais atreladas à

escola, o contexto neoliberal no qual o país está mergulhado sugere objetivos outros, mais afeitos a seus valores e princípios.

Na próxima etapa, os documentos que integram a Base Nacional Comum Curricular serão analisados à luz de uma abordagem crítica e problematizadora, que concebe educação como um movimento dialético, de caráter emancipatório e comprometido com formação crítica (FREIRE, 1994) dos sujeitos. A autonomia do professor e da escola está cada vez mais em risco, na medida em que tudo que é feito pode ser convertido em dados que alimentam bancos e instituem políticas de controle e punição, aquilo que Foucault definiu como biopolítica (2000).

## Referências

ADRIÃO, T. Dimensões e formas da privatização da educação no Brasil: caracterização a partir de mapeamento de produções nacionais e internacionais. **Currículo sem fronteiras**, v. 18, n. 1, p. 8-28, 2018. Disponível em: http://www.curriculosemfronteiras.org/vol18iss1articles/adriao.pdf

ALEVIZOU, G. Da mediação à datificação: teorizando tendências em evolução nas mídias, tecnologia e aprendizagem. In: MARTINS, G.; ROSADO, A.; CARVALHO, J. S. (Orgs.). **Educação e Tecnologia**: abordagens críticas. Rio de Janeiro: Unesa, 2017, p. 302-330. Disponível em: https://ticpe.files.wordpress.com/2017/04/ebook-ticpe-2017.pdf

CARVALHO, J. S. et al. Educação híbrida: mais um passo em direção à garantia do direito à educação? In: MILL, D. et al. **Diálogos sobre a educação a distância, presencial e híbrida**: reflexões, estratégias e proposições. São Paulo: Artesanato Educacional, 2023, p. 31-44.

DOURADO, L. F. Estado, educação e democracia no Brasil: retrocessos e resistências. **Educ. Soc.,** v. 40, p. e0224639, 2019. Disponível em: https://www.scielo.br/j/es/a/vsCq3LjxSXYrmZDgFWwk7tG/?format=pdf&lang=pt

FERREIRA, G.; CARVALHO, J. S.; LEMGRUBER, M. Tecnologias digitais na educação: a máquina, o humano e os espaços de resistência. **Revista Educação e Cultura Contemporânea**, v. 16, n. 43, p. 1-10, 2019. Disponível em: http://periodicos.estacio.br/index.php/reeduc/article/viewFile/6386/47965981

FOUCAULT, M. **Nascimento da biopolítica**. Lisboa: Edições 70, 2010.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.

IVENICKI, A.; CANEN, A. **Metodologia da pesquisa:** rompendo fronteiras curriculares. Rio de Janeiro: Editora Moderna, 2016.

OLIVEIRA, D. A. As políticas educacionais no governo Lula: rupturas e permanências. **RBPAE**, v. 25, n. 2, p. 197-209, mai./ago. 2009. Disponível em: https://www.seer.ufrgs.br/index.php/rbpae/article/view/19491/11317

SELWYN, N. A **Tecnologia educacional como ideologia**. Tradução Giselle M. S. Ferreira. 2016. Disponível em:

https://ticpe.files.wordpress.com/2016/12/neil_selwyn_distrusting_cap2_trad_pt_final.pdf Acesso em 29 jan. 2023.

VIEIRA, S. L. **Política educacional em tempos de transição (1985-1995).** Brasília, DF: Editora Plano, 2000.

# A ASSUNÇÃO EDUCATIVA EM TEMPOS DE MEDIAÇÕES INVISÍVEIS

Luiz Coppi
luizacc88@gmail.com

**Palavras-chave**: Ensino; Mediação; Algoritmos Digitais.

## Introdução

No início do terceiro capítulo de "Escola de aprendizes", Garcés (2023) propõe uma reflexão instigante. Segundo ela, "a matéria-prima da educação é justamente o poder ser" (ibid, p. 63). "Educar", continua a autora, "é intervir deliberadamente nas possibilidades de vida daqueles a quem ensinamos algo" (ibid). Mais adiante em sua argumentação, ela reflete:

> Que aprender tenha a ver com o desenvolvimento de talentos que já temos, isso parece óbvio. Mas e os talentos que não temos? Penso que o que nos faz humanos, se é que isso significa algo, é o fato de sermos capazes de gerar, transmitir e compartilhar capacidades que não tínhamos. Este é o milagre mais impressionante do aprendizado: permitir que desfrutemos do que não fizemos nem saberíamos fazer por conta própria e despertar em nós relações inesperadas, imprevistas e inclusive inapropriadas com o que nos rodeia. Não somos minas com pedras mais ou menos preciosas. Somos seres mutantes, um conjunto de relações em constante transformação, e não há nada que nos transforme mais do que o que aprendemos dos outros e com os outros. (ibid, p. 92).

Educar, então, na perspectiva da autora, tem a ver com propiciar as condições para um abandono de si, para uma experimentação de ideias, de afetos e de modos de ser que somente é possível quando o estudante pode viver a alteridade, conviver com o outro; quando há uma disposição para essas relações.

Mas quais as condições contemporâneas para isso?

Para além dos preceitos neoliberais contra que se coloca a autora — ou, talvez, como uma variante deles —, pretendemos investigar aqui alguns aspectos da arquitetura digital das redes de comunicação atuais que, a nosso ver, impõem obstáculos para a experimentação da alteridade. A dataficação (Zuboff, 2022) e os mecanismos algorítmicos de predição (Zuboff, 2022; Bruno, 2020), parece-nos, convocam a um encerramento ensimesmado bastante hostil à diversidade e a uma escola preocupada com o "poder ser". Nosso objetivo, então, é, num primeiro momento, mostrar quais os traços das configurações dessas redes que, a nosso ver, contrastam frontalmente com a

subjetividade escolar descrita por Garcés; num segundo momento, de maneira breve, intentamos também apontar algumas possibilidades para, de dentro da escola, oferecer alguma resistência existencial ao cenário digital contemporâneo.

## Metodologia

Esta pesquisa propõe especulações sobre os desdobramentos escolares da imersão no digital. Assim, é de suma importância conhecer essas tecnologias e, para tanto, mobilizamos autoras que a descrevem criticamente, como Zuboff (2021) e Bruno ( 2020). No entanto, como nosso interesse não se limita à descrição dos modos de operação dessas redes, adotamos como metodologia uma leitura hermenêutica tal qual a propõe Paul Ricoeur (2013). Para ele, o sentido dos textos emerge do encontro destes com o leitor; ao ler, formulam-se hipóteses que surgem como "horizontes potenciais de sentido" (ibid, p. 110) e, para desenvolvê-las, para aproximar-se desses horizontes ainda que talvez sem a possibilidade de, de fato, encontrá-los, esse leitor se vale de uma disciplina argumentativa rigorosa (ibid) — é assim que trabalharemos.

## Discussão dos resultados

Primeiramente, afirmar a relação entre um dado ambiente tecnológico e a subjetividade não é despropositado. Postman (1993), sobre isso, defende que, antes d*o que* se pode veicular numa ou noutra rede comunicativa, é imperioso observar *como* se dá essa veiculação: mais do que no conteúdo, é na forma dessas redes que reside sua força. Para ilustrá-lo, o autor relata o choque no contexto escolar quando da ascensão da televisão: de um lado, "o mundo da palavra impressa, com sua ênfase na lógica, na sequência, na história, na exposição, na objetividade, na imparcialidade e na disciplina" (ibid, p. 26); de outro, "o mundo da televisão, com sua ênfase na fantasia, na narrativa, na presença, na simultaneidade, na intimidade, na gratificação imediata e na resposta emocional rápida" (ibid). Corea (2004), tratando também da televisão, e Sibilia (2012), lidando com a dispersão oriunda da internet, usarão a expressão "subjetividade midiática" para caracterizar as condições originadas e acentuadas por um ou por outro desses meios — expressão esta que nos serve aqui também para pensar no que seria uma "subjetividade algorítmica" e em como ela se opõe ao que podem ser as escolas.

Nesse sentido, parecem-nos importantes alguns procedimentos da lógica algorítmica que definem os modos de funcionamento das redes. Zuboff (2022) nos alerta

para o fato de que o que ela chama de "capitalismo de vigilância" opera hoje a partir do digital. Empresas como o Google, a Meta e outras gigantes, traduzem absolutamente tudo em dados. A experiência humana torna-se a matéria-prima para a definição dos traços comportamentais de cada indivíduo. Esses traços possibilitam a predição das ações e dos desejos — ou, mais do que isso, o modelamento dessas ações e desejos. É por isso que se tornam o grande produto a ser comercializado hoje naquilo que a autora chama de "mercado dos comportamentos futuros". Com base, portanto, nesses comportamentos atuais e pregressos, sugerem-se outros que, de alguma maneira, respondem a estes primeiros. O futuro repete o passado; ou melhor, como pontua Bruno (2020), há um "sequestro do futuro" que decorre da anulação do contato radical com a alteridade. Essa configuração midiática condiciona o usuário, então, a uma experiência ensimesmada: nada do que lhe é exposto lhe contraria, lhe desafia, afinal, o modelo de negócios dessas corporações depende da permanência dos internautas nas redes. Quanto mais tempo imersos nelas, assim, menos habituados ao outro tendem a ficar.

Admitindo, dessa forma, que esse cenário cria as condições para uma subjetividade mais ensimesmada e hostil à diferença, nos parecem gritantes os desafios que se impõem à educação à medida que o uso dessas redes cresce entre crianças e adolescentes[52]: em primeiro lugar, o do convívio com a alteridade; em segundo, o de os indivíduos perceberem-se em constante invenção de si próprios; em terceiro, o do "poder ser" de que trata Marina Garcés.

## Conclusões

O que temos percebido ao longo de nossas pesquisas é que, ao menos no nível da arquitetura das redes digitais, é cabível afirmar que se propõe ali uma subjetividade bastante hostil à abertura subjetiva e à presença do inesperado, traços típicos daquilo que pode ser uma escola. Pudemos já registrar as reflexões decorrentes dessa percepção em duas ocasiões (Coppi 2023, 2024[53]), mas há algo que ainda nos parece importante destacar. Os algoritmos de coleta de dados, no dia a dia, não aparecem ao usuário. Este tem a sensação nas redes de que entre seu desejo e o objeto desejado não há nenhum tipo de influência, de manipulação; tende a crer que o mundo que lhe emerge da tela do celular

[52] É possível acompanhar o crescimento do uso de redes sociais por jovens brasileiros por meio dos dados coletados na Pesquisa TIC Domicílios: https://cetic.br/media/analises/tic_kids_online_brasil_2023_principais_resultados.pdf. Acesso em 14/04/24.
[53] Artigo no prelo no momento da inscrição para o Simpósio.

é cristalino, objetivo e imparcial. A mediação, assim, invisível, é ainda mais incisiva. E, ao que nos parece, talvez seja no contrapelo dessa postura que resida um campo de resistência para as práticas educacionais.

Garcés (2023), numa certa altura de seu livro, escreve o seguinte:

> Como o nascimento, o início da experiência escolar se baseia em uma imposição. Ninguém lhe pergunta se você quer nascer, assim como ninguém lhe pergunta se você quer ir ao colégio. A obrigação de ir à escola é uma interferência: interrompe os vínculos domésticos e com a comunidade mais próxima e nos coloca "fora". Obriga as crianças a existir (ser fora) socialmente, por meio de um uso do espaço e do tempo pautado para aprender aquilo que a sociedade onde vivem considera relevante. Entrar na escola é sair de cada: uma obrigação de dupla face, que cria um novo limiar a partir do qual nos situamos no mundo. (ibid, p. 75)

Parece-nos que vale a pena apostar nesse gesto de, deliberadamente, abertamente, conduzir à escola as crianças e os jovens, sem buscar escondermo-nos em algum discurso pronto que pretenda justificar a importância da instituição, as suas funcionalidades para o mercado de trabalho ou qualquer coisa que o valha. Apostar nesse gesto de dar a cara para interromper o fluxo pretensamente *i-mediato* entre o "eu" e o que se deseja, o que se faz e o que se sabe que vigora nas redes. Apostar naquilo que cria um atrito, que ralenta; no que permite sair de si e experimentar-se outro. Apostar, enfim, na mediação assumida, declarada, reivindicada.

Sem bancar essa aposta, afinal, talvez, de fato, só nos reste derrubar os muros das escolas e deixar que sejam levadas pelo fluxo do que impera do lado de fora.

## Referências


BRUNO, F. Arquiteturas algorítmicas e negacionismo: a pandemia, o comum, o futuro. In: DUARTE, L.; GORGULHO, V. (orgs.). **No tremor do mundo**: ensaios e entrevistas à luz da pandemia. Rio de Janeiro: Cobogó, 2020.

COPPI, L. A. C. Em defesa do ensino: o comum e a abertura existencial em meio aos algoritmos digitais. **Revista Educação em Questão**, [S. l.], v. 61, n. 70, 2023.

COPPI, L. A. C.. Os algoritmos e a errância: notas para ensinar em um mundo digital. **Educação & Sociedade**, 2024.

COREA, C. **Pedagogia del aburrido: escuelas destituidas, familias perplejas**. Buenos Aires: Paidós, 2004.

POSTMAN, N. **Tecnopólio**: a rendição da cultura à tecnologia. São Paulo: Nobel, 1994.

RICOEUR, P. **Teoria da Interpretação**. Lisboa: Edições 70, 2013.

SIBILIA, P. **Redes ou paredes: a escola em tempos de dispersão**. Rio de Janeiro: Contraponto, 2012.

ZUBOFF, S. **A era do capitalismo de vigilância**. Rio de Janeiro: Intrínseca, 2021.

# TECNOLOGIAS DIGITAIS EM SISTEMAS PÚBLICOS EDUCATIVOS: MAPEANDO EXPERIÊNCIAS PARA INSPIRAR OUTRA EDUCAÇÃO POSSÍVEL

Laura Mariana Giannecchini - CLADE
laura@redclade.org

Israel Coelho - CLADE
nelsy@redclade.org

Theresa Adrião - ReLAAPPe
theadriao@gmail.com

**Palavras-chave:** tecnologias livres; educação digital democrática; práticas alternativas

## Introdução

Em março de 2020, a pandemia de COVID-19 pressionou governos a encontrar alternativas para evitar rupturas nas trajetórias educativas de 1,6 bilhão de estudantes. Nesse contexto, cresceu a narrativa alinhada ao "solucionismo tecnológico", isto é, a ideia de que a solução para problemas coletivos passa pela implementação de tecnologias (particularmente digitais), e de que avanços tecnológicos são fundamentais para alcançar um ideal de progresso supostamente desejado pela sociedade (MOROZOV, 2013). Plataformas e ferramentas de grandes corporações tecnológicas, que nem sempre haviam sido pensadas para a educação, despontaram como solução para a continuidade dos processos educativos (WEST, 2023).

A este discurso opôs-se uma narrativa cética em relação aos processos educativos mediados por tecnologias digitais, desafiando a ideia da neutralidade das tecnologias (Hartong & Forschler, 2019), que levanta questões como a inclusão predatória nos sistemas educativos por meio de plataformas tecnológicas ou a falsa esperança de democratização que acaba por exacerbar desigualdades (McMillan Cottom, 2020). Também destaca novos desafios para a educação, como a exploração de dados e controle das comunidades educativas, ou processos rentistas da inovação tecnoeducativa promovida pelas grandes corporações tecnológicas (SAURA *et al*, 2021; CAMPAGNUCCI, 2021; PEÑA, VARON, 2019). E reconhece que as tecnologias são instrumentos sociotécnicos, que refletem relações de poder pré-existentes, e que a superação dos desafios educativos depende de políticas comprometidas com a superação das desigualdades e com transformações sociais.

Assim, urge observar práticas sobre o uso de tecnologias digitais livres na educação, identificando em que medida respondem às dimensões do direito humano à educação. Este estudo, coordenado pela CLADE e ReLAAPPe, buscou analisar cinco iniciativas, usando para isso um marco analítico baseado no marco do Manifesto por uma Educação Digital Democrática (ReLAAPPe, 2023), que está fundamentado nas dimensões do direito humano à educação consagradas por Katarina Tomasevski (2004) e Gauthier de Becco (2009).

Todas as experiências são alternativas às estratégias de educação digital operadas por grandes corporações tecnológicas ou atores a elas associados. O estudo busca contribuir para um campo de estudos pouco consolidado, já que há insuficiente evidência produzida na academia sobre impactos das tecnologias digitais na educação (GEM Report, 2023).

## Metodologia

Inicialmente, integrantes da CLADE e da ReLAAPPe desenvolveram um marco conceitual para analisar experiências de uso de tecnologias digitais na educação com base em cinco dimensões do direito humano à educação (disponibilidade, acessibilidade, aceitabilidade, adaptabilidade e transparência).

Em seguida, foram consultados membros da CLADE e pesquisadores da ReLAAPPe, para identificar, entre outubro e novembro de 2023, inciativas que respondiam aos seguintes critérios: práticas aplicadas na educação pública; implementadas na educação obrigatória; facilidade para acessar informantes; diversidade territorial; e vigentes em 2022.

Foram identificadas cinco experiências:

- **Caso da Catalunha** (Espanha): comunidades educativas, *hackers* e governos uniram-se para criar uma plataforma de código aberto, auditável e interoperável durante a pandemia (analisado por Geo Saura);
- Projeto **Conexão Escola-Mundo**: as universidades federais da Bahia e de Santa Catarina (Brasil) construíram uma metodologia de educação cidadã a partir da cultura *hacker* (analisado por Teise Garcia);
- Projeto ***Jnopik Intrabach***: uma plataforma comunitária para preservar o idioma e a cultura tzeltal em Chiapas (México) (analisado por Teise Garcia);

- **Uso de software livre no distrito educativo de Penn Manor** (Pensilvânia, EUA): reforçou laços comunitários e ampliou a participação das comunidades educativas no projeto político-pedagógico das escolas (analisado por Janaina Maudennet);
- **Programa Onda Digital**: começou como um projeto de extensão universitária na Universidade Federal da Bahia, expandindo-se também para uma experiência de educação não-formal que alia processos educativos a conceitos de soberania digital e mudança climática (analisado por Teise Garcia).

Os dados foram compilados entre outubro de 2023 e janeiro de 2024 e complementados em março de 2024. Os casos foram escritos e analisados a partir de revisão bibliográfica, pesquisa documental, entrevistas e questionários preenchidos pelos informantes e marco conceitual. Os entrevistados tiveram acesso aos objetivos e formas de difusão da pesquisa e autorizaram a divulgação da informação e de sua identidade.

**Discussão dos resultados**

As iniciativas foram realizadas em dois países de alta renda - EUA e Espanha - e três territórios de países de renda média, dois em regiões metropolitanas do Brasil e um em um território indígena no México, com duração muito diversa.

Apesar disso, as práticas surgiram do ativismo de pessoas em favor da adoção de plataformas digitais não-corporativas de código aberto. Utilizaram software e plataformas livres e adotaram metodologias de ensino democratizantes, tanto na concepção quanto na implementação. O uso crítico, emancipador e transformador das tecnologias serviu para enriquecer a educação presencial, não para substituí-la.

Nenhuma das iniciativas derivou diretamente de políticas públicas, mas ocorreram em escolas públicas de educação básica, sendo que as práticas da Catalunha e Pensilvânia tiveram natureza sistêmica, envolvendo várias escolas da mesma rede. A iniciativa mexicana estendeu-se de uma escola para toda a comunidade indígena em que o centro está inserido. Com mais de 20 anos, sobrevive com apoio de organizações da sociedade civil e ocasionalmente do órgão governamental responsável pela educação. Os projetos brasileiros são iniciativas pontuais e tiveram nas universidades públicas um papel

fundamental para o seu desenvolvimento - o que revela o potencial do ensino superior como coprodutor de tecnologias de acesso aberto.

Embora em algum grau todas as experiências dialoguem com as dimensões do direito humano à educação, nenhuma delas adota mecanismos para a inclusão de pessoas com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento ou superdotação, o que indica um desafio na democratização das tecnologias digitais. A questão da proteção de dados dos envolvidos também não surgiu como tema central nas iniciativas.

## Conclusão

A análise das práticas evidenciou que é possível produzir atividades pedagógicas com tecnologias livres, em escolas públicas inseridas em contextos de vulnerabilidade, superando o perfil de alunos e educadores como consumidores de tecnologia e convocando-os a serem produtores de tecnologia e a pensarem criticamente sobre essas ferramentas. Tal postura é possível quando não está condicionada por interesses ou lógicas competitivas e padronizadas, práticas excludentes, individualistas e meritocráticas, mas quando se consideram os interesses das comunidades educativas.

Por outro lado, as experiências mostram que, nesses contextos, é fundamental criar vínculos entre pesquisadores, especialistas em tecnologia, representantes da sociedade civil e profissionais da educação básica. Localizar e estimular iniciativas que nascem do ativismo pode ser uma estratégia importante para desenvolver alternativas à educação digital corporativa hegemônica, transformando-as em políticas públicas de maior alcance, que respondam à realização do direito humano à educação.

## Referências

Campagnucci, F. (2020). Tras la pandemia: la encrucijada de derechos digitales en la educación. In: ALAI, CLADE. América Latina en Movimiento. N. 551. Disponível em: https://www.alainet.org/es/revistas/551. pp. 28-31

Hartong, S., & Förschler, A. (2019). Opening the black box of data-based school monitoring: Data infrastructures, flows and practices in state education agencies. *Big Data & Society*, *6*(1). https://doi.org/10.1177/2053951719853311

McMillan Cottom, T. (2020). Where Platform Capitalism and Racial Capitalism Meet: The Sociology of Race and Racism in the Digital Society. Sociology of Race and Ethnicity, 6(4), 441-449. https://doi.org/10.1177/2332649220949473

Morozov, E. (2013). To save everything, click here: the folly of technological solutionism. PublicAffairs, Nueva Iorque

Peña, P.; Varon, J. (2019). Decolonising AI: a transfeminist approach to data and social justice. In: APC, Article 19 y SIDA. Global Information Society Watch 2019 - Artificial intelligence: Human rights, social justice and development. pp. 28-32. Disponível em: https://giswatch.org/sites/default/files/gisw2019_web_th4.pdf

RELAAPPE (2023). Manifesto por uma educação digital democrática. Manaus. Disponível em: https://www.relaappe.fe.unicamp.br/pf-relaappe/pf/def_5a_para_el_derecho_a_la_educacion_digital_democratica.pdf

Saura, G.; Diez-Gutierrez, E.; Rivera-Vargas, P. (2021) Innovación Tecno-Educativa "Google". Plataformas Digitales, Datos y Formación Docente. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Efi cacia y Cambio en Educación. N. 4, vol. 19, pp. 111-124. Disponível em: https://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/180559/1/714500.pdf

UNESCO. (2023a). Global education monitoring report, 2023: technology in education: a tool on whose terms? Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000385723

UNESCO. (2023b). An Ed-Tech Tragedy? Educational technologies and school closures in the time of COVID-19 [PDF]. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000386701

# TRANSFORMAÇÕES NO TRABALHO E NA ESCOLA: UMA NOVA FORMA ESCOLAR?

Sandra Luciana Dalmagro - UFSC
sandradalmagro@yahoo.com.br

**Palavras-chave:** Forma Escolar. Trabalho digital. Reprodução social.

Muitas mudanças têm se realizado nas escolas, afetando o trabalho docente e a organização escolar: avaliações e medições contínuas e em larga escala, plataformização do ensino, trilhas de aprendizagem, currículo voltando às competências sócio-emocionais e novas disciplinas como robótica, empreendedorismo e projeto de vida. Um pacote que promete melhorar o ensino, se aproximar dos interesses estudantis e modernizar a escola. Neste artigo temos por objetivo refletir se a reforma educacional em curso promove alterações na forma escolar. Nossa hipótese é que o conteúdo e a forma da escola não sofrem alterações substanciais, antes são refinados e atualizados. Este trabalho se assenta em pesquisa bibliográfica além de pesquisa empírica, ainda em curso, em escolas de Florianópolis/SC.

Enguita (1989) sustenta que a forma escolar é isomórfica à forma social capitalista, ou seja, uma estrutura que molda as relações sociais na escola, por meio da qual as relações burguesas são ensinadas. A forma escolar burguesa, conforme o autor, se caracteriza por: obsessão pela ordem, imposição das regras, burocracia e impessoalidade, homogeneização e massificação, submissão e passividade do estudante, hierarquização entre as pessoas, ensino simultâneo e grupos fixos, controle rigoroso do tempo e dos espaços, alienação em relação aos fins, ao processo e aos meios de trabalho.

Não é novidade que a educação e a escola acompanham as mudanças no mundo do trabalho, mas faz-se necessário investigar como este ajustamento se processa. No Brasil, nas últimas décadas, um conjunto de reformas atualizam a escola às exigências do mundo trabalho, notadamente pela BNCC e Reforma do Ensino Médio.

A base produtiva do capitalismo se revoluciona constantemente, já dissera Marx. O trabalho digital ou por meio de plataformas se apresenta como o futuro do trabalho. O trabalhador, conforme a ideologia liberal, foi convertido em empreendedor, livre para gerir seu horário e sua empresa. A educação deve preparar os jovens para a educação financeira, a gestão de competência socioemocionais, a disposição permanente para aprender e empreender de forma a aproveitar as oportunidades. A gestão de múltiplas

tarefas, em mais de um trabalho ou mesmo a mudança de setor de atividade impõem-se como realidade que parece confirmar a veracidade da ideologia liberal.

Para Filgueiras e Antunes (2020, p. 60), novas formas de organização do trabalho associadas ao uso de tecnologias da informação e comunicação "são na verdade estratégias de contratação e gestão do trabalho que mascaram o assalariamento". Sob a aparência de maior autonomia, o capital amplia o controle sobre o trabalho, aumenta a exploração e a sujeição. Os autores evidenciam o controle das empresas sobre os trabalhadores: elas determinam quem pode trabalhar, o que e como será realizado, o prazo, estabelecem de forma unilateral o valor a ser pago, determinam as formas de contato com a empresa, pressionam por assiduidade e pela ampliação do tempo de trabalho mediante incentivos, podem bloquear ou dispensar o trabalhador de forma unilateral. Questionando a ideia de que os trabalhadores têm maior liberdade e flexibilidade, afirmam o contrário, são as empresas que gozam de maior liberdade já que transferem custos e riscos para os trabalhadores.

Dardot e Laval (2016) ao se debruçarem sobre as transformações que o neoliberalismo imprime na economia, nas empresas, na subjetividade e na escola, afirmam que a racionalidade neoliberal ergue a empresa como norma de conduta e modelo de subjetivação. Cada um deve tornar-se a empresa de si mesmo, comportando-se como um capital que se valoriza. Neste processo as escolas são convertidas em empresas educadoras. A avaliação permanente e a mensuração do desempenho tornam-se tecnologias de controle. A submissão a tais processos apoia-se na concorrência entre indivíduos e transforma a subjetividade dos avaliados moldando sua atividade e transformando cada um em seu próprio supervisor e fiscal.

Freitas (2014) destaca os efeitos perversos que a responsabilização traz para a educação: o aumento da segregação e da exclusão. A perspectiva empresarial enfraquece os conhecimentos na escola pois se pauta no pragmatismo, oferece uma educação aligeirada. Ao dirigir a formação ao mercado e à empresa, sociedade e escola os elegem como referência aos objetivos de formação, mas também os elegem como meio, forma e modelo pelo qual atingir-se-á os objetivos propostos. A perspectiva mercantilista não apenas converte os meios educativos em mercadoria, mas também mercantilizam os conhecimentos e os conteúdos educativos, pois a formação torna-se um "investimento em si" que se espera, tenha retorno no mercado.

Saura, Cancela e Adel (2022) analisam as dinâmicas pró-privatização da educação e constam a construção de uma "agenda tecnoeducativa global", com um conjunto de

estratégias políticas e discursivas de corporações que compõe um verdadeiro “Complexo Educativo-Industrial”. Destacam a proliferacão de “mercados tecnoeducativos” que oferecem serviços digitais para os sistemas educativos públicos, nos quais se vende todo tipo de maquinaria, rede e processadores como software e hardware, computadores, tablets, lousas e plataformas digitais.

Em diversos estados e prefeituras do Brasil vemos o crescimento exponencial do gasto dos recursos públicos destinado a empresas privadas e cada vez mais envolvendo tecnologias da computação e informação. Nas escolas do município de Florianópolis onde a pesquisa de campo se realiza, vemos computadores e notbooks sem uso, devido a frágil rede de internet e ausência de manutenção; impressoras 3D que não dispõe de materiais para impressão e nem técnicos que possam operá-las e concertá-las; aquisição de plataformas de “ensino” a alto custo, as quais funcionam como um banco de atividades, como se não existissem um conjunto de materiais físicos e digitais para o professor pesquisar. As tecnologias da informação são introduzidas nas escolas sem que os docentes possam discutir a questão com profundidade e sem articulação com o projeto pedagógica da escola. Contradizendo a suposta melhoria do ensino e atratividade aos estudantes, observamos que a indisciplina e a desmotivação para os estudos dominam o cotidiano escolar.

Em São Paulo, o governo estadual anuncia o uso do Chat GPT para produzir aulas, num processo que inicia a substituição de docentes (Palhares, 2024). Krawczyk e Jacomini, (2024) nos informam sobre um novo pacote, “com 11 plataformas digitais para uso de professores e estudantes, operadas por corporações do setor privado”. Nas plataformas digitais os professores não possuem autonomia na definição dos conteúdos, sequência ou ritmo de ensino, o que passa a ser um atributo da plataforma. Estas são desenhadas para calcular o ritmo e o perfil de cada estudante e oferecer individualmente trilhas de aprendizagem, portanto, deverá desfavorecer os estudantes com mais dificuldade pois desqualifica o trabalho docente e destitui a turma como um espaço de trocas e aprendizagens. Professores e alunos passam a ser consumidores de conteúdos prontos, bem como produtores de dados, num processo que se converte em novas mercadorias e em pseudociência “baseada em evidências” (Minto, 2023). Portanto, estamos diante de maior metrificação, controle e massificação, ao contrário da anunciada personalização e flexibilização.

Nossos estudos e observamos iniciais indicam que a forma escolar burguesa não tem sido transformada, em que pesem muitas mudanças na organização do trabalho

escolar. A ordem, submissão e controle são amplificados pelo uso das tecnologias, pela responsabilização, avaliação constante e metrificação. O trabalho do estudante e professor permanece alienado e abstrato, pois ambos perdem ainda mais o controle e o sentido do que realizam, seu trabalho é reduzido à execução, à formalização e ao cumprimento de horas e atividades. Uma das mudanças que começa a se desenhar com as trilhas de aprendizagem individuais é o ensino simultâneo, cada estudante poderá estar em atividades diferentes e cursos diferentes, mesmo que reunidos sob o mesmo espaço. Mas a quebra da turma de estudantes ou da simultaneidade, ao contrário de significar personalização do ensino, aumenta a massificação e a desigualdade ou maior atomização (Enguita, 1989), e individualismo. Deste modo, a forma escolar burguesa se move para ajustar-se às novas demandas do trabalho e do controle social e não para sua transformação substancial.

## Referências

DARDOT, P.; LAVAL, C. **A nova razão do mundo**: ensaio sobre a sociedade neoliberal. Tradução de Mariana Echalar. São Paulo: Boitempo, 2016.

ENGUITA, M. **A face oculta da escola**: educação e trabalho no capitalismo. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

FREITAS, L.C. Os empresários e a política educacional: como o proclamado direito à educação de qualidade é negado na prática pelos reformadores empresariais, **Germinal**: Marxismo e Educação em Debate, Salvador, v. 6, n. 1, p. 48-59, jun. 2014.

FILGUEIRAS, V. e ANTUNES, R. Plataformas digitais, uberização do trabalho e regulação no capitalismo contemporâneo. In: ANTUNES, R. **Uberização, trabalho digital e indústria 4.0.** São Paulo: Boitempo, 2020.

KRAWCZYK, N. e JACOMINI, J. A "blitzkrieg" de Tarcísio contra a Educação. **Outras Palavras**. 20 de abril de 2024.

MINTO, L. W. **O avesso das evidências**: pesquisa e política educacional em tempos de negacionismo. Marília: Lutas Anticapital, 2023.

PALHARES, I. Gestão Tarcísio vai usar ChatGPT para produzir aulas digitais no lugar de professores. **Folha de São Paulo**. 17 de abril de 2024.

SAURA, J., CANCELA, E. e ADEL, J. ¿Nuevo Keynesianismo o Austeridad Inteligente? Tecnologías Digitales y Privatización Educativa pos-COVID-19. **Education Policy Analysis Archives**, V. 30, nº 116, 2022.

# EIXO 5 - Escola pública no Brasil: legados e contradições.

# ASSESSORIA PEDAGÓGICA PARA GESTORES ESCOLARES EM MUNICÍPIOS SUL-MATO-GROSSENSES: EXPERIÊNCIAS COLABORATIVAS EM OPOSIÇÃO ÀS PRÁTICAS MERCADOLÓGICAS

Andréia Nunes Militão - UEMS/UFGD
andreiamilitao@uems.br

Fabio Perboni - UFGD
fabioperboni@ufgd.edu.br

## Introdução

O trabalho compõe o projeto intitulado “Assessoria Pedagógica para municípios sul-mato-grossenses: perspectiva colaborativa entre universidade e redes municipais de educação para a formação continuada” vincula-se ao Grupo de Estudos e Pesquisa Políticas Educacionais e Formação de Professores (GEPPEF) e conta com financiamento da Fundação de Apoio ao Desenvolvimento do Ensino, Ciência e Tecnologia do Estado de Mato Grosso do Sul (Chamada Fundect/UEMS Nº 09/2022 - ACELERA UEMS - Apoio à Ciência e Ideias Inovadoras).

Ao identificar a presença do setor privado atuando no âmbito das secretarias municipais de educação do estado de Mato Grosso do Sul, em particular, na condução da formação continuada dos profissionais da educação, passamos a ofertar assessoria pedagógica para municípios sul-mato-grossenses na perspectiva colaborativa entre universidade e redes municipais de educação para a oferta da formação continuada, visando a construção de práticas formativas de viés crítico e reflexivo em oposição às práticas mercadológicas, descontinuadas e fragmentadas.

Lima (2011) alerta para a ambiguidade contida no termo “assessoria”, podendo indicar subalternidade e/ou poder do conhecimento. Assim, “a assessoria remete, por um lado, para uma certa subalternidade de funções (de apoio, auxílio ou assistência a alguém) e, por outro lado, para o poder do conhecimento, para a competência assessorial legitimada em termos periciais, isto é, para o estatuto do especialista que estuda, traça cenários, planeia, prepara a decisão, aconselha os decisores políticos legítimos e os superiores hierárquicos nas organizações formais” (LIMA, 2011, p.118). Intentamos recolocar a universidade pública, espaço de produção e disseminação do conhecimento como instituição central na oferta da formação continuada dos profissionais da educação básica pública.

A presente proposta aporta-se na pesquisa-ação "[...] realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação da realidade a ser investigada estão envolvidos de modo cooperativo e participativo" (Thiollent, 1985, p. 14).

Na perspectiva de Engel (2000, p. 182), "a pesquisa-ação procura unir a pesquisa à ação ou prática, isto é, desenvolver o conhecimento e a compreensão como parte da prática". Para o autor, a pesquisa-ação deve ser antecedida pelos processos de revisão bibliográfica, observação em sala de aula e levantamento das necessidades. Parte, portanto, das necessidades formativas localizadas nas redes de ensino para propor ações formativas.

Articulado em cinco etapas, a saber: definição dos municípios; levantamento das necessidades formativas, definição coletiva das temáticas prioritárias para formação, oficinas formativas e elaboração de material orientador para futuras práticas formativas no âmbito das escolas e das secretarias de educação, o projeto encontra-se na fase definição das temáticas a serem tratadas na formação continuada. Ao assumirmos a pesquisa-ação em articulação com o levantamento de necessidades formativas, rompemos com práticas mercadológicas que desconsideram os gestores escolares como proponentes dos processos de formação.

## Análise das necessidades formativas de gestores municipais do MS

A literatura do campo educacional tem demonstrado que existem dificuldades na transposição das atividades de formação continuada para as ações em sala de aula, isso se dá por uma série de motivos, dos quais se destacam descontinuidades das políticas educacionais e a relação distante entre a formação oferecida e as necessidades das redes de ensino. Desse modo, busca-se abrandar esses dois fatores que mitigam a efetividade da formação dos profissionais da educação.

A percepção em torno da questão de que há muita formação e poucas mudanças na educação tem sido colocada por autores como Estrela (1997) e Imbernón (2009). Na tentativa de compreender as razões deste paradoxo, Imbernón (2009, p. 34-35) destaca a preponderância de programas de formação assentados em uma lógica "transmissora e uniforme, com um predomínio de uma teoria descontextualizada, válida para todos, estejam onde estiverem, distante dos problemas práticos reais, com base num professor médio que não existe".

A busca de possíveis soluções para a crise educacional tem se limitado às políticas de formação continuada, expressas nas mais diversas formatações, na maior parte das vezes responsabilizando-se os docentes pelos problemas educacionais. Fato que evidencia a desconsideração do contexto de trabalho na elaboração de políticas para a área.

Para Di Giorgi (2010, p. 15), a formação continuada pode ser definida como "um processo constante do aprender a profissão de professor, não como mero resultado de uma aquisição acumulativa de informação, mas como um trabalho de seleção, organização e interpretação da informação".

De modo geral, os programas de formação continuada têm sido implantados a partir do olhar dos gestores municipais e/ou estaduais desconsiderando, dessa forma, as reais necessidades formativas dos professores. Neste sentido, torna-se necessário que haja uma ressignificação da formação continuada, considerando os saberes e necessidades dos docentes, bem como o papel dos gestores escolares em propiciar espaços de formação no interior da escola.

Na sequência, examinamos, em conjunto, dados oriundos de questionário aplicado junto aos coordenadores pedagógicos, diretores e vice-diretores, uma vez que em uma sistematização inicial observou-se que não existia diferença significativa no perfil das respostas, conquanto os respondentes exerçam diferentes funções no âmbito da gestão escolar.

Denominamos de trio gestor o conjunto de profissionais que se encarregam da administração da escola. Foram considerados um total de 92 respondentes sem tratamento estatístico, são todos os coordenadores e diretores de três redes municipais de educação - Novo Horizonte do Sul (06), Dois Irmãos do Buriti (13) e Amambai (73). Considerando todos que se manifestaram quanto ao seguinte questionamento: Quais são os temas que você gostaria que fossem abordados durante as atividades de formação continuada? Admitiu-se mais de uma resposta, chegando, após o tratamento dos dados a um total de 156 temáticas de interesse.

A atividade de gestão escolar constitui-se de um todo articulado em que múltiplas funções e tarefas que são realizadas abrangendo ações diversas que podem ser classificadas de acordo com a definição da LDB/1996 (Brasil, 1996) no campo administrativo, financeiro e pedagógico. Também é útil para compreender a ação dos gestores a análise da dimensão técnica e a dimensão política de sua atuação.

Cientes de que essas distinções têm caráter meramente analítico, uma vez que a ação dos gestores se constituí em um todo articulado e multidimensional, para

compreender as demandas dos gestores, manifesta nas respostas ao questionamento supracitado, categorizamos os dados em duas grandes categorias. Na primeira, agrupamos as respostas que tratavam mais diretamente de questões pedagógicas, como cursos sobre temas específicos, sobre educação especial, TEA, ensino de matemática entre outros. No segundo grupo, sistematizamos as respostas direcionadas às questões da gestão escolar propriamente dita tratando, por exemplo, da gestão democrática, da função/papel do coordenador pedagógico, de legislações específicas, entre outras questões.

Essas categorias abrangeram quase que a totalidade dos 156 temas analisadas, sendo 70 no primeiro grupo e 61 no segundo. Restaram, ainda, um conjunto de 25 temas variados e de menor representatividade quantitativa, genericamente classificados como "outros". Neste grupo se destacam temáticas sobre a questão indígena como 'Educação escolar indígena no contexto da educação escolar brasileira", sobre a saúde ou compromisso dos professores e alunos "maneiras de fazer com que os alunos tenham compromisso com a escola e ao realizar as atividades" ou "trabalhar e receber orientações sobre como podemos atender e ajudar os professores com a saúde mental, emocional em desiquilíbrio ou comprometido".

No primeiro grupo, das questões pedagógicas, os gestores manifestaram interesse em cursos que se referem diretamente ao cotidiano da sala de aula e da atuação dos professores. Compreende-se, nesse sentido, o interesse dos gestores de se colocarem em condições de interlocução com os docentes e também em condições de ofertar a formação continuada. Neste grupo aparecem com maior frequência elementos variados como Alfabetização, Bullying, Metodologias Ativas, Educação Especial, Indisciplina, entre outras questões específicas. Em menor quantidade mencionaram temas como educação escolar indígena, matemática, BNCC, avaliação e elaboração de material pedagógico.

No campo da gestão se destacam dois campos temáticos, um mais conceitual como a Gestão democrática, Gestão escolar, Função do Coordenador Pedagógico. Outro conjunto de temáticas se refere às questões mais práticas como a gestão de pessoas, relacionamento entre direção e família, entre gestão e professores, como reformular o PPP, planejamento, trabalho com projetos, entre outros.

## Conclusões

Conquanto seja reconhecida a importância da universidade pública na oferta da formação continuada dos profissionais da educação básica, verifica-se um processo

incipiente nos municípios sul-mato-grossenses, com pequena presença das universidades nas secretarias municipais de educação. A formação continuada, em geral, tem sido promovida por instituições privadas contendo características já relatadas na literatura da área, marcadamente por serem fragmentadas, descontinuadas e com caráter instrumental.

A pesquisa aqui apresentada aponta para a necessidade de a formação dos gestores escolares considerarem as múltiplas necessidades formativas indicadas pelos sujeitos escolares, não abarcadas pelos processos de formação formatadas por instituições privadas. Ressalta-se a necessidade da formação dos gestores para desempenho da função de acompanhamento pedagógico das práticas escolares e, por outro lado, uma melhor compreensão do próprio papel da gestão, principalmente no aspecto político da gestão democrática e da relação com a comunidade escolar.

## Referências

ENGEL, G. I. Pesquisa-ação. **Educ. Rev.**, Curitiba, n.16, p.181-191, 2000. Disponível em <http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602000000100013&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 30 mai. 2024.

ESTRELA, M. T. **Viver e construir a profissão docente.** Portugal: Porto Editora, 1997.

DI GIORGI, C.A.G., et al. **Necessidades formativas de professores de redes municipais:** contribuições para a formação de professores crítico-reflexivo [online]. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.

IMBERNÓN, F. **Formação permanente do professorado:** novas tendências. São Paulo: Cortez, 2009.

LIMA, L. C. **Administração Escolar:** estudos. Portugal: Porto Editora, 2011.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação.** São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1985.

# A META 19 DO PNE 2014 EM PLANOS MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO DA REGIÃO METROPOLITANA DE RIBEIRÃO PRETO: SISTEMATIZAÇÃO INICIAL DE TEXTOS LEGAIS

Priscilla de Paula Rodrigues - FFCLRP/USP
prirodrigues@usp.br

Teise de Oliveira G. Garcia – FFCLRP/USP
teise@ffclrp.usp.br

**Palavras-chave:** Plano Municipal de Educação; Gestão Democrática; Gestor Escolar

## Introdução

Este resumo apresenta resultados iniciais da pesquisa "A Meta 19 do Plano Nacional de Educação em municípios da Região Metropolitana de Ribeirão Preto: estudo da forma de provimento do cargo de gestor escolar". A pesquisa é realizada com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.[54]

O objetivo geral deste estudo é analisar a implementação da Meta 19 do Plano Nacional de Educação (2014-2014) na região metropolitana de Ribeirão Preto. Para alcance do objetivo investiga-se a previsão legal nos planos municipais de educação e em outras legislações locais para o provimento do cargo de diretor escolar, uma vez que o *caput* da Meta 19 estabelece "a efetivação da gestão democrática da educação, associada a critérios técnicos de mérito e desempenho e à consulta pública à comunidade escolar, no âmbito das escolas públicas" (BRASIL, 2014).

Entende-se, tal como Alves (2020), que a Meta 19 porta aparente contradição entre a forma democrática de escolha do gestor escolar e a lógica meritocrática afeita ao gerencialismo. A este respeito a pesquisa tem por hipótese inicial que o PNE/2014- 24 dialoga substancialmente com o PNE/2001-2010. Ainda, como "novidade" no contexto dos avanços da privatização na gestão educacional [55]tem-se por hipótese que há tendência

[54] A pesquisa individual vincula-se a projeto coletivo interinstitucional desenvolvido no âmbito do Grupo de Estudos e Pesquisas em Políticas Educacionais, Greppe, sob o título "***Estratégias municipais para a oferta da educação básica: processos de privatização no estado de São Paulo (2008 2023)***, coordenado por Teise Garcia e Raquel Borghi e financiado pela Fundação e Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo, Fapesp

[55] Adota-se neste trabalho a compreensão de que os processos de privatização na educação básica incidem sobre três dimensões da política educativa: oferta, currículo e gestão educacional (Adrião 2018, 2022). Este estudo se volta então à terceira dimensão.

a transferir ao setor privado com fins lucrativos a responsabilidade pela organização da legislação municipal em educação. Todas as hipóteses mencionadas deverão ser testadas pela consulta e sistematização de produções sobre o tema.

O trabalho de campo é realizado, inicialmente consultando-se a documentação dos 34 municípios que compõem a região metropolitana de Ribeirão Preto. De acordo com o Plano de Desenvolvimento Urbano Integrado - PDUI do Estado de São Paulo, foi institucionalizada no ano de 2016 a partir da Lei Complementar Nº 1290; composta pelo município sede, Ribeirão Preto, mais 33 municípios vizinhos (SÃO PAULO, s.d.) [56]

## Metodologia

A pesquisa toma como referencial metodológico a concepção materialista histórico-dialética de concepção do conhecimento, conforme Martins e Lavoura (2018) os objetos da realidade possuem uma existência objetiva, que independe da consciência humana, pois têm uma dinâmica de funcionamento. Apreender essa dinâmica é uma atividade eminentemente científica, na qual se intenta explicar a objetividade apresentada na vida humana.

A Meta 19 do PNE é dispositivo legal para implementação da gestão democrática nas escolas de educação básica, resultado das vivências históricas da sociedade, induzida pela Constituição Federal de 1988 e demais leis específicas descendentes desta. Para além do legislado, é preciso observar, todavia, a prática derivada nos sistemas educacionais e o contexto histórico que as condiciona.

Para se apropriar das dinâmicas internas e explorar o objeto da pesquisa está em curso o estudo de uma das ferramentas de gestão democrática previstas no Plano Nacional de Educação, que é o processo de escolha de gestores com participação da comunidade. Para tanto, utiliza-se como procedimento: levantamento bibliográfico, análise documental e entrevistas semiestruturadas. Neste resumo, apresentamos parte da análise documental. Os documentos consultados até o momento são as legislações municipais concernentes ao tema.

[56] Os 34 municípios são: Ribeirão Preto, Barrinha, Brodowski, Cravinhos, Dumont, Guatapará, Jardinópolis, Luíz Antônio, Pontal, Pradópolis, Santa Rita do Passa Quatro, São Simão, Serrana, Serra Azul, Sertãozinho, Guariba, Jaboticabal, Monte Alto, Pitangueiras, Taiúva, Taquaral, Cajuru, Cassia dos Coqueiro, Mococa Santa Cruz da Esperança, Santa Rosa de Viterbo, Tambaú, Altinópolis, Batatais, Morro Agudo, Nuporanga, Orlândia, Sales Oliveira, Santo Antônio da Alegria.

**Resultados e discussão:**

A legislação levantada até o momento inclui os Planos Municipais de Educação, PME; Planos de Carreira do Magistério; legislações específicas sobre gestão democrática, como a instituição dos Fóruns Municipais de Educação e Conselhos Municipais de Educação. Foram consultados documentos para todos os 34 municípios da Região Metropolitana de Ribeirão Preto, totalizando 95 documentos legais.

Para este resumo expandido trouxemos informações referentes à Meta 19, focando na forma de provimento do cargo de gestor escolar, constantes nos Planos Municipais de Educação vigentes. Observou-se a recomendação do documento de referência, o Plano Nacional de Educação - PNE, buscando compreender o modo como os municípios as instituiu nos seus Planos Municipais de Educação.

De acordo com o PNE (BRASIL, 2014) a Meta 19 objetiva

> [...] assegurar condições, no prazo de 2 (dois) anos, para a efetivação da gestão democrática da educação, associada a critérios técnicos de mérito e desempenho e à consulta pública à comunidade escolar, no âmbito das escolas públicas, prevendo recursos e apoio técnico da União para tanto.

A meta nacional traz oito estratégias, dentre as quais selecionou-se a estratégia 19.1, que remete a criação de lei específica para regulamentar critérios para nomeação de diretores associando participação da comunidade a critérios de mérito e desempenho.

Para visualizar a aproximação entre o documento emanado do governo federal e o legislado pelos municípios da RMRP realizou-se leitura e agrupamento das informações, buscando nos PMEs indícios da criação de lei específica, ou regulamentação de lei existente sobre a nomeação dos gestores escolares. A partir desta leitura, agrupou-se as informações em: revisão do Plano de Carreira; elaboração de lei específica; comprovar legislação específica; estratégia suprimida; outros; e PME não disponível.

Considerando os municípios que explicitam a estratégia 19.1, ainda que com adequações, três municípios incluíram em seus PMEs a informação que fariam adequações ao Plano de Carreira do Magistério. Já sete municípios indicaram a elaboração de lei específica para tanto. O município Sales Oliveira se destacou, por indicar a criação de lei específica com participação da comunidade por eleição do diretor escolar. Dois municípios incluíram em seus planos comprovar lei específica, 14 municípios não mencionaram alterações ou forma de provimento do cargo de gestor escolar. E, três municípios apresentaram textos diferentes para a meta. E ainda, quatro

municípios não disponibilizaram o PME em plataformas públicas. Para estes casos, busca-se a informação por meio da Lei de Transparência.

Nos municípios que indicaram adequação aos planos de carreira, identifica-se a existência de regulamentação da função do gestor escolar no Estatuto do Magistério, mas que requer mudanças na forma de provimento do cargo. Entre os sete que indicaram criar lei específica apenas um não tem plano de carreira instruído. Ainda que seis tenham estatuto do magistério, optaram por criar lei específica para regulamentar a função. Apesar de o PME traçar metas, objetivos e estratégias para alcançar, dois municípios declararam o termo "comprovar" lei específica.

Ainda causa estranheza 14 PMEs sequer mencionarem as formas de provimento do cargo ou função de diretor escolar, visto que é conteúdo da própria Meta 19. Contudo, há necessidade de buscar as demais legislações de cada município, como os Planos de Carreira, para compreender se há processo de nomeação previsto em outras normativas. Um ponto que ainda merece destaque, é a observação que o município sede da região metropolitana, Ribeirão Preto se encaixa neste grupo.

No grupo de municípios identificados como *outro*s estão aqueles que organizaram o Plano Municipal de Educação de forma diferenciada dos demais. Como exemplo, pode-se citar documentos que não trouxeram metas e estratégias; ou nos quais a matéria não se relaciona com o gestor escolar.

## Conclusão

A pesquisa em desenvolvimento prevê ainda etapa importante da coleta que são as entrevistas semiestruturada, além de aprofundamento teórico e a análise documental. Pretende-se aprimorar a análise dos dados, com a finalidade de chegar aos municípios que serão considerados casos exploratórios nos quais gestores e membros dos conselhos municipais de educação serão entrevistados.

O exposto oferece indícios do caminho metodológico, e principalmente indica a necessidade de trabalhar os dados com maior intersecção entre as legislações municipais, para aproximar mais da dinâmica dos contornos que o PNE assumiu nos PMEs dessa região.

A coleta de dados realizada até o momento, por fim, indica falta de transparência dos municípios na elaboração de seus PMEs, considerando a supressão importante, como

o texto da estratégia 19.1, que versava sobre a forma de provimento do cargo; ou municípios que indicaram comprovar lei específica.

**Referências bibliográficas:**

ADRIÃO, T. Dimensões e Formas da Privatização da Educação no Brasil: caracterização a partir de mapeamento de produções nacionais e internacionais. **Currículo sem Fronteiras**, v. 18, n. 1. 2018. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/art_v18.html> Acesso em: 07 mar. 2024

Alves, E. F. A Meta 19 Do PNE 2014-2024 E Os PMEs das Capitais Brasileiras: Implicações Para A Gestão Democrática. In: DOURADO, L. F. (Org.). **PNE, políticas e gestão da educação: novas formas de organização e privatização**. (Meio Eletrônico) - Brasília: Anpae, 2020. Disponível em: <https://www.seminariosregionaisanpae.net.br/BibliotecaVirtual/10-Livros/PNE-politicas-e-gestao-novas-formas-de-organizacao-e-privatizacao.pdf> Acesso em 14 mai. 2024

BRASIL. **Plano Nacional de Educação**. Brasília DF, 2014. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm> acesso em: 29 nov. 2022

MARTINS, L. M.; LAVOURA, T. N. Materialismo histórico-dialético: contributos para a investigação em educação. **Educar em Revista**, Curitiba, vol. 34 n. 71, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/75VNGFj5PH5gy3VsPNp3L6t/?lang=pt#> Acesso em 07 mai. 2024.

GARCIA, T. A gestão escolar no contexto da privatização na Educação Básica. **Revista on line de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 22, 2018. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/12232> Acesso em: 15 mai. 2024.

SÃO PAULO. **Plano de Desenvolvimento Urbano Integrado**. Região Metropolitana de Ribeirão Preto. Disponível em: <https://rmrp.pdui.sp.gov.br/?page_id=127> Acesso em 30 jul. 2023.

# EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA: ANÁLISE DOS REGULAMENTOS DOS NAPNES DOS INSTITUTOS FEDERAIS DA REGIÃO SUDESTE

Jussara Cristina Rodrigues da Silva - UFSCar
jucoloro@gmail.com

Debora Dainez - UFSCar
ddainez@yahoo.com.br

**Palavras-chave:** Educação Profissional; Política de Inclusão; NAPNE.

## Introdução

Em meados do ano 2000, é constituída a primeira experiência de Educação Inclusiva da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, o Programa TEC NEP. Com a expansão dessa Rede, ampliou-se o número de matrículas dos estudantes público-alvo da Educação Especial - PAEE no interior desses espaços de formação. Dessa forma, a fim de se atender a legislação vigente acerca da inclusão, os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, por meio do Programa TEC NEP, implantaram os Núcleos de Apoio às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas - NAPNEs, com o objetivo de promover ações relacionadas ao ingresso, à permanência e êxito dos estudantes vinculados à Educação Especial.

A partir de uma revisão bibliográfica, foi possível identificar uma lacuna que direcionou a formulação do tema da presente pesquisa: não foram encontrados estudos que estivessem relacionados estritamente aos regulamentos dos NAPNEs dos Institutos Federais da Região Sudeste do Brasil. Sendo relevante, também, a escassez de pesquisas direcionadas aos documentos de regulamentação do referido Núcleo.

Diante disso, o objetivo geral da presente pesquisa foi compreender como se configura a Política de Inclusão na Rede Federal de Educação Profissional, a partir da análise dos regulamentos dos NAPNEs dos Institutos Federais da Região Sudeste do Brasil. Os objetivos específicos, foram: apresentar os elementos constitutivos dos NAPNEs da Região Sudeste; identificar o núcleo comum da proposição dos regulamentos; refletir acerca dos sentidos que o núcleo comum dos regulamentos possa assumir na Política de Inclusão dos Institutos Federais da Região Sudeste; verificar como os diferentes processos discursivos dos regulamentos se associam e como isso expressa uma Política de Inclusão na Educação Profissional.

## Metodologia

Para o desenvolvimento do estudo, escolhemos a pesquisa documental como procedimento metodológico. As fontes utilizadas foram os regulamentos dos NAPNEs ou setores equivalentes dos Institutos Federais da Região Sudeste do Brasil. A coleta e análise dos dados dos regulamentos, pautou-se nos seguintes eixos estruturantes: Nomenclatura/Sigla, Natureza, Finalidade/Missão, Público-Alvo, Objetivos, Competências, Composição e Financiamento.

O caminho metodológico para a concretização do presente estudo pautou-se, conforme Evangelista (2012), na concepção de que os documentos são história, são produtos de práticas sociais e, por isso, devem ser analisados com o intuito de captar a realidade e as múltiplas determinações que os produziram, bem como os projetos e interesses que os constituíram.

Para tanto, levando-se em consideração os princípios do materialismo histórico-dialético, nos propusemos a refletir as referidas políticas institucionais por meio de uma abordagem ampla, buscando conceber a política como parte de uma totalidade, permeada por um conjunto de relações que permitem identificar o seu movimento na realidade enquanto lócus de busca e manutenção do poder, de disputas, de contradições e de antagonismo de classes sociais.

Em síntese, incorporando elementos da análise de discurso, perspectiva essa que objetiva entender como um objeto simbólico produz sentidos e em que condições sociais esses sentidos são produzidos (Shiroma; Campos; Garcia, 2005), nos propusemos na análise: identificar aquilo que é comum, aquilo que se constitui como o núcleo basilar da proposição dos regulamentos; mapear os conceitos-chave presentes nos documentos e refletir acerca dos sentidos que o núcleo comum dos regulamentos possa assumir na Política de Inclusão dos Institutos Federais da Região Sudeste.

## Discussão dos resultados

Quanto à Nomenclatura dos NAPNEs, observou-se diferenças conceituais que expressam a intencionalidade institucional e política quanto ao tipo de atuação a ser ofertada pelo Núcleo: apoio ao processo educacional do estudante, objetivando o planejamento coletivo do trabalho pedagógico ou oferecimento de atendimento especializado o que pode impedir a compreensão dos alunos para além das características

que os definem como PAEE. Em relação à sigla dos NAPNEs, verificamos que a maioria dos regulamentos utiliza a sigla NAPNE.

No eixo Natureza, há a predominância da definição do NAPNE enquanto um Núcleo de assessoramento, evidenciando a predominância de um caráter gerencial das demandas inerentes ao público-alvo da Educação Especial, ou seja, uma racionalização administrativa do processo de inclusão.

Nos eixos Finalidade/Missão, Objetivos e Competências, é possível identificarmos dois conceitos que se colocam como marcos regulatórios das ações de implementação da Política de Inclusão nos Institutos Federais estudados, sendo eles: eliminação dos diversos tipos de barreiras e viabilização do acesso, permanência e êxito dos estudantes.

Em relação à eliminação de barreiras, é importante destacarmos que a ênfase nas barreiras, como solução dada para a resolução dos problemas relacionados à acessibilidade, se refere apenas a ações pontuais, de ajustes mínimos ao meio social e educacional, não levando em consideração as reais possibilidades de transformação da realidade, o que nos remete a buscar refletir sobre a função social e política dos NAPNEs.

No que tange à garantia do acesso aos alunos PAEE, os Institutos Federais atendem à prerrogativa legal, disponibilizando reserva de vagas para as pessoas com deficiência. Todavia, muitos dos estudantes PAEE ingressam nesses espaços de formação e se deparam com as dificuldades de permanência. Nessa perspectiva, os NAPNEs atuam na identificação das necessidades que perpassam a vida social e a vida escolar dos alunos PAEE, no intuito de formular e implementar ações que oportunizem reais condições de aprendizagem.

Temos, também, como parte das finalidades, objetivos e competências dos NAPNEs, a articulação de estratégias que promovam o êxito dos estudantes PAEE, isto é, a conclusão de seus cursos, tornando-os aptos à modalidade de ensino subsequente e/ou à inclusão no mercado de trabalho. Percebe-se que o conceito de êxito, tão fortemente utilizado nos regulamentos analisados, está fundamentado historicamente pelas condições do capital. Dessa forma, aos NAPNEs incumbe-se a tarefa de assegurar as possibilidades concretas de êxito a esses estudantes, enquanto direito garantido e responsabilidade coletiva, proporcionando a ampliação do entendimento desse conceito para além do que foi construído socialmente.

No eixo Público-Alvo foi possível constatarmos que todos os regulamentos definem, como público-alvo dos NAPNEs, os estudantes PAEE. Nota-se, também, que

alguns documentos ampliam a definição de público-alvo, direcionando ações para alunos que estão à margem do processo de ensino e aprendizagem e que não são contemplados como público-alvo da Educação Especial.

No eixo Composição, destaca-se que a participação ativa dos alunos PAEE e de suas famílias não é garantida na maioria dos documentos analisados. E no eixo Financiamento, os dados demonstram a necessidade da sua institucionalização como parte da regulamentação dos NAPNEs, sendo necessária a disponibilização de uma dotação orçamentária anual para os Núcleos.

Após a apresentação e análise referente aos elementos constitutivos dos regulamentos dos NAPNEs, foi possível identificarmos que o núcleo comum presente na proposição dos documentos é constituído pelos conceitos Educação/Trabalho/Deficiência, conceitos que evidenciam uma contradição que se apresenta fortemente nesses documentos. Ou seja, por um lado, temos uma Educação concebida como preparação de capacidades produtivas para o capital, manifestando-se sobretudo na concepção do êxito enquanto inserção dos estudantes PAEE na economia do mercado de trabalho. E por outro lado, temos uma Educação voltada para o desenvolvimento das capacidades humanas, no sentido da formação integral desses mesmos estudantes.

Esse ideário perpassa a constituição dos Institutos Federais e, por conseguinte, está presente na formulação dos regulamentos dos NAPNEs, se desdobrando, muitas vezes, em ações aligeiradas, fragmentadas, individualistas e centradas em uma pedagogia tecnicista, uma pedagogia das competências, em que a formação tem como foco a preparação do futuro trabalhador, deixando de lado a sua formação enquanto sujeito crítico e transformador da sua própria realidade.

## Conclusão

Perante o exposto, verifica-se que os NAPNEs ou setores equivalentes se estabelecem na Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica enquanto vetores de reposição da Teoria do Capital Humano, mediando a Política de Inclusão dos alunos considerados com necessidades educacionais específicas. Dessa forma, aos NAPNEs ou setores equivalentes, para além da promoção de uma Educação Inclusiva na Educação Profissional e Tecnológica, cabe o desafio de superar a dualidade trabalho manual/trabalho intelectual, promovendo o despertar de uma educação crítica, consciente de suas funções

sociais, políticas e pedagógicas, o que extrapola o mero oferecimento de uma formação técnica e profissional.

## Referências

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

SHIROMA, Eneida Oto; CAMPOS, Roselane Fátima; GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. Decifrar textos para compreender a política: subsídios teórico-metodológicos para análise de documentos. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 23, n. 2, p. 427-446, jul./dez. 2005. Disponível em: https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/9769. Acesso em: 17 ago. 2022.

# AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM: PERCURSOS DA REDE MUNICIPAL DE SÃO PAULO

Bruna Acioli Silva Machado - Universidade Federal de São Paulo
Sergio Stoco - Universidade Federal de São Paulo

O Currículo da Cidade, proposta curricular adotada na Rede Municipal de Ensino de São Paulo (RME-SP) considera como processo de ensino docente as ações que envolvem a organização dos tempos, espaços e materiais que contemplem a vivência do estudante no seu cotidiano, o processo de transição da infância para a adolescência e a integração do conhecimento escolar nos diferentes componentes curriculares.

Nesses termos, as ações didáticas devem considerar os estudantes em sua integralidade e subjetividade, constituídas partir de contextos sociais, culturais, afetivos e epistemológicos singulares, como aponta a SME/COPED no Currículo da Cidade de Matemática:

> O Currículo da Cidade orienta-se pela Educação Integral, entendida como aquela que promove o desenvolvimento dos estudantes em todas as suas dimensões (intelectual, física, social, emocional e cultural) e a sua formação como sujeitos de direito e deveres. Trata-se de uma abordagem pedagógica voltada a desenvolver todo o potencial dos estudantes e prepará-los para se realizarem como pessoas, profissionais e cidadãos comprometidos com o seu próprio bem-estar, com a humanidade e com o planeta. (São Paulo, 2019, p.19).

Dessa forma, o documento considera o currículo como uma diretriz das ações pedagógicas, não como algo pronto e finalizado, mas como componente dinâmico, construído pela interação das diferentes conjunturas escolares com os processos subjetivos de aprendizagem.

Para tanto é preciso compreender o papel do professor como protagonista do processo de ensino, que constitui a sua ação por meio de suas concepções e conhecimentos, pelas culturas profissionais e educacionais das instituições em que atuam e pela consideração dos percursos coletivos e singulares das aprendizagens dos conhecimentos matemáticos.

Em relação ao último tópico, o documento curricular preconiza que o planejamento docente deve contemplar os diferentes percursos e estratégias didáticas, com o intuito de proporcionar situações de aprendizagem que ofereçam possibilidades diversas, para que os estudantes construam os seus processos de aprendizagem.

Portanto, a reflexão sobre as ações pedagógicas realizada pela unidade escolar são elementos fundamentais para a compreensão do processo educativo, pois denotam a

intencionalidade educativa, permeados por diversas dimensões, tais como a trajetória de formação do professor, o estabelecimento de critérios escolhas curriculares, a organização de tempos e espaços institucionais, assim como, pela constituição das políticas públicas que permeiam as Unidades Escolares e a Rede Municipal de Ensino, como aponta Libâneo:

> O planejamento é um processo de racionalização, organização e coordenação da ação docente, articulando a atividade escolar e a problemática do contexto social. A escola, os professores e alunos são integrantes da dinâmica das relações sociais; tudo o que acontece no meio escolar está atravessado por influências econômicas, políticas e culturais que caracterizam a sociedade de classe. Isso significa que os elementos do planejamento escolar - objetivos conteúdos-métodos - estão recheados de implicações sociais, têm um significado genuinamente político. (Libâneo, 2013, p. 1).

Diante disso, é imprescindível conhecer as intersecções entre as políticas públicas educacionais e as deliberações docentes, que se encontram expressas nos ~~processos~~ percursos de elaboração das ações pedagógicas propostas pela unidade escolar em seus processos formativos, sendo a análise das relações entre as perspectivas dos professores e os resultados da Prova São Paulo, um aspecto fundamental para o entendimento dessas intersecções.

A avaliação, concebida como parte integrante do processo de ensino-aprendizagem, fornece elementos para o professor traçar a sua trajetória de trabalho, por meio do planejamento e replanejamento contínuo das propostas didáticas, a partir da reflexão crítica sobre os percursos cognitivos dos estudantes, em relação aos objetivos curriculares almejados, como aponta Luckesi.

> A avaliação atravessa o ato de planejar e de executar; por isso, contribui em todo percurso da ação planificada. A avaliação se faz presente não só na identificação da perspectiva político-social, como também na seleção de meios alternativos e na execução do projeto, tendo em vista a sua construção. (Luckesi, 2011, p. 137)

Em relação ao ensino de Matemática, entre as diferentes dimensões e práticas avaliativas, as avaliações externas se apresentam como uma das principais políticas públicas da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo (SME-SP), pois tem como intuito disponibilizar informações e dados sobre a aprendizagem, como forma subsidiar as ações pedagógicas formuladas pelas unidades escolares, em consonância com os conhecimentos escolares propostos do que propõem:

> A aprendizagem dos alunos, que continua sendo avaliada nas salas de aula pelos professores, mas agora denominadas avaliações internas, passou também a ser avaliada pelas avaliações externas que produzem e disponibilizam dados que, com algumas diferenças entre elas, podem ser acessados e utilizados pelos professores. Assim, é possível afirmar que estes profissionais devem ser os principais usuários dos resultados das avaliações externas no sentido de articulá-los com o desenvolvimento do seu trabalho pedagógico nas escolas. (Alavarse, Machado e Arcas 2017, p. 1357).

Dessa forma, a presente pesquisa tem como objetivo compreender como as construções das representações e apropriações, elaboradas pelas unidades educacionais, sobre as informações advindas avaliações externas, se relacionam com o processo de constituição formativo e ações pedagógicas realizados pelas escolas.

A motivação desta pesquisa emerge das minhas diferentes experiências profissionais na rede municipal de ensino da cidade de São Paulo:, como professora efetiva de Matemática desde 2012, na atuação, no ano de 2016, no Núcleo Técnico de Avaliação (NTA) da Secretaria Municipal de Educação, que consistiu na formação de profissionais da educação e na elaboração de instrumentos avaliativos e nas ações empreendidas, compondo a equipe gestora de unidade educacional, entre os anos de 2017 até 2020, como integrante da Divisão de Ensino Fundamental e Médio (DIEFEM), da SME/SP, desde 2021 na formação de professores que ensinam Matemática e elaboração de materiais didáticos.

Ainda nesse bojo, as discussões promovidas no Grupo de Estudos e Pesquisa em Avaliação Educacional (Gepave/USP), do qual fiz parte, no período de 2015 até 2018, além das ações promovidas na elaboração de instrumentos avaliativos em Moçambique, no Projeto ProForsa II[57], suscitaram diversas reflexões e questões sobre as relações entre ensino, planejamento e políticas públicas em avaliação.

Dessa forma, O intuito dessa pesquisa, **é compreender as concepções avaliativas que foram construídas ao longo desses anos na rede Municipal e como elas chegam nas unidades educacionais, além de compreender se as avaliações externas da Rede, composta atualmente pela Prova São Paulo, Teste Adaptativo Informatizado, Sondagem e o Instrumento de Acompanhamento Docente, contribuem para as ações pedagógicas das unidades educacionais.**

[57] ProForsa II- Projecto para o Fortalecimento das Capacidades Pedagógicas e Técnicas dos Professores dos Institutos de Formação em Saúde de Moçambique.

Como proposta metodológica, pretendemos realizar uma pesquisa qualitativa, por meio de entrevistas da equipe gestora e professores com o intuito de compreender a articulação do trabalho pedagógico realizado na unidade educacional e seus processos formativos internos. O foco da entrevista será os professores que ensinam Matemática e para compreender como os professores estabelecem as relações entre o uso das avaliações externas e dos dados avaliativos da unidade educacional, para pensar em suas ações pedagógicas, já que o processo de elaboração da proposta de ensino traz, em seu cerne, a intencionalidade docente, contidas tanto na deliberação sobre quais conhecimentos serão abordados, quanto na delineação das suas ações metodológicas.

Nesse aspecto, o **intuito da pesquisa é compreender quais são os elementos determinantes que são considerados no ato de planejar o ensino e investigar, como as políticas públicas, quanto às avaliações externas, em especial a Prova São Paulo, por ser o instrumento externo mais consolidado em nossa rede, nas ações pedagógicas internas construídas na unidade educacional.**

A ênfase na avaliação externa é pautada pela relevância desse aspecto para a política pública municipal, que visa produzir, sistematizar e produzir informações sobre o processo de aprendizagem dos estudantes.

Como fonte secundária, almejamos consultar o Plano Especial de Ação-PEA[58], processo formativo que ocorrem nas unidades educacionais. Atualmente a legislação que orienta a elaboração do PEA é a INSTRUÇÃO NORMATIVA SME Nº 14, DE 04 DE MARÇO DE 2022, que enfatiza a pertinência da utilização dos resultados obtidos nas avaliações internas e nas avaliações externas na esfera municipal, como a Prova São Paulo, bem como atentar para o Índice de Desenvolvimento da Educação Paulistana - IDEP, como parâmetro que contribui para a definição das estratégias e ações pedagógicas.

Esse processo formativo, ocorre para os professores que possui a Jornada Especial Integral de Formação (JEIF)[59], nas unidades educacionais e são conduzidas pela Coordenação Pedagógica em parceria com a Equipe Gestora.

Outro documento que será analisado nas Unidades Educacionais, será o PPP Projeto Político Pedagógico que demonstram as propostas, concepções e diretrizes das

[58] PEA, Projeto Especial de Ação, instituído na Rede Municipal de Ensino, desde 1992, na gestão da prefeitura Luiza Erundina (PT), pelo decreto nº 11229/92, com o intuito de regulamentar o processo formativo interno coletivo, dentro das horas de trabalho.

[59] Jornada Especial Integral de Formação, é a jornada na qual o professor além da regência, possui 8 horas semanais de formação coletiva com os professores da unidade escolar.

ações pedagógicas que se pretende realizar nas escolas, além da intencionalidade avaliativa concebida pela comunidade escolar.

Dessa forma, na medida em que a diretriz oficial determina avaliação externa como um dos temas que deve ser abordado nos espaços de discussão coletiva realizados pelas unidades escolares da rede municipal de ensino, a análise desses registros permite compreender os pontos de consonância e dissonâncias dos docentes em relação à esses instrumentos avaliativos, constituindo uma parte relevante ao escopo da pesquisa.

Para tanto é fundamental a apresentação e reflexão sintética sobre a construção do processo da avaliação educacional, tendo em vista a compreensão dessas concepções e seus desdobramentos para os debates sobre currículo e ação docente.

Além disso, compreender historicamente a construção da concepção de Avaliação da Aprendizagem, gerada na Rede Municipal de Ensino e o uso da avaliação como instrumento potente para pensarmos em políticas públicas que garantam as aprendizagens de todos os nossos estudantes.

## Referências

LIBÂNEO, José Carlos. **O planejamento Escolar**. Disponível em:https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4452090/mod_resource/content/2/Planejamento%20-%20Lib%C3%A2neo.pdf . Acesso em: 03 jan. 2024.

LUCKESI, Cipriano C. **Avaliação da aprendizagem**. São Paulo: Atta mídia e educação. VIDEODVD.

Munhoz Alavarse, Ocimar; Machado, Cristiane; Arcas, Paulo Henrique Avaliação externa e qualidade da educação: formação docente em questão. **Revista Diálogo Educacional**, vol. 17, núm. 54, julio-septiembre, 2017, pp. 1353-1375.

# AVALIAÇÕES EXTERNAS EM RONDÔNIA: CONSIDERAÇÕES SOBRE O CONTEXTO LOCAL

Maria Aparecida Antero Correia - UNIR
cidinha.antero@unir.br

**Palavras-chave:** Avaliações externas; SAEB; SAERO.

## Introdução

Este trabalho apresenta resultados iniciais e faz parte de um projeto de pesquisa em andamento intitulado "O Sistema de Avaliação Educacional de Rondônia no contexto das avaliações externas: possibilidade para ação-reflexão-ação na gestão e nas políticas educacionais", desenvolvido junto à Universidade Federal de Rondônia (UNIR).

As avaliações em larga se expandiram no Brasil a partir da década de 1990, quando o país se inseriu em uma nova ordem econômica mundial, o neoliberalismo, que na lógica das reformas do Estado, de acordo com Ball (2001, p. 104), apresenta prescrições que "representam não propriamente o abandono por parte do Estado de seus mecanismos de controle, mas sim o estabelecimento de nova forma de controle".

Neste contexto, a avaliação pode servir para controle e regulação do Estado e como "mecanismo de introdução da lógica do mercado, objetivando maior competição e desempenho, além de reforçar valores como o individualismo, a meritocracia e a competência (Oliveira, 2018, p. 12). Ela também pode ser utilizada para responsabilização dos professores e alunos pelo fracasso ou sucesso escolar, a partir das notas nas provas do SAEB - Sistema de Avaliação da Educação Básica. Em Rondônia, também foi adotada uma avaliação externa estadual por meio do SAERO - Sistema de Avaliação Educacional de Rondônia, que ganhou protagonismo nas políticas locais e tem forte impacto na formação docente, nas práticas pedagógicas e na gestão escolar.

## O caso de Rondônia

A expansão das avaliações em larga escala também teve grande repercussão sobre os sistemas estaduais e municipais de educação, que vêm adotando os mesmos procedimentos para avaliar suas redes de ensino, para o gerenciamento administrativo e pedagógico, sendo central para a administração e gestão das redes (Bauer, 2019). Na região Norte do Brasil, de seus sete estados, apenas Roraima não tem um sistema de avaliação próprio (Idalino; Andrade, 2021).

Um destaque a ser considerado é a influência na região, do Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora (CAED/UFJF), que desde 2001, atua em avaliação educacional em larga escala, formação de gestores da educação pública e desenvolvimento de tecnologias de gestão escolar, com foco em avaliação educacional em larga escala, formação de gestores da educação pública e desenvolvimento de tecnologias de gestão escolar (Silva; Melo, 2023). O CAED opera por meio da venda de "serviços e assessorias educacionais", o que demandou, desde a sua criação, a atuação articulada a uma fundação privada de "apoio". De acordo com Garcia e Silva (2023, p. 477), "apesar de se constituir um centro de pesquisa vinculado a uma universidade pública, a venda de serviços educacionais, administrada por uma fundação de apoio privada, confere ao CAEd/UFJF caráter privado".

Vários pesquisadores brasileiros vêm analisando a tendência de privatização da educação, "principalmente por meio da transferência de responsabilidades para o setor privado com subsidiamento público" (Garcia, 2018, p. 1356). Ou ainda com a "transferência para o setor privado da definição do que ensinar, do como ensinar e do quando ensinar, além dos processos de verificação da aprendizagem, ou seja da definição dos desenhos curriculares" (Adrião, 2018, p. 20).

Ao analisar as revistas do CAED, Oliveira e Santos (2021) constataram a abordagem de um estado avaliador, sem uma perspectiva democrática, em que o "desempenho escolar ganha visibilidade, daí um maior controle sobre os conteúdos curriculares e sua avaliação, bem como a adoção de teorias e técnicas gerenciais próprias do campo da administração de empresas" (Oliveira; Santos, 2021, p. 4).

Assim, nos últimos anos, a cultura da avaliação ganhou protagonismo no estado de Rondônia, com a retomada das avaliações locais externas que tinham sido interrompidas em 2015.

## Metodologia

De caráter qualitativo, o trabalho se utiliza da análise documental e revisão bibliográfica com coleta de dados nas plataformas oficiais do Governo Federal e do Governo do Estado de Rondônia. Os dados foram organizados e analisados a partir da abordagem materialista dialética, indo ao encontro da abordagem marxista que considera a historicidade dos processos sociais e dos conceitos, as condições socioeconômicas de produção dos fenômenos e as contradições sociais (Minayo, 2018).

## O Saeb e Saero: alguns resultados

Nas provas do SAEB (2021) e SAERO (2022) foram avaliados os mesmos anos: 2º ano EF, 5º ano EF, 9º ano EF3º EM (no SAEB também o 4º EM), bem como as mesmas áreas do conhecimento. No caso do SAEB, além de Língua Portuguesa e Matemática também foram avaliadas as áreas de Ciências da Natureza e Ciências Humanas (Saero, 2024; Saeb, 2024). É possível inferir que com os resultados do SAEB, a gestão educacional já teria insumos suficientes para discutir o rendimento educacional e propor melhorias para o sistema, já que analisam os mesmos anos. A seguir apresenta-se alguns resultados de rendimento:

**Quadro 1 - Resultados SAEB e SAERO - Língua Portuguesa - 5º ano**

| Rede de Ensino | SAERO 2022<br>Média de Proficiência | SAEB 2021<br>Média de Proficiência |
|---|---|---|
| Escolas Estaduais | 199 | 203 |
| Escolas Municipais | 186 | 190 |

Fonte: Saero (2024); Saeb (2024). Elaboração própria.

No SAERO e no SAEB a escala de proficiência é a mesma variando entre 0 a 500 pontos. O resultado apresenta pouca diferença entre as duas avaliações, atingindo o nível básico para o SAERO (150 a 200) e nível 3 no SAEB (175 a 200) para as escolas municipais e nível 4 (200 a 225) para as escolas estaduais. Em que pesem as pequenas diferenças nas definições dos níveis, o quadro apresentado aponta para dificuldades de proficiência em Língua Portuguesa, considerando que a média nacional do SAEB 2021 foi de 208; a média para instituições federais foi de 254; as estaduais 211 e as municipais 200 (Inep/Mec, 2023). Diante do exposto, seriam necessárias duas avaliações para constatar os mesmos rendimentos?

## Algumas considerações

No Brasil, os estudos sobre avaliação externa apontam para a necessidade de discutir os impactos que esses resultados têm nas políticas educacionais. De outro lado, o estado da arte das discussões sobre privatização e parcerias público-privado geram

preocupação com o direcionamento de recursos públicos para entidades de caráter privado, considerando perfil e interesses mercadológicos.

Nesse sentido, é importante que sejam elaborados estudos e pesquisas mais aprofundados que proponham problematizações sobre a existências das avaliações em larga escola estaduais, além das relações com atores públicos e privados que estão direcionando os rumos da educação em Rondônia, como a Fundação CAED. A avaliação externa em Rondônia está atendendo uma demanda democrática de educação de qualidade, ou uma necessidade de mercado, que faz da educação mais uma oportunidade de negócios?

## Referências bibliográficas

BALL, J. Stephen. Diretrizes políticas globais e relações políticas locais em educação. **Currículo sem Fronteiras**, v. 1, n .2, p. 99-116, jul./dez, 2001.

BAUER, Adriana. Avaliação de Redes de Ensino e Gestão Educacional: aportes teóricos. Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 44, n. 1, p. 1-28, 2019.

GARCIA, Teise. A gestão escolar no contexto da privatização na Educação Básica. **Revista on line de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 22, n. esp. 3, p. 1355-1376, dez., 2018.

GARCIA, Luciane Terra dos Santos; SILVA, Andréia Ferreira. Neotecnicismo y reconversión docente: el desempeño del centro de políticas públicas e avaliação da educação da universidade federal de juiz de fora (caed/ufjf). **Revista Paradigma**, Vol. XLIV, Edição Temática nº 4: Políticas Educacionais em Tiempos de Mercantilización; Sept. de 2023 / 463 - 490.

IDALINO, Adriana Cristina Furtado; ANDRADE, Antonia Costa. Os sistemas de avaliação dos estados da região norte sob o contorno do Estado avaliador. **Revista Cocar** V.15. nº .32 p.1-20, 2021.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Relatório de resultados do Saeb 2021 | volume 1** (2023). Disponível em: https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/saeb/resultados. Acesso em 05 mai0 2024.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. O desafio da pesquisa social. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza; DESLANES, Suely Ferreira; GOMES, Romeu (Org). **Pesquisa social**. Teoria, método e criatividade. Petrópolis, RJ: Vozes, 2018. 1ª. reimpressão. p. 9-28 (Série Manuais Acadêmicos).

OLIVEIRA, João Ferreira. Prefácio. In.: ROTHEN, José Carlos Rothen; SANTANA, Andréia da Cunha M. (orgs). **Avaliação da educação**: referências para uma primeira conversa. São Carlos: EdUFSCar, 2018.

OLIVEIRA, Maria Angela Alves; SANTOS, Ana Lucia Felix. Discursos Sobre Avaliação e Accountability nas Revistas dos Sistemas dde Avaliação Estaduais Produzidas Pelo Caed. Resumo expandido. **Anais da 40a Reunião Nacional da ANPEd**, 2021. Disponível em:

http://anais.anped.org.br/p/40reuniao/trabalhos?field_prog_
gt_target_id_entityreference_filter=30&page=1. Acesso em 28 abr. 2024.

SILVA Hilda Aparecida Linhares; MELO, Manuel Palácios da Cunha. Apresentação. In.: SILVA, Hilda Aparecida Linhares; SCORTEGAGNA, Liamara (orgs**). Pesquisa aplicada a instrumento de avaliação educacional: desenvolvimentos e perspectivas com base na experiência do CAEd/UFJF Juiz de Fora**, MG: Editora UFJF/Gestão e Avaliação educacional, 2023.

SISTEMA DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA (SAEB). **Boletim.** Disponível em: http://saeb.inep.gov.br/saeb/resultado-final
externo/boletim?anoProjeto=202 1&co
Escola=11000260. Acesso em 27 abr. 2024.

SISTEMA DE AVALIAÇÃO EDUCACIONAL DE RONDÔNIA (SAERO). Relatório consolidado. **Avaliação Somativa 2022**. Disponível em: https://avaliaçãoemonit
oramentorondonia.caeddigital.net/resources/arquivos/colecoes/. Acesso em 27 abr. 2024.

# RELAÇÕES DE TRABALHO DOCENTE NO ACRE: ENTRE O PREVISTO E O EFETIVADO

Isaac Pimentel Fernandes Sobrinho - Unicamp
isaacpimentelf@gmail.com

**Palavras-chave:** Relações de trabalho; plano estadual de educação; política educacional Acre.

## Introdução

A presente comunicação tem como objetivo discutir as relações de trabalho dos e das docentes do estado do Acre, eleito por conter, em 2020, o maior percentual de contratos temporários na educação básica no Brasil: 74%. A hipótese aventada era que as escolas em localidades mais vulneráveis socialmente contavam com maior incidência de contratos precários entre docentes.

Entende-se como precários os contratos com vínculos flexíveis, ou aqueles desprovidos de qualquer tipo de direitos vinculados ao trabalho. Desse modo, resulta em menor custo ao empregador, além da facilidade de desvinculação do trabalho, o que desencadeia a precarização de vida do e da trabalhadora (Venco, 2020). Por outro lado, a estabilidade no serviço público é acessada por meio de concurso público, conforme dispõe o artigo 37 da Constituição Federal (Brasil, 1988). A valorização docente está presente, portanto, não somente na Carta Magna, como também na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN, 1996) e na meta 18 do Plano Nacional de Educação (PNE, 2014).

Intenciona-se, na análise, captar o efeito ocasionado pelo capital sobre a organização do trabalho na educação pública, no contexto da acumulação flexível, caracterizada por uma nova configuração político-econômica desenvolvida no período de expansão pós-guerra (Harvey, 2008), que, posteriormente e de forma contínua, tem intensificado o grau de exploração e destruição dos direitos dos e das trabalhadoras. A relação de trabalho flexível é marcada pela adoção das políticas neoliberais, teoria político-econômica que visa a liberdade de mercado, por meio das desregulações que transferem os serviços promovidos pelo Estado para consolidação dos direitos à população para a iniciativa privada, que, além da obtenção do lucro, sedimenta a ideia da competitividade que altera as estruturas sociais e, aqui em destaque, das relações de trabalho (Moraes, 2001; Harvey, 2014).

Também chamado de Nova Gestão Pública (NGP), essa opção política se apoia - entre outros elementos - na racionalidade econômica e na defesa por uma suposta eficiência na substituição do Estado Burocrático pelo Gerencial. Esse intensificado no governo Fernando Henrique Cardoso (1995-2002), quando o então presidente adota concepções afeitas aos modelos empresariais e se volta "para privatização das empresas estatais, como também para flexibilização das relações de trabalho no setor público" (Venco & Sousa, 2021, p. 157). Tal fenômeno, compreende-se, corrobora para a degradação da educação pública e revela uma tendência por parte do Estado em contratar docentes de forma temporária, entendidos aqui como as e os não efetivos (contratados temporariamente, terceirizados ou pela Consolidação das Leis de Trabalho - CLT).

Portanto, defende-se a função pública, posto que ela se distancia da produção da mais-valia no sistema capitalista (Venco, 2021), e por meio dela se efetiva os direitos à população, e, por tal razão, os e as profissionais devem ter garantida a estabilidade no emprego.

## Metodologia

Adotou-se na investigação a abordagem qualitativa, em sua dimensão documental, cuja principal característica é a coleta de dados e informações em documentos (Marconi, Lakatos, 2003). As relações de trabalho dos e das docentes do estado do Acre foram sistematizadas via dados estatísticos divulgados pelo Censo Educacional (INEP, 2011-2020), bem como os sociodemográficos (IBGE, 2023) e os documentos oficiais divulgados por órgãos do estado, como a Constituição Estadual do Acre de 1989; Leis Complementares do estado, as quais, compreende-se, se correlacionam com o fenômeno analisado; e os Planos Nacional e Estadual de Educação (PNE - 2014-2024 e PEE-AC).

## Discussão dos resultados

O estado do Acre, localizado no Norte do Brasil, apresenta características como Produto Interno Bruno (PIB) e Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) que desvelam um dos estados mais pobres da Região (Tabela 1).

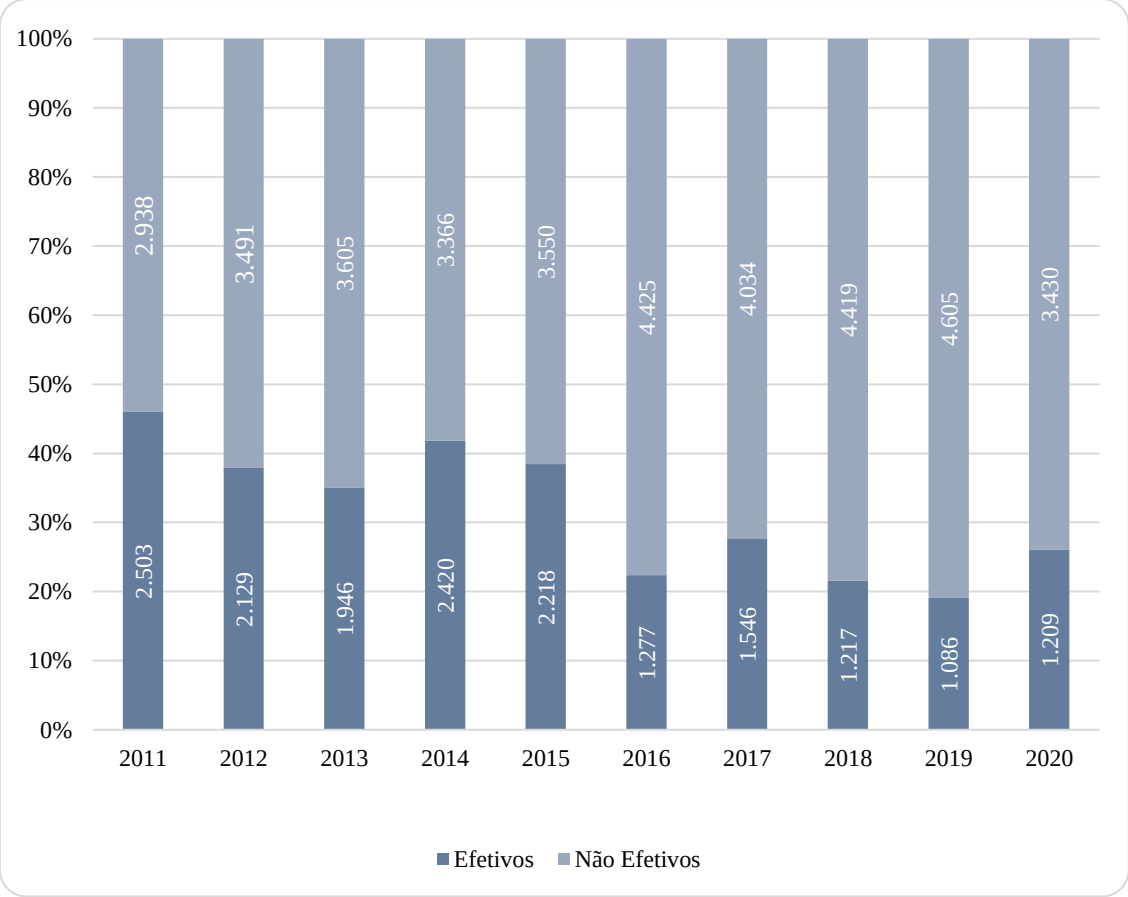
**Tabela 1 - Produto Interno Bruto (2021) e IDH (2021), Região Norte, Brasil.**

| Estados | PIB (R$ mi) | IDH |
|---|---|---|
| Pará | 262.905 | 0,69 |
| Amazonas | 131.531 | 0,70 |
| Rondônia | 58.170 | 0,70 |
| Tocantins | 51.781 | 0,73 |
| Acre | 21.374 | 0,71 |
| Amapá | 20.100 | 0,68 |
| Roraima | 18.203 | 0,69 |

Fonte: IBGE (2021, 2022).

A análise dos dados sobre a contratação de docentes revela uma precariedade contínua, aqui observados os e as que atuam nos ensinos fundamental II e médio, conforme se demonstra na série histórica (Gráfico 1) que contempla os anos de 2011 a 2020. Constata-se que em dez anos as escolas estaduais não atingiram metade de professores e professoras efetivas.

**Gráfico 1 - Distribuição de professores e professoras da educação básica estadual, efetivas e não efetivas, Acre, 2011 a 2020 (% e nº abs.).**



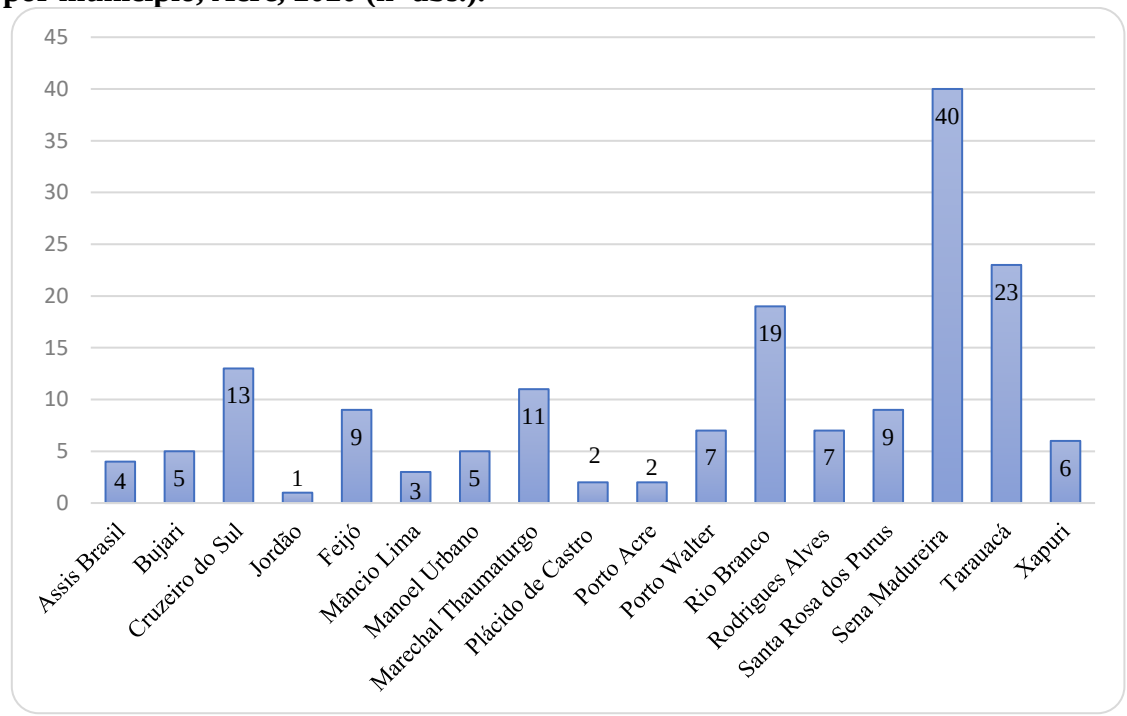

Fonte: Inep, Censo Escolar. Elaboração própria.

Embora a Constituição Estadual do Acre em seu art. 27 preveja a contratação temporária para atender às necessidades de caráter excepcional de interesse público (Acre, 1989), a Lei Complementar nº 58 de 1998 permite esse tipo de admissão para os casos de absoluta falta de efetivos para o cumprimento do ano letivo. No entanto, os dados comprovam que tais marcos legais não foram considerados como excepcionais no período apontado, visto que a opção pelos contratos temporários se tornou uma prática habitual.

O Plano Estadual de Educação do Acre, por sua vez, na meta 17, voltada à valorização profissional, reza que serão realizados, de forma periódica, concursos públicos para cargo de professor, e que em 2019, a rede de ensino estadual contaria com 100% de professores efetivos (Acre, 2015).

Constatou-se que em 17 dos 22 municípios do estado possuíam 100% de professores temporários em 2020. Sena Madureira se destaca por ter 40 escolas com o quadro docentes nesta condição. Tal dado revela: o descumprimento do previsto no PEE-AC, e a contradição entre o previsto no documento e a política adotada.

**Gráfico 2 - Distribuição de escolas estaduais* com 100% de docentes não efetivos por município, Acre, 2020 (nº abs.).**




*ensinos fundamental II e médio.
Fonte: INEP (2020). Elaboração própria.

A hipótese inicialmente levantada, a qual previa a presença de docentes temporários em locais mais pauperizados do estado, se confirma, embora Sena Madureira

possua uma das maiores arrecadações do estado (corresponde a 3,5%), além da capital Rio Branco, essas escolas podem estar em localidades de difícil acesso como as zonas rurais e indígenas, ou em bairros periféricos, fatores que demandam pesquisas de outra natureza, como entrevistas com os profissionais da educação do município.

## Conclusão

A educação em dez anos não foi priorizada nas decisões políticas pelos governantes do Acre, os quais optaram pela flexibilização à realização de concurso público sistematicamente para a contratação de docentes, e distancia-se, assim, dos previstos nos documentos legais que organizam a educação nacional e estadual. Compreende-se que para a garantia do direito à educação, pressupõe-se a existência de profissionais qualificados e com carreiras estáveis, posto que reflete nos resultados sociais da escola.

## Referências

ACRE. **Constituição do Estado do Acre**. Assembleia Legislativa do Estado do Acre, 1989. Disponível em: http://www2.senado.leg.br/bdsf/handle/id/70440. Acesso em: 13 mar. 2024.

ACRE. **Lei nº 2.965, de 2 de julho de 2015**. Aprova o Plano Estadual de Educação para o decênio 2015-2024 e dá outras providências. Disponível em: http://www.al.ac.leg.br/leis/?p=10313. Acesso em: 17 abr. 2024.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Brasília, DF, 1988. Acesso em: 10 abr. 2024.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN). **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional (LDB). Brasília, DF, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 10 mar. 2024.

BRASIL. **Lei Federal 13.005, de 25 de julho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília, DF, 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 10 mar. 2024.

HARVEY, David. **Condição Pós-Moderna, uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural**. 17ª ed. Edições Loyola: São Paulo, 2008.

HARVEY, David. **O neoliberalismo, história e implicações**. 5. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2014.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Cidades e Estados**. Acre, 2022, 2023. Disponível em: https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/ac/.html. Acesso em: 20 abr. 2024.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Sinopse Estatística da Educação Básica 2011-2020**. Brasília: INEP, 2023. Disponível em: https://www.gov.br/inep/pt-br/acesso-a-informacao/dadosabertos/sinopses-estatisticas/educacao-basica. Acesso em: 08 mar. 2024.

MARCONI, Marina de Andrade. LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica** 1. 5ª. ed., São Paulo: Atlas, 2003.

MORAES, R. **Neoliberalismo**: de onde vem, para onde vai? São Paulo: Editora SENAC, 2001.

VENCO, Selma; SOUSA, Flávio. O crepúsculo da função pública: distopia ou realidade?. **Revista Educación, Política y Sociedad**, v.6, n.1, 2021. Disponível em: https://doi.org/10.15366/reps2021.6.1.006. Acesso em: 04 mar. 2024.

VENCO, Selma. "Estado-patrão": rumo ao desaparecimento do emprego público? **Revista Linhas**, Florianópolis, v. 22, n. 49, 2021. Disponível em: https://www.revistas.udesc.br/index.php/linhas/article/view/20676. Acesso em: 1 abr. 2024.

VENCO, Selma. **Educação pública à deriva**: precariedades e prestidigitação. Tese (Livre-docência) - Faculdade de Educação da Unicamp, 2022.

# INSERÇÃO DO CAPITAL FINANCEIRIZADO NA EDUCAÇÃO OBRIGATÓRIA NO ESTADO DO PARANÁ-BRASIL

Cassia Domiciano - UFPR
cassia.domiciano@ufpr.br

Bruna Bragagnolo Pereira – UFPR
brubsbppg@gmail.com

**Palavras-chave:** Financeirização; Grupo Salta Educação; Privatização da Educação.

## Introdução

A educação obrigatória no Brasil está garantida na Constituição Federal de 1988 para faixa etária de 4 a 17 anos, o que compreende as etapas da pré-escola (4 e 5 anos), Ensino Fundamental (6 a 14 anos) e Ensino Médio (15 a 17 anos). Dados do Censo Escolar de 2022 mostram 47 milhões de brasileiros matriculados na educação básica obrigatória, destes, 38 milhões estudavam em escolas públicas, administradas e financiadas pelo Estado e 9 milhões na esfera privada, administradas e financiadas por provedores privados, há, portanto, maior participação da oferta educacional estatal, 81%, contra 19% que frequentam escolas privadas. Em um país altamente desigual, a forte participação estatal significa a materialidade de um direito social de forma a não excluir quem não pode pagar por ele.

Partindo dessas breves considerações, o objetivo deste trabalho centra-se em apresentar o movimento da inserção do grupo Salta Educação no estado do Paraná desde a aquisição da primeira "marca" agregada à holding até o ano de 2022. Tal movimento é apresentado a partir da análise das matrículas das unidades adquiridas pelo Grupo. Trata-se de pesquisa documental, com coleta de dados de matrículas pelo INEP e informações sobre o Grupo Salta Educação no site da holding. Destaca-se que este trabalho decorre de pesquisa de mestrado em andamento, vincula-se a pesquisa financiada pelo CNPQ (Processo 405647/2021-2) sob a Coordenação de Theresa Adrião e à pesquisa financiada pela Universidade Federal do Paraná, Edital n. 04/2023, sob a coordenação de Cassia Domiciano.

**Desenvolvimento**

O estado do Paraná, localiza-se na região Sul do Brasil, tem 11.443.208 milhões de habitantes (IBGE, 2022) distribuídos em 399 municípios. Concentra 5,64% da população brasileira e 2,5% das matrículas públicas de toda educação básica obrigatória.

Adrião e Domiciano (2018), Adrião (2022) e Adrião e Araújo (2023) atestam que a holding Salta Educação se originou no Brasil a partir da fusão de dois colégios denominados Elite Rede de Ensino e Pensi Colégio e Curso, ambos situados no estado do Rio de Janeiro, fusão coordenada pelo fundo de investimento Gera Venture Capital.

Os fundos de investimento têm se tornado os principais provedores da educação privada brasileira, promovendo a concentração do capital por meio da incorporação de escolas renomadas criando uma rede de "marca/brand" própria no Brasil. Sócios da holding anunciam nas mídias locais e internacionais que o objetivo das incorporações é aumentar o acesso ao ensino de qualidade para o maior número de crianças e jovens oriundos de famílias de baixa renda (Lazzarini; Pongellupe; Ito, 2014).

No estado do Paraná, a holding se faz presente por meio de duas "marcas" Alfa Rede de Ensino e Elite Rede de Ensino, espalhadas pelos seguintes municípios.

**Tabela 1: Distribuição de unidades escolares adquiridas em cidades paranaenses**

| Cidades | Unidades escolares |
|---|---|
| Toledo | Alfa Toledo |
| Campo Mourão | Alfa Campo Mourão |
| Cascavel | Alfa Cascavel |
| | Alfa Cascavel Plazza |
| | Elite Cascavel |
| | Alfa Central Park |
| Francisco Beltrão | Alfa Francisco Beltrão |
| | Alfa Jr. Francisco Beltrão |
| Guarapuava | Alfa Guarapuava |
| Pato Branco | Alfa Pato Branco |
| | Alfa Pato Branco 2 |
| Maringá | Alfa Tesla Maringá |
| Curitiba | Elite Curitiba Novo Mundo |
| Londrina | Elite Londrina |
| Ponta Grossa | Elite Ponta Grossa |
| | Alfa Ponta Grossa 1 |
| | Alfa Ponta Grossa 2 - Oficinas |
| São José dos Pinhais | Elite São José dos Pinhais - Ambiental |
| | Elite São José dos Pinhais - Centro |
| Umuarama | Elite Umuarama |

Fonte: Elaborado pelas autoras com base nos dados contidos no site do Grupo Salta Educação, 2024.

O grupo Salta Educação, para garantir ampliação e valorização do seu capital, busca no estado escolas de renome para sua fixação e espalhamento. Isso ocorreu em 2015 com a aquisição da "marca" Alfa Rede de Ensino, que até 2022 totalizava 13 unidades escolares, o maior número de escolas espalhadas pelo estado. As escolas atendem todas as etapas da educação básica, da Creche ao Ensino Médio.

O histórico geral das escolas Alfa Rede de Ensino, mostra que sua entrada na educação se dá no ano de 1974 a partir do Curso Alfa Vestibulares para preparar futuros candidatos à Fundação Faculdade de Educação, Ciências e Letras de Cascavel (Fecivel), atualmente Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Alfa Rede de Ensino, 2024).

O ano de 2017 marca a expansão do Elite para outros estados, sendo os primeiros: Mato Grosso do Sul, Minas Gerais e Paraná. Neste último, até o início de 2024 estava presente nas cidades de: Cascavel, Ponta Grossa, Curitiba, Londrina, São José dos Pinhais e Umuarama (Salta, 2024).

A escola Elite aparece sendo outra grande "marca" adquirida pelo Grupo Salta; as unidades adquiridas atendem todas as etapas da educação básica: educação infantil, ensino fundamental - anos iniciais e finais - e ensino médio. Além disso, contempla também o pré-vestibular. Como seu foco permanece na aprovação em grandes universidades e concursos militares, na aba "Sucesso acadêmico" consta que a rede tem mais de 1.170 aprovações em unidades públicas e mais de 500 aprovações em concursos militares no ano de 2022 (Elite, 2024). A Tabela 2 apresenta o total de matrículas das unidades escolares desta "marca" adquirida pelo Salta.

**Tabela 2: Matrículas das unidades Alfa Rede de Ensino incorporadas ao Salta Educação (2015 - 2022)**

| Ano | Educação Básica | Educação Infantil | Ensino Fundamental | Ensino Médio |
|---|---|---|---|---|
| 2015 | 893 | 0 | 209 | 684 |
| 2016 | 1057 | 17 | 235 | 805 |
| 2017 | 1930 | 266 | 856 | 808 |
| 2018 | 2872 | 367 | 1348 | 1157 |
| 2019 | 3320 | 478 | 1636 | 1206 |
| 2020 | 3848 | 342 | 1713 | 1793 |
| 2021 | 4931 | 448 | 2431 | 2052 |
| 2022 | 5103 | 508 | 2584 | 2011 |

Fonte: Elaborado pelas autoras com os dados do Microdados do Inep, 2024.

No ano anterior à entrada da holding no estado, havia 893 matriculados em toda Educação Básica, em 2022, a quantidade subiu para 5103, ampliação de 471,4%, percentual impulsionado pelo crescimento das matrículas de todas as etapas de escolaridade. O Ensino Fundamental, concentrou a maior expansão, com ampliação de 2.375 matrículas de 2015 a 2022.

As matrículas das unidades do Elite, organizadas na Tabela 3, mostra que desde a incorporação desta "marca" no ano de 2017 há forte expansão das matrículas na Educação Infantil, assim como no Ensino Fundamental e Médio. O Ensino Fundamental saiu de 149 matrículas em 2016 para 2.835, o EM de 0 para 836.

**Tabela 3: Matrículas das unidades Elite Rede de Ensino incorporadas ao Salta Educação (2016 - 2022)**

| Ano | Educação Básica | Educação Infantil | Ensino Fundamental | Ensino Médio |
|---|---|---|---|---|
| 2016 | 210 | 61 | 149 | 0 |
| 2017 | 403 | 66 | 176 | 161 |
| 2018 | 821 | 74 | 606 | 141 |
| 2019 | 971 | 94 | 611 | 266 |
| 2020 | 1387 | 231 | 884 | 272 |
| 2021 | 3863 | 560 | 2542 | 761 |
| 2022 | 4347 | 676 | 2835 | 836 |

Fonte: Elaborado pelas autoras com os dados do Microdados do Inep, 2024.

## Conclusões

Buscamos neste trabalho, analisar o movimento da inserção do Grupo Salta Educação no estado do Paraná desde sua entrada inicial em 2016 até 2022, movimento observado pela análise das matrículas, a partir da qual se pode inferir que há dinâmicas diferentes para as duas escolas que compõem a carteira da holding no Paraná. A afirmação considera o ano anterior à incorporação de cada "marca" pela holding, analisando-as até 2022, isso representa o período de 2015 a 2022 para as escolas Alfa e 2016 a 2022 para Elite Rede de Ensino.

Conclui-se que o ano da pandemia do SARS COV 2 afeta o crescimento mais acelerado da holding, porém, 2021 marca a retomada de ampliação do grupo, com foco no Ensino Fundamental e Médio. O Ensino Médio parece ser a etapa na qual a holding vem focando seu crescimento. Isso porque, a aprovação de jovens para Universidades renomadas no país, traz maior visibilidade para a marca, solidificando a eficiência da

holding no estado, pavimentando o caminho para sua entrada na bolsa de valores, desejo anunciado pelos sócios do grupo (Koike, 2024).

Por fim, preocupa-nos o movimento predatório desse mercado educacional, principalmente quando se considera a quantidade de estudantes matriculados nas redes públicas brasileiras, meros "ativos" para grupos financeiros predatórios que crescem desqualificando a oferta pública estatal e fazendo da pobreza e da educação, uma oportunidade de negócios, transformando um direito social em mercadoria negociável.

## 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. Jan. de 2023. DOI: http://10.5380/jpe.v17i0.86124. Disponível em: https://revistas.ufpr.br/jpe/article/view/86124. Acesso em: 02 jan. 2024.

ADRIÃO, T; DOMICIANO, C. A educação pública e as corporações: avanços e contradições em uma década de ampliação de investimentos no Brasil. **Revista de Financiamento da Educação**, vol. 8. n. 3, 2018. ISSN: 2236-5907.

ADRIÃO, T. **Dimensões da privatização da educação básica:** um diálogo com a produção acadêmica a partir de 1990. Brasília, ANPAE, 2022.

ELITE REDE DE ENSINO. Conheça nossa história. **Elite**, Rio de Janeiro, 2024. Disponível em: https://ensinoelite.com.br/conheca-a-historia-do-elite/#:~:text=O%20Elite%20foi%2C%20desde%20ent%C3%A3o,de%20levar%20nossos%20alunos%20longe. Acesso em: 21 jan. 2024.

KOIKE, B. Grupo Salta negocia a compra de dois colégios e retoma IPO neste ano. **Editora Globo,** São Paulo, 2024. Disponível em: https://valor.globo.com/empresas/noticia/2024/01/16/grupo-salta-negocia-a-compra-de-dois-colegios-e-retoma-ipo-neste-ano.ghtml. Acesso em: 16 jan. 2024.

LAZZARINI, S. G.; PONGELUPPE, L. S.; ITO, N. C. GERA Venture Capital: Escalando

Oportunidades Educacionais para Jovens de Baixa Renda (Parte A). **Insper Metricis**, 2014. Disponível em: https://www.insper.edu.br/wp-content/uploads/2018/09/GERA-Venture-Capital-Escalando-Oportunidades-Educacionais-Jovens-Baixa-Renda-parte-A-versao10-06-15.pdf. Acesso em: 02 jan. 2024.

# A FORMAÇÃO DE DIRETORAS/ES ESCOLARES EM SALVADOR: UMA ANÁLISE DOS CURSOS PARA PROVIMENTO AO CARGO

Bárbara Jennifer Nascimento Silva - UFBA
barbara.jennifer@ufba.br

**Palavras-chave:** Formação de diretores; Gestão Escolar; Município.

## Introdução

Embora o estabelecimento da Gestão Democrática como fundamento da educação pública brasileira na CF/88 (Brasil, 1988) e na LDB/96 (Brasil, 1996) não tenha definido a forma pela qual se dariam, nos sistemas locais de ensino, a forma de provimento ao cargo da direção escolar, os entes federados assumem a eleição desse cargo como forma mais democrática de escolha da comunidade escolar.

Em Salvador, a Lei 3.682/1986 institui o sistema de eleições diretas para a escolha da direção escolar da rede municipal de ensino (Salvador, 1986). Assim sendo, contraditoriamente, embora a Bahia tenha sido palco da política tecnocrata e clientelista típica dos governos Carlistas durante a ditadura empresarial-militar brasileira, sua capital institui a eleição como critério de seleção de provimento ao cargo antes da legislação federal tratar da Gestão Democrática. Em Salvador, para se tornar diretor/a escolar, o/a candidato/a precisa ter concluído um curso para gestores/as organizado pela SMED (Salvador, 2004).

A partir dessas considerações iniciais, o presente trabalho tem como objetivo analisar cronologicamente conteúdo dos cursos de formação de diretores escolares ofertados na rede municipal de Salvador, a fim de esboçar a concepção de gestão presente nos cursos realizados.

## Metodologia

Este trabalho trata de uma pesquisa documental. Para tanto, optamos pelo instrumento metodológico de busca documental e bibliográfica em fontes *online*. Analisamos, em primeiro momento, a legislação que ampara o trabalho da direção escolar em Salvador, como a Lei Orgânica do Município, o Estatuto do Magistério, o Decreto nº 30.118/2018, que dispõe sobre a seleção de diretoras/es e editais de eleição ao cargo. Para compreender como se deu a formação desses profissionais no munícipio, analisamos os

documentos disponíveis na internet sobre os cursos ofertados pela SMED, como ementas, cards de divulgação, material didático e outras formas de divulgação.

**Discussão**

Até o momento, houve 6 cursos específicos para a candidatura nas eleições em Salvador. Destes, apenas dois foram realizados em modalidade presencial, nos anos de 1999 e 2002. Não foram encontrados registros acerca dos conteúdos desses cursos em plataformas digitais da SMED. No entanto, segundo Vasconcelos e colaboradores, em entrevista realizada com gestoras participantes, é apontado que estas foram mais formações mais completas que a SMED já ofertou, mas que muitos/as participantes resistiram à participação do curso, segundo elas, porque haviam sido empossados por indicação política (Vasconcelos *et al*., 2022). A edição seguinte, de 2006, aconteceu em modalidade *online*, intitulada *Curso de Gestão Escolar*, e foi desenvolvida pela própria SMED. O curso teve 80 horas de carga horária e foi dividido em cinco módulos, apresentados em quadro a seguir:

**Figura 1:Módulos e descrição - edição 2006**

| Módulos de Estudo | Descrição |
|---|---|
| Módulo I<br>O Gestor escolar | Procura fornecer elementos que facilitem e aprofundem a autorreflexão acerca da conduta do(a) professor(a), num ambiente escolar, preparando-se para assumir a função de diretor(a) ou gestor(a) da escola. |
| Módulo II<br>A escola como Núcleo de Gestão | Analisa a escola como uma instituição pública, no sentido de se situar no espaço social de atuação como candidato (a) a gestor e gestora.<br>Reflete sobre um conjunto de questões com as quais vem se debatendo no exercício do magistério ou em experiências de gestão, tais como:<br>• Quais as novas funções sociais da escola?<br>• O que significa estar no núcleo de gestão do sistema?<br>• As medidas de descentralização política, pedagógica, administrativa, financeiras democratizam efetivamente a escola?<br>• Em que consiste a autonomia da escola? |
| Módulo III<br>O Planejamento e os Instrumentos da Gestão | Discute os instrumentos de gestão introduzidos na escola de modo a perceber como a escola pode responder a essa nova função de núcleo do sistema de gestão.<br>Apresenta como conteúdos noções básicas sobre planejamento, a descrição, finalidades e as estratégias para utilização de cada instrumento de gestão da escola que são: o Projeto político-Pedagógico (PPP), o Plano de Desenvolvimento Escolar (PDE).<br>Desenvolvimento da Escola, o Programa de Dinheiro Direto nas Escolas e o Regimento Escolar (PDDE). |
| Módulo IV<br>Avaliação e o Gestor Escolar | Aborda a avaliação de forma articulada, destacando os pontos de articulação entre a avaliação aprendizagem, a avaliação da escola e do sistema educacional.<br>Examina algumas das mais importantes maneiras de compreender a avaliação, segundo os educadores e os especialistas. |
| Modulo V<br>Os desafios do Gestor | Apresenta como conteúdos algumas noções básicas sobre autonomia e convivência, e comentários sobre os relatos (de situações problema) de um grupo de gestores da rede municipal de Salvador, coletados mediante técnica de Grupo Focal. |

Fonte: Adaptado de Nascimento (2015).

Em 2009, o curso de formação seguiu o mesmo modelo *online* e com as mesmas 80 horas de carga horária do que a edição anterior. No entanto, esta edição teve seu conteúdo disposto em seis módulos, sendo inclusa a discussão sobre as políticas públicas educacionais para a gestão da educação (Nascimento, 2015).

Nesse sentido, embora o curso tenha expandido a discussão sobre gestão escolar, a mesma quantidade carga horária foi mantida. Essa expansão provoca a diminuição de "tempo de curso" para as discussões dos módulos já existentes. Entre eles, o módulo que tratava sobre planejamentos e instrumentos foi desmembrado em dois módulos, revelando a intensificação das discussões administrativas e burocráticas da gestão escolar em contraponto com a discussão sobre os seus desafios - módulo que foi retirado.

Ainda que os cursos de formação de diretores/as tenham a periodicidade de três anos entre cada edição, o curso seguinte só aconteceu em 2014, em convênio com uma faculdade privada. Dessa vez, o curso teve sua carga horária reduzida pela metade: 8 horas presencialmente, num grande hotel de Salvador, e 32 horas em formato *online*.

A edição de 2014 foi composta de dois módulos: *Planejamento na escola*, cujo objetivo foram técnicas de planejamento; e *O gestor escolar*, que abordou o papel, a importância, as funções e as atribuições do gestor escolar. Com isso, verificamos a perspectiva de responsabilização desses/as dirigentes escolares, uma vez que as políticas reformistas da década de 1990 na gestão escolar alteraram a organização do trabalho dos/as diretores/as da escola, sobretudo quanto à limitação de suas formas de atuação - resumida à responsabilidade de alcançar melhores índices nas avaliações externas (Oliveira; Vieira; Augusto, 2014)

Ainda em 2014, foi aprovado o PNE. Nesse plano, a Gestão Democrática é instituída como uma meta. Em verdade, a meta representa a consolidação da Gestão Democrática como política educacional pública. Por se tratar de uma meta, uma das estratégias para sua efetivação é: "desenvolver programas de formação de diretores e gestores escolares [...] a fim de subsidiar a definição de critérios objetivos para o provimento dos cargos" (BRASIL, 2014). A inserção de critérios técnicos de mérito e desempenho para a ocupação do cargo associados aos princípios da Gestão Democrática apresentam um viés gerencialista de gestão escolar, pois "tenta articular em um mesmo texto dois mecanismos de gestão que representam concepções diferentes e mesmo antagônicas de gestão" (Peroni; Flores, 2014, p. 186).

Em Salvador, o Plano Municipal de Educação (PME), de 2016, seguiu alinhado com o PNE. Quanto à Gestão Democrática, o plano estabelece o desenvolvimento de: "política de formação dos profissionais do magistério e dos conselhos vinculados à educação municipal, favorecendo a ampliação dos conhecimentos sobre gestão democrática" (Salvador, 2016).

O Decreto 30.118/2018 regulamentou mudanças nas eleições para diretores/as e vice-diretores/as escolares. Com esse decreto, só pôde se candidatar a diretor/a escolar em Salvador o/a candidato/a que "II - tenha sido classificado e certificado em curso de gestão escolar oferecido pela Secretaria responsável pela Educação no Município" (Salvador, 2018). Além disso, a legislação indica que o curso de formação para os/as candidatos/as será *gerenciado* e *executado* pela SMED. Ou seja, não compete mais à SMED a *organização* desses cursos, como dispunha a legislação anterior (Salvador,

2004). Nessa lógica, em 2018, foi realizada a última edição do curso: *Competências Básicas*, do FNDE. A formação foi realizada em modalidade *online*, com carga horária de 60 horas.

**Figura 2 - Módulos Competências Básicas**

| UNIDADE | MÓDULO |
|---|---|
| I | *Políticas públicas na área social* |
| II | *Políticas para a educação básica* |
| III | *Financiamento da educação básica* |
| IV | *Os programas do FNDE* |
| V | *O controle social no âmbito das políticas públicas para a educação* |

Fonte: elaboração própria.

Nesse sentido, embora a ementa do curso aparente compromisso com a compreensão da gestão escolar em sua totalidade; logo, em suas relações com o Estado e políticas públicas, o curso em questão não trata de curso específico para a direção de uma escola. Em material didático, o curso objetiva "capacitar agentes, parceiros, operadores e conselheiros envolvidos com a execução, acompanhamento, avaliação e prestação de contas de programas financiados com recursos do FNDE." (FNDE, 2013, p. 8).

## Considerações

Verifica-se, portanto, o afastamento da concepção do trabalho de diretores/as da dimensão pedagógica. Nesse sentido, a partir da análise dos módulos dos cursos, podemos verificar que o trabalho da gestão escolar tem sido, cada vez mais, resumido a funções administrativas, burocráticas e, mais ultimamente, à execução dos programas do FNDE. À medida que a SMED delimita, em 2014, que todo o conteúdo acerca da gestão escolar se resume nos tópicos de *Planejamento e Organização* e P*erfil, função e atribuições de diretores/as escolares*, atribui, contraditoriamente, importância à centralidade da figura do/a diretor/a na gestão da escola, mesmo realizando a seleção de provimento ao cargo pelo meio democrático de eleição da comunidade local.

Em seguida, ao escolher o curso do FNDE como pré-requisito para a eleição de diretores/as escolar municipal de 2019, a SMED os/as considera como um desses agentes vinculados aos seus programas. Não apenas um desses, mas *somente* um desses, uma vez

que, diferentemente das edições anteriores, a discussão sobre o trabalho da direção da escola não é nem ao menos tangenciada em sua realização.

## Referências

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

BRASIL. **Lei Nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação. Brasília, 2014.

BRASIL. **Lei Nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases. Brasil, 1996.

NASCIMENTO, L. G. M. **Políticas públicas de formação do gestor escolar na rede municipal de Salvador-Ba**: uma análise do curso de gestão escolar. Dissertação (Mestrado em Gestão e Tecnologia Aplicada) - Universidade Estadual da Bahia. Salvador, 2015.

PERONI, V. M. V; FLORES, M.L.R. Sistema Nacional, Plano Nacional e Gestão Democrática da Educação no Brasil: Articulações e Tensões. **Educação**, v. 37, n. 2, p. 180-189, maio/ago. 2014.

OLIVEIRA, D. A.; VIEIRA, L. F.; AUGUSTO, M. H. Políticas de responsabilização e gestão escolar na educação básica brasileira. **Linhas Críticas**, Brasília, v. 20, n. 43, set./dez. 2014. p. 529-548.

SALVADOR. **Lei nº 3.682, de 28 de novembro de 1986**. Institui o sistema de eleições diretas para a escola dos diretores e vice-diretores Salvador, 1986.

SALVADOR. **Lei Complementar Nº 36, de 30 de abril de 2004**. Dispõe sobre o Estatuto do Magistério Público do município do Salvador. Salvador, 2004.

SALVADOR. **Lei nº 9.105, de 2 de agosto de 2016**. Aprova o Plano Municipal de Educação de Salvador. Salvador, 2016.

SALVADOR. **Decreto nº 30.118 de 29 de agosto de 2018**. Salvador, 2018.

VIEIRA, S. L. Política(s) e Gestão da Educação Básica: revisitando conceitos simples. **RBPAE**, v. 23, n.1, jan./abr. 2007. p. 53-69.

# O MEU, O SEU O NOSSO COTIDIANO EM PROSA CIENTÍFICA. A NARRATIVA DOS PROFESSORES ALFABETIZADORES DA BAIXADA FLUMINENSE DO RIO DE JANEIRO

André Luis de Abreu Oliveira UFRJ
andreluisdeabreu@gmail.com

**Palavras Chave:** Currículo; alfabetização; desinvizibilização.

## Introdução

Um passeio entre falas, memórias, cheiros e afetos de escolas da educação básica, públicas, localizadas na Baixada Fluminense do Estado do Rio de Janeiro.

Em uma vertente mais positiva e criativa, esse trabalho tem por objetivo concretizar as artesanias do fazer docente, com destaque àquelas centradas no processo de alfabetização, sustentadas num mergulho concreto no chão da escola.

Creio que como anunciam Alves e Garcia (2002) a existência de uma escola de qualidade para os até agora excluídos, passa pela tomada da palavra pelas professoras, historicamente impedidas de dizer a sua própria palavra, pois sempre aparece alguém para falar por elas, sempre aparece alguém para lhes "ensinar" como melhor ensinar, sempre aparece algum "iluminado' para lhes dizer o que devem fazer, quando e como fazer.

Por isso, convidamos aos leitores a adentrar em nosso universo particular, aos nossos moldes, trazendo aqui um pouco de nossas narrativas. Confessamos que esse não é um fácil ato, conforme marca Felisberto (2020):

> Não é fácil se libertar das estruturas acadêmicas internalizadas que apontam sistematicamente para "regras" que, no momento da produção de um texto se traduzir muitas vezes em uma preocupação maior para acertar na forma, ponto recorrente de desqualificação, o que me conduz, com frequência, a titubear, e em alguns momentos engessam a minha capacidade criativa (FELISBERTO, 2020 p. 165).

## Metodologia

Tomando por referência ética e estética, a nossa autoria se revela numa tessitura feita por regate de memórias e rede de conversas. O trabalho exalta o levantar coletivo de nossas vozes, num gesto metodológico como anunciado por Carolina Maria de Jesus. Nele, o cotidiano se corporifica, tal como ressoa aos ouvidos de quem se permite escutar diariamente.

Distante do sugerido por Spivak, a autoridade de nosso grito não é pedida, é conquistada. Num sentido, anunciado por Kilomba, tomamos as rédeas de nossa biografia, nos tornando autoridades sobre nossos corpos e experiências, saberes e fazeres, numa dança contracolonial.

Tecendo em texto os reflexos exibidos pelos paradigmas indiciários conforme orienta Ginzburg (1990) que o cotidiano aponta enquanto possibilidade de insurgências nas suas práticas diárias. O trabalho ganha forma e força ao relatar uma série de conversas, tomando por ponto de partidas tais observações. Valorizando os pormenores, atento aos suspiros e sussurros que não aqui, precisam ser calados e, portanto, dando a mão ao preconizado por Freire (1996):

> Uma das bonitezas de nossa maneira de estar no mundo e com o mundo, como seres históricos, é a capacidade de, intervindo no mundo conhecer o mundo. Mas histórico como nós, o nosso conhecimento do mundo tem historicidade. Ao ser produzido, o conhecimento novo supera o outro que antes foi novo e se fez velho e se "dispõe" a ser ultrapassado por outro amanhã. Daí que seja tão importante conhecer o conhecimento existente quanto saber que estamos abertos a aptos à produção do conhecimento ainda não existente (FREIRE, 1996, p.13).

Construímos numa tessitura complexa, por uma rede de conversas disparadas por resgate das releituras dos livros ATA das folhas de diários, as falas em reuniões e desabafos na porta do banheiro, que caracterizaram as particularidades e similaridades de nossas artes, composta de diversas oitavas. Juntas ganham força e contrastes coloridos, e assim, misturadas, entoam uma alternativa epistemológica, orquestrando uma prática viva alfabetizadora libertadora por essência.

As narrativas aqui procuraram mostrar o desafio dos *praticantespensantes* alfabetizadores sobre o fazer pedagógico cotidiano reflexivo. Aqueles que se consolidam não apenas nas experiências, mas onde também se debatem as alternativas às dificuldades encontradas. E esta articulação visa construir um fenômeno educacional contracolonial por essência, por mero ato revolucionário de existir. Seguramente é importante concordar e, portanto, ter como referência a afirmativa de Nacarato, Passos e Silva (2014):

> Na área da Educação, as narrativas colocam em evidência os discursos de sujeitos que, às vezes, estão à margem de políticas públicas, de currículos, de bases e/ou normativas. Por outro lado, há uma polissemia no uso da palavra "narrativa". A escrita do professor, as narrativas (auto)biográficas, as narrativas da experiência, as histórias de vida, os memoriais e as narrativas de aulas são alguns dos seus usos correntes (NACARATO; PASSOS; SILVA, 2014, p.702).

## Discussão dos resultados

Assim, os saberes destes *praticantespensantes*[60] se anunciam como alternativa plural e potente às imposições e silenciamentos hierarquizados e impostos pelas políticas curriculares massificantes.

Foi possível perceber que essas artesanias assumem suas similaridades e singularidades. Falar destas, resumidamente é destacar como grande característica comum à relevância daquilo que o aluno já sabe. É falar sobre a valorização didática de suas experiências, para escolha de quais caminhos metodológicos são possíveis ao atendimento dos objetivos previstos.

Tais artes aqui descritas e por isso, saídas da invisibilidade, surgem concretas como epistemologia de todos os dias. Desenha como aponta Santos uma sociologia das emergências ao valorizar e integrar diferentes formas de conhecimento, numa forma ecológica de saberes.

## Conclusão

Num diálogo entre vivência, memória e *autoformação*, as vozes que trovam essa dissertação anunciam não só as lutas que travam, mas caminhos e perfumes possíveis para essa trajetória num cotidiano concreto, percebendo a escola como *espaçotempo* de criação. Nesse local onde se procura construir um inédito viável numa perspectiva freiriana de alfabetizar para libertar.

Desta forma como aponta Gomes (2017) transformamos aqui ausência em presença, numa Sociologia das Ausências. Ao mesmo tempo que apontamos uma Sociologia das Emergências substituindo o vazio de um futuro, por um futuro de possibilidades plurais. Enquanto pesquisador destaco a importância desta ação, inspirado por Sussekind (2012):

> Entendendo, portanto, professores (e, claro alunos) como produtores de conhecimento e inventores de táticas de consumo de cultura, e claro, de currículos, nós como pesquisadores decidimos educar ouvidos e todos os sentidos (ALVES, 2001) para estar atentos tanto às vozes que se escondem nos uníssonos institucionais mas soam como polifonia (MARCUS, 1998) ao pesquisador quanto termos sabedoria suficiente para ouvir e compreender as muitas "camadas de vozes" (AOKI, 2004b) que se amontoam nas salas de aula.

[60] Aqui faço a opção de escrever em amalgama, como regularmente debatido por Nilda Alves nos estudos *doscomos* cotidianos escolares por entender que a dissociação dos vocábulos não dá conta do sentido de escreve-los juntos.

> Acreditamos que fazendo pesquisa com os professores *nasdascom* as escolas temos alguma, mesmo que mínima, possibilidade de superar o Ego Cartesiano (FERRAÇO, 2003; SÜSSEKIND, 2010; AOKI, 2004c) e as dicotomias do paradigma científico que causam invisibilização e cegueira os nublando as práticas de emancipação social (SANTOS, 2000; SÜSSEKIND, 2010; OLIVEIRA, 2007). Sussekind (2012, p. 07).

Não existe um monólito epistêmico filosófico que rege a escola. Ela é um local de luta, de enfrentamento onde na guerra tudo pode acontecer. Se ela falha, ela também cria possibilidades. Isso não começou hoje, isso vem de antes, antes até da alfabetização no quintal da professora Doutora Maria Firmino dos Reis no Maranhão.

Existe luta em movimento e muita. Uma guerra de fato e destaco um local estratégico onde ele se desdobra chamado currículo. Quando alicerçados no chão da escola pública é possível perceber que toda imposição gera uma reação e é lendo estas estratégias de enfrentamento que encontro sim na escola hoje, possibilidade de ser e existir, tanto de professores como dos alunos e das demais pessoas que dançam nessa ciranda.

## Referências


Alves, Nilda. Decifrando o pergaminho - os cotidianos das escolas nas lógicas das redes cotidianas. In: ALVES, Nilda; OLIVEIRA, Inês Barbosa de (orgs.). **Pesquisa nos/dos/com os cotidianos das escolas sobre redes de saberes**. 3ª ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2008a.

_____. Sobre movimentos das pesquisas nos/dos/com os cotidianos. **Revista Teias**, *4*(7), 8 pgs. (2007).

_____.; GARCIA, Regina Leite. **O sentido da escola**. Rio de Janeiro, DP&A, 2002.

BARONI, Patrícia, SANTOS, Ruthianne Barbosa Pereira dos. DIGNIDADE E CIDADANIA TECIDAS NO "NÓS COMPARTILHADO": aprendizagens com mulheres pretas. **Revista Teias**, *22*(especial), 48-60. 2023.

FELISBERTO, Fernanda. Escrevivencia como rota de escrita academica. IN: **Escrevivência** : a escrita de nós : reflexões sobre a obra de Conceição Evaristo / organização Constância Lima Duarte, Isabella Rosado Nunes ; ilustrações Goya Lopes. -- 1. ed. -- Rio de Janeiro : Mina Comunicação e Arte, 2020

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 36. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2014.

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

GINZBURG, Carlo. "Sinais: raízes de um paradigma indiciário" IN **Mitos, emblemas, sinais**: Morfologia e História. 1ª reimpressão. São Paulo: Companhia das Letras, 1990

GOMES, Nilma, Lino. **O movimento negro educador**. Saberes construídos na luta por emancipação. Petrópolis, RJ: vozes, 2017.

JESUS, Carolina, Maria de. **Quarto de despejo**: Diário de uma favelada. São Paulo: Francisco Alves, 1960.

KILOMBA, Grada. **Memórias da plantação**: episódios de racismo cotidiano. Rio de Janeiro: Editora Cobogó, 2019.

NACARATO, Adair M.; PASSOS, Cármen L. B.; SILVA, Heloisa. Narrativas na pesquisa em Educação Matemática: caleidoscópio teórico e metodológico. **Bolema**, Rio Claro, SP, v. 28, n. 49, ago. 2014.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de. Aprendendo nos/dos/com os cotidianos a ver/ler/ouvir/sentir o mundo. **Educ. Soc**., Campinas, vol 28, n.98, p 42-72, jan/abr 2007.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de. **Currículos praticados**: entre a regulação e a emancipação. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

SPIVAK, Gayatri Chakravorty, **Pode o Subalterno falar?** Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.

SÜSSEKIND; Maria Luiza. O ineditismo dos estudos nosdoscom os cotidianos: Currículos e formação de professores, relatos e conversas em uma escola pública no Rio de Janeiro, Brasil. IN: **Revista e-curriculum**, São Paulo, v.8 n.2 Agosto, 2012.

_____.;; OLIVEIRA, I. B.; MASKE, J. A escola é nossa e o currículo é favelado. **Currículo sem fronteiras**, p. 1-16, 2023.

# DIREITO À EDUCAÇÃO NA PRODUÇÃO ACADÊMICA: ESTADO DA ARTE DAS TESES DE DOUTORADO DE 1988 A 2021

Aline Gabriele Pereira - UNICAMP
alinepereira.educacional@gmail.com

Cristiane Machado - UNICAMP
crimacha@unicamp.br

**Palavras-chave:** Direito à Educação; Estado da arte; Constituição Federal de 1988

O presente resumo traz os resultados parciais de pesquisa de doutorado cujo objetivo é analisar a construção conceitual (faces) do direito à educação e as temáticas centrais (interfaces) a ele relacionadas no pensamento acadêmico ao longo dos 33 anos de vigência da Constituição Federal de 1988. A pesquisa integra um projeto mais amplo[61] que tem como objetivo inventariar a produção científica no Brasil em teses de doutorado, dissertações de mestrado e artigos de periódicos a partir de 1988, analisar os desdobramentos do descompasso entre a garantia legal e a materialização do direito à educação nas publicações, configurando-se como Estado da Arte.

O Direito à Educação já faz parte de nosso léxico. Na academia, nos movimentos populares, nas lutas dos trabalhadores da educação, a afirmação do direito à educação e a busca de sua materialização é permanente, entretanto a Constituição Federal de 1988 é representa um marco na garantia desse direito. Foi por meio da mobilização popular na luta pela redemocratização do país que um nível inédito de participação da sociedade civil foi alcançado na Constituinte de 1987-1988, com o retorno da garantia dos direitos civis e políticos e com a posição central obtida pelos direitos sociais (CURY, 2013). A caracterização da educação como o primeiro dos direitos sociais; sua etapa obrigatória sendo não somente gratuita, mas direito público subjetivo, responsabilizada a autoridade competente por sua oferta regular, bem como pelo zelo em relação à frequência; o retorno à vinculação do percentual de impostos destinados à educação nas três esferas da

[61] Investigação financiada pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP), processo 2018/11340-0, com a participação dos/as pesquisadores/as: Adriana Aparecida Dragone Silveira (NUPE/UFPR), Adriana Missae Momma (Lapplane/FE/Unicamp, *in memoriam*), Aline Gabriele Pereira (LAGE/UEMG), Andréia Silva Abbiati (LAGE/IFSP), Angela Maria Gonçalves de Oliveira (LAGE/UFAM), Cleiton de Oliveira (LAGE/FE/Unicamp), Cristiane Machado (Coordenadora LAGE/FE/Unicamp), Katya Lacerda Fernandes (LAGE/UFT), Luciane Muniz Ribeiro Barbosa (Lapplane/FE/Unicamp), Mara Suzany Romano Bergamo (LAGE/FACESPI), Marcia Cristina de Oliveira (LAGE/CEFET/RJ), Monica Cristina Martinez de Moraes (LAGE/PUC Campinas), Pedro Ganzeli (LAGE/FE/Unicamp), Rayane Regina Scheidt Gasparelo (LAGE/UNICENTRO) e Theresa Maria de Freitas Adrião (Greppe/FE/Unicamp).

federação; a definição de finalidades e princípios da educação vinculados ao combate às desigualdades e à promoção da democracia são algumas das conquistas da Constituição Federal de 1988, que constituiu o Estado Democrático de Direito em nosso país (BRASIL, 1988).

Podem ser incluídos também vários outros avanços, não só nos aspectos jurídicos, mas também na ampliação de políticas públicas (programas de transferência de renda vinculados à frequência escolar, de inclusão, de ampliação da jornada, de formação de professores, entre muitos outros) e espaços de participação popular (implementação de conselhos nas três esferas federativas e também dentro das escolas, eleição de diretores, elaboração participativa do projeto pedagógico da escola, etc.). Tivemos o aumento do acesso e da permanência e uma nova dimensão de qualidade, vinculada aos sistemas de avaliação e testes padronizados (OLIVEIRA; ARAUJO, 2005), a criação e desenvolvimento do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB).

Entretanto, apesar dos inegáveis ganhos democráticos e sociais representados pela CF 1988, Dourado (2019) problematiza que os avanços no alargamento formal da cidadania e direitos sociais, a dinâmica política seguiu restringindo e tutelando a cidadania para a maior parte da população. Além disso, a chegada ao Brasil na década de 1990 de uma agenda transnacional de reformas neoliberais que, em resposta à crise do capitalismo, têm como eixo justamente a redução do Estado nas políticas sociais em "processos de privatização, desregulamentação da economia, flexibilização da legislação trabalhista, novos processos de gestão, financiamento, regulação e avaliação", acabou se instalando e prejudicando o processo de materialização dos direitos conquistados (DOURADO, 2019, p. 3). O que nos leva a questionar como as recentes conquistas e desafios na busca pelo Direito à Educação foram moldando a forma como esse conceito é compreendido na produção acadêmica brasileira.

Para atender ao objetivo proposto, foi realizado levantamento no contexto do projeto de pesquisa mais amplo, supracitado, no ano de 2019[62], atualizado no ano de 2022, além de sua organização em planilhas com as informações principais de cada trabalho e artigo, bem como download dos arquivos completos, compartilhados no Google Drive com toda a equipe da pesquisa. Importante mencionar a ocorrência de instabilidades no Catálogo de Teses e Dissertações percebidas durante o processo de levantamento e

[62] Realizado pelos Bolsistas SAE (Serviço de Apoio ao Estudante da Universidade Estadual de Campinas) Gabriela Kei Abe, Henrique Silva, Heri Anai Wavrita Oliveira e Thiago dos Reis, com a orientação de Cristiane Machado, e Luciene Santos, com a orientação de Luciane Muniz Barbosa.

registro das informações dos trabalhos, nas quais a quantidade de teses e dissertações variava a partir da utilização do mesmo descritor. A partir desse primeiro levantamento, foi realizada a filtragem das teses que possuíam o Direito à Educação entre suas palavras-chave chegando ao resultado de 100 teses, dentre as quais nove não tinham o texto completo disponível para download (no catálogo ou na biblioteca virtual da instituição de origem), cinco não traziam o DE como discussão central ou o faziam, porém, tendo como foco outros países, totalizando um universo de 86 teses, sendo a primeira datada de 2005.

Até o momento, foi possível perceber um movimento de aumento no número de teses no período pesquisado, sobretudo entre 2018 e 2021. Em relação à distribuição por estado da federação onde se localiza a instituição à qual pertence o Programa de Pós-Graduação de defesa do doutorado, é possível perceber a grande predominância de instituições localizadas no estado de São Paulo, nas quais 37 das 86 teses foram defendidas. Quanto ao tipo de instituição onde a tese foi defendida, existe um equilíbrio quase exato entre os três grupos: pública federal; pública estadual; e privada. Se, porém, dividirmos apenas entre instituições públicas e privadas, chegamos a um total de quase 67,4% no primeiro grupo, representando o grande predomínio de instituições públicas na produção acadêmica sobre o DE. A área de concentração possui predomínio absoluto da Educação, estando o Direito em segundo lugar com pouco mais de 10% das teses e havendo também três teses resultado de pesquisas realizadas nas Ciências sociais, uma em Ciências da Linguagem e uma em Psicologia.

A análise ainda em curso, realizada a partir da leitura das 86 teses, foi organizada a partir de três categorias principais definidas com base nas discussões sobre transformação conceitual e práxis: cenários (considerando questões históricas e políticas, nacionais e internacionais, apontadas nas teses como tendo grande influência nas mudanças sofridas pelo conceito de DE nas últimas décadas); faces (questões conceituais do DE em termos de características, sujeitos e práticas); e interfaces (temáticas com características mais específicas de algum grupo, mas que trazem insights que podem contribuir com reflexões/ampliações do conceito de DE). De maneira que na primeira categoria entendemos que o conceito de DE em construção não é puramente teórico, mas surge a partir dos desafios e mobilizações que se dão na história humana. Na segunda tentamos trazer questões mais conceituais que representam o DE, não se atendo apenas às características ideais/jurídicas, mas problematizando também os sujeitos e como tais características tomam vida na prática. Por fim, ao abordarmos as interfaces, nossa intenção é trazer, a partir da fricção entre o direito pensado e o direito real, as

possibilidades que surgem para seu aprofundamento e ampliação, que nascem justamente daqueles que não conseguem desfrutá-lo da maneira como ele se dá atualmente.

Em continuidade, a pesquisa buscará identificar variações conceituais do Direito à Educação a partir dos elementos temporal, espacial, teórico-metodológico e temático, a ser realizado por meio de metapesquisa das 86 teses. Além disso, está sendo realizada a análise qualitativa a partir da leitura das teses que irá permitir maior compreensão e aprofundamento do Direito à Educação enquanto práxis.

## Referências

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**: D.O. 5 de outubro de 1988.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Do direito de aprender: base do direito à Educação. In: ABMP, Todos pela educação (org.). **Justiça pela qualidade na educação**. São Paulo: Saraiva, p. 104-116, 2013.

DOURADO, Luiz Fernandes. Estado, educação e democracia no Brasil: retrocessos e resistências. **Educ. Soc.**, Campinas, v.40, e0224639, 2019.

OLIVEIRA, Romualdo Portela de; ARAUJO, Gilda Cardoso de. Qualidade do ensino: uma nova dimensão da luta pelo direito à educação. **Revista Brasileira de Educação**, p. 5-24, Jan /Fev /Mar /Abr 2005.

# RELAÇÃO PÚBLICO - PRIVADA NA GESTÃO DA EDUCACÃO BÁSICA: PROPOSTA DE CONTRATO COM ORGANIZAÇÃO DA SOCIEDADE CIVIL

Roberto Silva Pereira - UCDB
robertospereira@hotmail.com

Regina Tereza Cestari de Oliveira - UCDB
reginacestari@hotmail.com

**Palavras-chave:** gestão da educação; Organização da Sociedade Civil; privatização.

## Introdução

Este texto[63] visa discutir, no âmbito da relação público-privada, a iniciativa do Governo do Município de Selvíria, no Estado de Mato Grosso do Sul (MS), de Chamamento Público de seleção de Organização da Sociedade Civil (OSC) para a gestão da Educação Básica.

A concepção teórica aqui apresentada dialoga com autores que pesquisam sobretudo formas de materialização do privado na educação básica pública, como Adrião (2014, 2018), Freitas (2014) e Peroni, Susin e Montano (2021).

Compreende-se que a relação entre o público e privado na educação, conforme Peroni, Susin e Montano (2021, p. 2), não se refere apenas à propriedade, mas a projetos societários em disputa, considerando-se a existência de forças sociais tanto no Estado, quanto na sociedade civil que, pelo importante papel da educação nesse processo, "defendem projetos com interesses vinculados ao mercado e/ou ao neoconservadorismo, com profundas implicações para a construção de uma sociedade democrática".

O setor privado está presente nas políticas para a educação básica brasileira, desde os anos 1990, sob a égide da ordenação neoliberal (Freitas, 2014). Seus teóricos, afirma Harvey (2012), têm uma profunda suspeita com relação à democracia, quer dizer,

> A governança pelo regime da maioria é considerada uma ameaça potencial aos direitos individuais e às liberdades constitucionais. A democracia é julgada um

[63] Trata-se de recorte de pesquisa inserida em projeto denominado "Relações Intergovernamentais do Estado e Municípios: decorrências para o direito à educação", que busca discutir, entre outros, a intervenção do setor privado na educação (CNPq, 2022). Pesquisa financiada com bolsa da Fundação de Apoio ao Desenvolvimento do Ensino, Ciência e Tecnologia do Estado de MS (FUNDECT) e Coordenação de Aperfeiçoamento de pessoal de Nível Superior (CAPES).

> luxo que só é possível em condições de relativa afluência, associado a uma forte presença da classe média para garantir a estabilidade política. Em consequência, os neoliberais tendem a favorecer a governança por especialistas e elites. Dão forte preferência ao governo por ordem executiva e decisão judicial em lugar da tomada de decisões democrática e parlamentar (Harvey, 2012, p. 77).

No contexto de privatização da gestão da educação básica, o setor privado de base empresarial tem sido elevado a protagonista da melhoria da educação nacional, sendo o Movimento Todos pela Educação, exemplo dessa configuração, paralelamente à integração na agenda educativa de diversos estados brasileiros. Trata-se de pauta de mudanças "centrada na **transferência** da *gestão* da escola pública para o setor privado: seja por meio de parecerias público- privado (PPP) para a oferta educativa, seja por meio da transferência da gestão da escola pública para setores privados via contratos de gestão" Adrião (Adrião, 2014, p. 266, grifos da autora).

## Metodologia

A metodologia fundamenta-se na análise bibliográfica e documental, com apoio nas seguintes fontes: Plano Municipal de Educação (PME) de Selvíria 2014-2024, Relatórios de Monitoramento e Avaliação do PME, Edital de Chamamento Público n. 03/2023 do município, Decisão Liminar DLM - G.RC - 194/2023, do Tribunal de Contas do Estado de Mato Grosso do Sul (TCEMS).

## Discussão dos resultados

Para discutir o tema proposto, é essencial caracterizar o perfil demográfico e econômico de Selvíria-MS, localizada no leste de Mato Grosso do Sul (microrregião de Paranaíba). Segundo o censo de 2022, Selvíria possui 8.142 habitantes (IBGE, 2022). Em 2021, o PIB per capita foi de R$ 262.882,35, colocando Selvíria em primeiro lugar no estado e em vigésimo sexto lugar nacionalmente entre os 5.570 municípios do país.

Sobre o financiamento da educação, os valores divulgados em três anos (2020, 2021, 2022), apresentados na tabela a seguir, indicam o cumprimento da aplicação na Manutenção e Desenvolvimento do Ensino (MDE), conforme define o art. 212 da Constituição Federal (Brasil, 1988), ou seja, de, no mínimo, 25% da receita de impostos (Brasil, 1998).

**Tabela 1: Aplicação em Manutenção e Desenvolvimento do Ensino (MDE)**

| Ano | Receita de Impostos | Total da Despesa para fins de limite | % Aplicado |
|---|---|---|---|
| 2020 | R$ 59.450.358,95 | R$ 15.575.716,33 | 26,20% |
| 2021 | R$ 74.782.631,47 | R$ 18.857.414,65 | 25,22% |
| 2022 | R$ 82.644.588,63 | R$ 21.009.231,30 | 25,53% |

Fonte: Elaborado pelos autores, a partir do site transparência da Prefeitura de Selvíria -MS (2020, 2021 e 2022).

Apesar do aumento das receitas públicas registradas e do valor aplicado em MDE, o governo de Selvíria-MS, divulgou o Edital de Chamamento Público n. 03/2023, em 20 de setembro de 2023, com o objeto de

> Seleção de OSC para apoio e suporte à gestão educacional/escolar, incluindo o fomento e a realização de atividades de interesse público, consubstanciado na operacionalização, gerenciamento e execução de atividades relacionadas ao fornecimento de mão de obra, equipamentos, insumos, além de ações e serviços necessários ao pleno funcionamento da Secretaria Municipal de Educação de Selvíria/MS (Selvíria, 2023, p.1).

O Tribunal de Contas do Estado de Mato Grosso do Sul (TCEMS), ao proceder a análise técnica do Edital, apresentou diversos questionamentos, entre eles o valor estimado de R$ 15.124.820, 52 (quinze milhões, cento e vinte e quatro mil, oitocentos e vinte reais e cinquenta e dois centavos) para a realização do objeto, considerando-o insuficiente para o financiamento da educação básica; o termo de referência que não explica claramente o escopo do que denomina parceria; a ausência de informações sobre equipe pedagógica, número de servidores e profissionais da educação que abrange a proposta, conforme consta na Decisão Liminar DLM - G.RC - 194/2023 (TCEMS, 2023).

Um dos objetivos específicos é “Oferecer uma educação equitativa e de qualidade aos beneficiários da política pública, com alcance de resultados de aprendizagem relevantes e eficazes”, também questionado pelo TCEMS (2023), tendo em vista a falta de clareza sobre os elementos técnicos e racionais apresentados.

Destaca-se a atuação do Sindicato dos Trabalhadores da Educação Básica (SINTED) - Três Lagoas e Selvíria, que publicou carta aberta aos pais e responsáveis pelos estudantes, manifestando “profunda preocupação e indignação”, diante do Chamamento Público. Refere-se ao PME que dispõe como meta a participação de toda comunidade escolar na formulação e avaliação do Projeto Político Pedagógico, por exemplo, e acentua que a “[...] a privatização prevê que as organizações sociais terão liberdade para estruturar as metodologias de ensino, organização escolar, entre outros.

Isso representa grande risco para a democracia escolar e a qualidade do ensino" (Martins, 2023).

A administração municipal revogou o Edital de Chamamento Público, porém, justifica que um novo processo será aberto com as readequações necessárias (Selvíria, 2023).

## Conclusões

O texto discute a relação público-privada na educação, por meio do Edital de Chamamento Público de OSC, para a execução de ações de apoio da gestão da educação pública de Selvíria-MS. Observa-se que os termos do Edital indicam, à primeira vista, a transferência da Gestão Educacional, uma das formas de materialização da privatização do público (Adrião, 2018). Trata-se de "uma realidade histórica, porém muito intensificada neste período particular do capitalismo" (Peroni, Susin e Montano 2021, p. 2).

Apesar do Edital ter sido revogado, não sem a pressão do Sindicato, o Governo expõe que divulgará, novamente, a proposta. Essa indicação mostra a necessidade da continuidade e aprofundamento dos estudos sobre a relação entre o público e o privado na educação básica.

## Referências

ADRIÃO, T. Escolas charters nos EUA: contradições de uma tendência proposta para o Brasil e suas implicações para a oferta da educação pública. **Educação e Filosofia**, Uberlândia, v. 28, n. especial, p. 263-282, 2014.

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

BRASIL. [Constituição (1988)]. Constituição da República Federativa do Brasil. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 5 out., 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 9 jan. 2024.

FREITAS, L. C. Os reformadores empresariais da educação e a disputa pelo controle do processo pedagógico na escola**. Educação & Sociedade,** v. 35, nº 129, p. 1085-1114, out.-dez., 2014.

HARVEY, D. O **Neoliberalismo**: história e implicações. São Paulo: Loyola, 2012.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Cidades e Estados do Brasil - Selvíria MS**. Disponível em: https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ms/selviria/panorama. Acesso em: 28 dez. 2023.

MARTINS, B. **Carta Aberta:** Terceirização na educação é sinônimo de desconstrução e destruição. Sinted Três Lagoas e Selvíria, 29 set. 2023. Disponível em: https://sinted.org.br/carta-aberta-terceirizacao-na-educacao-e-sinonimo-de-desconstrucao-e-destruicao/. Acesso em: 23 dez. 2023.

PERONI, V. M. V.; SUSIN, M. O. K.; MONTANO, M. A relação público-privada na oferta da Educação Infantil em Porto Alegre. **Educação & Realidade**, v. 46, 2021.

SELVÍRIA. **Edital de Chamamento Público 03/2023**, 20 set. 2023. Prefeitura Municipal de Selvíria. Disponível em: https://www.sgim.com.br/selviria/avisos-licitacoes.php?pagina=2&tip. Acesso em: 23 dez. 2023.

TCEMS. Tribunal de Contas do Estado de Mato Grosso do Sul **Decisão Liminar DLM - G.RC - 194/2023.** Disponível em: https://portal-services.tce.ms.gov.br/portal-services/diario-oficiais/download?id=22787. Acesso em: 23 dez. 2023.

# RELATO PARCIAL DE PESQUISA - A GESTÃO ESCOLAR NA REDE PÚBLICA ESTADUAL DE MINAS GERAIS: TENSÕES ENTRE DEMOCRACIA E NEOLIBERALISMO

Paulo Henrique Rodrigues - Universidade do Vale do Sapucaí
paulo.rodrigues@educacao.mg.gov.br

**Palavras-chave:** Políticas públicas em educação, gestão democrática, neoliberalismo

## Introdução

O presente resumo é um relato parcial de pesquisa de doutorado, desenvolvida no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação, Conhecimento e Sociedade, da Universidade Vale do Sapucaí - Univás. Inserida na linha de pesquisa Políticas Públicas e Gestão da Educação, sob o título "A gestão escolar na rede pública estadual de Minas Gerais (MG): tensões entre democracia e neoliberalismo", a pesquisa tem como objeto o provimento das equipes gestoras das escolas de educação básica da rede estadual mineira.

A escolha do objeto se deve à importância da gestão escolar na organização da oferta da educação básica. Vitor Henrique Paro situa o início do debate sobre a administração das escolas em 1939, segundo ele, desde então, "a valorização da administração das escolas no ensino básico tem-se verificado continuamente nas mais diferentes formas e instâncias" (Paro, 2015, p. 17).

No Brasil, o preceito da gestão democrática da escola pública está consignado na Constituição Federal, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) e no Plano Nacional de Educação. Em Minas Gerais, tal preceito está presente na Constituição Estadual, no Plano Estadual de Educação, sendo regulamentado por resoluções internas da Secretaria de Estado de Educação (SEE/MG).

Em Minas Gerais, desde 1991, a direção escolar é escolhida com a participação direta da comunidade: servidores, pais e alunos a partir de uma certa idade.

No entanto, como nos alerta Licínio C. Lima:

> o apego às normas legais e a sobredeterminação jurídica dos fenômenos organizacionais e das ações de gestão escolar passam a ser especialmente compatíveis com concepções procedimentalistas de democracia, isto é, limitando-a a uma democracia das formas e dos processos em prejuízo da substantividade dos objetivos, das decisões e dos conteúdos democráticos, das práticas de diálogo, de argumentação e de participação na tomada das decisões educativas." (LIMA, 2018, p. 17).

Assim, nossa premissa é que a existência de um processo de escolha, que envolve o conjunto da comunidade escolar, representa um avanço do ponto de vista da gestão democrática da educação, porém, se trata de uma condição necessária, mas não suficiente para o estabelecimento da gestão democrática.

Os últimos 30 anos, nos quais ocorreram os processos de escolha com participação da comunidade, são, simultaneamente, os anos de intensificação dos discursos e práticas neoliberais. Ainda de acordo com Lima, os pressupostos do neoliberalismo na educação se pautam pela

> Descentralização, competição e escolha seriam os segredos da escola eficaz, incompatíveis com lógicas de gestão e de controle democráticos; "mercados", não "democracias", seriam os referenciais mais compatíveis com escolas em busca da excelência académica. (Lima, 2018, p. 23)

No mesmo diapasão, Marilena Chauí nos alerta que "o neoliberalismo se caracteriza pelo alargamento do espaço privado dos interesses de mercado e o encolhimento do espaço público democrático dos conflitos e dos direitos." (Chauí, 2018, p. 420)

Nesse cenário, marcado por uma possível tensão entre os preceitos democráticos e os valores neoliberais, nos colocamos a seguinte questão: quais as potencialidades e as limitações, do ponto de vista da gestão democrática, estão presentes na forma de provimento das equipes gestoras das escolas estaduais mineiras?

Para responder a essa questão, nosso objetivo geral é analisar o processo de provimento das equipes gestoras das escolas de educação básica do estado de MG, as formas de escolher os diretores e vice-diretores, o seu potencial democrático, suas limitações e potencialidades.

Buscaremos, ainda, alcançar os seguintes objetivos específicos: refletir sobre a possível tensão entre a perspectiva democrática e as pressões impostas pelos valores neoliberais; discutir a forma como se dá o provimento de gestores educacionais nos demais estados da região sudeste, comparando-os com o processo mineiro; investigar o olhar dos diretores escolares e professores sobre o tema da gestão escolar.

## Metodologia

Para atingir os objetivos acima faremos uma revisão da literatura sobre os temas abordados em nossa pesquisa, além do estudo documental sobre as legislações que regulamentam a gestão escolar, abordando os principais dispositivos nacionais, as legislações sobre o tema nos estados da Região Sudeste com ênfase nos normativos de MG.

A escolha da região Sudeste se deve à proximidade geográfica com MG, à importância desses Estados na composição da população em idade escolar, além de representarem uma diversidade ilustrativa das formas de composição das equipes gestoras em âmbito nacional.

Segundo Dardot e Lavall, o neoliberalismo "não é apenas uma ideologia, um tipo de política econômica. É um sistema normativo que ampliou sua influência ao mundo inteiro, estendendo a lógica do capital a todas as relações sociais e a todas as esferas da vida". (Dardot e Lavall, 2016, p. 8). Assim, buscaremos apreender as percepções dos atores sociais diretamente envolvidos com o cotidiano escolar, ou seja, professores e gestores escolares, aferindo se a subjetividade neoliberal influencia o cotidiano escolar, especialmente, a gestão das escolas.

Para tal, elaboramos um questionário, composto por 5 seções, que será enviado para 5.000 docentes, representando 7% dos professores efetivos na rede. Simultaneamente, enviaremos 3.360 questionários (número que cobrirá quase a totalidade das escolas estaduais de MG), voltados aos diretores escolares, com seções semelhantes, para buscar apreender a percepção que tais sujeitos possuem sobre os desafios encontrados para a construção de uma gestão democrática.

Nossa pesquisa, portanto, pode ser classificada como um estudo qualitativo, com pesquisa de campo realizada por meio de questionário enviados a professores e diretores escolares. Teremos ainda um viés comparativo, por meio de análise documental, analisando a forma de provimento das equipes gestoras dos estados da Região Sudeste.

## Discussão dos resultados

Nossa pesquisa se encontra em uma fase ainda de prospecção das fontes, portanto, com poucos resultados aferidos. Conseguimos ter acesso a três relatórios bastante detalhados dos três últimos processos de provimento da gestão escolar (2015, 2019 e 2022) e estamos na fase de análise dos mesmos.

Já realizamos o envio de 4.000 questionários para os docentes e 2.250 questionários voltados aos diretores, sendo que já obtivemos 54 devolutivas de professores e 250 respostas dos diretores. Terminado o envio, passaremos à análise das respostas.

Já foi feito o levantamento das principais legislações dos estados da Região Sudeste sobre a gestão escolar. Estamos na fase final da análise documental referente à forma de composição das equipes gestoras dos demais Estados, sendo que o próximo passo será elaborar um quadro comparativo sobre as similaridades e diferenças existentes entre os mesmos.

## Conclusão

A pesquisa se encontra na fase de levantamento e análise bibliográfica, bem como, do levantamento documental, elaboração e envio dos questionários. Ainda no primeiro semestre de 2024 pretendemos proceder a análise inicial das fontes à luz da bibliografia e no segundo semestre nos dedicaremos à escrita da tese, com previsão de qualificação no primeiro semestre de 2025.

Nosso estudo pretende contribuir com o fortalecimento da gestão democrática na rede de educação básica de Minas Gerais. Em um cenário no qual a educação brasileira passa por questionamentos e ameaças de caráter retrógado (Movimento Escola sem Partido, homeschooling, “ideologia de gênero”, entre outras), fortalecer a bandeira da gestão democrática é uma forma de contribuir para a construção de uma educação pública, com qualidade e equidade, a serviço da garantia e ampliação dos direitos da população brasileira.

## Referências

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm. Acesso em 10/08/2016.

BRASIL. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação**. Brasília, 23 dez. 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 10 mar. 2024.

BRASIL. Congresso. Câmara dos Deputados. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. **Plano Nacional de Educação**. Brasília, 26 jun. 2014. Disponível em:

https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2014/lei-13005-25-junho-2014-778970-publicacaooriginal-144468-pl.html. Acesso em: 10 mar. 2024.

CHAUI, Marilena. Democracia: criação de direitos. In: **Revista Síntese**. v. 45, n. 43, p. 409-422, set/dez, 2018

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. **A nova razão do mundo**: ensaio sobre a sociedade neoliberal. São Paulo: Boitempo, 2016. 416 p. Coleção Estado de Sítio.

LIMA, Licínio C. Por que é tão difícil democratizar a gestão da escola pública? **Educar em Revista**, [S.L.], v. 34, n. 68, p. 15-28, abr. 2018. FapUNIFESP (SciELO). http://dx.doi.org/10.1590/0104-4060.57479.

MINAS GERAIS. Constituição (1989). **Constituição do Estado de Minas Gerais**: 1989.

MINAS GERAIS (Estado). **Lei nº 23197, de 26 de dezembro de 2018**. Institui o Plano Estadual de Educação - PEE - para o período de 2018 a 2027 e dá outras providências. Belo Horizonte, MINAS GERAIS, 26 dez. 2018. Disponível em: https://www.almg.gov.br/legislacao-mineira/texto/LEI/23197/2018/. Acesso em: 10 mar. 2024.

MINAS GERAIS. **Relatórios**: Processo de escolha de servidor ao cargo de diretor e à função de vice diretor de escola estadual - 2015, 2019 e 2022. (Não publicado).

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

# POLÍTICA PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DO CENTRO PAULA SOUZA: O CASO DO CENTRO DE CAPACITAÇÃO TÉCNICA, PEDAGÓGICA E DE GESTÃO

José Ferrari Júnior - Centro Paula Souza/Unicamp
juniorferrarijose@gmail.com

**Palavras-chave:** Política de Formação de Professores; Centro de Capacitação Técnica, Pedagógica e de Gestão; Centro Paula Souza.

Ao participar como aluno especial na pós-graduação da Faculdade de Educação da Unicamp, surgiu a ideia de pesquisar sobre o Centro de Capacitação Técnica, Pedagógica e de Gestão do Centro Paula Souza (CPS), que tem como propósito oferecer capacitação aos seus professores. Então, a partir daí, o pesquisador buscou relacionar os assuntos política e formação de professores, mais especificamente sobre o docente da Educação Profissional e Tecnológica.

Considerando a carência de estudos, algumas perguntas emergiram, a fim de direcionar a presente pesquisa, com destaque: *Como ocorre a política para a formação de professores no CPS? Qual o papel do Centro de Capacitação no estabelecimento da política de formação de professores do CPS?*

Com o propósito de responder às problemáticas apontadas, é apresentado o objetivo geral: analisar a política de formação do professor do CPS no período de 2008 até 2019, a partir da criação do Centro de Capacitação. Acerca dos objetivos específicos, destacam-se: (i) identificar as ações do CPS em relação às políticas de formação de professores; (ii) averiguar os propósitos que fundamentam a política educacional de formação de professores proposta pelo CPS e (iii) verificar como ocorre a formação em serviço dos professores contratados, seja por contrato determinado ou contrato indeterminado, pela instituição.

Com base nos objetivos propostos a pesquisa tem o intuito de analisar se o CPS, por intermédio do Centro de Capacitação, tem sistematizado uma política relacionada à formação de professores. Por isso, a pesquisa busca compreender se a instituição tem delineado uma política educacional que viabilize a formação em serviço dos professores contratados, seja por contrato determinado ou contrato indeterminado.

Ao pensar na perspectiva de formação, é importante mencionar que o conceito de formação tem distintos sentidos (Fiorentini; Crecci, 2013) e, no caso desta pesquisa, será

explorado a perspectiva de desenvolvimento profissional docente. Tendo o conceito de desenvolvimento profissional como referência, verifica-se, pelo Plano de Metas da instituição, a adoção da perspectiva de desenvolvimento profissional do corpo técnico e pedagógico. Nesse aspecto, Fiorentini e Crecci (2013, p.13) utilizam o vocábulo "desenvolvimento profissional para destacar o processo contínuo de transformação e constituição do sujeito, ao longo do tempo, principalmente em uma comunidade profissional."

Na visão de Ponte (1994), o desenvolvimento profissional depende de distintas circunstâncias que se referem principalmente ao próprio indivíduo, ao contexto institucional que está inserido e, também, aos recursos disponíveis, englobando recursos materiais e humanos. O desenvolvimento profissional docente tem a possibilidade de ser interpretado como uma atitude constante de indagar, formular questionamentos e investigar soluções (Marcelo, 2009). Na visão de Marcelo (2009), o desenvolvimento profissional é um processo que vai se estruturando conforme os professores adquirem sabedoria, consciência profissional e experiência.

De acordo com Nunes e Albuquerque (2006), o desenvolvimento profissional não é um conceito unívoco e muito menos pode ser compreendido de maneira isolada de uma conjuntura mais ampla que possibilite posicionar determinantes sociais, econômicos e políticos que constituem a profissão docente e a educação. Portanto, gradativamente, os docentes estão diante de adversidades e impasses, de novas demandas de aprendizagens e, também, de formação colocadas pelas políticas educacionais na atualidade.

Decorrente da peculiaridade do assunto pesquisado, sobre a política para a formação de professores do CPS, acerca do caso do Centro de Capacitação, foi escolhido o método de pesquisa de estudo de caso, uma vez que este faz uso de dados qualitativos, coletados tendo como fundamento eventos reais. Acerca do estudo de caso, Gil (2017) expõe que de maneira diferente do que acontece com outros delineamentos, como o experimento e o levantamento, as etapas do estudo de caso não ocorrem em uma sequência inflexível. À vista disso, o Centro de Capacitação é um caso a ser estudado decorrente não só pela oferta sistemática de cursos aos professores, contudo pelo interesse do pesquisador em conhecer a finalidade que cada um desses cursos tem para o desenvolvimento profissional docente na instituição.

Gil (2017) argumenta que a análise e a interpretação dos dados ocorrem concomitantemente à sua coleta, ademais, levando em consideração a diversidade de enfoques analíticos possíveis de serem admitidos nos estudos de caso, é complexo

delinear a sequência de etapas a serem empregadas no processo de análise e interpretação dos dados.

Como procedimento metodológico será utilizado o levantamento documental, relativo ao tema e concernentes ao período que compreende a pesquisa. Tais documentos foram publicados por diferentes órgãos como Centro de Capacitação, Unidade de Recursos Humanos do CPS, Diário Oficial do Estado de São Paulo, Ministério da Educação, Conselho Estadual de Educação, Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES e Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações.

Em relação ao referencial teórico-metodológico adotado, optou-se pela Análise de Conjuntura, tendo como direcionamento as cinco categorias estabelecidas por Souza (2009): acontecimentos; cenários; atores; relações de forças; articulação entre estrutura e conjuntura. Diante do que foi explanado até o momento, pretendo apresentar a análise das cinco categorias, à luz do referencial teórico-metodológico adotado relativo à temática.

Assim, de forma geral, ressalto que, em conformidade com a amostra de cursos apresentados na pesquisa, verifica-se a predominância de cursos ofertados na modalidade a distância, além disso, quando disponibilizados somente no formato presencial, são realizados com uma carga horária muito pequena. É importante ressaltar que o predomínio da modalidade a distância, em relação à temática formação de professores, não é uma peculiaridade apenas da instituição analisada.

Levou-se em consideração o período da pesquisa, entretanto somente o ano de 2019 foi apresentado, pois nos períodos anteriores os cursos eram disponibilizados em outra plataforma que o pesquisador não teve acesso. O pesquisador faz a observação que decorrente da pandemia, fato que aligeirou a oferta dos cursos à distância, essa realidade da oferta na contemporaneidade ainda pode ser mais expressiva no Centro de Capacitação.

É preciso refletir acerca dos cursos à distância oferecidos de forma assíncrona, dado que, embora seja uma formação em serviço que o Centro de Capacitação disponibiliza, levando em consideração que os participantes já são professores atuantes em sala de aula, um curso assíncrono, muitas vezes, não permite a troca de experiências entre os docentes e por isso não os estimulam a realizá-lo. Ademais, pode ser que seja um curso elaborado uma vez e este mesmo seja reproduzido ao longo de um determinado período. Para quem atua dentro de uma escola, o contato humano é significativo e a oportunidade de realizar um curso com carga horária presencial expressiva é relevante para o desenvolvimento profissional docente.

Deve ser analisada também a carga horária de trabalho que os docentes têm atribuída em suas respectivas unidades escolares, visto que isso reflete diretamente no tempo destinado à realização de cursos. Uma observação relevante é que quando os cursos são realizados de forma presencial o professor deve dirigir-se ao Centro de Capacitação, na cidade de São Paulo, para a participação, assim é preciso que o docente fique ausente da sala de aula.

O pesquisador também pretende analisar se há uma sistematização dos resultados do trabalho realizado pelo Centro de Capacitação e, em caso positivo, como é feito esse processo. Além disso, saber como são escolhidos os responsáveis pelos projetos de capacitação e o motivo de os projetos serem submetidos à autorização anual, levando em consideração que a capacitação é contínua.

## Referências

FIORENTINI, Dário e CRECCI, Vanessa. Desenvolvimento Profissional DOCENTE: Um Termo Guarda-Chuva ou um novo sentido à formação? Revista brasileira de pesquisa sobre formação docente. **Form. Doc**., Belo Horizonte, v. 05, n. 08, p. 11-23, jan./jun. 2013. Disponível em: <http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br> Acesso em 17 out. 2023.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2017.

MARCELO, Carlos. Desenvolvimento Profissional Docente: passado e futuro. **Sísifo - Revista de Ciências da Educação**, Lisboa, n. 8, p. 7-22, jan./abr. 2009. Disponível em: <http://sisifo.ie.ulisboa.pt/index.php/sisifo/article/view/130>. Acesso em 20 mai. 2023.

NUNES, Ana Ignez Belém Lima; ALBUQUERQUE, Maria Gláucia Menezes Teixeira. Os desafios da formação para o desenvolvimento profissional docente no cenário das reformas educacionais a partir dos anos 1990. **TEIAS**: Rio de Janeiro, ano 7, nº 13-14, jan/dez 2006. Disponível em: <https://biblat.unam.mx/hevila/Revistateias/2006/vol7/no13-14/8.pdf> Acesso em 20 abr. 2023.

PONTE, João Pedro da. **O desenvolvimento profissional do professor de Matemática.** Educação e Matemática nº 31, **3º** trimestre de 1994. Disponível em: <https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/4474/1/94%20Ponte%20EM31%20pp09-12_20.pdf>. Acesso 18 abr. 2023.

SOUZA, Herbert José de. **Como se faz análise de conjuntura** / Betinho. 31. ed. Petrópolis Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2009.

# “O ESTADO SOZINHO NÃO É CAPAZ”: REFLEXÕES SOBRE A NARRATIVA DE RESPONSABILIZAÇÃO DE ATORES NÃO ESTATAIS PELA MELHORIA DA EDUCAÇÃO PÚBLICA

Thais Marin - UNICAMP
thais.marin@gmail.com

**Palavras-chave:** Privatização da educação; discurso da privatização; mídia.

## Introdução

Como reflexo do processo de neoliberalização, programas e ações de privatização de serviços públicos têm sido adotados por Estados nacionais há, pelo menos, 40 anos. No setor da educação, a privatização é conceituada como a transferência parcial ou integral de responsabilidades e recursos do Estado a atores não estatais, a incorporação de ideários, estratégias e interesses privados na dinâmica da política educativa ou, ainda, práticas de fomento ao mercado educacional (Adrião, 2022; Ball; Youdell, 2007; Belfield; Levin, 2002; Klees, 2020). No Brasil, políticas dessa natureza passaram a se replicar nos diferentes níveis de governo a partir dos anos 1990.

A adoção de políticas privatistas é referendada por imaginários a respeito da crise da educação pública, da má gestão e incapacidade do Estado e da superioridade do setor privado - lucrativo ou filantrópico - na provisão educacional. Para a autora, concepções como essas integram o “discurso da privatização da educação básica”. “Este discurso seria formado por uma rede complexa de ideias, imaginários, modos de nomear, argumentos e construções narrativas, introjetados, naturalizados, tornados senso comum, que contribuem para legitimar processos de privatização da política de educação básica no país” (Marin, 2023, p. 85).

Como atores que participam da formação e do direcionamento da opinião pública (Abramo, 2016; Capelato, 1988; Lippmann, 2008), os veículos de imprensa podem colaborar para a disseminação e naturalização desse discurso. Tal contribuição pode se dar diretamente, por exemplo, com enunciados que favoreçam a participação de atores não estatais na educação pública, ou indiretamente, com enunciados que desqualifiquem a atuação estatal, a qualidade da educação ofertada e o desempenho dos educadores. A fim de verificar a ocorrência do discurso da privatização na mídia brasileira, tomou-se como objeto o jornal *Folha de S. Paulo*, um dos diários de maior tiragem e circulação do país.

## Metodologia

O trabalho apresenta parte dos resultados de pesquisa de doutorado concluída em 2023. A pesquisa investigou 145 editoriais e 1.197 artigos de opinião publicados pela *Folha de S.Paulo* entre os anos de 2005 e 2020, cujo conteúdo voltou-se à educação básica pública brasileira. O conjunto de textos foi examinado a partir da metodologia da análise de conteúdo temática ou categorial de Bardin (2016). As seis categorias temáticas definidas, após revisão bibliográfica, para classificação do material - quais sejam, *qualidade educacional*, *finalidades educacionais*, *financiamento educacional*, *professores de escola pública*, *avaliação educacional* e "*parcerias" na educação* - possibilitaram a identificação de seis grupos de narrativas que integram o discurso da privatização da educação. Este trabalho debate uma dessas narrativas: sendo a educação responsabilidade de todos e tendo as organizações privadas mais capacidade para oferecer soluções educacionais que o Estado, as "parcerias" entre esses atores são propostas desejáveis para a educação pública.

## Discussão dos resultados

A análise de conteúdo do conjunto de textos mostrou que cerca de 18% dos editoriais e 25% dos artigos de opinião investigados exploraram aspectos da narrativa que valida a participação de atores não estatais na educação pública. Ainda que esta narrativa não esteja presente na maior parte de cada um dos tipos textuais investigados, destaca-se sua reprodução, com momentos de maior ou menor ocorrência, em todo o período coberto pela pesquisa.

Pôde-se observar três eixos ou argumentos principais na reprodução desta formulação discursiva: **1)** a educação pública é responsabilidade de toda a sociedade; **2)** sem o apoio da sociedade, o Estado é incapaz de promover melhorias na educação pública; **3)** atores privados, lucrativos ou filantrópicos, detêm mais expertise e capacidade do que o Estado para propor soluções aos problemas educacionais. Esses argumentos foram manifestados de modo articulado ou individualmente nos textos analisados.

À semelhança das "evidências neoliberais" da língua identificadas por Guilbert (2020) em pesquisa sobre a produção midiática francesa, notou-se que a naturalização da incidência de atores privados na política educacional brasileira é feita com o apoio de variados mecanismos discursivos, entre eles: **i)** o uso da *voz coletiva* ("todos", "a

sociedade", "esforço nacional"); **ii)** a redução de atores a *categorias abstratas* homogeneizadas ("os empresários", "o mercado", "a filantropia", "o Estado"); **iii)** o *enquadramento por associação*, isto é, o posicionamento próximo de atores com atuações e interesses diversos, supondo alguma relação de semelhança entre eles ("famílias, empresas, sindicatos e outras entidades da sociedade civil"); **iv)** a referência positiva a experiências privatistas; e **v)** a repetição de iniciativas isoladas, de cidades ou escolas específicas, alçando-as a "casos de sucesso" na educação. Os trechos a seguir ilustram esses apontamentos.

- "O poder público tem dificuldade intrínseca de empreender com quadros próprios ações como a de treinar docentes. As empresas podem agir nesse setor com mais rapidez e capilaridade. A concorrência entre grupos privados pelos contratos, respeitados parâmetros pedagógicos e licitatórios, deve reduzir os custos dessas ações aos municípios" (*FSP*, Editorial *Terceiros na educação*, 06.02.2006).

- "É um reflexo regional da crescente consciência de que o Estado sozinho não é capaz de resolver esses graves problemas num período curto de tempo. Muitas lideranças empresariais têm mostrado enorme sensibilidade, sublinhando claramente a importância de um esforço nacional para melhorar a cobertura e a qualidade da educação em seus respectivos países e têm procurado uma forma concreta de atuação nas ações de responsabilidade social" (*FSP*, Artigo *Educação e responsabilidade social*, Paulo Renato Souza, 19.06.2006).

- "Se a educação é o maior desafio que o Brasil enfrenta, não podemos, como sociedade civil, simplesmente delegar a questão ao Estado e esperar dele solução, considerando suas conhecidas limitações de agilidade, gestão e restrições político-partidárias. É preciso se envolver!" (*FSP*, Artigo *PPP para a educação pública*, Jair Ribeiro, 24.12.2009).

- "Por fim, a intenção do governo é atrair a participação de famílias, empresas, sindicatos e outras entidades da sociedade civil no esforço de

recuperação e aperfeiçoamento do ensino" (*FSP*, Editorial *Educação paulista*, 04.12.2011).

- "[...] coube a empresários (e não sindicatos) criar o mais importante movimento de pressão pela melhoria do ensino público (Todos pela Educação). Muitas das melhores experiências de desenvolvimento de tecnologias sociais são bancadas não com dinheiro público, mas privados" (*FSP*, Artigo *Ricos e famosos, sejam maus, por favor*, Gilberto Dimenstein, 25.05.2012).

- "O Brasil ocupa a 122ª posição no Índice de solidariedade. Podemos melhorar se fortalecermos a atuação conjunta da filantropia e do mercado, na solução de nossos desafios, reduzindo a dependência de soluções governamentais" (*FSP*, Artigo *A importância dos fundos filantrópicos na educação*, Priscila Pasqualin, 10.02.2020).

**Conclusão**

A Constituição Federal de 1988 determina que a educação "será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade" (Art. 205). A recorrência da narrativa das "parcerias" educacionais na produção midiática - especialmente o convite à participação da sociedade na melhoria dos processos educativos - não parece servir à defesa de um projeto de nação democrática, como supõe o texto constitucional, mas à legitimação da responsabilização de atores privados pela política de educação e, deste modo, ao discurso da privatização da educação.

A naturalização de discursos, sua aceitação como realidade evidente e racional, é reflexo de sua repetição ao longo do tempo. A reprodução acaba por gerar um apagamento da historicidade e da vinculação dos discursos a setores específicos. O processo de desideologização da participação de atores não estatais na educação pública oculta e silencia, pelo menos, duas condições estruturais fundamentais: a desresponsabilização estatal pelas políticas sociais não é resultado de alguma inaptidão original, mas uma das propostas de reforma do pacote neoliberal; o Estado é uma arena de disputa que recebe pressões e influências de agentes internos e externos e, portanto, não é razoável

desconsiderar posições, capacidades e, sobretudo, interesses dos atores não estatais que têm operado na educação pública.

## Referências

ABRAMO, P. **Padrões de manipulação na grande imprensa**. 2. ed. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2016.

ADRIÃO, T. **Dimensões da Privatização da Educação Básica no Brasil**: um diálogo com a produção acadêmica a partir de 1990. Brasília: ANPAE, 2022. *E-book.*

BALL, S. J.; YOUDELL, D. **Privatización encubierta en la educación pública.** Internacional de la Educación: V Congreso Mundial. Londres: Instituto de Educación de la Universidad de Londres, 2007.

BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. São Paulo: Edições 70, 2016.

BELFIELD, C. R.; LEVIN, H. M. **Education privatization**: causes, consequences and planning implications. Paris: UNESCO, International Institute for Educational Planning, 2002.

CAPELATO, M. H. R. **Imprensa e história do Brasil**. Coleção Repensando a História. São Paulo: Contexto, EDUSP, 1988.

GUILBERT, T. **As evidências do discurso neoliberal na mídia**. Campinas: Editora da Unicamp, 2020.

KLEES, S. J. **The Conscience of a Progressive**. Alresford: Zero Books, 2020

LIPPMANN, W. **Opinião pública**. Petrópolis: Vozes, 2008.

MARIN, T. R. **As narrativas da privatização da educação básica na mídia brasileira.** 2023. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2023.

# GESTÃO DEMOCRÁTICA DA EDUCAÇÃO NO PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (2014-2024): DESCAMINHOS DA META 19

Alba Valéria Baensi - GRUPPE/UFF
abaensi@id.uff.br

Waldeck Carneiro - GRUPPE/UFF
waldeckcarneiro@gmail.com

**Palavras-chave:** PNE; Gestão Democrática; Meta 19

## Introdução

A gestão democrática "do ensino público" é um princípio insculpido no artigo 206 da Constituição Federal (Brasil, 1988), ratificado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN nº 9.394/1996 (Brasil, 1996) e corroborado pela Lei nº 13.005/2014, que aprovou o Plano Nacional de Educação - PNE (Brasil, 2014). No caso da Lei do PNE (2014-2024), a expressão adotada é gestão democrática "da educação pública", o que, segundo este mesmo diploma legal, deveria ser disciplinado, por lei específica, por estados, Distrito Federal e municípios, no prazo de dois anos, contado da publicação daquela lei federal.

Embora assegurada na legislação brasileira, inclusive no dispositivo constitucional (Brasil, 1988; 1996; 2014), não obstante sua abordagem genérica, a gestão democrática da educação, talvez até por esse tratamento legal generalista, é de complexo monitoramento e avaliação, pois se trata de processo multifacético, não simplesmente de uma prática formal e ocasional, que pode ser aferida apenas por indicadores quantitativos.

Os planos de educação, sejam eles nacional, estaduais, distrital ou municipais, são textos políticos construídos a partir de uma agenda de prioridades e em diferentes contextos que influenciam sua tramitação e aprovação. A perspectiva de um ciclo de políticas, proposta por Bowe, Ball e Gold (1992), é constituída por diferentes contextos e, entre eles, o contexto de influência e o contexto da produção de texto. Esses contextos estão interrelacionados, não sendo etapas lineares nem mesmo em sua dimensão temporal ou sequencial. Eles se desenrolam em arenas e por meio de grupos de interesse que se envolvem em disputas e embates.

Nem sempre citando os conceitos e o vocabulário, aqueles autores trabalham, nada mais nada menos, com os conceitos de agente e de campo de lutas concorrenciais, noções consagradas no pensamento sociológico de Pierre Bourdieu (1994). Nesse sentido, os

textos políticos são o resultado das disputas travadas e dos acordos celebrados, no âmbito dos quais os agentes buscam a prevalência de suas posições no campo, de modo a exercer, ao máximo, o controle sobre as políticas: seu conteúdo, sua destinação e seus recursos.

## Percurso metodológico

A pesquisa, de natureza qualitativa (MINAYO, 2010) e sustentada na análise documental, foi constituída por duas etapas. A primeira traçou o mapeamento do material produzido pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) - Painel de Monitoramento do PNE, analisando alguns elementos como objetivo central da obra e trabalho crítico com a dimensão da Meta 19. A segunda etapa privilegiou a análise de uma obra em específico: Plano Nacional de Educação (PNE) de 2014-2024. Buscou-se identificar nessa publicação acerca da temática educacional e de gestão democrática, foco central deste estudo.

## Balanço da meta 19: o que dizem os dados

A meta 19 do PNE versa sobre a garantia de condições de efetivação da gestão democrática da educação, condições estas que incluem a existência de órgãos colegiados e de processos de consulta e deliberação pública, como informam as estratégias da meta. Cabe aqui sublinhar, desde logo, que estas e outras condições foram drasticamente esvaziadas pelo contexto de fortes restrições à democracia vivido pelo Brasil, no período de 2016 a 2022.

Em estudo recente, Bittencourt, Castro e Amaral (2021) lançam um questionamento importante: “faz sentido considerar a gestão democrática, estabelecida como um princípio constitucional, como meta, tal como apresentado no PNE”? Das políticas públicas orientadoras da educação nacional, as autoras ainda apontam que o Plano Nacional de Educação é a única que instaura a concepção de gestão democrática com este propósito, digamos, funcional, estipulando ainda estratégias e prazos para o seu alcance, com a finalidade de promover condições que assegurem a sua efetivação. Ou seja, de princípio constitucional, a gestão democrática da educação passa a figurar como uma meta, como outra qualquer, a ser alcançada em determinado prazo.

Até o ano de 2021, para acompanhar o alcance da meta 19, em sítios eletrônicos como "PNE em Movimento" e "Painel de Monitoramento do PNE", ambos geridos pelo INEP, não eram encontrados dados atualizados sobre a meta relativa à gestão democrática

da educação. Em 2023, o Painel de Monitoramento do PNE passou a apresentar, de forma inédita, seis indicadores voltados para a meta 19. De acordo com sua ficha técnica, cada um dos indicadores da meta foi calculado, pela primeira vez, para o relatório elaborado com base em informações sobre gestão escolar. Tais informações são baseadas no Censo Escolar dos anos de 2019 a 2022 (INEP), bem como na Pesquisa de Informações Básicas Estaduais - ESTADIC (2018 a 2021) e na Pesquisa de Informações Básicas Municipais - MUNIC, relativa ao mesmo período, estas sob a responsabilidade do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).

O Plano, durante a maior parte de sua vigência, foi afetado por uma conjuntura nacional fortemente restritiva à democracia. Com efeito, de meados de 2016 a 2018, o Brasil foi comandado por um governo ilegítimo, porquanto oriundo de um golpe de Estado. Logo, a democracia não foi, por óbvio, um princípio forte na deontologia do governo golpista. Nesse cenário, o PNE foi abandonado à própria sorte, inclusive com sensível redução de recursos para financiar as políticas sociais, entre elas a educacional.

Entre 2019 e 2022, o Brasil foi governado por um presidente autoritário, defensor assumido da ditadura militar e adorador confesso de um torturador. Apologia ao ódio, à violência e à intolerância, além do negacionismo científico e da criminalização da educação (de pensadores progressistas, professores, universidades e até da escola), foram as principais marcas do discurso e da ação daquele governo neofascista na área educacional.

## Palavras finais

A análise da meta 19 do PNE infelizmente não destoa do exame do cumprimento do conjunto do Plano. Sem dúvida perdemos, durante um decênio, a oportunidade de produzir avanços estruturais na educação brasileira: na superação das desigualdades, na ampliação do financiamento, na elevação da qualidade da escola, na valorização dos profissionais da educação e na democratização da gestão, entre os pilares mais importantes.

Em 2023, assume novo governo federal, de inequívoca convicção democrática, que, num ambiente de reconstrução nacional, convoca, em caráter extraordinário, uma Conferência Nacional de Educação (CONAE) para janeiro de 2024, sob o tema “Plano Nacional de Educação 2024-2034: política de Estado para a garantia da educação como direito humano, com justiça social e desenvolvimento socioambiental sustentável”. O

conceito central do Documento Referência para as conferências estaduais, intermunicipais e municipais, realizadas aos milhares em 2023, preparatórias à CONAE 2024, é exatamente "educação para uma cultura democrática" (BRASIL-MEC, 2023).

Assim, observados os limites deste estudo, que nos obrigam a concluir o presente texto, encerramos com palavras de esperança, em face da realização da CONAE 2024, em um ambiente de reconstrução democrática, e da oportunidade histórica de tomar o PNE 2024-2034, nas palavras de Carneiro (2023), como "uma matriz para a revolução educacional que o Brasil precisa fazer".

## Referências


BITTENCOURT, Bethânia; AMARAL, Daniela; GOULART, Janaína. A escala da democracia na seleção de diretores no município de Duque de Caxias (RJ). **Revista do Centro de Educação da UFSM**, v. 48, 2023.

BOWE, Richard; BALL, Stephen; GOLD, Anne. **Reforming education and changing schools the police process and the processes of policy**. London: Routledge, 1992.

BOURDIEU, Pierre. **Raisons pratiques**: sur la théorie de l'action. Paris: Seuil, 1994.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em setembro de 2023.

BRASIL. **Lei n° 9394 de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em setembro de 2023.

BRASIL. **Lei n° 13.005 de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm. Acesso em: setembro de 2023

BRASIL. **Lei nº 14.644, de 02 de agosto de 2023**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para prever a instituição de Conselhos Escolares e de Fóruns dos Conselhos Escolares.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Censo Escolar da Educação Básica 2022**: Resumo Técnico. Brasília, 2023.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Nota Técnica nº 9/2022/CGIME/DIRED**.

CARNEIRO, Waldeck. Novo PNE: afirmar a democracia, superar desigualdades e avançar na qualidade. **Toda Palavra**, nov. 2023.

MINAYO, M. C. S. (Org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

# A POLÍTICA DA EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA E O PAPEL DAS CIÊNCIAS SOCIAIS

Antonio Jorge Gonçalves Soares - UFRN/UFRJ
ajgsoares@gmail.com

Kalyla Maroun - UFRJ
kalylamaroun@gmail.com

David Gonçalves Soares - UFF
davidsoares1234@gmail.com

O presente texto objetiva refletir sobre o papel público exercido pelas ciências sociais, em especial a antropologia, na agenda política que instituiu constitucionalmente as comunidades quilombolas, bem como a pregnância da gramática antropológica presente nas Diretrizes Curriculares Nacionais de Educação Escolar Quilombola (DCNEEQ, 2012) e nas tentativas locais de construção de uma educação diferenciada para as escolas quilombolas.

A participação nos problemas públicos é tema recorrente no campo das ciências sociais que frequentemente participa e disputa com suas interpretações, conceitos e categorias de variados problemas públicos, disputando também possíveis soluções para os mesmos. Giddens (1991) nos lembra desses efeitos de construção da realidade a partir da noção de dupla hermenêutica, segundo a qual os conceitos das ciências sociais e da sociedade "lá fora" espiralam-se mutuamente. Enquanto as ciências sociais necessariamente se utilizam de categorias práticas do universo social, também as refazem, por vezes, sofisticam-nas, como também criam novas categorias, que são retomadas e reapropriadas popularmente. Trata-se do que Burawoy (2006) denominou por sociologia pública, a qual compreende-se num "estilo" de se fazer sociologia "engajada", que não confunde a indispensável busca da objetividade científica ou aproximações sucessivas - observando as exigências éticas e compromissos valorativos inerentes a essa busca - com a adoção ostensiva de uma neutralidade moral ou mesmo política (Braga & Santana, 2009). Ele argumenta que o que torna a sociologia -as ciências sociais em geral-- tão especial não é apenas o fato de se constituir como ciência, mas sobretudo porque ela possui no seu fazer "uma força moral e política" (Burawoy, 2006, p. 11).

O tema das comunidades quilombolas no Brasil representa um desses campos de disputa no qual se pode visualizar a participação pública das ciências sociais, com reflexos substantivos na produção de leis e normas sobre o tema, nas práticas estatais, na

apropriação, circulação de imagens, argumentos e litígios nas mais variadas arenas, como a política, a midiática e a judicial. O papel conferido ao saber antropológico não reflete tão somente um reconhecimento pacífico e consensual da especialização técnica da disciplina, mas, antes, é reflexo de sua participação nas lutas simbólicas, ocorridas nas últimas décadas, pela imposição de uma interpretação oficial sobre quem são e como devem ser tratados as comunidades quilombolas (Jorge, 2016). Segundo essa construção conceitual, os remanescentes de quilombos não seriam exclusivamente associados aos quilombos históricos, aos grupos que fugiram do jugo da escravização, como as interpretações do senso comum fazem crer, mas a grupos em processo de construção étnica, em constituição permanente, por meio do estabelecimento de fronteiras e da reafirmação de diferenças. Tais grupos teriam como elemento comum a luta pelo direito à terra e à conservação de seus territórios. Esse deslizamento interpretativo, também chamado internamente ao campo antropológico de processo de ressemantização, teve como marco o que podemos chamar de etnogênese (Arruti, 1997). Tal processo social mobilizou a participação de muitos atores sociais, instituições e campos de produção simbólica desde a promulgação da CF de 1988 (Brasil, 1988).

Uma interpretação alçada à oficial e calcada desde seus primeiros desenvolvimentos na participação pública da Associação Brasileira de Antropologia (ABA) passou, então, a configurar os sentidos e as estruturas das políticas públicas associadas a esses grupos. No campo da educação, noções antropológicas auxiliaram a legitimar a Educação Escolar Quilombola como modalidade da educação básica. Um exemplo da influência da gramática antropológica pode ser notado nas Diretrizes Curriculares Nacionais de Educação Escolar Quilombola (DCNEEQ, 2012): estas trazem como referência as teorizações sobre cultura, etnicidade, identidade, etnogênese e, como pano de fundo, as análises sobre desigualdades étnico-raciais, territoriais e econômicas, construídas no campo das ciências sociais. A noção de Educação Escolar Quilombola (EEQ), como uma educação diferenciada, ancorada étnica e territorialmente, pode ser diretamente associada ao conceito de etnogênese, e de outras formulações que inspiram tanto a reafirmação, quanto a produção das diferenças culturais e das fronteiras étnicas a serem produzidas pelas práticas educativas. O tratamento da questão quilombola, portanto, e todos os seus desdobramentos que impactam diretamente o trabalho pedagógico da escola possuem, como pano de fundo, processos de recontextualização da gramática antropológica.

Entre 2017 e 2019, estivemos em trabalho de campo observando as tentativas de implementação de EEQ na escola da comunidade Caveira, localizada em São Pedro da Aldeia/RJ. Neste período, acompanhamos dois momentos distintos que merecem ser destacados. No primeiro momento (2017-18), observamos a construção de um currículo voltado a símbolos do que poderíamos chamar genericamente de africanidades, bem como de uma pedagogia antirracista, que objetivava a valorização de uma identidade negra entre crianças quilombolas e não-quilombolas da escola. No entanto, a ênfase na valorização da negritude e na pedagogia supostamente antirracista produzia uma espécie de descolamento da escola em relação à história de luta local, gerando um incômodo entre suas lideranças políticas, que passaram a interpretar que a escola quilombola funcionava de maneira pouco diferenciada das outras escolas da rede de ensino municipal.

Essa crítica, no ano de 2019, foi reconhecida pela Secretaria Municipal de Educação, que construiu uma agenda de trabalho com a missão de criar um currículo diferenciado para a escola quilombola de Caveira. Decorreu dessa ação a oferta de um curso de formação continuada para professores (estendido para outros profissionais da escola) a fim de fomentar a construção de um currículo diferenciado associado ao quilombo Caveira. Durante o curso, foi observado um processo de pedagogização, tradução e recontextualização das noções antropológicas, bem como a ênfase na história de luta política pelo direito à terra em Caveira e os movimentos sociais inerentes à causa quilombola na sociedade brasileira.

O antropólogo, principal palestrante convidado, apresentou elementos conceituais a serem trabalhados no curso, tendo como público-alvo, em quase sua totalidade, professores não-quilombolas em exercício profissional na referida escola. O antropólogo tratou de noções básicas sobre dois conceitos elementares das ciências sociais: *cultura* e *identidade*. Ele advertiu contra as naturalizações sedimentadas no senso comum sobre esses termos. Teceu críticas sobre as noções essencialistas dos conceitos de cultura e identidade, bem como assinalou o vínculo de tais conceitos estarem diretamente ligados a noções do evolucionismo dos povos e do processo de colonização. Apresentou os conceitos de identidade e cultura, mais recentes, e que segundo ele, seria fundamental de ser incorporado pelos professores da escola. Destacou a noção de cultura como os valores que seus agentes expressam e os significados discursivos que eles atribuem às próprias práticas materiais e simbólicas. O terceiro conceito representava uma virada epistemológica, na qual o significado de cultura se inscreve num dinamismo vital, que, além de mutável, desconsidera qualquer condição existencial ou histórica fixa. Esse

conceito, na percepção do antropólogo, seria o mais adequado para pensar as comunidades quilombolas, uma vez que nem sempre é a cor da pele, ou uma manifestação cultural e artística qualquer, que determina a identidade de um grupo étnico.

Em nossa percepção, o antropólogo incentivou os docentes a se transportarem para além dos muros da escola, no sentido de terem uma atitude de "etnógrafos-leigos" da comunidade quilombola Caveira. De posse do entendimento da lógica cultural daquele lugar e da comunidade Caveira, os docentes deveriam selecionar saberes, histórias e conteúdos a serem enfatizados na composição do currículo para aquela escola específica. Ao enfatizar que o conceito de cultura se movia de uma determinação de fora para uma narrativa interna ao grupo, o antropólogo descrevia, com outras palavras, o processo de autoatribuição e de mobilização étnica.

Nesses termos, a escola ganhava uma nova função, não apenas de operar com o clássico pressuposto pedagógico de partir da realidade e da cultura local para pensar o currículo, mas de produtora ativa de mobilizações e legitimações das lutas específicas da comunidade Caveira. A escola, em alguma medida, não deveria tão somente respeitar e reproduzir as características étnico-culturais dadas da comunidade, mas, em algum sentido, construir, (re)elaborar e sistematizar a identidade étnica e a memória local, esta última centrada nos conflitos (históricos) de várias famílias pelo direito de se manterem em suas terras.

## Referências


Arruti, J. M.. **A emergência dos "remanescentes"**: notas para o diálogo entre indígenas e quilombolas. MANA 3(2): 7-38, 1997.

Braga, R.; Santana, M. A.. Sociologia pública: engajamento e crítica social em debate. **Caderno CRH**. v. 22, n. 56, 223-232, 2009.

Brasil. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF. 1988. <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm>

Brasil. Ministério da Educação (2012). **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola**. Brasília, DF: MEC, 2012.

Burawoy, M.. Por uma sociologia pública. Política & Trabalho. **Revista de Ciências Sociais**. nº 25, 9-50, 2006.

Giddens, A.. **As consequências da modernidade**. Editora Unesp, 1991.

Jorge, A. L.. **O processo de construção da questão quilombola**: discursos em disputa. Rio de Janeiro: Gramma, 2016.

# SABERES DO DIRETOR ESCOLAR NO PROCESSO DE ENSINO E DE APRENDIZAGEM DE ESTUDANTES: PERSPECTIVAS DA GESTÃO PEDAGÓGICA

Renata Pierini Ramos - Universidade Federal de São Carlos
renataramos@ufscar.br

Alba Valéria Baensi da Silva - Universidade Federal de São Carlos
abaensi@ufscar.br

Rafaela Marchetti - Universidade Federal de São Carlos
marchettirafaela@gmail.com

**Palavras-Chave:** Diretor de escola. Relação com o Saber (RCS). Gestão Pedagógica.

## Introdução

A educação contemporânea é marcada por mudanças frequentes e desafios cotidianos, por isso, espera-se que os atores educacionais, aqueles que integram a educação brasileira, desempenhem com excelência as suas funções. Um desses atores - figura muito importante - é o gestor escolar, que cumpre a tarefa de liderar a rotina da escola de forma que dê condições para que os alunos enfrentem os desafios do século XXI.

Destaca-se que para o enfrentamento dos inúmeros desafios vivenciados diariamente nas rotinas das instituições escolares, diretrizes são elaboradas a fim de que a educação consiga implementar abordagens inovadoras, levando em consideração uma aprendizagem com base no desenvolvimento de habilidades socioemocionais, uso da tecnologia e garantia da inclusão de estudantes, contemplando o seu desenvolvimento social, físico, emocional e intelectual (Abed, 2014).

Conforme estudos de Imbernon (2009), a atuação do gestor escolar é inerente ou adquirida quando utiliza a cultura colaborativa, isto é, sua função é fomentar a participação efetiva da comunidade interna e externa no cotidiano escolar, por meio de diálogo respeitoso, escuta ativa, comunicação eficaz etc., ações imprescindíveis para o acompanhamento da aprendizagem dos alunos e envolvimento de todos na tomada de decisões.

Diante das inúmeras atribuições que competem ao gestor escolar, uma das mais relevantes e que deveria ocupar pauta efetiva nas discussões diz respeito à aprendizagem dos estudantes, função da escola e objetivo da educação.

Para que haja essa prioridade, defende-se a ideia de ter um diretor mobilizado com o sentido e/ou desejo de realizar esse acompanhamento, pois, segundo Charlot (2000, p. 47): "(...) *não há relação com o saber senão de parte de um sujeito; e o sujeito é desejo*." Nesse caso, é importante frisar que o autor (2000) faz diferenciação entre os conceitos de mobilização e motivação, isto é, "*a mobilização implica mobilizar-se ('de dentro'), enquanto a motivação enfatiza o fato de que se é motivado por alguém ou por algo ('de fora')*" (p. 55).

A mediação na escola é intensa, por isso, faz-se necessário haver uma ação externa que deve ir ao encontro do outro. Esse processo de aprendizagem, segundo Charlot (2001), depende de três conceitos: a *mobilização* que é o movimento interior do sujeito; a *atividade* revelada pela ação efetiva do sujeito; e o *sentido* que é o movimento interior que o sujeito promove em si para aquilo que lhe desperta interesse. Para o mesmo autor, "*nascer significa estar submetido à obrigação de aprender*" para viver em sociedade mediado pelo outro.

Além da teoria da Relação com o Saber (RcS), segundo Lefebvre (1991), compreende-se uma tríade de conceitos que ajudam nessas análises, como: concebido, percebido e vivido.

O primeiro conceito, conecta-se a ação de projetar algo a ser feito, algo idealizado. O segundo, o "vivido", diz respeito às experiências vividas pelo sujeito no cotidiano e, o "percebido" que se refere às percepções e interpretações que o sujeito adquire em relação ao conhecimento.

Ao concordar com a importância da figura do diretor na escola e levando em consideração as questões aqui arroladas, este estudo busca atrelar a importância da ação do diretor escolar em acompanhar o desempenho do ensino e da aprendizagem dos alunos.

Para tanto, como ponto de partida, levantou-se as seguintes inquietações: o gestor escolar utiliza os seus saberes acadêmicos, experiências práticas e valores ao acompanhar e/ou intervir no processo de ensino e aprendizagem de estudantes? Qual tem sido a rotina cotidiana do gestor escolar? Existe uma rotina burocrática? E se sim, como ele consegue se conectar com as questões pedagógicas? Quais são as estratégias?

Tem-se como hipótese inicial que a rotina escolar dos gestores tem sido extremamente complexa e desafiadora, o que resulta em pouco tempo para o acompanhamento do processo de ensino e aprendizagem dos alunos e consequentemente, acaba por ser restritas às reuniões do conselho de classe/ano e à verificação dos índices obtidos nas avaliações de larga escala. Possui uma perspectiva teórica em que o diretor

precisa estar engajado em atividades intelectuais e práticas, com objetivo de ressignificar suas exigências diárias, com intuito de contribuir com o processo de ensino e aprendizagem, com habilidades sociais essenciais para a vida cotidiana dos estudantes de forma democrática e coletiva.

O principal objetivo desse estudo é analisar os saberes do gestor escolar no que diz respeito ao acompanhamento e ações realizados no processo de ensino e de aprendizagem dos estudantes e avaliar em que medida as intervenções realizadas pelo gestor escolar corroboram para o desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem.

## Metodologia e procedimentos

Para atingir ao objetivo principal e os específicos, realizou-se uma pesquisa de natureza qualitativa exploratória, um estudo de caso, em um município do interior paulista. Com caráter interpretativo e social pretendeu-se atentar e ouvir o que as pessoas dizem como técnicas fundamentais para a construção de uma pesquisa qualitativa (Creswell, 2010).

Para a análise documental, utilizou-se as propostas de Cechinel *et al*. (2016, p.4):

> [...] inicia-se pela avaliação preliminar de cada documento, realizando o exame e a crítica do mesmo, sob o olhar, dos seguintes elementos: contexto, autores, interesses, confiabilidade, natureza do texto e conceitos-chave. [...].

Fazendo uso deste método, está sendo analisado o Projeto Político Pedagógico das unidades escolares participantes, com o intuito de compreender a concepção de educação prevista e registrada neste importante documento. Acredita-se que essa análise trará importantes contribuições para o estudo uma vez que é um importante documento balizador das práticas escolares.

O segundo instrumento utilizado para coleta de dados foi a técnica de grupo focal realizada com os 27 gestores escolares, 10 supervisores e 09 coordenadores de área.

Morgan (1997) define grupos focais como uma técnica de pesquisa qualitativa, derivada das entrevistas grupais que coletam informações por meio das interações coletivas.

Assim, buscou-se formular questões mais precisas de investigação bem como reunir informações detalhadas que subsidiaram nossa compreensão de que forma os saberes que compõem o perfil dos gestores escolares corroboram para a melhoria da sua

atuação no que diz respeito ao acompanhamento do processo de ensino e de aprendizagem dos estudantes.

## Discussão dos resultados

Os resultados obtidos ainda estão em análise considerando a realização, gravação e transcrição dos grupos focais citados na metodologia.

A fim de realizar uma análise mais aprofundada do estudo, buscaremos por meio da análise de conteúdo subsídios para aprofundar os conhecimentos. Entende-se por análise de conteúdo como "um conjunto de técnicas de análise das comunicações" (Bardin, 2006, p.31).

Com este estudo, espera-se que haja contribuições de novos conhecimentos acerca dos saberes dos gestores escolares referentes ao desempenho do processo de ensino e de aprendizagem de estudantes, com garantia ao direito à educação de qualidade. Não se tem a pretensão de esgotar a temática, mas o intuito é corroborar em alguma medida para novos estudos que caminhem na mesma direção.

## Conclusão

Este estudo tem por objetivo - analisar os saberes do gestor escolar no que diz respeito ao acompanhamento e ações realizados no processo de ensino e de aprendizagem dos estudantes e avaliar em que medida as intervenções realizadas pelo gestor escolar corroboram para o desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem.

Entretanto o estudo não está concluindo devendo continuar as fases descritas na metodologia a fim de que possamos concluir, ainda que parcialmente, a investigação que motivou esse estudo. Certamente que o assunto não será nesse ensaio esgotado sendo necessário um aprofundamento das discussões de modo que os demais agentes que permeiam o cotidiano das escolas possam também ser contemplados em suas falas.

## Referências

ABED, A. L. Z. **O desenvolvimento das habilidades socioemocionais como caminho para a aprendizagem e o sucesso escolar de alunos da educação básica**. São Paulo: 2014.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**.70ª ed. Lisboa, 2006.

CECHINEL. A. In **UNESC**, Criciúma, v. 5, nº1, janeiro/junho 2016. Criar Educação - PPGE - UNESC. Disponível em:

https://periodicos.unesc.net/ojs/index.php/criaredu/article/view/2446/2324. Acesso em 17 de jul. 2023.

CHARLOT, B. **Da relação com o saber**: elementos para uma teoria. Porto Alegre: Artmed, 2000.

CHARLOT, B. **Os jovens e o saber**: perspectivas mundiais. Porto Alegre: Artmed, 2001.

CRESWELL, J.W. 2010. **Projeto de pesquisa**: métodos qualitativo, quantitativo e misto. 3ª ed., Porto Alegre, Artmed.

IMBERNÓN, F. **Formação permanente do professorado**: novas tendências / Francisco Imbernón; tradução de Sandra Trabucco Valenzuella. São Paulo: Cortez, 2009.

LEFEBVRE, H. **O Direito à Cidade**. São Paulo: Editora Moraes, 1991.

MORGAN, D. L. **Focus group as qualitative research**. London: Sage, 1997.

# ESCOLA DE APLICAÇÃO DA FACULDADE DE EDUCAÇÃO DA UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO: DIVERSIDADE E ENSINO DIFERENCIADO NOS ANOS INICIAIS (2011-...)

Thays Fernandes Flor da Silva - USP
thaysflor@usp.br

**Palavras-Chave**: Escola de Aplicação da FEUSP; cultura escolar; ensino diferenciado.

## Introdução

Partindo do pressuposto de que conhecer o que a escola produz e como ela produz é relevante para compreender de que forma opera e o modo como constrói as suas práticas (Azanha, 1990/1991), e da compreensão da escola como espaço-tempo aberta a todas as pessoas e de reconhecimento das diferenças e da diversidade (Meirieu, 2002, 2005), esta comunicação objetiva analisar a associação entre a cultura escolar e as atividades diferenciadas de português realizadas nos dois primeiros anos do Ensino Fundamental I da Escola de Aplicação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (EAFEUSP), criada na cidade de São Paulo, em 1958.

Pautada nos princípios da EAFEUSP com vistas à diversidade e inclusão, as atividades diferenciadas contemplam todos os anos escolares do Ensino Fundamental I (EFI) - voltadas particularmente para o processo de alfabetização nos dois primeiros anos - e visam assegurar a equidade na aprendizagem de todos/as estudantes por meio de agrupamentos que consideram seus ritmos e necessidades de aprendizagem - dada a heterogeneidade das turmas - cujos perfis socioeconômicos e culturais são diversos, visto que a forma de ingresso na escola ocorre por meio de sorteio público de 60 vagas para o 1º ano do EFI, das quais são divididas em um terço para a comunidade da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FEUSP); comunidade USP em geral e comunidade externa. Atualmente, a escola é composta por três prédios, além de biblioteca, laboratórios e demais espaços. Seu quadro docente é composto por 53 professores efetivos, dos quais 19 foram contratados no início de 2023; e atende cerca de 732 alunos - do Ensino Fundamental I ao Ensino Médio.

Tal estudo pauta-se nas lacunas identificadas por meio de um mapeamento de pesquisas acerca da EAFEUSP e demais Escolas de Aplicação do território brasileiro, entre os anos 2000 e 2022, as quais se considera destacar: 1) carência de pesquisas voltadas para as atividades diferenciadas de português nos dois primeiros anos do EFI da

EAFEUSP; 2) o Ensino Médio é a etapa da educação básica mais privilegiada nas pesquisas em Escolas de Aplicação do país; e 3) concentração de pesquisas em escolas públicas municipais e estaduais, e relativamente poucas em escolas filantrópicas, confessionais, bilíngues e escolas/colégios de aplicação mantidas por universidades públicas e outras instituições. Ademais, vincula-se ao Projeto Temático *Saberes e práticas em fronteiras: por uma história transnacional da educação (1810-...)*, financiado pela FAPESP (processo 2018/26699-4), que envolve diversos estudos a respeito da EAFEUSP sob o ponto de vista de aspectos que historicamente tornaram-se marcas da cultura, práticas e valores que caracterizam a instituição.

Mediante o exposto, questiona: de que forma se associam a cultura escolar da Escola de Aplicação da FEUSP e as atividades diferenciadas de português nela realizadas nos dois primeiros anos do Ensino Fundamental I?

## Metodologia

O presente estudo reuniu como fontes nucleares, seguindo as diretrizes éticas em pesquisa com seres humanos, conforme avaliado pela Comissão de Ética da FEUSP: entrevistas e conversas sistemáticas com uma das docentes que esteve à frente da criação desse projeto - professora Kamila - e a interação em sala de aula e no planejamento pedagógico com esta mesma professora e as demais docentes que atuam nos anos iniciais, professoras Alessandra, Priscilla e Rosana; breve biografia das quatros professoras; observações das atividades diferenciadas no 1º ano do EFI, segundo semestre de 2022, composto por três turmas com 20 crianças cada - totalizando 60 alunos -, bem como a observação do planejamento pedagógico semestral; e documentos da escola produzidos desde 2011, tais como: Planos Escolares, Projeto Atividades Diferenciadas e registros pedagógicos. A partir dos dados reunidos, a análise deste trabalho mobilizou o conceito de cultura escolar, sobretudo, de Antonio Viñao Frago (2005), Viñao Frago e Escolano (2001) e José Mário P. Azanha (1990/1991); e perspectivas de ação pedagógica em interface com a diferença-diversidade e da escola como espaço de todos/as, de Philippe Meirieu (2002, 2005).

## Discussão dos resultados

Conforme destacado inicialmente, a origem da EAFEUSP remonta a década de 50, quando o Centro de Pesquisas Educacionais de São Paulo criou uma classe

experimental que se tornou uma Escola de Demonstração, incorporada pela FEUSP em 1972, contribuindo, inclusive, para a formação de licenciados/as e o desenvolvimento de pesquisas sobre o ensino ali realizado. Tendo constituído um amplo espaço para o debate e a educação continuada de seu corpo docente, ao longo da sua história, a EAFEUSP pôde desenvolver, do ponto de vista pedagógico, propostas voltadas para a equidade na aprendizagem que fomentaram a constituição de aspectos fundamentais de sua identidade e da cultura que lhe é própria, cujos princípios norteadores, com vistas às práticas que valorizem a pluralidade de todos/as sujeitos/as que nela atuam - de maneira a garantir uma educação inclusiva baseada no respeito às diferenças individuais -, estão no projeto pedagógico da instituição desde 1996 (Gordo, 2010).

Sob tais princípios, em 2011, constituiu-se o processo de implementação das atividades diferenciadas, a princípio, para o primeiro ano do EFI (Belintane, 2016). Ao longo dos anos, essas atividades foram ampliadas e aprimoradas conjuntamente e, no atual Plano Escolar (2020), contemplam todos os anos escolares do EFI, envolvendo Alfabetização, Língua Portuguesa e Matemática, e ocorrem durante o turno escolar e em dias específicos da semana por meio de um trabalho conjunto entre professoras, bolsistas e estagiários. Para que ocorram, os alunos são reunidos em quatro grupos de acordo com as suas formas e ritmos de aprendizagem, rompendo, desse modo, com a forma escolar pautada numa configuração temporal estruturada em uma relação de tempos, espaços e sujeitos específicos para um grupo de alunos de uma dada série e que não admite diversificação no universo escolar (Vincent; Lahire; Thin, 2001). A organização das atividades, nesse sentido, assume o caráter de reconfiguração do tempo-espaço escolar, e da relação pedagógica (Viñao Frago; Escolano, 2001; Correia; Gallego, 2004), refletindo continuidades das “finalidades da instituição escolar" (Viñao Frago, 2005) e uma cultura própria da EAFEUSP por meio dessa iniciativa (Azanha, 1990/1991). Nesse contexto, o conjunto de teorias, ideias, princípios, diretrizes, hábitos e práticas da EAFEUSP constitui, no seu interior, uma cultura própria do espaço, numa singularidade - contínua e persistente -, que gera seu próprio produto (Viñao Frago, 2005). Tão logo, as práticas, também compreendidas como formas de agir e pensar, mentalidades e comportamentos (Viñao Frago, 2005), também tendem a mobilizar formas de acolhimento das diferenças e diversidade (Meirieu, 2002).

Nas práticas das professoras dos dois primeiros anos do EFI, a fim de manter a continuidade das atividades diferenciadas e articular formas de ensinar e aprender na diversidade, elas se organizam em torno de um trabalho coletivo articulado que envolve

planejamento anual, planejamentos semanais, desenvolvimento de materiais didáticos e compartilhamento de recursos tecnológicos. Perante tais dinâmicas, as professoras de cada ano escolar definem os objetivos de aprendizagem de cada um dos quatro grupos e contextualizam as atividades levando em consideração o mesmo currículo, privilegiando a diversidade, cultura oral e cultura brasileira; e elaboram um tema comum que é abordado com todas as crianças, variando apenas o nível de desafio e as estratégias de intervenção, que contam com a colaboração de bolsistas e estagiários. Entre os ajustes e desajustes das ações didático-pedagógicas, as professoras, no sentido de uma pedagogia diferenciada, desenvolvem especificidades itinerárias didáticas e comprometidas com o acesso equitativo aos conhecimentos, além de certa solicitude e obstinação didática, compreendidas por Meirieu (2002, 2005) como indissociáveis da articulação entre trajetórias de aprendizagem diferenciadas e direito à aprendizagem de todos/as.

## Conclusão

Constatou-se que a associação entre a cultura escolar da Escola de Aplicação da FEUSP e as atividades diferenciadas de português nela realizadas nos dois primeiros anos do EFI ocorre por meio da articulação entre as continuidades dos princípios educativos e formativos da EAFEUSP - voltados à diversidade e inclusão - e a recriação dos tempos e espaços por meio das atividades diferenciadas e do protagonismo das professoras nessa forma de reconfiguração, cuja incorporação - no cotidiano escolar da EAFEUSP - desvela uma concepção de escola em busca da interface com as diferenças e a diversidade humana, de um espaço de todos/as - desde a sua origem.

## Referências

BELINTANE, Claudemir. O desafio do ensino da leitura no contexto contemporâneo. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 11, n. esp. 4, p. 2360-2378, 2016.

CORREIA, António; GALLEGO, Rita de Cassia. **Escolas públicas primárias em Portugal e em São Paulo (1880-1920)**. Lisboa: Educa, 2004.

GORDO, Nívia. **História da Escola de Aplicação da FEUSP (1976-1986)**: a contribuição de José Mário Pires Azanha para a cultura escolar. 197f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2010.

MEIRIEU, Philippe. **A pedagogia entre o dizer e o fazer**: a coragem de recomeçar. Porto Alegre: Artmed, 2002.

MEIRIEU, Philippe. **O cotidiano da escola e da sala de aula**: o fazer e o compreender. Porto Alegre: Artmed, 2005.

VIÑAO FRAGO, Antonio. **Sistemas educativos, culturas escolares y reformas**. Madrid, ES: Morata, 2005.

VIÑAO FRAGO, Antonio; ESCOLANO, Agustín. **Currículo, espaço e subjetividade**: a arquitetura como programa. 2 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

VINCENT, Guy; LAHIRE, Bernard; THIN, Daniel. Sobre a história e a teoria da forma escolar. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, n. 3, p. 7-48, jun. 2001.

# QUANDO A ESCOLA SE TORNA UMA EMPRESA: AS IMPLICAÇÕES DO PEI SOBRE O TRABALHO DOCENTE NA REDE ESTADUAL DE ENSINO DE SÃO PAULO

Anna Julia Furtado Trindade - FFLCH USP
annafurtadot@usp.br

Kaique Menezes da Silva - FFLCH USP
kaiquemenezes7@usp.br

Larissa Souza do Espirito Santo - FFLCH USP
larissa.sesanto@usp.br

**Palavras-chaves:** Satisfação Docente no Trabalho; neoliberalismo; ensino em tempo integral

Em livro publicado em 2003, Christian Laval faz uma incisiva denúncia acerca das práticas de gerenciamento empresarial que avançavam sobre os sistemas públicos de educação. Discutindo a partir do contexto francês, o autor assevera sobre a necessidade de defender o princípio republicano da escola pública e os riscos que a escola, tornada empresa, poderia significar. 21 anos desde o momento da publicação da referida obra, o avanço da lógica empresarial sobre os diferentes bens públicos (saúde, educação, cultura, moradia, segurança) parece alcançar novos patamares, criando novas fronteiras de mercantilização e mudando substancialmente o sentido público de tais serviços. Assim, o neoliberalismo não só legitimou como também estimulou a abertura de novos espaços e novas formas de fazer lucro. Dessa forma, foram criadas condições para a exploração do trabalho e consequentemente dos sujeitos, de maneira que nada pode existir fora da esfera do mercado, incluindo a educação, a produção de conhecimento e a formação docente.

Diante disto, consideramos fundamental o desenvolvimento de investigações que busquem discutir, desde diferentes contextos, como o avanço de práticas empresariais sobre o serviço público tem impacto nas relações cotidianas dos diferentes profissionais relacionados. Para isso, o presente trabalho, resultado de projeto de pesquisa multidisciplinar financiado pelo CNPq, visa analisar os impactos das lógicas empresariais de gestão da escola pública sobre o trabalho docente.

Tais práticas são analisadas a partir do processo de implementação do Programa Ensino Integral (PEI), desenvolvido pela rede estadual de educação de São Paulo desde 2012 e que, em seu desenvolvimento, lança mão de um conjunto de práticas próprias do

mundo empresarial para propor e executar novas formas de gestão escolar, embasadas no modelo denominado Nova Gestão Pública.

Com o intuito de entender o avanço de tais práticas de gestão postas em prática no Programa sobre o trabalho docente, realizamos entrevistas com 20 professores de unidades participantes do PEI localizadas nas cidades de São Paulo e Fernandópolis. A escolha destas duas localidades visa, de um lado, contemplar a diversidade da experiência docente no PEI, considerando a complexidade territorial da cidade de São Paulo e, de outro, compreender os efeitos sobre o trabalho docente quando todas as unidades escolares de um dado território se tornam PEI (o caso de Fernandópolis). As entrevistas foram realizadas no formato online, com o uso da plataforma Google Meet e tiveram, em média, 1 hora de duração. Os áudios foram transcritos com autorização dos participantes, cujas identidades serão preservadas na análise elaborada.

Para análise das entrevistas lançamos mão de algumas ações. Em primeiro lugar, realizamos uma breve revisão da literatura, nos contextos nacional e internacional, sobre mudanças recentes no trabalho docente, seja no que diz respeito às condições objetivas do trabalho, seja na representação que os professores têm daquilo que fazem, o que, de certa maneira, pode ser encontrado no conjunto de investigações agrupadas sob o termo *job satisfaction.*

Um primeiro marco bibliográfico relevante está em Ball (2019), que argumenta que as mudanças em órgãos públicos, como as escolas, são indicativos de um movimento político articulado no globo, em que ocorre uma modernização do Estado em alinhamento político e social ao neoliberalismo. Os conceitos como "governança em rede", "governação heterárquica" e "Estado policêntrico" aparecem como pilares na nova política educacional global, principalmente quando observamos o papel crescente das organizações não-governamentais na elaboração de políticas educacionais. Extrapolando a análise para o Brasil, é possível observar o movimento de empresas que passam a fazer parte do cotidiano escolar, como propositoras das práticas educacionais, moldadas a suas práticas, como o caso do PEI.

Já Toropova, Myrberg e Johansson (2021), a partir do contexto sueco, constataram algumas variáveis relacionadas ao *teacher job satisfaction* (satisfação docente no trabalho) dos professores, identificando componentes importantes do bem-estar docente em suas escolas relacionadas à suas condições de trabalho como: carga de trabalho, a cooperação entre pares e as percepções sobre a disciplina dos alunos. No estudo, os autores demonstram como a carga de trabalho aparece como elemento chave para o bem

estar no exercício da docência, de modo a se constatar a relação entre maiores níveis de *job satisfaction* para professores com maior eficácia. Como demonstrado na pesquisa, a observação da satisfação docente não ocorre de forma imediata, uma vez que varia a partir das condições de trabalho e do contexto escolar, sendo, portanto, um indicador multidimensional fundamental para compreensão das políticas que atraem e mantêm bons professores.

Com base nesta perspectiva teórica que relaciona a satisfação do professor no trabalho e o avanço das práticas gerenciais nas escolas, passamos à análise da percepção dos docentes entrevistados, considerando as semelhanças e diferenças relatadas e as possíveis correlações com o avanço das práticas empresariais de gestão escolar. A partir da leitura das entrevistas, foi possível encontrar 4 percepções recorrentes nas narrativas dos docentes entrevistados. A primeira delas diz respeito ao fato de que a permanência dos docentes nas unidades PEI se dá por uma necessidade econômica. Foi recorrente nos relatos dos entrevistados a afirmação de que a continuidade no programa estava menos relacionada à crença das qualidades da proposta educativa e as condições de trabalho ofertadas e mais ao diferencial econômico atrelado à gratificação paga aos docentes participantes do PEI.

Outra percepção recorrente se refere à sensação de controle do trabalho e perda de autonomia. Para os docentes entrevistados, a vivência do tempo integral na unidade escolar tem sido marcada por excesso de burocracias (preenchimentos de documentos, planos, atividades online) em detrimento dos momentos de estudos e de produção de conhecimentos. Muitos docentes relatam se sentir exaustos com esta situação, inclusive indicando que são muito comuns os casos de docentes que se afastam das atividades por problemas de saúde, em especial, de saúde mental.

Foi unânime entre os entrevistados que um dos instrumentos de gestão que estão no centro desta percepção de controle e de perda de autonomia do trabalho docente é a avaliação 360º. Trata-se de uma avaliação que ocorre duas vezes ao ano, na qual todos os sujeitos da escola avaliam a si mesmo e os seus pares. Os resultados desta avaliação são utilizados para definir se os docentes terão as suas designações nas escolas PEI mantidas ou cessadas. Para os docentes, apesar de ser apresentada como uma avaliação objetiva, com critérios claros, na prática ela se realiza de forma subjetiva, dando aos diretores das unidades escolares o poder de realizar a calibragem da avaliação, o que, em termos concretos, significa acrescer ou diminuir a nota dos avaliados. Desse modo, a falta de clareza da 360º produz um ambiente de medo e insegurança crescente no ambiente

escolar, ao mesmo tempo em que gera desconfortos e diminui o clima de cooperação entre os docentes e mesmo destes com os estudantes. Outra consequência da avaliação 360° no cotidiano escolar encontrado em todos os relatos dos entrevistados se refere ao enfraquecimento da sindicalização docente que pode ocorrer através da perda de pontos na avaliação em decorrência das faltas ou por receio de se indispor com a gestão da unidade escolar.

Outro aspecto que colabora para percepção negativa dos docentes sobre o trabalho nas unidades PEI diz respeito às condições de infraestrutura. Foi recorrente a percepção dos entrevistados sobre a precariedade das condições de infraestrutura das unidades escolares, sendo esta apontada como um agravante da exaustão do trabalho no PEI. Raros foram os relatos que indicaram algum tipo de melhoria na infraestrutura escolar para garantir, por exemplo, espaços de estudos e de descanso aos docentes. Na maioria dos relatos, os docentes apontam a falta de espaços para alimentação, para descanso, para estudo, sendo alguns dos ambientes disponíveis apontados como insalubres.

Assim, os relatos dos docentes entrevistados apresentam evidências que indicam o aumento da insatisfação em relação às condições de trabalho nas unidades PEI, atreladas tanto a percepção das condições precárias de infraestrutura escolar e de materiais disponíveis em um contexto de jornada ampliada, quanto às práticas gerenciais de gestão escolar, vinculadas a ferramentas de controle e de vigilância, como a avaliação 360º, que impactam no aumento da percepção negativa dos docentes em relação à autonomia do / no trabalho. Tais conclusões da rede paulista vão ao encontro do que apontam as pesquisas em diferentes países acerca da forte correlação entre o avanço de práticas empresariais na educação e o aumento da insatisfação dos professores no trabalho.

## Referências

Laval, C. **A escola não é uma empresa**: neoliberalismo em ataque ao ensino público. São Paulo: Boitempo, 2019**.**

Ball, S. **Academies in context:** Politics, business and philanthropy and heterarchical governance. Management in Education, London, v.23:3, pp.100-103, 2009.

Toropova, A.; Myrberg, E.; Johansson, S. **Teacher job satisfaction:** the importance of school working conditions and teacher characteristics. Educational Review, London, v.73:1, 71-97, 2021.

# CONSIDERAÇÕES SOBRE O ESTATUTO DO MEIO NO DESENVOLVIMENTO CULTURAL DA CRIANÇA E OS SENTIDOS DA ESCOLA EM ÉPOCAS (PÓS)PANDEMIA

Ana Luiza Bustamante Smolka - Unicamp
asmolka@unicamp.br

Ana Lúcia Horta Nogueira - Unicamp
alhnog@unicamp.br

Débora Dainez - Universidade Federal de São Carlos
ddainez@ufscar.br

**Palavras chave:** desenvolvimento humano; educação escolar; problema do meio

## Introdução

As condições de desenvolvimento humano, incluindo os processos de escolarização das crianças, foram profundamente afetadas pela pandemia do Covid-19, nos níveis locais e globais, desde o início de 2020. Inúmeros fatores mostraram-se impeditivos na concretização das relações formais de ensino (distanciamento social, condições sanitárias, óbitos e empobrecimento da população, falta de acesso a equipamentos que viabilizassem o ensino remoto, etc.), gerando grande ansiedade, desconcerto, angústia e perplexidade nas pessoas, e demandando, sobretudo dos profissionais da educação, novas formas de atuação. Vivenciando condições de profunda adversidade, um grupo de professoras/es das redes públicas de ensino se reuniu virtualmente, por mais de três anos, para discutir, estudar e pensar, de maneira coletiva, as possibilidades de realização do trabalho escolar no contexto de pandemia e pós-pandemia. No decorrer desse percurso, configurou-se a proposta de formalização de uma pesquisa colaborativa, com base nos encontros virtuais realizados, nos quais as/os professoras/es compartilharam e analisaram em conjunto o trabalho em realização no cotidiano de suas salas de aula, virtuais, híbridas, presenciais, no período de 2020-24.

Assumindo a ancoragem teórica e metodológica da perspectiva histórico-cultural do desenvolvimento humano, que já vinha norteando os trabalhos das/dos participantes, a proposta de investigação teve como objetivos: 1. buscar compreender como as condições de constituição do humano foram afetadas em decorrência das restrições impostas pela pandemia e pós-pandemia; e 2. analisar e fundamentar a práxis pedagógica,

discutindo a função social da escola e as condições concretas de desenvolvimento humano numa sociedade estruturalmente marcada pela desigualdade.

## Metodologia

Os fundamentos teórico-metodológicos assumidos e compartilhados pela equipe implicaram diversos instrumentos para construção dos dados, abrangendo relatos de situações vivenciadas pelas professoras e professores em exercício, excertos de diários de campo, materiais pedagógicos e registros fotográficos compartilhados nas reuniões; e envolvem diversos procedimentos analíticos inspirados no método histórico-genético e na análise enunciativo-discursiva (Vigotski, 1995, 1996, 2001, 2018; Bakhtin, 2003; Volochinov, 2017).

O grupo - composto por 4 docentes de três universidades no estado de São Paulo; 12 professoras/es das redes públicas de diferentes municípios paulistas (sendo 10 pós-graduandos e 2 mestres); 3 doutorandas e 3 graduandas de IC - abrangeu um amplo e diversificado espectro de experiências no âmbito da educação pública e redimensionou as questões que se colocavam inicialmente como objeto de investigação.

Para as/os integrantes do projeto de pesquisa, persistia a questão crucial desafiadora: como caracterizar a (pós)pandemia no conjunto das forças que atua(ra)m no processo de escolarização? Como separar os efeitos da pandemia das políticas públicas vivenciadas no Brasil, sobretudo no período agudo da Covid-19? Em meio a todas as mudanças vivenciadas no percurso e face aos desafios enfrentados, as maiores dificuldades diziam respeito à complexidade do trabalho cotidiano que, vivenciado no tempo presente, se impunha sobre o tempo passado da pandemia, cujos efeitos repercutiam - e ainda repercutem - de maneira intensa e drástica, condensando os mais diversos aspectos. Do macro ao micro, das políticas públicas aos gestos de ensinar, buscou-se problematizar e colocar em destaque algumas das condições de constituição do humano afetadas pela pandemia, sim, mas pelas condições de desigualdade estrutural que se entretecem e se evidenciam no cotidiano da educação pública brasileira. Os relatos das situações vivenciadas forneceram, portanto, a matéria prima para as reflexões sobre as condições da escolarização e a função social da escola. Foram mais de 70 reuniões realizadas no curso de 3 anos de trabalho.

**Discussão**

Para efeitos dessa apresentação, optamos por problematizar o estatuto do meio no desenvolvimento cultural da criança, discutindo os sentidos da escola na contemporaneidade. Para tanto, retomamos o texto de Vigotski quando ele fala sobre a "excepcional plasticidade do meio que quase chega a fazer dele o instrumento mais flexível da educação" e ressalta a função do "processo educativo dinâmico, dialético, trilateralmente ativo" (Vigotski, 1925/2001, p. 73), que implica uma "luta na qual atuam inúmeras forças das mais complexas e diversas". Essas forças, no entanto, não são explicitadas pelo autor, e também não encontramos em seus textos especificações ou detalhamento sobre o meio que, usado no singular, parece se referir ao caráter geral, a um todo genérico. É no âmbito dos estudos pedológicos que Vigotski elabora mais detidamente sobre "o problema do meio". Ele diz:

> "O meio exerce influência pela vivência da criança, ou seja, dependendo de como ela elaborou internamente sua relação com determinado momento ou situação." [...] "Não é apenas a criança que muda, mas também a sua relação com o meio, que começa a influenciá-la de outra maneira." [...] "O meio se apresenta como *fonte de desenvolvimento* para as formas de atividade e das características superiores especificamente humanas". (Vigotski, 2018, p. 83, 89, 90).

Se compreendemos a relevância do olhar analítico de Vigotski, consideramos importante avançar nas suas intuições e contribuições teóricas. No diálogo com Wallon (1975), encontramos considerações sobre a pluralidade de meios que coexistem e ao mesmo tempo conflitam, numa mesma pessoa (família, escola, comunidade, igreja, etc.), cujas práticas, valores, crenças, nem sempre coincidem. Mas, podemos ainda pensar nas múltiplas dimensões- econômica, histórica, política, jurídica, ideológica - que permeiam esses meios plurais e integram a ambiência cultural numa totalidade dinâmica e interrelacional.

Assumindo que "a cultura é produto da vida social e da atividade social do ser humano" (Vigotski, 1995, p. 151), a questão é: Como conceber e trabalhar o desenvolvimento cultural da criança, isto é, "o desenvolvimento psíquico que se produz no curso do desenvolvimento histórico da humanidade" (Vigotski, 1996, p. 35) em meio à complexidade das con(tra)dições contemporâneas? Em nosso esforço de circunscrever as especificidades e contribuições da escola, hoje, enquanto instituição que integra o meio social, perguntamos ainda: Como as crianças e as famílias significam a escola hoje, na ambiência cultural em que vivem, após a pandemia? Se em 2020 o drama vivenciado

pelas professoras era a ausência das crianças, as dificuldades ou a impossibilidade de contato, a evasão é um problema que se agudizou nos últimos três anos, não só no Brasil. Vale apurar a escuta da fala de uma das professoras em uma reunião em janeiro/24:

> Profa: São muitos casos de crianças que não retornaram da pandemia. [...] As famílias perderam a referência ou estão se virando do jeito que dá pra sobreviverem. A situação de vida é bem complicada. As crianças estão faltando muito, 50, 60, 70 faltas [...] Tentava laçar um aqui, perdia outro ali. Ações como tentar falar pras mães sobre a importância da escola. Era um trabalho de esclarecimento, do direito da criança, do dever da família [...] A gente vai informando o Conselho Tutelar [...] Teve um momento em que eu pedi pras mães justificarem por escrito o porquê das ausências. Antes da pandemia era: machucou, teve que fazer uma viagem, etc. Agora a justificativa é assim: Ah, ele não acorda, a culpa foi minha, perdi hora muitas vezes, o carro quebrou [...] Ah estou com depressão, eu estou sem trabalho, você tem que entender o meu lado. [...] São justificativas que não justificam do nosso ponto de vista. Mas do ponto de vista da família, justifica. (VD, jan. 2024)

Os sentidos do processo de escolarização para as famílias e as crianças se mostram dispersos, enfraquecidos. Afinal, escolas para quê? Que diferença a escola faz?

## Considerações

Em nosso trabalho analítico, vamos afastando o zoom, entretecendo enunciados, pontuando argumentos, visando ao adensamento da escuta e refinamento do olhar investigativo:

> “Se antes da pandemia a gente já se preocupava em pensar em práticas de leitura e de escritura que tivessem sentido, depois da pandemia não é mais porque a gente estuda uma outra perspectiva... Não tem mais outro jeito de fazer. Porque se não tiver sentido, tem N coisas mais interessantes pras crianças. E a gente vê assim, o tempo de atenção deles está diferente, as relações com determinados tipos de atividades, está gritante que mudou, e a gente está precisando mudar.” (MR, nov. 2023)

Nas análises dos enunciados em *situações sociais mais próximas* (reuniões mensais) buscamos compreender como a *ambiência cultural*, o *meio social mais amplo* (as políticas públicas, a lógica empresarial, os processos de mediação instrumental), em suas intrínsecas contradições, afeta(m) o desenvolvimento - das crianças, das/os professoras/es, das relações de ensino, do trabalho docente.

## Referências

Bakhtin, M. **Estética da criação verbal**. SP: Martins Fontes, 2003.

Vigotski, L. S. **Psicologia Pedagógica**. SP: Martins Fontes, 2001.

Vigotski, L. S. **Sete aulas sobre os fundamentos da pedologia**. RJ: E-papers, 2018.

Vygotski, L. S. Problemas del desarrollo de la psique. **Obras Escogidas**. Vol. III. Madrid: Visor, 1995.

Vygotski, L. S. Psicología infantil. **Obras Escogidas**. Vol. IV. Madrid: Visor, 1996.

Volochinov, V. ***Marxismo e filosofia da linguagem***. SP: Editora 34, 2017.

Wallon, H. ***Psicologia e educação da infância***. Lisboa: Editorial Estampa, 1975.

# DO SONHO A REALIZAÇÃO, A LUTA PELO DIREITO À EDUCAÇÃO

Eduardo Schenfel Garcia Baena - Unicamp
e166797@dac.unicamp.br

**Palavras-chave:** educação de jovens e adultos; luta; significação.

## Introdução

O presente trabalho transcorre de uma experiência de estágio docente, realizada no segundo semestre de 2019, na Educação de Jovens e Adultos (EJA). Modalidade de ensino oferecida em uma escola municipal de ensino fundamental no interior do Estado de São Paulo.

O estágio previa o acompanhamento das aulas de história e a elaboração de uma proposta de intervenção. No entanto, após duas semanas de observação, uma liminar, emitida pela secretaria municipal de educação (SME), indicando o fechamento de duas, das quatro salas do programa, redimensionou os objetivos previstos pelo estágio. As aulas se transformaram em assembleias; em comícios em frente a prefeitura para dialogar com a SME, e na participação em sessões extraordinárias na Câmara dos Vereadores. Apesar dos esforços mobilizados, a decisão favorável à reorganização das salas foi mantida.

Rememorar a participação e revisitar os materiais coletados durante esse processo fez com que uma hipótese, calcada na experiência empírica e na literatura acadêmica que detém-se sobre o tema, emergisse: a EJA é uma modalidade de ensino contemplada e relegada pelo poder público, assim como os seus estudantes. A legislação discorre sobre o direito e garante o acesso, por intermédio do Estado, à educação - art. 205 (Brasil, 1988); em contrapartida, o poder executivo mostra-se ineficaz na aplicação do texto legal. Diante desse desamparo, a sociedade civil - principalmente os estudantes da EJA - promove iniciativas para garantir o acesso e a permanência na educação.

Almeida e Corso (2015, p.1297) propõem-se a traçar um panorama histórico da EJA para auscultar as legislações sobre a educação de jovens e adultos; as autoras concluem que “a educação de jovens e adultos, historicamente, tem um papel secundário no cenário da educação brasileira”. Constatação que infere na necessidade de publicizar e difundir os debates acerca da EJA, “para melhor contribuir para a reversão desse quadro”. (Almeida; Corso, 2015, p.1297). A reversão desse quadro perpassa por

perscrutar a EJA a partir de suas idiossincrasias, tornando inteligível a importância dos sujeitos históricos que ocupam o campo da educação de jovens e adultos.

A EJA, como aponta Di Pierro, Joia e Ribeiro (2001), é um "campo de práticas e reflexão que inevitavelmente transborda os limites da escolarização em sentido estrito". Dentre as peculiaridades intrínsecas a EJA destacam-se os estudantes, que tiveram o acesso à educação regular negado; sujeitos históricos, jovens e adultos, que tentam reivindicar um direito usurpado.

A revisão historiográfica acerca da EJA, produzida por Di Pierro e Haddad (2000), explicita uma alteração gradual no público alvo da modalidade; o que acarretou na reconfiguração de planejamento e abordagem de determinados conteúdos. De 1960 até a década de 80, a EJA era composta majoritariamente por "pessoas maduras ou idosas, de origem rural, que nunca tinham tido oportunidades escolares" (Di Pierro; Haddad, 2000, p.127). Entretanto, essa composição passou a ser reorganizada a partir do acolhimento de jovens provindos de uma trajetória escolar interrompida. Há uma confluência de diferentes vivências. A pluralidade de experiências decorre do processo de interseção entre os jovens e adultos; relação, esta, que coloca "novos desafios aos educadores, que têm que lidar com universo muito distintos nos planos etários, culturais e das expectativas em relação à escola" (Ibidem).

A alienação da força produtiva de jovens e adultos apresenta-se enquanto elemento que interliga as vivências dos estudantes que frequentam a EJA. A inserção no mercado de trabalho impacta o conteúdo formativo, que se distingue do conteúdo programático da educação básica, "ao lado da formação para o trabalho, é preciso também incorporar no currículo do ensino fundamental de jovens e adultos a formação política para a cidadania moderna" (Di Pierro et al, 2001, p. 72-73).

Miguel Arroyo (2006) adensa a concepção de jovem e adulto para escrutinar a EJA enquanto direito coletivo dos excluídos, dos setores populares. Sobrelevar o caráter assistencialista, difundido pelas classes dominantes acerca dos direitos sociais, é fundamental para não perder a "identidade coletiva, racial, social, popular das trajetórias humanas e escolares desses jovens e adultos" (Ibidem, p.8).

Destarte, este estudo tem como intuito analisar o significado da luta pela manutenção das salas da EJA, a partir da concepção de educação enquanto um direito difuso negado aos estudantes de uma classe social desfavorecida.

## Metodologia

O arcabouço teórico e metodológico escolhido para transpassar o processo analítico foi a História Oral e a teoria histórico-cultural de Lev S. Vigotski. A opção se deu pela fonte a ser perquirida - fonte oral - transcrita a partir dos registros audiovisuais gravados durante as assembleias promovidas pela EJA; nas quais os estudantes discursaram e reivindicaram a manutenção das quatro salas de aula.

A História Oral apresenta-se enquanto um instrumento analítico fecundo, pois ela tem a potencialidade de "dar voz àqueles que normalmente não a têm: os esquecidos, os excluídos" (Joutard, 2000, p.33), de fazer ressoar a voz do outro. A contribuição da história oral reside em mostrar que "cada indivíduo é ator da história" (Ibidem), ao mesmo tempo em que redefine as zonas limítrofes entre o espaço público e o privado: "a história oral nos oferece acesso à historicidade das vidas privadas" (Portelli, 2016, p.17).

A teoria histórico-cultural, por sua vez, complementa os pressupostos da História Oral. Se esta possui como atributo a potencialidade de fazer transbordar o privado na esfera pública a partir de agentes históricos relegados, a teoria de Vigotski auxilia a entender como esse sujeito histórico se constitui a partir da significação de suas relações e práticas sociais. O ato de tornar próprio, de se apropriar da significação do outro, incorre na relação dialética entre o social e o individual. Significar é um processo de constante conflito - mediado pela palavra significativa do outro - entre o meio, o social, e o sujeito - entre o intrapessoal e o interpessoal -, que se apropria das significações pertinentes defronte a sua condição histórica de produção. (Pino, 2000, p.66.)

## Resultados e discussões

O corpus analisado é composto por relatos de diferentes estudantes. A luta contra a reorganização das salas foi experienciada por todos, entretanto, o processo de relacionar essa experiência coletiva com as suas próprias vivências culminou em diferentes maneiras de significar o acontecimento vivido. As identidades coletivas - raciais, étnico e culturais -, analisadas por Arroyo (2006, p.8), afetaram o processo de constituição das identidades individuais - a tensão entre o social e o individual possibilitou a emersão e a elaboração de múltiplos significados.

A estudante Carla (pseudônimo), mulher, preta, mãe de dois filhos, com uma jornada que começa às 5 horas da manhã e termina apenas a 1 hora da manhã, e que sonha

em cursar enfermagem, em sessão extraordinária na Câmara dos Vereadores de Campinas, fornece indícios de possibilidades analíticas:

> O que eu queria falar é que fechar o EJA é interromper os nossos sonhos mais uma vez, porque os nossos sonhos já foram interrompidos há muito tempo; a multiseriação das salas vai fazer com que esses sonhos sejam interrompidos novamente[...] e eu voltei a estudar pra fazer minha faculdade e para ajudar meus filhos na lição de casa. (Carla, 2019)

Os sonhos, no plural, foram interrompidos. O sujeito oculto em "os nossos sonhos" aponta para um sonhar compartilhado, mas que se individualiza a partir da vivência do sujeito que narra; a retomada dos estudos para cursar uma faculdade e para auxiliar os filhos, preservando, assim, a permanência destes no sistema educacional. Sonho em ter direito não só ao acesso, mas principalmente a garantia de permanência e de continuidade nos estudos - talvez seja esse o sonho coletivo ao qual Carla faz alusão. Sonhos - direitos! - salvaguardados pela Constituição Federal.

## Conclusão

Propor uma análise "sócio histórica, em termos de classe social" acerca da EJA perpassa pelo enfoque das contradições imbricadas nas condições de produção dos jovens e adultos. Compreender a contradição entre o âmbito legislativo e o executivo faz-se necessário, mas deter-se nas relações de produção, e como estas afetam o processo de constituição dos sujeitos, pavimenta uma via de fomento para novas e potenciais perspectivas sobre essa modalidade; via que reitera e ecoa a luta contra a marginalização das classes populares, que reivindicam mudanças nas condições de acesso e permanência na EJA, para que o direito à educação seja efetuado.

## Referências bibliográficas

ALMEIDA, A; CORSO, A. M. A educação de jovens e adultos: aspectos históricos e sociais. **Educre**: XII congresso nacional de educação. 2015.

ARROYO, M. G. Educação de jovens e adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública. In: SOARES, Leôncio; GIOVANETTI, M. A.; GOMES, N. L. (Org.). **Diálogos na Educação de Jovens e Adultos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. p. 19-50.

DI PIERRO et al. Visões da educação de jovens e adultos no Brasil. **Caderno Cedes**, ano XXI, nº 55, novembro, 2001.

DI PIERRO; HADDAD. Escolarização de Jovens e Adultos. **Revista brasileira de educação**, n. 14, 2000.

JOUTARD, P. Desafios à história oral do século XXI. In: **História oral: desafios para o século XXI**. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2000, p.31-47. ISBN 85-85676-84-1.

PINO, A. O social e o cultural na obra de Vigotski. **Educação & Sociedade**, ano XXI, nº 7, julho/00.

PORTELLI, A. **História oral como arte da escuta**. São Paulo: Letra e Voz, 2016.

# "ESCOLA ENSINA E FAMÍLIA EDUCA" NOVO PROCESSO DE PRIVATIZAÇÃO NA EDUCAÇÃO PÚBLICA?

Iana Gomes de Lima - UFRGS
ianagomesdelima@gmail.com

Rodrigo da Silva Pereira - UFBA
pereirarod@gmail.com

**Palavras-chave:** Processos de Privatização; Conservadorismo; Educação pública.

Os processos de privatização da educação pública brasileira têm avançado desde a década dos anos de 1990, e consolidando, em especial, três dimensões: privatização da gestão, do currículo e da oferta educacional (ADRIÃO, 2018). Neste trabalho, contudo, temos como objetivo explorar o que possa vir a ser uma outra dimensão que tem se feito presente mediante o avanço de pressupostos conservadores na educação: o poder privado da família no que tange à educação pública. Para tanto, mostramos como a família tem sido um conceito central nos discursos conservadores. Este trabalho é um recorte de uma pesquisa maior, desenvolvida por meio da etnografia de redes (Ball, 2014; Howard, 2002) em que foram analisados 231 excertos de postagens online, palestras e vídeos por meio da análise temática (Braun; Clarke, 2006). Através dessa prática analítica, foram criados 10 temas e dois subtemas nos quais os excertos dos discursos de agentes conservadores foram agrupados. Neste trabalho, analisamos, especialmente, os temas da "centralidade da família" e da "liberdade".

Marina Basso Lacerda (2019), ao estudar o conservadorismo brasileiro, destaca que, atualmente, há uma defesa, de grupos conservadores, de que é preciso reestabelecer a "família tradicional", o que traz a ideia de que há um predomínio do poder privado das famílias sobre aquilo que é público. O movimento Escola sem Partido (EsP) foi fundamental na disseminação desse ideário privatista, aliado também ao movimento de militarização das escolas públicas (SANTOS; PEREIRA, 2018). Para este movimento, o ato de educar deve pertencer somente às famílias, enquanto para professores e professoras a única responsabilidade seria o ato de ensinar. Um dos lemas do Escola Sem Partido, por exemplo, é o “#MeusFilhosMinhasRegras”, que evidencia o controle que as famílias desejam ter sobre o quê seus filhos e filhas aprendem em sala de aula, mesmo que isso vá de encontro a questões de democracia, diversidade e respeito ao próximo.

Dentre os efeitos desse movimento para a educação pública, está o “cerceamento da democracia nas instituições, silenciamento e criminalização de professores, apagamento da diversidade, esvaziamento do sentido social do espaço escolar, entre outros” (Peroni; Lima; Caetano, 2017). Apesar do movimento alegar que professores e professoras continuam sendo as autoridades máximas em sala de aula, o ESP ativamente contribui para criar uma demonização do professor (Penna, 2017), inclusive chamando-o de “militante disfarçado”, já que para o movimento, docentes só devem transmitir um conteúdo neutro, sem discutir a realidade dos alunos ou estimular valores, visto que discutir questões morais em sala de aula violaria o direito das famílias de dar para seus filhos e filhas a educação moral de acordo com suas próprias convicções.

O argumento da família enquanto central e soberana nas decisões sobre questões relativas à educação de seus filhos e filhas foi mapeado na pesquisa desenvolvida. Vários argumentos de atores conservadores situam a família como instituição central na educação de seus filhos e filhas, entendendo que a escola - especialmente, as escolas públicas, nas quais grande parte dos e das estudantes estão matriculados - têm ocupado/usurpado esse lugar. Cabe destacar que há um entendimento de família a partir da cis-heteronormatividade, que sustentaria o funcionamento da sociedade e, com frequência, colocando esse tipo de família na posição de ser defendida da suposta destruição a que estaria sendo exposta. Por meio das falas mapeadas, é possível verificar, especialmente, duas defesas de pautas conservadoras a partir da centralidade da família: a) a divisão dos papeis entre a esfera pública (escola) e a privada (família); e b) a autoridade da família, sendo os filhos e filhas entendidos como propriedade.

Exemplo desse argumento pode ser visto na fala de Miguel Nagib, presidente do movimento Escola sem Partido, ao afirmar que: "De outro, a usurpação do direito dos pais e dos alunos, pelas escolas, sobre a educação religiosa e moral dos seus filhos. Essas práticas são ilegais e violam a legislação brasileira - a Constituição Nacional - e a Convenção Americana dos Direitos Humanos.” O que se pode perceber, aqui, é o que Apple (2003) traz em relação ao medo que grupos conservadores têm do que é ensinado para seus filhos e filhas nas escolas, representado no perigo do Estado intervir na vida da família. Tal argumento também se relaciona com a análise de Penna (2017, p. 36), quando afirma que: “O ato de educar seria responsabilidade da família e da religião; então o professor teria que se limitar a instruir, o que no discurso do ESP equivale a transmitir conhecimento neutro, sem mobilizar valores e sem discutir a realidade do aluno”. Ademais, isso se refere a uma “defesa do poder total dos pais sobre seus filhos” (Penna,

2017). O autor afirma que essa defesa está pautada, especialmente, no que tange à "ideologia de gênero". Os que se identificam com o movimento do ESP usam as hashtags "#MeusFilhosMinhasRegras" e "#NãoMexamComAsNossasCrianças", defendendo que o sistema educacional como um todo tem usurpado o direito dos pais sobre a educação moral dos alunos e alunas e da própria autoridade moral sobre seus filhos e filhas (Penna, 2017).

O argumento da centralidade da família se conecta a outro argumento que é basilar no pensamento neoliberal: a liberdade. Tal argumento parte de um preceito de liberdade incondicional do indivíduo como recurso para defender a independência da família e das pessoas frente ao Estado. Está vinculado, especialmente, ao viés da possibilidade de escolha, o que compreende que as pessoas (famílias) são livres para escolher a melhor educação para os seus filhos e filhas. Isso, por sua vez, implica em menos intervenção estatal (entendida, especialmente, como a escola pública) na vida privada dos sujeitos. Exemplo disso é a fala de Ana Campagnolo: "São pouquíssimos países no mundo que existe essa situação de educação pública compulsória como existe no Brasil. Inclusive países onde existe ditadura, regimes considerados pouco democráticos, existem alternativas de educação que não a escolarização." Em geral, na perspectiva conservadora, liberdade contrapõe a escola pública às famílias. Sendo o sistema educativo brasileiro compulsório, subentende-se que não há possibilidade de escolha de familiares sobre a melhor educação para seus filhos e filhas.

Importante considerar que a narrativa da liberdade sob o manto do neoliberalismo busca nublar um valor moral e radical desta doutrina, o individualismo. Neste sentido, o poder privado da família em detrimento da escola pública, busca também privatizar o processo de apropriação dos conhecimentos produzidos pela humanidade ao longo de sua história, escolhendo, a partir do viés conservador, aquilo que se deve ou não ensinar às crianças e adolescentes, processo, esse sim, doutrinário e partidarizado.

O que se pode constatar é que, a partir de uma perspectiva conservadora, há uma lógica privatista que "inclui o poder privado do livre mercado e o poder privado do patriarcado" (Lacerda, 2019, p. 53). Enfatiza-se, assim, a importância da esfera privada em oposição à intervenção ou influência do Estado em determinados aspectos da vida, o que inclui a educação, por meio da escolarização pública. Cria-se, assim, uma dicotomia baseada no pressuposto de que escola ensina e família educa e que, quando a escola trata de questões educacionais (que seriam de ordem da família), isso seria "doutrinação ideológica". Essa lógica privada advinda da família acaba por esvaziar o sentido social

do espaço escolar e, concomitante aos processos já identificados em pesquisas anteriores, pode vir a ser uma nova dimensão da privatização da educação pública.

## 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, jan./abr. 2018.

Apple, Michael. **Educando à Direita***:* mercados, padrões, Deus e desigualdade. Tradução de Dinah de Abreu Azevedo. São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire, 2003.

Ball, Stephen. J. **Educação global S.A.***:* novas redes políticas e o imaginário neoliberal. Tradução de Janete Bridon. Ponta Grossa: UEPG, 2014.

Braun, V.; Clarke, V. Using thematic analysis in psychology. **Qualitative research in Psychology**, v. 3, n. 2, p. 77-101, 2006.

Howard, Philip. N. Network ethnography and the hypermedia organization: new media, new organizations, new methods. **New Media Society**, v. 4, p. 550-574, 2002.

Lacerda, Marina Basso. **O novo conservadorismo brasileiro***:* de Reagan a Bolsonaro. Porto Alegre: Zouk, 2019.

Penna, Fernando. O Escola sem Partido como chave de leitura do fenômeno educacional. In: FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.) **Escola "sem" partido***:* esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira. Rio de Janeiro : UERJ, LPP, 2017. p. 35-48.

PERONI, Vera; Caetano, Maria Raquel; Lima, Paula. Reformas educacionais de hoje: as implicações para a democracia. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, DF, v. 11, n. 21, p. 415-432, jul./dez. 2017.

SANTOS, C. de A.; PEREIRA, R. da S. Militarização e Escola sem Partido: duas faces de um mesmo projeto. **Revista Retratos da Escola**, *[S. l.]*, v. 12, n. 23, p. 255-270, 2018. DOI: 10.22420/rde.v12i23.884. Disponível em: https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/884.

# RELAÇÕES INTERGOVERNAMENTAIS DO ESTADO E MUNICÍPIOS DE MATO GROSSO DO SUL: PROGRAMAS EDUCACIONAIS

Regina Tereza Cestari de Oliveira - UCDB
reginacestari@hotmail.com

Roberto Silva Pereira - UCDB
robertospereira@hotmail.com

**Palavras-chave:** relações intergovernamentais; regime de colaboração; organizações privadas da sociedade civil.

## Introdução

O texto apresenta resultados parciais de pesquisa[64], e tem como objetivo discutir o processo de materialização de políticas educacionais, no caso, os programas de educação básica coordenados pela Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso do Sul (SED/MS), no âmbito das relações intergovernamentais, sob o argumento do regime de colaboração, definido pela Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1988).

Considera-se que o cenário da proposição de políticas não é o mesmo da materialização ou do Estado em ação, que "[...] se efetiva na intersecção entre regulamentação, regulação e ação política, marcados por disputas que traduzem os embates históricos entre as classes sociais e, ao mesmo tempo, os limites estruturais que demarcam as relações sociais capitalistas" (Dourado, 2017, p. 46).

## Metodologia

A metodologia abrange pesquisa bibliográfica, com base na produção científica sobre o tema, e pesquisa documental, fundamentada na legislação educacional, em normativas pertinentes, e por meio de consultas às páginas eletrônicas do governo e da Secretaria de Estado de MS.

Cabe informar que o estado de Mato Grosso do Sul, *lócus* da pesquisa, uma das 27 unidades federativas do Brasil, localiza-se na região Centro-Oeste. Sua área é de

[64] Vincula-se ao projeto "Relações Intergovernamentais do Estado e Municípios: Decorrências para o Direito à Educação", com o apoio do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq).

357.145,531 km², população de 2.757.013 pessoas no censo demográfico de 2022, distribuídas em 79 municípios (IBGE, 2022).

**Discussão dos resultados**

O Programa "Diálogos Socioemocionais", o primeiro selecionado, teve início na Rede Estadual de Ensino de MS (REE/MS), em 2019, realizado pela Coordenadoria de Formação Continuada da SED, em "parceria" com o Instituto Ayrton Senna (IAS). Na apresentação da proposta, o vice-presidente do IAS, Roberto Campos, explicou que "[...] o IAS trabalha partindo de cinco 'macro competências': amabilidade, engajamento com os outros, resiliência emocional, autogestão, abertura ao novo. Esses tópicos resultam em 17 competências que são trabalhadas pelo Programa" (Programa [...], 2021).

Conforme consta no *site* oficial da SED/MS, após dois anos de sucesso, abrangendo todas as escolas da REE em 2021, a proposta visa incentivar as redes municipais "a potencializar a compreensão de que a dimensão socioemocional é essencial para a Educação Integral e, assim, atender as prioridades apontadas pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e pelo Currículo de Referência de Mato Grosso do Sul" (Programa [...] 2021).

A elaboração do mencionado Currículo, outro Programa, em nome do regime de colaboração, ocorreu por intermédio da União dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME). Contou, porém, com o IAS, pois, a SED/MS utiliza por meio de parceria, tanto em documentos, como em formações continuadas de professores, as teorias pesquisadas e organizadas pelo Instituto, que participa desde 2018 da escrita do Currículo, nas etapas da Educação Infantil, do Ensino Fundamental e do Ensino Médio (Mato Grosso do Sul, 2021a, p. 66).

O setor privado está presente nas políticas para a educação básica brasileira, desde os anos 1990, sob a égide da ordenação neoliberal (Freitas, 2014). Hoje, segundo o autor, nos processos de avaliação de aprendizagem estão evidentes as "[...] tentativas de se elaborar a avaliação de larga escala das chamadas 'habilidades socioemocionais' ou em pressões junto à família para que controlem valores e atitudes das crianças na escola, sob pena de perderem a vaga". Assim, "O clima escolar vai ganhando contornos que revelam a intensificação do controle disciplinar onde a obediência (e não a auto-organização dos estudantes) é valorizada (Freitas, 2014, p. 1100-1101).

O Programa MS Alfabetiza - Todos pela Alfabetização da Criança, é outro programa selecionado, instituído pela Lei Estadual nº 5.724, de 23 de setembro de 2021, que, no âmbito do Poder Executivo Estadual, conforme o art. 1º, tem o objetivo de fortalecer a aprendizagem e a melhoria dos indicadores educacionais dos estudantes matriculados nas redes públicas de ensino do território sul-mato-grossense, "por meio da aquisição do domínio das competências de leitura e escrita adequados à sua idade e ao seu nível de escolarização, conforme previsto na Base Nacional Comum Curricular" (Mato Grosso do Sul, 2021a).

O Parágrafo único do art. 1º define que o Estado de MS, por intermédio da SED/MS, poderá firmar parcerias com: I - os municípios sul-mato-grossenses, por intermédio da adesão ao Programa pelos respectivos órgãos responsáveis pela política educacional municipal, mediante assinatura de convênio; e II - organizações governamentais e da sociedade civil, instituições de ensino e de pesquisa superior públicas, privadas e fundacionais, mediante assinatura de termos de colaboração, termos de fomento, acordos de cooperação ou outro instrumento jurídico legalmente adequado (Mato Grosso do Sul, 2021b).

Foi lançado em 25 de outubro de 2021 pelo governador Reinaldo Azambuja (2015-2022) e, no primeiro ano, conforme registro no *site* oficial da SED/MS, 100% dos municípios aderiram ao programa, e foram estabelecidas parcerias com a Associação dos Municípios de Mato Grosso do Sul (ASSOMASUL), a UNDIME e a Fundação de Apoio e Desenvolvimento à Educação Básica de Mato Grosso do Sul(FADEB-MS) e com organismos privados da sociedade civil, entre eles a Fundação Lemann, o Instituto Natura, o Bem Comum, a Parceria pela Alfabetização em Regime de Colaboração (PARC) (Municípios [...], 2022).

No período de 21 a 31 de março de 2023, segundo matéria publicada, a SED/MS, procedeu à Avaliação de Fluência Leitora - Diagnóstica, em regime de colaboração com os municípios do Estado, e em parceria com o Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação (CAEd), da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF)**,** para "verificar a capacidade do estudante de ler palavras, pseudo palavras e textos voltados à sua etapa escolar de forma fluida e no ritmo adequado". As crianças "[...] realizam uma leitura para o professor ou professora e o seu desempenho é gravado no aplicativo do CAEd, sendo encaminhado para análise" (Davis, 2023).

Questiona-se fato de a avaliação dos estudantes ser transferida para uma organização fora do âmbito da SED/MS, e apropriada diretamente em dispositivo de sua responsabilidade.

Como analisam Adrião e Peroni, (2018, p. 40), ao discutirem a relação entre o público, entendido como estatal, e o privado, especificamente o setor empresarial, o setor privado, e segmentos a ele associados, ganhou outra dimensão a partir da aprovação do PNE 2014-2024 e, sobretudo do golpe parlamentar de 2016, que resultou no *impeachment* da Presidente Dilma Rousseff. De modo geral, "A orientação e lógica mercantil se fazem presentes e predominantes nos instrumentos legais e nas ações e programas produzidos, da creche à pós-graduação",

## Conclusão

Os dados parciais mostraram que os programas educacionais, coordenados pela SED/MS, têm em comum a justificativa de regime de colaboração, que implica, porém, assegurar a distribuição proporcional das responsabilidades com os municípios, assim como a presença do setor privado no processo de materialização.

No entanto, a influência do setor abrange tanto a concepção, como a materialização dos programas. Pode-se entender, como afirma Freitas (2014, p. 109), que a motivação, hoje, do setor [...] é resolver a contradição entre a necessidade de padronizar e liberar um pouco mais de acesso ao conhecimento sem com isso perder o controle político e ideológico da escola".

## Referências

ADRIÃO, T.; PERONI, V. A Formação das novas gerações como campo para os negócios? In: AGUIAR, M. A. S.; DOURADO, L. F. (org.). **A BNCC na contramão do PNE 2014-2024**: avaliação e perspectivas. [Livro Eletrônico]. Recife: ANPAE, p. 49-54, 2018.

BRASIL. [Constituição (1988)]. Constituição da República Federativa do Brasil. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 5 out., 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 9 jan. 2024.

DAVIS, T. **Avaliação de influência Leitora é realizada nas escolas públicas de MS. Campo Grande**, 29 mar. 2023. Disponível em: https://www.sed.ms.gov.br/avaliacao-de-fluencia-leitora-e-realizada-nas-escolas-publicas-de-ms/. Acesso em: 29 out. 2023.

DOURADO, L. F**. Plano Nacional de Educação***:* o epicentro das políticas de Estado para a educação brasileira. Goiânia: Ed. da Imprensa Universitária/ANPAE, 2017.

FREITAS, L. C. Os reformadores empresariais da educação e a disputa pelo controle do processo pedagógico na escola**. Educação & Sociedade,** v. 35, nº 129, p. 1085-1114, out.-dez., 2014.

IBGE. INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA [IBGE]. População. **Cidades IBGE,** 2022. Disponível em: https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ms/panorama. Acesso em: 20 jul. 2023.

MATO GROSSO DO SUL. **Currículo de Referência de Mato Grosso do Sul:** Ensino Médio. Campo Grande: SED/MS: 2021a (Série Currículo de Referência; 2).

MATO GROSSO DO SUL. **Lei nº 5.724, de 23 de setembro de 2021**. Institui o Programa MS Alfabetiza - Todos pela Alfabetização da Criança, cria o Prêmio Escola Destaque, e dá outras providências. Campo Grande, 2021b.

PROGRAMA "Diálogos Socioemocionais" é apresentado para implementação nas Redes Municipais de MS. Campo Grande, 9 set. 2021. Disponível em: http://www.ms.gov.br/programa-dialogos-socioemocionais-e-apresentado-para-implementacao-nas-redes-municipais-de-ms. Acesso em: 29 maio 2022.

MUNICÍPIOS da região do Pantanal recebem mais de 11 mil exemplares da Coletânea MS Alfabetiza. Campo Grande, 25 mar. 2022. Disponível em: http://www.ms.gov.br/municipios-da-regiao-do-pantanal-recebem-mais-de11-mil-exemplares-da-coletanea-ms-alfabetiza/. Acesso em: 29 maio 2022.

# O TRABALHO DOCENTE ENQUANTO OBJETO DE ESTUDO DO GRUPO DE PESQUISA PENSAMENTO E LINGUAGEM (GPPL)

Elaine Cristina Nochelli Braz - Unicamp
e211858@dac.unicamp.br

Pollyanna Garcia Geraldo Fecchi - Unicamp
p211873@dac.unicamp.br

**Palavras-chave:** Trabalho Docente (Pedagógico). Desenvolvimento Cultural. Atividade Simbólica.

## Introdução

O presente estudo tem por objeto de análise as produções desenvolvidas pelos integrantes do Grupo de Pesquisa Pensamento e Linguagem – GPPL[65] (FE-Unicamp), ao longo de sua atuação, tendo como categoria central o Trabalho Docente. Este recorte se dá em decorrência do interesse das autoras sobre o tema, posto tangenciar as pesquisas que vêm desenvolvendo em nível de doutorado e pela observância às matrizes curriculares dos cursos de licenciatura pelo Brasil, em que encontram-se autores que se repetem e se destacam, graças a suas essenciais contribuições à educação, dentre eles, Vigotski, cujos estudos, datados do início do século XX, revolucionaram a psicologia, que dispunha de abordagens reducionistas e segmentadas sobre o conceito de desenvolvimento humano - seu principal lócus de estudos.

É sobre o conjunto de obras desse importante autor, associado com outros que dialogam com sua teoria, que o GPPL vem, desde 1987, debruçando-se e desenvolvendo estudos sobre arte, mediação, linguagem, alfabetização, relações de ensino, consciência, entre outros. Dentre tais temáticas destacam-se aqui as produções que convidam a refletir sobre o Trabalho Docente.

O dia a dia da sala de aula da educação básica encontra, nas pesquisas realizadas pelo GPPL, um espaço privilegiado, sendo o lócus da maioria das produções que, em muitas situações, o Trabalho Docente é exercido pela própria pesquisadora, o que marca uma constante interação entre a atividade de pesquisa e o fazer docente, vinculando o

65Formado inicialmente pelos professores Ana Luiza Bustamante Smolka, Angel Pino Sirgado, Luci Banks-Leite, Maria Cecília Rafael de Góes e Afira Vianna Ripper, o Grupo de Pesquisa Pensamento e Linguagem atua desde 1987, com projetos de pesquisa orientados para a escola pública, tendo seu reconhecimento oficial pela Congregação da Faculdade de Educação da Unicamp em 1992.

teórico ao desenvolvimento prático da docência, qualificando as pesquisas e dando visibilidade à realidade que se vive em sala de aula, a partir de teóricos como Vigotski, mas também, a partir da teoria histórico-cultural, os estudos de autores como Bakhtin (e seu círculo), Clot (Clínica da Atividade) e Machado (Interacionismo Sócio-discursivo). Tais autores contribuem para a análise de pesquisas que apresentam situações e contextos múltiplos, com abordagens, intervenções e metodologias adequadas a cada situação, como veremos a seguir.

## Percurso metodológico

Fundamentando-se nos pressupostos da teoria Histórico-Cultural, desde o início os pesquisadores do GPPL analisam a temática Trabalho Docente em seus estudos, ainda que utilizando, inicialmente, outras terminologias para referirem-se a ela, tais como: atividade docente, prática docente, prática educativa, entre outras. Diante deste panorama, metodologicamente, realizou-se uma pesquisa teórico-bibliográfica de caráter exploratório consultando as elaborações sobre a temática. Para tanto foram utilizados o site do grupo como base de dados, bem como os registros de estudos contidos nos currículos *lattes* dos professores[66] fundadores e vinculados institucionalmente ao GPPL, de onde foram selecionados, por meio do título inicialmente e depois por meio de palavras-chave e resumos, 67 produções que tangenciam, de alguma forma, o Trabalho Docente.

Após novo recorte, que excluiu as produções que apenas tangenciam sobre o Trabalho docente ou que não produziram texto escrito, foram selecionadas 23 produções. Pensando no movimento de articulação e mesmo formação de conceitos situados historicamente - no tempo histórico e na história do grupo de pesquisas em questão - houve a necessidade de separar as obras por décadas, a fim de facilitar a identificação do uso e entrecruzamento de conceitos, que serão brevemente analisadas no tópico a seguir.

## O Trabalho Docente em Perspectiva: uma (re)visão das produções do grupo

O Trabalho Docente está presente no grupo de pesquisa desde o início de sua formação, a partir do texto produzido pela Professora Ana Luiza B. Smolka, como introdução ao Caderno Cedes, v. 23, produção intitulada “O Trabalho Pedagógico Na

66Ana Luiza Bustamante Smolka, Angel Pino Sirgado, Luci Banks-Leite, Maria Cecília Rafael de Góes, Afira Vianna Ripper, Ana Lúcia Horta Nogueira, Lavínia Lopes Salomão Magiolino e Daniele Nunes Henrique Silva.

(Ad)Versidade da Sala de Aula", apresentado ainda no "I Seminário sobre Dificuldades e Distúrbios de Aprendizagem" promovido pela Faculdade de Ciências Médicas da UNICAMP em maio de 1988.

Entre os anos 2001 e 2020 o Trabalho Docente foi um tema bastante estudado pelo grupo, com grande número de publicações. Esse período se entrecruza ao encontro do grupo com os estudos da Clínica da Atividade (CA) em 2004, quando o GPPL aproximou-se das obras e do postulador da teoria - o filósofo e psicólogo francês Yves Clot. A CA situa-se enquanto vertente da Psicologia do Trabalho e ancora-se nos pressupostos de Vigotski e Bakhtin para a realização de análises sobre o trabalho, pelo próprio trabalhador, intencionando sua compreensão e transformação, a fim de garantir a saúde do trabalho e, consequentemente, do trabalhador. Diversas pesquisas realizadas por membros do GPPL, desde então, inspiram-se nos dispositivos metodológicos da CA (instrução ao sósia e autoconfrontação) por entendê-los enquanto caminhos de escuta e interação entre o pesquisador e o trabalhador (docente).

Ainda neste período, destaca-se a valiosa contribuição do grupo de pesquisa ALTER (Análise de Linguagem, Trabalho Educacional e suas Relações) - LAEL (Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) da PUC - SP que, sob liderança da Professora Anna Raquel Machado, colaborou com as reflexões do GPPL sobre o fazer pedagógico enquanto trabalho, explicitando sua complexidade.

Observa-se que, na mesma proporção de referências ao Vigotski, são referenciadas as obras de Clot, autor citado em todos os anos de publicações após 2006 e que, após esse período, as publicações do grupo de pesquisa passaram a usar predominantemente a palavra atividade para se referir ao Trabalho Docente. Com menor prevalência, mas não menos importantes, são referenciados, ao longo das produções do grupo, autores como Bronckart, Luria e Saviani, o que denota um caráter crítico das produções, que não estão apenas pronunciando, mas também denunciando as vivências no ambiente escolar como um todo.

A análise das produções selecionadas demonstra que tais pesquisas se entrelaçam na preocupação em descrever e desvendar aspectos psicológicos e sociais do trabalho pedagógico. Para tanto, os diferentes autores, partindo da teoria histórico-cultural e do materialismo histórico-dialético, de modo geral e com maior prevalência, atuam com o conceito de desenvolvimento humano, significação, apropriação, mediação, relações de ensino, subjetividade e atividade simbólica, na busca por compreender a elaboração conceitual e a constituição do Trabalho Docente. Observa-se também um foco na

elaboração conceitual que ocorre no contexto escolar e que pode ser compreendida como uma prática social dialógica - mediada pela palavra - e pedagógica - mediada pelo outro - (FONTANA, 1991) que, portanto impõe a compreensão do papel constitutivo do trabalho docente como oriundo de um espaço e tempo, e que se dá na interlocução que se estabelece no desenvolvimento deste *métier*.

Destacando o conceito de desenvolvimento humano, quando o assunto é o Trabalho Docente, pressupõe tratar do desenvolvimento do profissional que o executa, conforme explicitado por Magro ao afirmar que: "como há o desenvolvimento da atividade, é possível que haja a apropriação das prescrições e dos instrumentos e, portanto, a apropriação da prática por essas professoras. Ocorre, por conseguinte, a relação mútua entre o desenvolvimento da atividade de trabalho e o desenvolvimento do sujeito que trabalha" (2008, p. 27).

No mesmo sentido encontra-se a apropriação, posto que os textos estudados tratam, em geral, da apropriação desse trabalho por parte das professoras, o que se dá no e pelo coletivo, como nos explicita Nogueira (1991), ao dizer que "as interações entre criança e professora foram constituindo um ao outro e transformando sua própria natureza" (1991, p. 39). Diante do exposto, observa-se ainda que a mediação, neste caso, ocorre numa via de mão dupla, nas relações de ensino entre professores e estudantes, relação essa em que, dialeticamente, ambos se desenvolvem, o estudante ao se apropriar do novo saber e o professor que, nessa relação se torna e se qualifica enquanto profissional do ensino. A mediação é fundamental ao processo de humanização e não é diferente nos processos de apropriação dos saberes específicos do Trabalho Docente. É por meio do processo de mediação, que acompanha o ser humano por toda a vida, que o mundo é significado, entendendo aqui a categoria da significação como a produção de signos e sentidos. "Tal processo não necessariamente se dá concretamente na relação interpessoal, mas se dá pelas relações e produções humanas que vão se transformando em elaborações individuais que se constituíram no social e, quando passam a ser do sujeito, passam a ser constitutivas de sua consciência" (MARIUTTI, 2017, p. 20).

Ainda em relação a significação, Smolka (2010) diz que "ensinar se caracterizaria como um trabalho com signos, um trabalho de significação por excelência" (SMOLKA, 2010, p.128). A significação, portanto, está no cerne do trabalho docente e se produz nas complexas relações de ensino, categoria tratada por Smolka (2019), para quem, é nessa relação de ensino, que se dá num movimento histórico dialético de interconstituição, que as crianças se desenvolvem, a partir da relação que estabelece com

professores, também seres em desenvolvimento, numa participação colaborativa de transformações. Assumir a teoria histórico-cultural de desenvolvimento humano implica em aceitar que é nessas relações sociais, da qual também a escola participa, inclusive nas relações de ensino, que vão se constituindo as subjetividades.

Olhando para a subjetividade a partir do Trabalho Docente, Magro (2008) a traduz como o princípio do desenvolvimento da ação profissional, atuando como um recurso interno e, deste modo, seria constituída de ação, é por meio da subjetividade já construída, aliada à memória, que o sujeito consegue ressignificar o passado e promover ações no presente. A subjetividade, por sua vez, remete à atividade simbólica, que está diretamente relacionada com a especificidade do comportamento humano e realiza um papel fundamental na organização e nos processos de uso de instrumentos e possibilita novas formas de agir no mundo, em que emerge a passagem do plano natural para o cultural que se interpenetram nesse encontro (GABOS, 2020).

Destacam-se as especiais contribuições do GPPL acerca das instituições públicas de ensino, campo de grande parte dos estudos. O enfoque nestas instituições de ensino levam a importantes reflexões que contribuem na atuação com questões fundamentais, tais como: formação docente, condições de trabalho, constituição e fortalecimento dos coletivos de trabalho, relações de ensino, entre tantos outros. A relação do GPPL com algumas escolas públicas da região metropolitana de Campinas e mesmo fora dela vai muito além de simples lócus de estudos e desenvolvimento de projetos de pesquisa, caracterizando-se como o estabelecimento de parcerias entre a escola e a universidade, posto que o grupo se faz presente também em formações para professores e gestores, contribuindo com o projeto pedagógico e desenvolvendo projetos de temáticas variadas.

Diante desta realidade, o material analisado trabalha na perspectiva de desvendar as vivências dos profissionais da docência e, com isso, a compreensão do trabalho desenvolvido nesta atividade profissional, muitas vezes marcada pela desprofissionalização e pela falta de condições para o trabalho bem feito e o fortalecimento do poder de agir nos ambientes de trabalho (CLOT, 2010). Investiga também as condições de desenvolvimento da prática docente que podem produzir formas diversas de intervenção educativa. Importante destacar que a escola, assim, é sempre considerada em seu todo complexo, e nunca em elementos individualizados fora de seus contextos reais, convergindo com o proposto por Vigotski (2018). Deste modo, o papel

do professor enquanto analista de seu trabalho e de seu gênero de atividade (CLOT, 2006) é largamente analisado nos trabalhos do grupo, como veremos a seguir.

**Os primeiros estudos com foco no trabalho docente (1989 - 2000)**

Dentre as primeiras produções do GPPL que apontaram interesse nos estudos sobre o Trabalho Docente, destaca-se o artigo de Smolka (1989), conforme já citado, intitulado "O Trabalho Pedagógico na (Ad)Versidade da sala de aula", que trata sobre as dificuldades e distúrbios de aprendizagem. A Professora Smolka inicia sua escrita situando seu lugar de fala: a escola. Tal posicionamento muito nos diz sobre o compromisso do GPPL por explicitar e analisar questões educacionais de dentro das salas de aula, e não como espectadores externos. O texto em questão convida a "arregaçar as mangas e viver o cotidiano das salas de aula" (p. 41) para então entender esse universo tão diverso que abriga crianças reais, contextos de vida e interações, mas também normas e padronizações que excluem e patologizam. A autora aponta ainda que "O trabalho pedagógico consiste naquela prática laboriosa, histórica, de produção conjunta daquilo que é especificamente humano; consiste na elaboração de formas especificamente humanas de representar, significar e conhecer o mundo" (p. 47).

A dissertação de Nogueira (1991), desenvolvida enquanto ainda professora do ensino fundamental, propôs-se ao estudo sobre o desenvolvimento da linguagem escrita e as mudanças ocasionadas por essa apropriação. Para tanto, do lugar de professora-pesquisadora, analisa a prática docente e o conceito de mediação enquanto categoria explicativa à apropriação desse saber. O trabalho docente, neste estudo, mostra-se fundamental enquanto organizador dos processos de desenvolvimento das crianças.

Na dissertação defendida por Braga (1993) a autora estuda os processos de elaboração coletiva do conhecimento na formação em serviço de professoras, a partir de uma escola especial. Por meio da análise de diálogos estabelecidos com professoras, as falas das educadoras se convertem em objeto de estudo e denunciam a escola brasileira como legitimadora de desigualdades sociais, o que se opera por meio de práticas antidemocráticas que coloca, também, a formação de professores, seja ela a acadêmica ou a permanente, como parte desse quadro, num círculo vicioso. A autora aponta que, apesar do caráter reprodutivo da escola, o ser humano, por meio de suas ações, regem e transformam a realidade, numa relação de dominação e resistência.

Fontana (1997) analisa a complexidade do fazer docente e a constituição do profissional da educação como um sujeito singular, tecendo uma dinâmica interativa e discursiva com um grupo de professoras, o que possibilita a reflexão sobre o papel social que ocupam, entrelaçado por vivências pessoais que são analisadas à luz das teorias de Vigotski, Bakhtin e Politzer acerca da subjetividade e dos processos de singularização. No desenvolvimento da tese a autora observa a década de 80 como um marco nas pesquisas educacionais mundiais que passam a trazer os professores para o centro dos debates sobre educação, colocando os dizeres dos professores e seus modos de produção como pauta, o que favorece, no Brasil, a emergência das pedagogias críticas que, ancoradas nos referenciais teóricos-metodológicos marxistas, partem da crítica ao reprodutivismo e propõem traçar caminhos para a construção de uma educação escolar comprometida com as classes populares.

Os trabalhos desta década podem ser definidos como produções que possibilitaram a imersão na prática docente e do flagrar-se no/do processo educativo, implicando a consciência do lugar social ocupado pelas pesquisadoras/professoras, além do reconhecimento do campo de trabalho (escola) enquanto lócus de desenvolvimento da singularidade.

## A primeira década dos anos 2000 e o ajuste de foco para o trabalho docente (2000 - 2010)

Dentre as produções do período observado, destacam-se a dissertação de Anjos (2006), em que a autora partindo de sua experiência e das experiências de outras professoras, investiga como se dá o início da carreira docente e seus desafios e analisa esse lugar de professora, desde a inserção profissional. A pesquisa aponta para a complexidade e dificuldade deste período profissional, ampliando as concepções do que é ser professor e apontando em que medida as experiências individuais estão atreladas ao gênero da atividade, conceito desenvolvido por Clot, a partir de gênero do discurso de Bakhtin. A autora descreve a importância do período inicial na carreira docente por tratar-se de um período de transição da formação para a entrada na vida profissional. Apesar das tensões produzidas pelo desconhecido.

O trabalho de Smolka, Laplane, Nogueira e Braga (2007), produzido para a formação de professoras da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro, denominado “Relações de Ensino na Escola: por que falar de relações de ensino?”, apresenta temas fundamentais sobre os modos essencialmente humanos de se aprender

por meio das relações sociais e explica a amplitude do conceito de relações de ensino. O material compõe a série "Temas em debate" e é direcionado a professores da Educação Infantil e de todos os ciclos do Ensino Fundamental.

O trabalho de Magro (2008), por sua vez, evidencia o discurso dos próprios trabalhadores sobre a atividade das professoras auxiliares, eventuais e substitutas, papel ocupado pela pesquisadora em um determinado período de sua profissionalização. A autora destaca elementos que, à luz dos estudos psicológicos, permitem compreender o trabalho e a (des)profissionalização dessas docentes, apresentando a escola enquanto uma instituição que foi organizada, ao longo de seu percurso histórico, para ser a responsável por tornar as crianças parte da lógica capitalista e é nesse espaço que se instaura a docência, marcada, portanto, pelas relações ali estabelecidas. Sob essa perspectiva, aponta que a docência se realiza sob dois aspectos: tanto da ordem do humano como da ordem do político, relações que são mediadas pelo conhecimento. Para a pesquisadora, ao mesmo tempo em que estabelece uma função social, o trabalho possui aspecto subjetivo, o que, para Clot, pode ser compreendido como a "função psicológica do trabalho, que se explica a partir da função social" (MAGRO, 2008, p.19). Diante dessa premissa, compreende-se a função social do trabalho que, ao produzir o objeto e o serviço, produz as trocas sociais que lhes atribui valor numa determinada sociedade.

Ainda na mesma década se destaca a produção de Nogueira (2010) "O trabalho docente nos múltiplos sentidos da diversidade" (terceiro capítulo do livro "Diálogos da diversidade: sentidos da inclusão", organizado por Cassar), que trata da postura docente frente à diversidade em sala de aula e como esse termo - diversidade - pode ser significado de diferentes formas, inclusive explanando a multiplicidade de saberes dos estudantes. Sobre o tema, a autora aponta que "o desafio do trabalho docente está em efetivar o princípio da igualdade sem naturalizar as desigualdades e sem homogeneizar ou apagar as diferenças" (NOGUEIRA, 2010, p. 67).

Datado do mesmo ano, há o trabalho de Smolka (2010), intitulado: Ensinar e significar: as relações de ensino em questão ou das (não)coincidências nas relações de ensino (capítulo do livro: Questões de Desenvolvimento Humano, Práticas e Sentidos, organizado por Smolka e Nogueira), em que a autora tematiza as relações de ensino sob uma perspectiva histórico-cultural, explorando as relações entre ensinar e significar, problematizando a dinâmica da significação e explicitando as dimensões psicológicas e ideológicas que envolvem essas relações de ensino.

Nas produções do período observado, nota-se que, além de Clot, o próprio Bakhtin e seu círculo aparece em um grande número de pesquisas como interlocutor teórico fundamental, a partir de conceitos como polifonia e gêneros do discurso e Vigotski, para além de ser considerado metodológica e teoricamente, amplia a abrangência, tendo em vista a ampliação do acesso às suas obras em virtude do aumento do número de textos traduzidos para o português.

**As produções de 2011 a 2020 - Principais conceitos estudados**

No período de 2011 a 2020 destaca-se o trabalho de Nogueira e Catanante (2011), artigo que discute em que medida a implantação do ensino fundamental de nove anos afeta as condições de trabalho do professor e produz formas de intervenção educativa. As autoras partem da concepção de trabalho como uma atividade historicamente situada e mediada, que se pauta em prescrições externas e superiores ao mesmo tempo em que se apresenta como uma atividade reelaborada pelo trabalhador a partir dos instrumentos materiais e simbólicos, socialmente construídos e a ele disponibilizados. Assim, apresentam, a partir da teoria da CA, que o trabalho real envolve também o trabalho pensado, desejado, impedido, possível. O trabalho docente, assim, implica uma mobilização do professor do seu ser integral em diferentes situações que, ao buscar promover a aprendizagem, é orientado por um projeto de ensino que lhe é prescrito por diferentes instâncias superiores e com a utilização de instrumentos obtidos do meio social e na interação com diferentes outros que, de forma direta ou indireta, estão envolvidos na situação.

A dissertação de Oliveira (2011), por sua vez, investiga as possibilidades de desenvolvimento profissional docente a partir da (re)organização de ações da Orientadora Pedagógica, apresentando os modos como os sujeitos, envolvidos num processo de estudo e análise, relacionam dialeticamente o conhecimento historicamente construído e a prática docente em sala de aula. Demonstrando os modos como a apropriação de alguns dos pressupostos que foram desencadeados pela reflexão sobre a prática, a partir da interlocução num grupo de professoras, oportunizou novas formas de atuação em sala de aula, analisa a prática docente, reflete sobre as concepções que os educadores têm sobre educação, aprendizagem e desenvolvimento e salienta a necessidade de utilizar o próprio espaço da escola como lócus de reflexão, destacando o papel do Orientador Pedagógico

como organizador desses espaços que possibilitem o processo reflexivo entre os sujeitos, um interlocutor entre o professor e o conhecimento.

No ano de 2012 destaca-se o artigo de Nogueira, sendo ele “Concepções de 'trabalho docente: as condições concretas e os discursos das prescrições oficiais”, em que a autora explicita as concepções de trabalho do professor em relação com as condições de trabalho, discutindo os modos como se apresentam os sentidos sobre “Trabalho Docente” a partir de duas instâncias: os textos oficiais e seus modos de aparição nesses documentos e as disputas ideológicas neles presentes e os relatos de professores da rede pública de ensino, em que aparecem suas frustrações frente às condições concretas de trabalho que enfrentam cotidianamente.

Em 2013, a tese defendida por Anjos, analisa o Trabalho Docente a partir dos conceitos de habitus (Bourdieu), gênero de atividade (Clot) e gênero de discurso (Bakhtin), por meio de pesquisa desenvolvida com quatro professoras do município de Campinas e que auxilia a “compreender como se dá a construção da prática docente tendo em vista a história das práticas existentes e as disputas entre teorias e métodos de ensino” (ANJOS, 2013, p. 7). O texto leva à descoberta de outros modos possíveis de atuação e contribui para a construção do sentimento de que os dilemas da profissão não são individuais, tratando-se de dilemas do *métier* e que há questões que são de ordem estrutural e que se relacionam.

A dissertação de Mariutti (2017) ao investigar o *métier* de Diretora Educacional na Educação Infantil e suas implicações com o trabalho pedagógico, por meio de uma pesquisa empírica que tem a linguagem como mediadora entre o vivido e o (não) realizado, possibilita aos profissionais “reverem a atividade exercida ao falarem para o outro do próprio *métier”*. A autora, num movimento dialógico, destaca os aspectos comuns sobre o trabalho de duas diretoras de escola, sendo ela própria uma delas, e suas condições de trabalho nos Centros de Educação Infantil, observando a priorização da dimensão pedagógica e a participação no gênero da atividade profissional exercida, mas também o estilo próprio de cada profissional e as formas como os modos de atuação encontram-se permeados pelas condições objetivas de trabalho. Para tanto, foca nos conceitos de gênero da atividade (como uma possibilidade de guardar o que já foi construído histórica e culturalmente pelos sujeitos e que já está consolidado nas relações de trabalho), estilo (construção de uma singularidade, um modo de fazer, a partir de suas vivências) e *métier* (que é pessoal e interpessoal em cada situação singular, como atividade real e sempre exposta ao inesperado, transpessoal, já que é atravessado por uma

história coletiva e impessoal, que sustenta o métier para além de cada situação particular, cristalizada na instituição).

A tese de Brito (2017) investiga o cargo de orientação pedagógica, ocupado pela mesma, e os diferentes modos de atuação do profissional da educação que desenvolve essa atividade. A autora destaca a natureza social do desenvolvimento humano, a construção histórica do conhecimento, a (trans)formação histórica do funcionamento mental, a cultura como produto da atividade social, o estatuto do signo e a linguagem como constitutiva, princípios que impulsionam aproximações e constituição de concepções outras sobre sujeito, desenvolvimento e aprendizagem. Ao se valer da abordagem desenvolvida por Clot, a autora afirma que a concepção do autor sobre trabalho como atividade humanizadora, produzida pelo sujeito, vai ao encontro das concepções de Marx e Engels, posto que também analisam criticamente os modos de produção capitalista, focando-se no "aspecto de um quadro complexo constituído por tensões psíquicas, sentimentos de impotência e de confinamento da disponibilidade psicológica dos trabalhadores, que gera sofrimentos, rejeições e inibições, desenvolvidos pelas exigências dessa organização de trabalho". Essa forma de trabalho atua na perda do sentido da atividade e o não reconhecimento de si na ação desenvolvida, o que impede o desenvolvimento da função psicológica, ao que Clot (2010) denomina como amputação do poder de agir.

Datado de 2018, o artigo de Nogueira, Silva e Colombo ao tratar do Trabalho do Professor em Propostas do PNLD (Programa Nacional do Livro Didático) de Ensino de Língua Portuguesa, problematiza o modo como algumas propostas impactam o trabalho docente em todas as escolas públicas brasileiras. Além disso, retoma os percursos históricos do Programa Nacional do Livro Didático, analisando, para além dos livros, os guias para os professores, por ocupar lugar central na organização do trabalho docente, já que veiculam uma determinada seleção e sequência de conteúdos, sugerindo, ainda, procedimentos metodológicos, o que pode afetar e reduzir o protagonismo docente na organização de seu trabalho educativo, tornando-o um simples coadjuvante ou um instrumento de um processo quase mecânico, que reduziria o trabalho do professor a seguir as orientações e prescrições, quando o trabalho docente se faz justamente por meio da seleção, transformação e reelaboração das orientações e meios de trabalho em sintonia com a necessidade de cada um dos estudantes sob sua responsabilidade. As autoras denunciam, ainda, a participação de editoras privadas na confecção desse material e a

escolha relativa dos professores que nem sempre é respeitada e cujo foco está em atender as exigências dos avaliadores do programa, numa relação marcadamente mercadológica.

O texto de Smolka (2019), documento apresentado no IV Congresso Brasileiro de Alfabetização (CONBAlf), apresenta indagações e discussões teóricas sobre o ensino da leitura e da escrita e os efeitos da produção tecnológica que transforma essa prática. As indagações e discussões propostas pela autora colocam em perspectiva situações do cotidiano, lançando um olhar para as vulnerabilidades sociais e o problema do meio, num país tão desigual como o Brasil. A autora denuncia a construção de uma política pública de alfabetização que menospreza a "diversidade das práticas, os estudos, as análises das condições, as polêmicas e a extensa produção no país", num flagrante retrocesso nessa área de atuação, observando que, "no processo de constituição histórica do ser humano, as crianças se (des)envolvem nas relações com os professores também em (des)envolvimento, participando co-labor-ativamente das (trans)formações, tanto da atividade de ensinar quanto das atividades de ler e de escrever" (2019, p.25). Como alternativa para lidar com essa complexidade, propõe olhar para a importância do afeto em sala de aula para que as atividades desenvolvidas ali façam sentido e despertem a vontade.

A tese de Althaus (2019), intitulada "Aspectos da formação e do papel do interveniente na clínica da atividade: um estudo de caso em situação de autoconfrontação", investiga o percurso de formação de uma interveniente, abordando a formação e o papel deste sujeito em situações referentes ao dispositivo metodológico de autoconfrontação. No decorrer da pesquisa, a pedagoga-pesquisadora explicita que encontrou na CA a possibilidade de atuar na formação continuada de docentes de modo a superar os modelos tradicionais de palestras teóricas realizadas por profissionais externos, o que gerava reações negativas dos professores da Educação Superior. Seu trabalho pesquisa os "aspectos do papel e da formação do interveniente em situação de autoconfrontação na (CA) e sua inserção nesse *métier*", retratando a tensão e as dificuldades vivenciadas pela profissional que exerce a supervisão escolar.

Na dissertação de Gabos (2020), a temática gira em torno das relações de trabalho e gestão escolar, com ênfase nos professores que assumem a função de gestão e o movimento de retorno à sala de aula, uma situação vivenciada na prática pela pesquisadora. Tem sua fundamentação também na clínica da atividade, abordando a questão da atividade de trabalho na sociedade e na educação, com ênfase no trabalho de gestão escolar e o posterior retorno às condições objetivas de trabalho em sala de aula,

em uma sociedade neoliberal, embora não adote procedimentos metodológicos da CA, optando por um grupo focal.

Finalizando a década observada, temos a dissertação defendida por Fecchi (2020), em que a autora apresenta a complexidade do trabalho docente diante das prescrições e das necessidades específicas de seus estudantes, considerando a heterogeneidade de saberes e os ajustes ao currículo prescrito, realizados pelas docentes, para que todos os estudantes sejam contemplados em suas necessidades de aprendizagem. Seu foco está na organização pedagógica, que passa pelas prescrições, mas também pela autonomia docente, frente à heterogeneidade de suas turmas. A autora traz à tona a discussão sobre "ensino como trabalho" e problematiza o Trabalho Docente, apontando sua complexidade no atendimento da heterogeneidade dos estudantes a partir do trabalho prescrito e realizado. Na análise dos dados observa o trabalho docente em desenvolvimento, destacando quatro eixos: os ajustes e as reelaborações materiais entre o prescrito e o realizado; estratégias e reestruturações correspondentes aos modos de agir; as condições de trabalho e suas reverberações na atuação pedagógica e a ação do coletivo. Para tanto, apresenta alguns conceitos fundamentais, como o *Real da Atividade (*atividade em desenvolvimento, atravessada pelas prescrições, pela atividade realizada e não realizada), *Gênero* e *Estilo Profissional* e *Poder de Agir*.

**Novos caminhos e novas pesquisas sobre o trabalho docente (2021 até o momento)**

A partir do ano de 2021, até o presente momento há a produção de Smolka (2021), artigo que objetiva propor uma reflexão quanto ao trabalho docente e examinar os pressupostos marxistas que têm sustentado esses estudos no Brasil, tomando por base os trabalhos desenvolvidos por Machado ( 2004), Catini ( 2008) e Anjos (2013) e também o artigo desenvolvido por Nogueira (2021), em que a autora problematiza a articulação entre a pesquisa, a intervenção e a formação profissional, identificando-as como fonte de desenvolvimento profissional.

A produção de Smolka (2021) lança reflexão sobre as formas como a noção de trabalho ancora e orienta a teoria histórico-cultural, que traz implicada em sua gênese a ideia de atividade/trabalho da teoria marxista, ou seja, como uma atividade exclusivamente humana, coletiva e colaborativa, que transforma e cria novas condições de existência. Para Smolka, a teoria histórico-cultural é extremamente "fecunda e instigante para a problematização, discussão, análise e inspiração de uma *práxis*

pedagógica, em contínua (trans)formação histórica da atividade humana de *ensinar*" (p.14).

Por fim, Nogueira (2021), por meio das contribuições da psicologia histórico-cultural de Vigotski, da perspectiva discursiva dos estudos da linguagem de Bakhtin e das ciências do trabalho de Clot, analisa atividades pautadas e adaptadas a partir dos procedimentos da Clínica da Atividade, especialmente os princípios básicos do referencial e os procedimentos de instrução ao sósia e de autoconfrontação, no intuito de promover o diálogo sobre situações concretas de trabalho, tendo em vista o desenvolvimento e a (re)elaboração do *métier* do professor alfabetizador, atividade profissional marcada por recursos de ensino compartilhados histórica e socialmente, com vistas à ampliação do seu poder de agir. Para Nogueira (2021) "o trabalho de ensino demanda constante transformação e apropriação de instrumentos técnico-semióticos, mediadores da atividade dos professores e dos alunos (SMOLKA, 2000; VYGOTSKI, 2000)" que, quando utilizados, transformam o processo psíquico em atividade mediatizante, possibilitando a transformação psíquica.

Para além dos textos já produzidos e aqui descritos, destacamos que estão em andamento ao menos três pesquisas cuja temática do trabalho docente encontra-se presente, sendo elas: O imbricamento das dimensões política, administrativa e pedagógica na ação supervisora, que vem sendo desenvolvida por Braz em nível de doutoramento e que, com inspiração na instrução ao sósia e na autoconfrontação, desenvolve pesquisa empírica com supervisores de ensino de três sistemas municipais de ensino e do sistema estadual de São Paulo, no intuito de compreender a identidade dos profissionais envolvidos no desenvolvimento deste *métier*, a pesquisa de doutoramento de Fecchi, que propõe-se a analisar o instrumento pedagógico denominado Plano Individual de Trabalho, cunhado por Célestin Freinet, e seu impacto no desenvolvimento cultural de estudantes, analisando também o quanto tal instrumento impacta no planejamento e no fazer pedagógico, intencionando atender a todos os estudantes em suas diversas necessidades de aprendizagem e a pesquisa de Rodrigues, que busca compreender os sentidos produzidos pelos discentes das disciplinas de Psicologia no curso de licenciatura de Física, com ênfase para o componente curricular Teoria Histórico-Cultural, e sua interrelação com a formação docente e futura prática pedagógica.

**Considerações finais**

Esse levantamento, ao procurar seguir as trilhas dos "desvios e o desver", como nos ensinou Manoel de Barros, das produções sobre o trabalho docente, se deparou com produções do GPPL que, ao longo de sua trajetória, se entrecruzam com um contexto histórico de grandes transformações na educação brasileira, inclusive a promulgação da Lei de diretrizes e bases da Educação Nacional, uma história marcada por uma opção teórica por parte da maioria dos membros de usar termos que nas análises preliminares poderiam se caracterizar como sinônimos de trabalho docente, dentre eles: atividade docente, prática educativa, trabalho escolar, trabalho pedagógico, trabalho de ensinar, trabalho do professor, entretanto, a filiação teórica e o compromisso político assumidos vão desvelando cada um dos termos empregados. A intenção deste trabalho foi de identificar e situar os sinônimos e suas diferenciações e, para tanto, as leituras foram adensadas, possibilitando observar que o uso da terminologia está vinculada com a filiação teórica marxista que em alguns trabalhos fica mais evidente que em outros.

Tratar do tema "Trabalho Docente" a partir da teoria histórico-cultural equivale a ver esse *Métier* como uma atividade simbólica a serviço do desenvolvimento cultural humano e portanto, no desenvolvimento da cultura, um trabalho que "ganha materialidade na própria atividade que se realiza sempre na relação com o outro" (SMOLKA, 2021, p.13). Para tanto, não pode ser dissociado da linguagem, meio e *modo* de realização da atividade e conceituação da experiência que, na relação de ensino, para além de um instrumento de mediação, se constitui como objeto de conhecimento.

As pesquisas aqui brevemente apresentadas colocam foco em diferentes atuações docentes, tanto em sala de aula quanto aquelas atividades de gestão escolar, o que amplia o rol de possibilidades de análise e estudos do *métier* que se executa na escola e que tem o desenvolvimento humano como sua principal razão de ser. Pensar o trabalho docente a partir das ideias de Clot, ou seja, enquanto função psicológica torna-se fundamental quando se observam as condições concretas em que ele se desenvolve. A partir de condições adversas e de extrema desigualdade em que se vive, o trabalho docente se caracteriza como atividade sensível e de natureza compartilhada, um trabalho do homem sobre o homem (SMOLKA, 2021).

Diante dessa vasta produção e da infinita possibilidade de análise do Trabalho Docente, observa-se que o trabalho que aqui se apresenta não se esgota, pelo contrário,

serve de estímulo para que continuemos as investigações sobre o tema a partir de um percurso já traçado e tão fortemente consolidado.

## Referências


ANJOS, Daniela Dias dos. **Como foi começar a ensinar?** Histórias de professoras, histórias de profissão docente. 2006.

ANJOS, Daniela Dias dos. **A profissão docente em questão**: gênero de discurso, gênero de atividade, habitus. 2013.

ALTHAUS, Dalvane. **Aspectos da formação e do papel do interveniente na Clínica da Atividade**: um estudo de caso em situação de autoconfrontação.Tese (doutorado em educação) – Faculdade de Educação - UNICAMP, Campinas 2019.

BRAGA, Ana Lúcia de Abreu. **Professores em serviço**: análise de processo de (trans)formação. 1993. 98 f. Disponível em: http://www.repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/250724

BRAZ, Elaine Cristina Nochelli. **O Imbricamento das Dimensões Política, Administrativa e Pedagógica na Ação Supervisora**. Projeto de Pesquisa aprovado pelo Comitê de Ética, sob orientação da Profa. Dra. Ana Lúcia Horta Nogueira. Faculdade de Educação - Unicamp. CAAE: 4 57688522.9.0000.8142

BRITO, Ana Paula Souza. **Orientador Pedagógico**: o que você faz na escola? Uma análise dos diferentes estilos e da configuração do gênero de trabalho. 2017.

CLOT, Y. **A função psicológica do trabalho**. Petrópolis: Vozes, 2006.

CLOT, Y. **Trabalho e Poder de Agir**. LIMA, F. P. A e RIBEIRO, R. (orgs). Belo Horizonte, Fabrefactum, 2010.

GABOS, A. S. **A experiência da gestão no retorno à sala de aula e as implicações ao trabalho docente em suas diferentes dimensões**. Campinas, 2020.

FECCHI, Pollyanna Garcia Geraldo. **A Atividade Docente e a Organização do Trabalho Pedagógico**: entre as margens do prescrito e do realizado. Dissertação (mestrado em educação) – Faculdade de Educação - UNICAMP, Campinas, 2020.

FECCHI, Pollyanna Garcia Geraldo**. Entre metas, planejamentos e (auto)avaliações**: o plano individual de trabalho e seu impacto nas relações de ensino e no desenvolvimento cultural. Projeto de pesquisa aprovado pelo Comitê de Ética, sob orientação da Profa. Dra. Ana Lúcia Horta Nogueira. Faculdade de Educação - Unicamp. CAAE: 56639322.4.0000.8142

FONTANA, Roseli Aparecida Cação. **A elaboração conceitual na dinâmica das relações de ensino**. 1991. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP. Disponível em: https://hdl.handle.net/20.500.12733/1576014.

FONTANA, Roseli Aparecida Cação. **Como nos tornamos professoras?**: aspectos da constituição do sujeito como profissional da educação. 1997. 212f. - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP.

MAGRO, Raquel Souza. Professora substituta, auxiliar de professor ou professora auxiliar... Afinal quem somos nós?. 2008. Disponível em: https://repositorio.unicamp.br/acervo/detalhe/422004

MARIUTTI, Mariana Martins Volpato. **A dimensão pedagógica no métier da diretora**. 2017.

NOGUEIRA, Ana Lúcia Horta. **A atividade pedagógica e a apropriação da escrita**. 1991. 120 f.

NOGUEIRA, Ana Lúcia Horta. Concepções de 'trabalho docente': as condições concretas e os discursos das prescrições oficiais. **Educação & Sociedade** (Impresso), v. 33, p. 1237-1254, 2012.

NOGUEIRA, Ana Lúcia Horta; CATANANTE, Ingrid Thais . Trabalho docente e desenvolvimento das atividades simbólicas: considerações para o ensino fundamental de nove anos. **Educação e Pesquisa** (USP. Impresso), v. 37, p. 175-190, 2011.

NOGUEIRA, Ana Lúcia Horta; SILVA, Maísa Alves; COLOMBO, Silmara Regina. O Trabalho do Professor em Propostas do PNLD de Ensino de Língua Portuguesa. **Educação e Realidade**, v. 43, p. 313-336, 2018.

NOGUEIRA, Ana Lúcia Horta. Como analisar o métier do professor alfabetizador?: Contribuições teórico-metodológicas da perspectiva histórico-cultural e da Clínica da Atividade. **Horizontes**, v. 39, p. 1-27, 2021.

OLIVEIRA, Ana Paula Souza Brito de. **Orientação pedagógica**: um trabalho de atuação e intervenção no contexto escolar. 2011.

RODRIGUES, Daniela Fernandes. **A produção de sentidos sobre as disciplinas de psicologia no curso de licenciatura em física**: focalizando a Teoria Histórico-Cultural. Projeto de Pesquisa aprovado pelo Comitê de Ética, sob orientação da Profa. Dra. Daniele Nunes Henrique Silva. Faculdade de Educação - Unicamp. CAAE: 65767722.2.0000.8142, 2022.

SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. O Trabalho Pedagógico Na (Ad)Versidade da Sala de Aula. **Cadernos do CEDES** (UNICAMP), SÃO PAULO, v. 23, n.23, p. 39-47, 1989.

SMOLKA, Ana Luiza Bustamante; LAPLANE, Adriana Lia Frizman; NOGUEIRA, Ana Lúcia Horta; BRAGA, E. S.. As relações de ensino na escola. **Temas Em Debate**, Rio de Janeiro - RJ, v. 1, p. 5-39, 2007.

SMOLKA, A. L. B. . Ensinar e significar: as relações de ensino em questão ou das (não)coincidências nas relações de ensino. In: SMOLKA, A.L.B.; NOGUEIRA, A.L.H.. (Org.). **Questões de desenvolvimento humano**: práticas e sentidos. 1 ed. Campinas: Mercado de Letras, v. 1, p. 107-128, 2010

SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. Vigotski no século XXI: contribuições, inspirações, provocações. In **Leituras de Vigotski**: repercussões na atividade docente. MASCIA, M. A. A.; ANJOS, D. D.; SMOLKA, A. L. B. (organizadoras). Campinas: Mercado de Letras, 2017.

SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. Relações de ensino e desenvolvimento humano: reflexões sobre as (trans) formações na atividade de (ensinar a) ler e escrever. **Revista Brasileira de Alfabetização**, v. 1, p. 12-28, 2019.

SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. A perspectiva histórico-cultural como orientação para a análise do trabalho - desafios do trabalho pedagógico na contemporaneidade. **Horizontes** (EDUSF), v. 39, p. e021028, 2021. Disponível em: https://revistaabalf.com.br/index.html/index.php/rabalf/article/view/314

VIGOTSKI, L. S. **7 aulas de L. S. Vigotski sobre os fundamentos da pedologia**. Tradução e organização de Zoia Prestes e Elizabeth Tunes. Rio de Janeiro – RJ. E-papers, 2018.

# MERITOCRACIA E NATURALIZAÇÃO DA DESIGUALDADE NAS PESQUISAS NA ÁREA DE EDUCAÇÃO NOS ÚLTIMOS 20 ANOS

Alex de Lima Cunha - IFG
Maria Augusta Peixoto Mundim - UFG

**Palavras-chave:** Educação. Estado da arte. Meritocracia.

## Introdução

O presente estudo apresenta dados parciais de pesquisa sobre o conceito de meritocracia na sua relação com a naturalização da desigualdade estrutural da sociedade contemporânea e seus desdobramentos, particularmente na esfera educacional.

A meritocracia é um conceito que tem estreita relação com a categoria trabalho, mas é localizada enquanto ideologia de organização social em diversas instâncias sociais, seja na escola, na política ou nos espaços privados. Ao recorrer-se à significação semântica, encontrar-se-á algumas definições que a posicionam enquanto uma característica individual dos sujeitos e, do mesmo modo, como metodologia de organização social segundo uma mensuração quantitativa (Ferreira, 2023). Consoante à dimensão semântica, parece estar naturalizado que os sujeitos possuem algo intrínseco que os posiciona em condições de destaque em relação a outros. Seria a meritocracia, portanto, uma dinâmica organizativa de classificar e hierarquizar sujeitos, segundo algo que eles possuem - o mérito.

A ideia do mérito é secular, entretanto, sua fertilidade e desenvolvimento são contemporâneos da sociedade moderna na medida em que enquanto encaminhamento ideológico estruturante dessa nova organização social, ela irá emprestar sentido para algo novo que, aparentemente, surge após o declínio da sociedade feudal que é a promessa de ascensão social. Nessa perspectiva, numa sociedade que agora está dividida em classes, o argumento emergente é o esforço individual, suposto garantidor do sucesso (Bobbio et al., 1998).

De forma emblemática, a meritocracia é apresentada como princípio fundante do liberalismo. De acordo com um dos seus precursores, considerado o pai do liberalismo, o trabalho como esforço individual, vai legitimar a conquista do direito natural à propriedade privada. Conforme John Locke, o indivíduo pela via do seu esforço individual e do próprio trabalho, ao beneficiar a natureza, adquire o direito de apropriação. Nas palavras do autor: “Embora a água que corre na fonte seja de todos,

quem poderia duvidar que na bilha está somente a que pertence a quem a recolheu? Pelo trabalho tirou-a das mãos da natureza onde era comum e pertencia igualmente a todos e, de tal forma dela se apropriou para si mesmo" Mais que isso, fundamentado no ideário de diminuição da desigualdade e no dogma religioso, acrescenta que: " [...] Aquele que, em obediência a esta ordem de Deus, dominou, lavrou e semeou parte da terra, anexou-lhe por esse meio algo que lhe pertencia, a que nenhum outro tinha direito" (Locke, 1978, p. 46).

No atual estágio de desenvolvimento do modo de produção capitalista, organizado pelo regime de acumulação flexível e pela racionalidade neoliberal, exige sujeitos que sejam formados para atender aos interesses do capital. De acordo com o discurso neoliberal, os sujeitos esforçados, dedicados e atualizados são aqueles que conseguirão competir num mercado que exige profissionais cada vez mais autogerenciados, economicamente ativos e constantemente produtivos. A meritocracia consolida-se, ora como atributo, ora como ideologia, chegando a converter-se em um modo de vida. Em síntese, representa a radicalização dos processos de exploração e da dominação do capital sobre o trabalho (Silva, 2023).

Igualmente, Dardot e Laval (2016) sinalizam importantes reflexões sobre o sujeito contemporâneo ser "empreendedor de si mesmo", ao ter que assumir uma série de atributos no bojo de se converter em alguém eficaz, engajado, racional e produtivo, para responder às demandas de uma sociedade que pune e premia todo o tempo e leva às últimas consequências a premissa da competividade na esteira de um constante processo avaliativo.

Na esfera educacional, colecionam-se exemplos em que a meritocracia irá estruturar desde a organização do trabalho pedagógico e até mesmo o currículo, passando pela gestão escolar alcançando inclusive o acesso e permanência de estudantes em determinadas institucionalidades. Na gestão escolar, em especial, com o avanço dos modelos de gestão empresarial em detrimento da gestão democrática, em que gestores escolares são submetidos à lógica de resultados e cumprimento de metas quantitativas em contraponto às análises do processo formativo e pela via do sufrágio, ou mesmo na figura dos concursos públicos específicos para gestores, já muito comuns em diversas redes, está um importante emblema de como a meritocracia se espraia (Freitas, 2018).

A meritocracia, por Michael Young, foi um termo utilizado muito recentemente para justificar a organização social no modo de produção capitalista e o autor, de forma crítica, na obra "A ascensão da meritocracia", a qualifica como utópica, uma vez que só

se realizaria plenamente em uma sociedade que alcançasse a igualdade de oportunidades, algo que não ocorre nesse modo de produção. Segundo o autor, somente em condições em que não houvesse desigualdade de classes e condições realmente iguais de oportunidade para os sujeitos, a meritocracia dos talentos poderia se desenvolver (Bobbio et al, 1998; Sandel, 2020).

Há que se considerar que a ideia do mérito, embora fecunda no interior do modo de produção capitalista, encontra seus limites para justificação da realidade e, como mais uma promessa liberal que não se cumpre, é constantemente questionada, seja pela opinião pública, seja nas investigações acadêmicas. A categoria da desigualdade é pujante questão que irrompe e desconstrói aqueles mesmos argumentos de igualdade e justiça social.

Sobre a desigualdade, faz-se mister recuperar as reflexões de Mundim (2020), pois ela não é eliminada com o liberalismo, ainda que este tenha tido um caráter revolucionário comparado ao antigo regime, não erige a superação das desigualdades, pelo contrário, apenas reposiciona o conceito e suas compreensões semânticas e, do mesmo modo, apenas desloca o poder de uma minoria aristocrática para outra, agora burguesa. É muito importante apreender da autora as contraposições entre igualdade, diferença e desigualdade, sobretudo porque os deslocamentos das terminologias são muito apropriados para o falseamento da realidade.

Conforme acentua a autora em outra reflexão, a igualdade que se erigiu nos tempos liberais foi apenas formal e meramente jurídica, uma vez que "igualdade jurídica desacompanhada de uma igualdade econômica é retórica para a manutenção e justificação dos interesses de uma determinada classe" (Mundim, 2015, p. 21).

No encalço da contradição meritocracia e desigualdade e da fertilidade que a temática apresenta, pretendeu-se desenvolver uma reflexão na intersecção meritocracia, desigualdade e educação. Para tanto, como procedimento adotou-se a pesquisa qualitativa do tipo bibliográfica, conforme asseveram Gil (2002) e Severino (2016), na direção de verificar como a temática vem sendo tratada nas publicações contemporaneamente. Os dados partiram de publicações localizadas no Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, com o intento de produzir um levantamento do tipo "estado da arte".

## Metodologia

Lima e Mioto (2007) evidenciam a complexidade da pesquisa bibliográfica, destacando que este é um processo comum a todos os tipos de pesquisa, no entanto, esta é um processo com igual rigor metodológico, sobretudo, ao que se refere ao objeto de estudo. As autoras justificam essa modalidade de pesquisa evocando que todo objeto de estudo possui um caráter temporal e é histórico, bem como possui consciência histórica, ou seja, o sentido atribuído por um pesquisador a determinado objeto é dinâmico na medida em que se relaciona com a sociedade. Destacam também princípios relacionados ao sujeito que produz o conhecimento, assim como as visões de mundo às quais o pesquisador está submetido e reage em determinado contexto histórico. Elencam ainda que todo objeto é essencialmente qualitativo, pois a realidade se apresenta de forma mais complexa e contraditória do que as construções teóricas. Conclui-se que a modalidade de pesquisa bibliográfica é um processo que perscruta o conhecimento, pois este é inacabado e permanente.

Na esteira desse encaminhamento, o presente trabalho resulta de uma pesquisa bibliográfica, que teve como fonte de dados os periódicos veiculados no Portal de Periódicos CAPES. A busca dos documentos que compõem a análise partiu do entrecruzamento das categorias meritocracia, desigualdade e educação. O operador booleano utilizado para tratamento da temática foi o “AND” ou “E”, que pressupõe que as três categorias ou conceitos sejam objetos tratados no trabalho simultaneamente. A busca pelas publicações se circunscreveu aos últimos 20 anos, *a priori* sem definições para o idioma ou setores de publicações, mas que tratassem da temática. A busca pelas publicações foi realizada entre os meses de novembro de 2023 e janeiro de 2024.

Considerando que um repositório eletrônico facilita o acesso a múltiplos periódicos vinculados e que estes, conforme registrado pela CAPES, (2023) possuem vinculação institucional, podendo ser localizados à partir de determinadas regiões do país e organizados por meio de processos de avaliação, classificação e considerando a abrangência e relevância do texto produzido, do mesmo modo em que a área de conhecimento a que o texto se vincula, optou-se por essa fonte para o levantamento de dados.

A presente pesquisa se propôs a realizar uma análise dos trabalhos publicados, categorizando-os, inicialmente, segundo a origem do periódico e sua respectiva avaliação, bem como do ano da publicação. Em termos de conteúdo, realizou-se igualmente uma

análise, na qual estabeleceu-se *a priori* que as publicações do tipo teses, dissertações ou artigos seriam o objeto de análise, uma vez que essas publicações contêm resumos que resultam de investigação, à princípio de rigor teórico-metodológico reconhecido. Para análise dos resumos, buscou-se primeiramente identificar objetivos, referencial teórico, tipo da pesquisa e resultados. Com relação ao teor, buscou-se identificar se os conceitos de meritocracia e desigualdade eram anunciados no texto dos resumos e de qual perspectiva teórico-metodológica estavam sendo tratados pelos autores.

Considerando que se pretendeu, em certa medida, produzir um levantamento do tipo "estado da arte", as contribuições de Romanowski e Ens (2006) foram essenciais na direção de esclarecer como esse tipo de pesquisa bibliográfica para a área da Educação situa determinada produção de conhecimento acerca de um objeto numa temporalidade específica em diversos setores de publicações, objetivando-se mapear como o conhecimento elaborado aponta caminhos para a produção de novas práticas e políticas, averiguar se possui direcionamentos e verificar as lacunas de conhecimentos.

## Resultados e Discussão

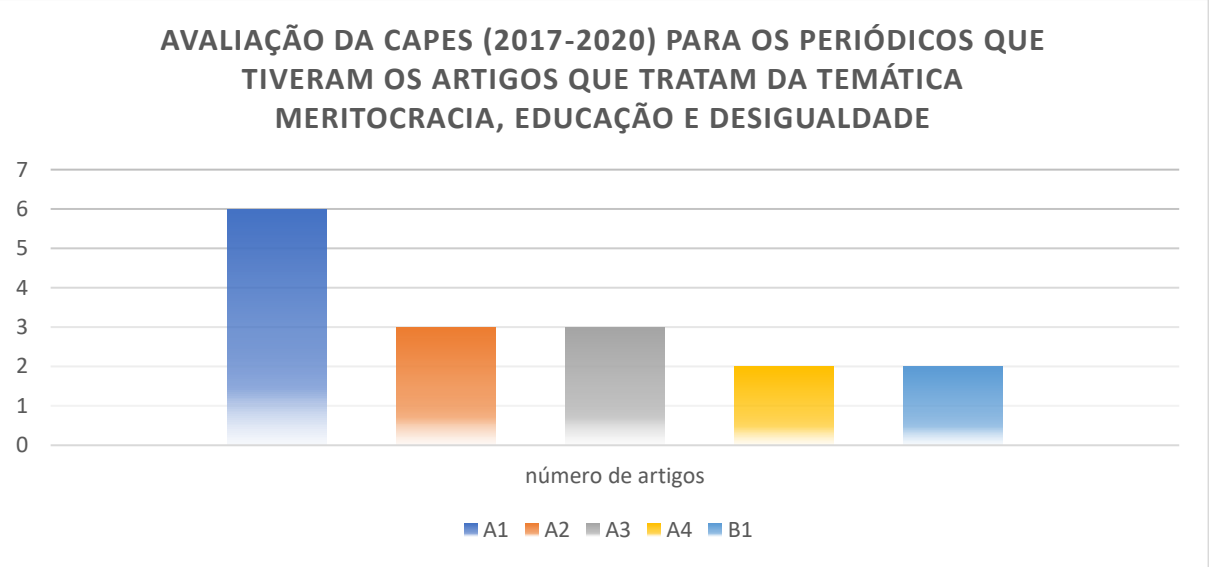
Ao recorrer-se ao Portal de Periódicos CAPES, a partir das escolhas metodológicas já anunciadas, foram localizados 42 trabalhos. Segundo a categorização apresentada pelo portal, tratava-se de 41 artigos e 1 *magazine article*. *A posteriori*, realizou-se um processo de cotejamento, com a finalidade de selecionar entre os trabalhos, apenas os tipos de publicações que se enquadravam como artigos, teses e dissertações. Os demais documentos foram preliminarmente excluídos, quais sejam: 5 que se referiam a apresentações de dossiês de determinados periódicos para chamamento de publicações e outros dois trabalhos, por se tratarem de tipos documentais sem resumos, sendo uma resenha e um ensaio.

Dos trabalhos restantes, observou-se que 15 se repetiam, ora por estarem em outro idioma, ora por sofrerem pequenas variações nos títulos. Estes também não foram considerados, já que configuravam repetições. Prosseguindo com os procedimentos de seleção dos trabalhos, resolveu-se igualmente descartar as publicações em língua estrangeira (2) e também as pesquisas publicadas em português, mas que tratavam da realidade de outros países (2). Restaram ao final 16 documentos, coincidentemente todos do tipo artigo, para serem analisados.

Para os 16 artigos eleitos[67], quase sua totalidade foi publicada em periódicos da área da educação, sendo que somente um dos artigos foi publicado em periódico da área da geografia (Eufrásio e Costa, 2021). Apesar da pesquisa no Portal de Periódicos CAPES ter considerado os últimos 20 anos de publicações, os artigos escolhidos para a análise foram todos publicados entre os anos de 2013 e 2023.

Entre os 16 artigos analisados, a maioria foi publicada em periódicos das regiões Sul (5) e Sudeste (8) do Brasil, sendo que apenas três são de periódicos das regiões Nordeste (2) e Centro Oeste (1). Com referência à avaliação dos periódicos, a maioria (14) possui *Qualis* A, segundo os critérios de avaliação da CAPES, considerando o triênio 2017-2020, que era o último disponível na Plataforma Sucupira. O gráfico 1 ilustra os extratos de qualificação destes periódicos segundo a avaliação da CAPES.

**Gráfico 1: Representação gráfica da avaliação da CAPES para os periódicos que publicaram os artigos que tratam da temática meritocracia, entrecruzada com as categorias educação e desigualdade.**




**Fonte:** Elaborado pelo autor (2024).

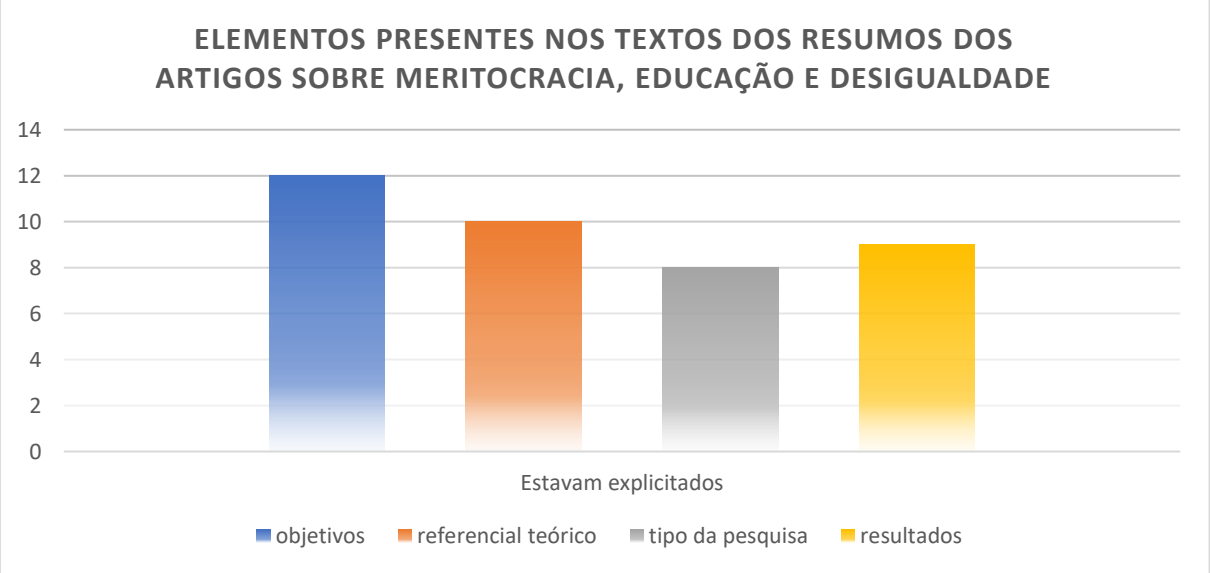
Considerando-se o conteúdo dos trabalhos, é importante destacar que a maioria dos artigos continha pelo menos os objetivos (12) aos quais a pesquisa se propunha de forma explícita. Em contraponto, o elemento menos evidenciado foi o tipo da pesquisa (8) que, quando exposto, evidenciou que a maioria dos trabalhos se tratava de pesquisas bibliográficas (4) ou documentais (4). Merece registro que em apenas 5 dos 16 resumos

[67] Almeida *et al*., 2013; Carvalho, 2014; Cavalcante, 2015; Eufrásio e Costa, 2021; Fávero *et al*., 2022; Fernandes, 2019; Kinchescki *et al*., 2015; Marcelino *et al*., 2019; Mello e Moll, 2020; Muylaert *et al*., 2022; Nazareth, 2017; Ribeiro, 2014; Silva e Penna, 2023; Valle, 2013; Valle, 2015; e Wayne e Cabral, 2021.

foram localizados todos os elementos textuais eleitos para a presente análise. O Gráfico 2 apresenta a estrutura dos artigos quanto aos elementos que estavam explicitados no texto dos resumos.

Em relação ao referencial teórico, a maioria dos trabalhos orientou-se pelas reflexões de Pierre Bourdieu sendo que entre os 10 trabalhos em que o referencial teórico estava explícito nos resumos, 4 recorreram ao teórico (Cavalcante, 2015; Fernandes, 2019; Kinchescki *et al*., 2015 Valle, 2015). A escolha talvez esteja na esteira justamente das contribuições sociológicas do autor na contestação das teorias do dom e das noções de mérito pessoal. O segundo autor que orientou as reflexões de 3 dos 10 trabalhos (Fávero *et al*., 2022; Muylaert *et al*., 2022; Ribeiro, 2014) foi François Dubet, que possui contribuições teóricas em torno da temática da justiça social e do conceito de escola justa.

**Gráfico 2: Representação gráfica referente ao conteúdo dos resumos dos artigos analisados, segundo a explicitação dos elementos.**




**Fonte:** Elaborado pelo autor (2024).

No que tange aos conceitos de meritocracia e desigualdade, 15 dos 16 resumos trouxeram o conceito de meritocracia de forma explícita e 13 dos 16 mencionaram a desigualdade. É mister destacar que, em particular, o conceito de desigualdade aparece na presente pesquisa como desigualdade social, em oposição ao conceito liberal de igualdade.

Entre os 3 artigos que não fizeram menção ao conceito de desigualdade Almeida *et al*., 2013; Fernandes, 2019; Muylaert *et al*., 2022) é importante relatar que no texto de Muylaert e colaboradores (2022), o conceito estava presente, entretanto, foi tratado de

forma circunscrita à dimensão de desigualdade de aprendizagem, o que não é a categoria que se pretendeu analisar e, portanto, a menção à desigualdade não foi considerada.

Em apenas um trabalho, os conceitos de meritocracia e desigualdade não foram abordados no resumo (Almeida *et al*., 2013). É mister destacar que os conceitos não estão mencionados nem no título e nem mesmo nas palavra-chave, o que indica que, provavelmente, o conteúdo esteja presente no interior do artigo. O referido artigo realiza uma análise sobre o IDEB, considerando que esta é um tipo de avaliação em larga escala, que tem como cerne da proposta hierarquizar escolas segundo seus desempenhos, desse modo, a meritocracia é uma temática mais que implícita.

Merece registro que em um dos resumos, embora os dois conceitos de meritocracia e desigualdade estivessem presentes, observou-se que a autoria tratou o conceito de meritocracia em particular de forma a referendá-lo (Carvalho, 2014). É de se referir que o trabalho parece se propor a fazer uma análise positiva ou, em certa medida, tendenciosa do governo Lula na primeira década do século XXI.

Nos demais 14 resumos, o conceito de meritocracia é abordado a partir da problematização ou, minimamente, tem seus limites apontados. Entrecruzando os trabalhos em que os referenciais estavam explícitos, resta evidente que o pressuposto da meritocracia é questionado pelos teóricos aos quais os autores recorreram (Marx, Chauí, Bourdier, Dubet). Nos trabalhos em que os referenciais não estavam evidentes, os objetos de análise são prioritariamente as políticas neoliberais, levadas a cabo nas avaliações de larga escala nas reformas curriculares, que são anunciadas pelos autores a partir de uma radical crítica.

Salienta-se que os autores buscam em grande parte dos trabalhos indicar a meritocracia como produtora de desigualdades ou como um reforço das já existentes, sejam elas sociais, culturais ou educacionais. O pressuposto ou hipótese da presente pesquisa, portanto, encontra ressonância em quase totalidade dos trabalhos encontrados, na medida em que se confirma que a meritocracia, embora seja utilizada enquanto encaminhamento e defesa ideológica da igualdade e justiça social e, do mesmo modo, enquanto *modus operandi* das políticas e dinâmicas de organização da escola no modo de produção capitalista, termina por ser uma falácia, a partir das lentes científicas críticas, que não tomam a realidade apenas com o intuito de descrevê-la, ou mesmo a partir do ancoramento aos embustes que a ideologia liberal engendra e perpetua.

Com relação à temática dos trabalhos, buscou-se realizar algumas aglutinações, na direção de observar as aproximações que estes possuíam, algo que permitiu categorizar

os trabalhos em 5 diferentes grupos, segundo os objetos centrais das pesquisas e que estão expressos na Tabela 1, quais sejam: a) Políticas educacionais, currículo e/ou avaliação; b) Meritocracia, conceito e fundamentos estruturantes; c) Meritocracia e cotidiano escolar; d) Garantia do Direito à educação; e e) Produção acadêmico-científica.

**Tabela 1. Classificação dos artigos que tratam de Meritocracia, educação e desigualdade segundo as aproximações temáticas e de objeto**

| nº | Título do artigo | Autores | Tema | Categorização temática |
|---|---|---|---|---|
| 1 | A Reforma do Ensino Médio e a Base Nacional Comum Curricular: Do temor à necessidade da ciência geográfica | EUFRÁSIO, G. H. C.; COSTA, C. L. | BNCC e Reforma do Ensino médio para área de Geografia | Políticas educacionais, currículo e/ou avaliação |
| 2 | Avaliação externa e escolas charters: Monitoramento e indução das políticas públicas | NAZARETH, H. D. G | Avaliações em larga escala e escolas charters no Estado de Goiás | Políticas educacionais, currículo e/ou avaliação |
| 3 | Capitalismo, classe e meritocracia: um estudo transnacional entre o Reino Unido e o Brasil | WAYNE, M.; CABRAL, V. N. | Meritocracia estruturando a organização social e ideológica brasileira e inglesa | Meritocracia, conceito e fundamentos estruturantes |
| 4 | Crítica às medições em Educação à luz da teoria das capacidades: A meritocracia que reforça a desigualdade | FÁVERO, A. A.; OLIVEIRA, J. C.; FARIA, T. L. | Avaliação escolar reforçando a meritocracia | Políticas educacionais, currículo e/ou avaliação |
| 5 | Da meritocracia escolar financiada pela família à meritocracia escolar promovida pelo estado a igualdade de oportunidades progride a passo | VALLE, I. R. | Meritocracia nas políticas educacionais brasileiras | Políticas educacionais, currículo e/ou avaliação |
| 6 | Escola, violência simbólica e meritocracia em grupos escolares do Sul de Santa Catarina algumas reflexões a partir de Pierre Bourdieu | KINCHESCKI, A. P. S.; GRIMM, V. SOSSAI, F. C. | Teoria da violência simbólica e meritocracia em escolas catarinenses | Meritocracia e cotidiano escolar |
| 7 | Estado-avaliador e a reforma do Ensino Médio no Brasil influências e confluências | MARCELINO, F. T.; AZEVEDO. M. A.; SILVA, L. L S. | A presença da meritocracia na Reforma do Ensino médio e estado-avaliador | Políticas educacionais, currículo e/ou avaliação |
| 8 | Ideologia, democracia e educação, contribuições histórico-filosóficas de Marilena Chauí | SILVA, V. R.; PENNA, M. A. | As contribuições teóricas de Marilena Chauí sobre ideologia, educação e democracia | Meritocracia, conceito e fundamentos estruturantes |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| 9 | Notas para a reconstrução da noção de equidade subjacente ao desenho do PAIC | MUYLAERT, N. BONAMINO, A. M. C.; MOTA, M. O. | Estado avaliador e as premiações segundo critérios meritocráticos | Políticas educacionais, currículo e/ou avaliação |
| 10 | O IDEB: Limites e ilusões de uma política educacional | ALMEIDA, L. C.; DALBEN, A.; FREITAS, L; C. | Avaliações em larga escala da escola e os instrumentos de medida | Políticas educacionais, currículo e/ou avaliação |
| 11 | Política para a educação superior no governo Lula expansão e financiamento | CARVALHO, C. H. A. | Programas de acesso e financiamento às IES durante o governo Lula | Políticas educacionais, currículo e/ou avaliação |
| 12 | Políticas de ação afirmativa na educação superior brasileira: Uma análise dos planos nacionais de educação 2001-2010 e 2014-2024 – uma estratégia para a redução das desigualdades sociais e escolares? | CAVALCANTE, C. V. | Política de ações afirmativas para a educação superior | Políticas educacionais, currículo e/ou avaliação |
| 13 | Políticas públicas em educação e a garantia do direito à educação no contexto de desigualdade social no Brasil | MELLO, R. C. A.; MOLL, J. | Desigualdades sociais e educacionais e a garantia do direito à educação | Garantia do Direito à educação |
| 14 | Que princípio de Justiça para a Educação Básica | RIBEIRO, W. M. | Justiça social para a educação básica segundo François Dubet e Marcel Crahay | Meritocracia, conceito e fundamentos estruturantes |
| 15 | Reflexões sobre a produção do conhecimento no campo acadêmico-científico | FERNANDES, M. C. S. G. | Produção acadêmico-cientifica na universidade | Produção acadêmico-científica |
| 16 | Uma escola justa contra o sistema de multiplicação das desigualdades sociais | VALLE, I. R. | Igualdade e meritocracia enquanto princípios de uma escola justa | Garantia do Direito à educação |

O maior agrupamento de trabalhos foi em torno da temática das políticas educacionais, que ora tratavam dos processos regulatórios, ora dos processos avaliativos, especialmente das avaliações em larga escala e, do mesmo modo, a partir das reflexões das reformas curriculares. 9 dos 16 trabalhos foram categorizados nesse agrupamento (Almeida *et al*., 2013; Carvalho, 2014; Cavalcante, 2015; Eufrásio e Costa, 2021; Fávero *et al*., 2022; Marcelino *et al*., 2019; Muylaert *et al*., 2022; Nazareth, 2017; Valle, 2015). Esse expressivo número de publicações em torno dessa temática sinaliza como as políticas educacionais contemporâneas tem se rendido aos imperativos neoliberais de formação (Freitas, 2018), algo que cumpre uma agenda internacional anunciada e problematizada por tantos autores (Machado, 1991; Apple, 2003; Dardot e Laval, 2016, Silva *et al*., 2022). A meritocracia materializada no chão da escola, seja pela via dos

currículos, que irão reforça-la ideologicamente nos conteúdos de disciplinas, seja pela via das avaliações de larga escala, que se orientam pela lógica da medição de desempenhos individuais, da exacerbação da competitividade e pela naturalização das hierarquizações, seguirá reproduzindo e banalizando a desigualdade.

Foi possível observar também que alguns trabalhos se dedicam a uma análise teórica da temática em sua dimensão conceitual, entrecruzada com outros conceitos estruturantes e fundamentais como ideologia, democracia, capitalismo e justiça social, 3 dos 16 trabalhos foram categorizados nesse agrupamento (Ribeiro, 2014; Silva e Penna, 2023; Wayne e Cabral, 2021).

O direito à educação foi um terceiro agrupamento temático que aglutinou 2 dos 16 trabalhos (Mello e Moll, 2020; Valle, 2013), que pareceram se dedicar à exploração do conceito de desigualdade no contraponto à meritocracia. Os outros dois trabalhos foram categorizados segundo suas temáticas, que não se encaixaram nos demais agrupamentos construídos, quais sejam a produção acadêmico-científica (Fernandes, 2019) e a meritocracia no cotidiano escolar (Kinchescki *et al*., 2015).

Ao observar-se os objetos que os trabalhos se propuseram a discutir, resta evidente que embora a temática já possua amplo espectro de exploração, existem ainda lacunas para essa produção, sobretudo no que tange ao acesso às instituições públicas de ensino que, em certa medida, é também um trabalho que parece se encaixar no agrupamento das políticas educacionais. Aponta-se essa temática como promissora porque a meritocracia é não somente estruturante ideológica dos processos de seleção de estudantes, mas estruturante da forma como os processos são viabilizados.

De certa forma, o achado de pesquisa indica que há uma fertilidade para produções dessa natureza, entretanto, há que se considerar que nos processos de refinos executados para materializar a presente pesquisa, alguns trabalhos talvez não tenham considerado a categoria desigualdade, o que impele a novas buscas para confirmar se não existem de fato produções com tais objetos.

## Conclusões provisórias

Os resultados da presente pesquisa sinalizam que muitos autores capturam a contradição entre os conceitos, na medida em que grande parte dos trabalhos indicaram a meritocracia como produtora e reprodutora de desigualdades sociais, culturais ou

educacionais. O pressuposto ou hipótese da pesquisa se confirmou, portanto, ao localizar a meritocracia como argumento ideológico, naturalizador da desigualdade.

Considerando que a igualdade de oportunidades, conforme assinala Sandel (2020) se valendo das reflexões de Michael Young, é o necessário substrato para a meritocracia e dado que no modo de produção capitalista ela não se realiza, eis que é então a desigualdade o princípio que organiza a sociedade e, como justiça e desigualdade parecem ser conceitos antitéticos, é necessário erigir argumentos que falseiem a realidade ou construir mecanismos de garantir a perpetuação da hegemonia da burguesia a partir das suas lentes ideológicas. Não por acaso, reformas curriculares são tão apropriadas e menos ocasionais ainda são os atores que têm protagonizado tais discussões que, via de regra, têm o empresariado como as vedetes, iluminado pelos encaminhamentos dos organismos internacionais.

A tendência das temáticas de pesquisa localizada para as áreas das políticas educacionais, especialmente para as reformas curriculares e avaliações de larga escala, demonstram como as ferramentas ideológicas e estruturais da burguesia seguem firmes na busca de manter sua hegemonia pela via da reforma do estado e do seu processo de neoliberalização. O curioso emblema é que as lentes acadêmicas não têm se furtado a fazer a crítica a todo esse fenômeno, em especial nessa última década e mesmo que os caminhos teórico-metodológicos sejam distintos, a maioria dos autores têm apontado os limites da meritocracia enquanto encaminhamento da organização social.

Ainda assim, foi possível encontrar lacunas que as pesquisas têm deixado. Entre elas, está aquela que chama a atenção da autoria para o desenvolvimento de novas pesquisas, o ingresso nas instituições públicas de ensino, na medida em que a meritocracia é muito mais que o argumento ideológico, é o *modus operandi* da organização dos processos. E se são esses os espaços que têm produzido a crítica ao modo de organização da vida sob a égide do capital, são eles mesmos que contraditoriamente têm mantido a adesão a processos segregadores e excludentes.

## Referências bibliográficas

ALMEIDA, L. C.; DALBEN, A.; FREITAS, L. C. O IDEB: Limites e ilusões de uma política educacional. **Educação e Sociedade**. V. 34, n. 125, p. 1153-1174, 2013. Disponível em: https://www.scielo.br/j/es/a/FGHLWhm47PZpFSHWNxs5GLM/?lang=pt. Acesso em: 5 dez. 2023.

APPLE, M. W. **Educando à direita: mercados, padrões, deus e desigualdade**. São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire, 3ª edição, 2003.

BOBBIO, N. MATTEUCCI, N. PASQUINO, G. **Dicionário de Política**. Trad. VARRIALE. C. C. Brasília: Ed. UnB, 1ª edição, 1998.

CARVALHO, C. H. A. de. Política para a educação superior no governo Lula expansão e financiamento. **Revista do Instituto de Estudos Brasileiros**, [S. l.], n. 58, p. 209-244, 2014. Disponível em: https://www.revistas.usp.br/rieb/article/view/82397. Acesso em: 22 dez. 2023.

CAVALCANTE, C. V. Políticas de ação afirmativa na educação superior brasileira: Uma análise dos planos nacionais de educação 2001-2010 e 2014-2024 – uma estratégia para a redução das desigualdades sociais e escolares? **Poiésis**. V. 9, n. 16, p. 333-350, 2015. Disponível em: https://portaldeperiodicos.animaeducacao.com.br/index.php/Poiesis/article/view/3112. Acesso em: 8 dez. 2023.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR. CAPES. Plataforma Sucupira. **Versão 3.75.1**. 2023. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/. Acesso em: 20 dez. 2013.

DARDOT, P.; LAVAL, C. **A nova Razão do Mundo: Ensaio sobre a sociedade neoliberal.** São Paulo: Boitempo, 2016.

EUFRÁSIO, G. H. C; COSTA, C. M. A reforma do ensino médio e a Base Nacional Comum Curricular: Do temor à necessidade da ciência geográfica. **Revista Caminhos de Geografia**. V. 22, n. 84, p. 14-24, 2021. Disponível em: http://www.seer.ufu.br/index.php/caminhosdegeografia. Acesso em: 11 dez. 2023.

FÁVERO, A. A.; OLIVEIRA, J. C. O.; FARIA, T. L. Crítica às medições em educação à luz da teoria das capacidades: A meritocracia que reforça a desigualdade. **Revista Internacional de Educação Superior**. V. 8, n. 1-16, e022024, 2022. Disponível em: https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/riesup/article/view/8665579. Acesso em: 13 dez. 2023.

FERNANDES, M. C. S. G. Reflexões sobre a produção do conhecimento no campo acadêmico-científico. **Revista Eletrônica de Educação**. V. 13, n. 3, p. 921-937. Disponível em: https://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/3544. Acesso em: 12 jan. 2024.

FERREIRA, A. B. de H. **Novo Aurélio século XXI: o dicionário da língua portuguesa**. 3ª ed. Curitiba: Editora Positivo, 2004, 2120 p.

FREITAS, L. C. de. **A reforma empresarial da educação: nova direita, velhas ideias**. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4ª ed. São Paulo: Atlas, 2002.

KINCHESCKI, A. P. S.; GRIMM, V.; SOSSAI, F. C. Escola, violência simbólica e meritocracia em grupos escolares do sul de Santa Catarina algumas reflexões a partir de Pierre Bourdieu. **Revista Tempos e Espaços em Educação**. V. 8, n. 15, p. 245-256, 2015. Disponível em: https://periodicos.ufs.br/revtee/article/view/3678. Acesso em: 12 jan 2024.

LIMA, T. C. S. de; MIOTO, R. C. T. Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica. **Revista Katályses**, Florianópolis, v. 10, n. esp., p. 37-45, 2007. Disponível em:

https://www.scielo.br/j/rk/a/HSF5Ns7dkTNjQVpRyvhc8RR/?lang=pt. Acesso em 10 nov 2023.

LOCKE, J. **Carta acerca da tolerância; Segundo tratado sobre o governo; Ensaio acerca do entendimento humano**. Trad. ANOAR, A. MONTEIRO J. E. São Paulo: Abril Cultural (Os pensadores), 1979.

MARCELINO, F. T.; SANTOS, S. R.; AZEVEDO, M. A.; SILVA, L. L. S. Estado-avaliador e a reforma do Ensino Médio no Brasil, influências e confluências. **Revista do serviço Público**. V 70, n. 1, p. 103-124, 2019. Disponível em: https://repositorio.enap.gov.br/handle/1/5389. Acesso em: 8 dez. 2023.

MELLO, R. C. A.; MOLL, J. Políticas públicas em educação e garantia do direito à educação no contexto da desigualdade social no Brasil. **Perspectiva**. V.38, n. 2, p. 1-21, 2020. Disponível em: https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/2175-795X.2020.e65196. Acesso em: 10 dez. 2023.

MUNDIM, M. A. P. A justificação ideológica do Estado burguês: algumas considerações a partir de Hobbes, Rosseau, Locke e Tocqueville. *In*: CHAVES, J. C. C; BITTAR, M; GEBRIN, V. S. (Orgs.) **Escritos de Psicologia, Educação e Cultura**. Campinas-SP: Mercado das Letras, vol. II, p. 137-166. 2015.

MUNDIM, M. A. P. Teorias do Estado: Da Ideologização Burguesa à Crítica ao Estado Capitalista. *In*: FARIA, G. G. G.; CHAVES, J. C. C. (Orgs.) **Fundamentos dos processos educativos e formação humana**. Goiânia-GO: Editora da imprensa universitária, v. I, p. 13-34. 2020.

MUYLAERT, N.; BONAMINO, A. M. C.; MOTA, M. O. Notas para a reconstrução da noção de equidade subjacente ao desenho do PAIC. **Ensaio: Aval. Pol. Públ. Educ**. v. 30, n. 115, p. 484-500, 2022. Disponível em: https://www.scielo.br/j/ensaio/a/yBWd6R9mrcbpBgHz8Syfmnj/?lang=pt. Acesso em: 30 nov. 2023.

NAZARETH, H. D. G. Avaliação externa e escolas charters: Monitoramento e indução das políticas públicas. **REGAE**. V. 6, n. 13, p 23-36, 2017. Disponível em: https://periodicos.ufsm.br/regae/article/view/26509/pdf. Acesso em: 10 dez. 2023.

RIBEIRO, W. M. Que princípio de justiça para a educação básica. **Caderno de Pesquisa**. V. 44, n. 154, p. 1094-1109, 2014. Disponível em: https://www.scielo.br/j/cp/a/MpBXtXhbJ9gxMrZpyQFVGzy/?lang=pt. Acesso em: 28 nov. 2023.

ROMANOWSKI, J. P.; ENS, R. T. As pesquisas denominadas "Estado da Arte em Educação". **Diálogo Educação**, Curitiba, v. 6, n. 19, p. 37-50, 2006. Disponível em: https://www.redalyc.org/pdf/1891/189116275004.pdf. Acesso em 8 nov 2023.

SANDEL, M. **A tirania do mérito: O que aconteceu com o bem comum**. Trad. LIBANIO. B. Rio de Janeiro: Ed. Civilização Brasileira, 2020.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do Trabalho Cientifico**. 24ª Edição rev. e atual. Cortez Editora, São Paulo, 2016.

SILVA, E. D. A meritocracia como modo de vida: uma análise crítica a luz da tradição marxista. **Sociologias Plurais**, v. 9, n. 1, p. 33-62, 2023. Disponível em: https://revistas.ufpr.br/sclplr/article/view/89589. Acesso em: 6 ago. 2023.

SILVA, M. A. SILVA, M. D. A. FERREIRA, N. S. R. Governar por números: política da organização para a cooperação e desenvolvimento econômico para a educação básica. **Revista Brasileira de Educação**. V. 27, e270120, p. 1-20, 2022. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rbedu/a/qdwqLQwJJgsGsQyMt8qN8Rs/?lang=pt#. Acesso em 20 jan 2024.

SILVA, V. R.; PENNA, M. A. Ideologia, democracia e educação, contribuições histórico-filosóficas de Marilena Chauí. **EDUCERE**. V. 23, n. 3, p. 1227-1241, 2023. Disponível em: https://www.academia.edu/110747612/Ideologia_Democracia_e_Educa%C3%A7%C3%A3o_Contribui%C3%A7%C3%B5es_Hist%C3%B3rico_Filos%C3%B3ficas_De_Marilena_Chau%C3%AD. Acesso em: 28 nov 2023.

VALLE, I. R. Uma escola justa contra o sistema de multiplicação das desigualdades sociais. **Educar em Revista**. [S. l.], n. 48, p. 289-307, 2013. Disponível em: https://www.scielo.br/j/er/a/HX33FhzFHkZmG9JbpDsqF9w/. Acesso em: 11 dez. 2023.

VALLE, I. R. Da meritocracia escolar financiada pela família à meritocracia escolar promovida pelo estado a igualdade de oportunidades progride a passo. **Revista Tempos e Espaços em Educação**. V. 8, n. 15, p. 121-132, 2015. Disponível em: https://periodicos.ufs.br/revtee/article/view/3696/0. Acesso em: 12 dez. 2023.

WAYNE, M.; CABRAL, V. N. Capitalismo, classe e meritocracia: um estudo transnacional entre o Reino Unido e o Brasil. **Educação e Realidade**. V. 46, n. 3, e117535, 2021. Disponível em: https://www.scielo.br/j/edreal/a/QfPgJhMxBvKPg7YgnMvJwGs/?lang=pt. Acesso em: 11 nov 2024.

# TRABALHOS COMPLETO PUBLICADOS NO E-BOOK

**EIXO 01:**

A FORMAÇÃO DE GESTORES ESCOLARES NO CONTEXTO DO PROGESTÃO - EDIÇÃO 2023: O CASO DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE SÃO LUÍS DE MONTES BELOS, GOIÁS

Fernanda Maria Siqueira Tavares, Universidade Estadual de Goiás, Campus Oeste
Edson Ferreira Alves, Secretaria Municipal de Educação de SLMBelos, GO
Maria Goretti Quintiliano Carvalho, Universidade Estadual de Goiás, Campus Oeste

PRIVATIZAÇÃO DA EDUAÇÃO INFANTIL: DESAFIO QUE CIRCUNDA O FINANCIAMENTO DA PRIMEIRA ETAPA DA EDUCAÇÃO BÁSICA

Terezinha Duarte Vieira, UFV

EXPERIÊNCIA VIVIDA EM SALA DE AULA: A DISTORÇÃO IDADE-SÉRIE NO MUNICÍPIO DE MAGÉ

Daiane Rodrigues Luna, IFRJ
Andréa de Moraes Silva, IFRJ

A RECONSTRUÇÃO DA TRAJETÓRIA EDUCATIVA PÓS-PANDEMIA: UMA ANÁLISE DO PROGRAMA MUNICIPAL DE RECOMPOSIÇÃO DA APRENDIZAGEM EM SÃO LUÍS DE MONTES BELOS, GOIÁS

Edson Ferreira Alves, Secretaria Municipal de Educação de SLMBelos, GO
Fernanda Maria Siqueira Tavares, Universidade Estadual de Goiás, Campus Oeste
Maria Goretti Quintiliano Carvalho, Universidade Estadual de Goiás, Campus Oeste

O QUE É EDUCAÇÃO INCLUSIVA DE GÊNERO?

Alan Isaac Medes Caballero, UNICAMP

FORMAÇÃO CONTINUADA DE COORDENADORAS PEDAGÓGICAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: DESAFIOS E POSSIBILIDADES

Rute de Paula Ramos, UNICAMP
Maria Aparecida Guedes Monção, UNICAMP

POLÍTICA EDUCACIONAL NA ÁFRICA LUSÓFONA: ANÁLISE COMPARATIVA SOBRE O DIREITO À EDUCAÇÃO EM ANGOLA E MOÇAMBIQUE

Chocolate Adão Brás, UFPR

**EIXO 02**

A REFORMA DO ENSINO MÉDIO PAULISTA E O APARTHEID SOCIAL E EDUCACIONAL

Felipe Alencar, USP

A REFORMA DO ENSINO MÉDIO (LEI 13.415/2017) E SUAS IMPLICAÇÕES PARA A ORGANIZAÇÃO CURRICULAR DA REDE DE ENSINO DO PARANÁ

Gabriel Fernandes Pirkel, UFPR,
Cassia Alessandra Domiciano, UFPR

JUVENTUDES E FAVELAS: DESAFIOS EDUCACIONAIS NA COMTEMPORÂNEIDADE

Elaine de Oliveira Ferreira

O *MODUS OPERANDI* DA POLÍTICA PARA A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA PAULISTA: A GÊNESE DO PROGRAMA NOVOTEC

Monique Rufino Silva Pessôa, FEUSP

A *HOLDING* ELEVA EDUCAÇÃO (GRUPO SALTA) SOB A PERSPECTIVA DO PROCESSO DE FINANCEIRIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA NO BRASIL

Felipe Araujo, UNICAMP

CONTRARREFORMA DO ENSINO MÉDIO E A RETIRADA DE DIREITOS DOS JOVENS ESTUDANTES

Cristiane Leticia Nadaletti, UNICAMP
Dirce Djanira Pacheco e Zan, UNICAMP

**EIXO 03**

A EXTENSÃO NO CURRÍCULO: UM CAMINHO PARA INDISSOCIABILIDADE OU BRECHA PARA O NEOLIBERALISMO?

Simone Maria Magalhães Melean, IFSP
Dyane Guedes Cunha, IFSP
Luciana Harumi dos Santos Sakano, IFSP

ALFABETIZAÇÃO CIENTÍFICA E LETRAMENTO ESTATÍSTICO: ESTUDOS DE UMA SEQUÊNCIA INVESTIGATIVA

Alexandre Côa, UNICAMP

TENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO NA UNIVERSIDADE: POLÍTICAS E PRÁTICAS DE ENSINO

Letícia Coelho Ruiz, UNICAMP
Adriana Lia Friszman Laplane, UNICAMP

POLÍTICAS DE ACESSO AO ENSINO SUPERIOR NA PERSPECTIVA DOS JOVENS DE OROBÓ-VALEÇA/BA: PRIMEIROS ACHADOS

Carolina Santos Menezes, UFBA
Marta Licia Teles Brito de Jesus, UFBA

O FUNCIONAMENTO DOS NÚCLEOS DE ACESSIBILIDADE EM INSTITUIÇÕES PÚBLICAS DE ENSINO SUPERIOR E AS PERCEPÇÕES DOS PROFISSIONAIS

Jacqueline Caroline Costa Frederico, UNICAMP
Adriana Lia Friszman de Laplane, UNICAMP

**EIXO 04**

A PREMISSA DA "ESCOLA DO FUTURO" E A ARTICULAÇÃO EMPRESARIAL NO EIXO EDUCAÇÃO E TECNOLOGIA NO BRASIL: OS CASOS DO CENTRO DE INOVAÇÃO PARA A EDUCAÇÃO BRASILEIRA, FUNDAÇÃO ROBERTO MARINHO E INSTITUTO POSITIVO

Patrícia Ferreira Duarte, UFRRJ
Amanda Rodrigues, UFRRJ
Talita Toschi Machado, UFOP

**EIXO 05**

MODOS DE COMPREENDER OS SENTIDOS CONSTITUTIVOS DAS RELAÇÕES DE ENSINO

Adriana Ofretorio, Prefeitura de Valinhos

QUALIDADE DA EDUCAÇÃO NA REDE DE ENSINO DO ESTADO DE SÃO PAULO

Aline Michelle Dib, USP

OS DESAFIOS DA DESCENTRALIZAÇÃO DA REDE DE ENSINO DO ESTADO DA BAHIA

Leane Liny dos Santos Lima, UFBA

PESQUISANDO O CEU UIRAPURU E SEU TERRITÓRIO: ESPAÇO, ARQUITETURA E MEMÓRIA

Elizabeth dos Santos Braga, USP
Cristina Helena de Carvalho Almeida, USP

DA FLEXIBILIZAÇÃO DO APRENDER NA ORGANIZAÇÃO EM CICLOS AO EMPREENDER NO ENSINO POR HABILIDADES E COMPETÊNCIAS NA REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE GOIÂNIA.

Maria Augusta Peixoto Mundim, UFG

A RECONFIGURAÇÃO DA GESTÃO ESCOLAR DA ESCOLA PAULISTA: DO SÃO PAULO FAZ ESCOLA AO PROGRAMA DE ENSINO INTEGRAL (PEI).

Luis Renato Silva Maldonado

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS: CONTRADIÇÕES E PROJETOS EDUCACIONAIS

Luciana Ponce Bellido, UNESP