

VII SEMINÁRIO DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA

A EDUCAÇÃO COMO UM DIREITO: ENFRENTANDO DESIGUALDADES EM DIFERENTES TEMPOS, DIMENSÕES E TERRITÓRIOS

Nadia Drabach

Teise Garcia

Karine Morgan

Antonio Zuin

Luana Costa Almeida

Maria Aparecida G. Monção

Vera Lúcia Jacob Chaves

(Organizadores)



CEDES

Apoio:



Nadia Drabach
Teise Garcia
Karine Morgan
Antonio Zuin
Luana Costa Almeida
Maria Aparecida Guedes Monção
Vera Lúcia Jacob Chaves
(Orgs.)

A educação como um direito: enfrentando desigualdades
em diferentes tempos, dimensões e territórios

1ª Edição Eletrônica

Campinas-SP

Centro de Estudos Educação e Sociedade

2024



DIRETORIA

Presidente: Sergio Stoco

Vice – Presidente: André Luiz Paulilo

Primeira Secretária: Karine Morgan

Segundo Secretário: Gabriel Meneses Barros

Primeiro Tesoureiro: Nadia Pedrotti Drabach

Segunda Tesoureira: Ana Elisa Spaolonzi Queiroz Assis

Diretora de Comunicações: Ingrid Costa Ribeiro Souza

Diretora de Eventos: Theresa Maria de Freitas Adrião

CONSELHO TÉCNICO CIENTÍFICO

MEMBROS TITULARES

Regina Tereza Cestari de Oliveira

Luciana Marques

Rodrigo Pereira

Flavia Monteiro de Barros Araujo

Teise Garcia

Maria Augusta Peixoto Mundim

Vera Lúcia Jacob Chaves

Vera Peroni

Cassia Domiciano

CONSELHO FISCAL

Andreza Barbosa

Romualdo Portela de Oliveira

COMITÊ CIENTÍFICO

VII Seminário de Educação Brasileira

Nadia Pedrotti Drabach (IFFAR)

Teise Garcia (USP- Ribeirão Preto)

Karine Morgan (UERJ)

Antonio Zuin (UFSCAR)

REVISÃO E DIAGRAMAÇÃO

Santiago Castigio e Monteiro

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

Seminário da Educação Brasileira (7. : 2024 :
Campinas, SP)
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.] --
1. ed. -- Campinas, SP : CEDES, 2024.
PDF

Vários autores.
Outros organizadores: Teise Garcia, Karine
Morgan, Antonio Zuin.
Bibliografia.
ISBN 978-85-89262-12-5

1. Direito à educação - Brasil 2. Educação
3. Inclusão 4. Territorialidade I. Drabach, Nadia.
II. Garcia, Teise. III. Morgan, Karine. IV. Zuin,
Antonio. V. Título.

25-246550

CDD-370

Índices para catálogo sistemático:

1. Educação 370

Eliane de Freitas Leite - Bibliotecária - CRB 8/8415

SUMÁRIO

FORMAÇÃO CONTINUADA DE COORDENADORAS PEDAGÓGICAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: DESAFIOS E POSSIBILIDADES.....10

Rute de Paula Ramos
Maria Aparecida Guedes Monção

PRIVATIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL: DESAFIO QUE CIRCUNDA O FINANCIAMENTO DA PRIMEIRA ETAPA DA EDUCAÇÃO BÁSICA 28

Terezinha Duarte Vieira

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 44

Fernanda Maria Siqueira Tavares
Edson Ferreira Alves
Maria Goretti Quintiliano Carvalho

EXPERIÊNCIA VIVIDA EM SALA DE AULA: A DISTORÇÃO IDADE-SÉRIE NO MUNICÍPIO DE MAGÉ 63

Daiane Rodrigues Luna
Andréa de Moraes Silva

A RECONSTRUÇÃO DA TRAJETÓRIA EDUCATIVA PÓS-PANDEMIA: UMA ANÁLISE DO PROGRAMA MUNICIPAL DE RECOMPOSIÇÃO DA APRENDIZAGEM EM SÃO LUÍS DE MONTES BELOS, GOIÁS..... 85

Edson Ferreira Alves
Fernanda Maria Siqueira Tavares
Maria Goretti Quintiliano Carvalho

O QUE É EDUCAÇÃO INCLUSIVA DE GÊNERO? 102

Alan Isaac Medes Caballero

POLÍTICA EDUCACIONAL NA ÁFRICA LUSÓFONA: ANÁLISE COMPARATIVA SOBRE O DIREITO À EDUCAÇÃO EM ANGOLA E MOÇAMBIQUE..... 120

Chocolate Adão Brás
Joaquim Inácio António

JUVENTUDES E FAVELAS: DESAFIOS EDUCACIONAIS NA CONTEMPORANEIDADE 144

Elaine de Oliveira Ferreira

CONTRARREFORMA DO ENSINO MÉDIO E A RETIRADA DE DIREITOS DOS JOVENS ESTUDANTES 157

Cristiane Leticia Nadaletti
Dirce Djanira Pacheco e Zan

O *MODUS OPERANDI* DA POLÍTICA PARA A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA PAULISTA: A GÊNESE DO PROGRAMA NOVOTEC ... 173

Monique Rufino Silva Pessôa

A REFORMA DO ENSINO MÉDIO PAULISTA E O APARTHEID SOCIAL E EDUCACIONAL 193

Felipe Alencar

A REFORMA DO ENSINO MÉDIO (LEI 13.415/2017) E SUAS IMPLICAÇÕES PARA A ORGANIZAÇÃO CURRICULAR DA REDE DE ENSINO DO PARANÁ 211

Gabriel Fernandes Pirkel
Cassia Alessandra Domiciano

A *HOLDING* ELEVA EDUCAÇÃO (GRUPO SALTA) SOB A PERSPECTIVA DO PROCESSO DE FINANCEIRIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA NO BRASIL 228

Felipe Araujo

A EXTENSÃO NO CURRÍCULO: UM CAMINHO PARA INDISSOCIABILIDADE OU BRECHA PARA O NEOLIBERALISMO? 246

Simone Maria Magalhães Melean
Dyane Guedes Cunha
Luciana Harumi dos Santos Sakano

ALFABETIZAÇÃO CIENTÍFICA E LETRAMENTO ESTATÍSTICO: ESTUDOS DE UMA SEQUÊNCIA INVESTIGATIVA 263

Alexandre Coa

POLÍTICAS DE ACESSO AO ENSINO SUPERIOR NA PERSPECTIVA DOS JOVENS DE OROBÓ-VALEÇA/BA: PRIMEIROS ACHADOS..... 278

Carolina Santos Menezes
Marta Licia Teles Brito de Jesus

O FUNCIONAMENTO DOS NÚCLEOS DE ACESSIBILIDADE EM INSTITUIÇÕES PÚBLICAS DE ENSINO SUPERIOR E AS PERCEPÇÕES DOS PROFISSIONAIS 296

Jacqueline Caroline Costa Frederico
Adriana Lia Frizman de Laplane

ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO NO ENSINO SUPERIOR: POLÍTICAS E PRÁTICAS DE ENSINO 316

Letícia Coelho Ruiz
Adriana Lia Frizman Laplane

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..... 332

Patrícia Ferreira Duarte
Amanda Rodrigues
Talita Toschi Machado

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS: CONTRADIÇÕES, PERTENCIMENTOS E PROJETOS EDUCACIONAIS..... 350

Luciana Ponce Bellido

DA FLEXIBILIZAÇÃO DO APRENDER NA ORGANIZAÇÃO EM CICLOS AO EMPREENDER NO ENSINO POR HABILIDADES E COMPETÊNCIAS NA REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE GOIÂNIA. 368

Maria Augusta Peixoto Mundim

OS DESAFIOS DA DESCENTRALIZAÇÃO DA REDE DE ENSINO DO ESTADO DA BAHIA 386

Leane Liny dos Santos Lima

QUALIDADE DA EDUCAÇÃO NA REDE ESTADUAL DE ENSINO DO ESTADO DE SÃO PAULO 399

Aline Michelle Dib

A CONDIÇÃO DOCENTE NO BRASIL: FORMAÇÃO DE PROFESSORES E (FALTA DE) PERSPECTIVAS DE FUTURO. 417

Luís Renato Silva Maldonado

MODOS DE COMPREENDER E TEORIZAR OS SENTIDOS PRODUZIDOS NAS RELAÇÕES DE ENSINO 433

Adriana Ofertorio

**PESQUISANDO O CEU UIRAPURU E SEU TERRITÓRIO: ESPAÇO,
ARQUITETURA E MEMÓRIA 446**

Elizabeth dos Santos Braga
Cristina Helena de Carvalho Almeida

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 DEB 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 debates intensos, os quais se fizeram presentes nos simpósios e nas apresentações dos trabalhos selecionados nos seguintes eixos: 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.

Pensar a educação como um direito em relação a tais eixos temáticos implica em 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. Seguindo essa linha de raciocínio, não somente a realização das atividades presenciais ocorridas durante o VIII SEB, como também as apresentações que engendraram os textos desse e-book, podem ser identificadas como práticas de combate ao pensamento estereotipado que insiste em se materializar na defesa de que as práticas educativas deveriam se manter neutras e insensíveis diante da produção e da reprodução das misérias física e espiritual. Com efeito, há que se destacar a qualidade dos textos desse e-book, como seu rigor teórico-metodológico.

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. Portanto, as apresentações dos trabalhos que serão consultadas a seguir são também manifestações de resistência a tais injustiças e barbáries. Boa leitura!

Antonio Zuin

Teise Garcia

Nadia Drabach

Karine Morgan

Luana Costa Almeida

Maria Aparecida Guedes Monção

Vera Lúcia Jacob Chaves

FORMAÇÃO CONTINUADA DE COORDENADORAS PEDAGÓGICAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: DESAFIOS E POSSIBILIDADES

Rute de Paula Ramos
Mestranda da Faculdade de Educação da
UNICAMP
E-mail: r271084@dac.unicamp.br

Maria Aparecida Guedes Monção
Docente da Faculdade de Educação da
UNICAMP
E-mail: maguedes@unicamp.br

Introdução

O presente artigo tem como objetivo apresentar a pesquisa em andamento "Formação continuada de coordenadoras pedagógicas na Educação Infantil: desafios e possibilidades", desenvolvida pelo Programa de Mestrado Profissional em Educação Escolar da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP.

Esse estudo analisa as demandas das coordenadoras¹ pedagógicas (CP)² para que possam atuar nas escolas de Educação Infantil. A pesquisa-formação tem como foco principal a interação intersubjetiva, o encontro e a colaboração no processo de investigação entre as pesquisadoras e as participantes. Dessa forma, possibilita uma "articulação de saberes" nos encontros formativos, permitindo a análise dos dados obtidos a partir da conexão entre as reflexões das práticas desenvolvidas nas escolas e as referências teóricas usadas.

Levando em conta a complexidade do tópico, optou-se por uma abordagem qualitativa, a qual possibilita a obtenção de informações mais detalhadas do papel da CP na Educação Infantil. Assim, é viável examinar o papel da CP na rede municipal pesquisada por meio de encontros que permitam refletir acerca de suas próprias ações. Os encontros formativos quinzenais com as coordenadoras pedagógicas serão gravados e, após, transcritos.

¹ A função de coordenação pedagógica na Educação Infantil do município pesquisado é exercida exclusivamente por mulheres, portanto, utilizaremos o gênero feminino para nos referir a essas profissionais.

² Para nos referirmos à coordenadora pedagógica, utilizaremos a sigla CP.

O texto está dividido em quatro partes. Na primeira parte, apresentaremos um breve histórico da evolução e organização das unidades de Educação Infantil no município, com apontamentos e desafios em relação à configuração do sistema educacional. Em seguida, salientamos a revisão de literatura realizada como fundamentação teórica, que tem como objetivo legitimar a atuação da CP a partir da reflexão e do aprimoramento das práticas nas instituições de Educação Infantil.

Na terceira parte, descrevemos a metodologia adotada na pesquisa, caracterizada pela abordagem da pesquisa-formação. Enfim, apresentamos os resultados e a discussão parcial dos dados coletados nos encontros formativos realizados com as CPs da rede municipal de Educação Infantil.

Apresentando o campo de pesquisa

O município em questão pertence ao estado de São Paulo e foi emancipado há cinquenta anos. Atuo³ como professora de Educação Infantil desde 2002. Ao longo deste percurso, propicie um ambiente que auxiliou no desenvolvimento de habilidades e leitura de mundo, a partir da interação, brincadeira, exploração, curiosidade e experiências entre as crianças e as práticas pedagógicas, favorecendo o aprendizado e o cuidado.

A minha experiência na rede municipal de ensino foi marcada pelo acolhimento das/os professoras/es e da equipe gestora. Durante anos, houve uma grande troca de experiências entre o corpo docente, o que aperfeiçoava as práticas e estimulava o surgimento de novas práticas pedagógicas.

No entanto, nos últimos anos, essas iniciativas colaborativas têm se reduzido, o que resultou numa lacuna na oferta de serviços públicos municipais. Assim, é perceptível que as chances de interação, reflexão e aprimoramento das atividades na Educação Infantil foram diminuindo aos poucos, devido aos fatores estruturais da cidade que afetaram o processo pedagógico, desestimulando as/os profissionais a desempenharem suas atividades.

Com o aumento da população urbana, foi necessário construir escolas e realizar concursos. Atualmente, a cidade conta com 3.654 crianças na Educação Infantil, sendo 1.202 bebês e crianças de (0 a 3 anos e 11 meses) e 2.452 crianças de (4 anos e 11 meses).

³ Alguns trechos do texto “Apresentando o campo de pesquisa” está escrito na primeira pessoa do singular, pois relata a atuação e a experiência da mestrande Rute de Paula Ramos como professora na rede municipal pesquisada. Essa escolha de escrita visa proporcionar uma perspectiva mais pessoal e direta de suas vivências e reflexões no contexto educacional.

Portanto, é necessário realizar um processo de seleção de professoras/es anualmente para substituir as/os docentes efetivas/os da rede, que estão afastados/as para atuar como suporte pedagógico, bem como aqueles/as que estão afastados/as por motivos de saúde e licença-prêmio, para atender à demanda na rede de ensino, o que resulta em uma alta taxa de rotatividade no corpo docente.

Na minha função de coordenadora técnica e pesquisadora, sinto a necessidade de investigar as necessidades das CPs em relação à sua atuação, a fim de contribuir para o aperfeiçoamento das práticas das/os professoras/es nas instituições de Ensino Infantil.

Antes da publicação do Estatuto e do plano de carreira dos funcionários públicos e municipais, uma diretora também atuava como CP, sendo responsável por três escolas de Educação Infantil, podendo ser creches ou pré-escolas.

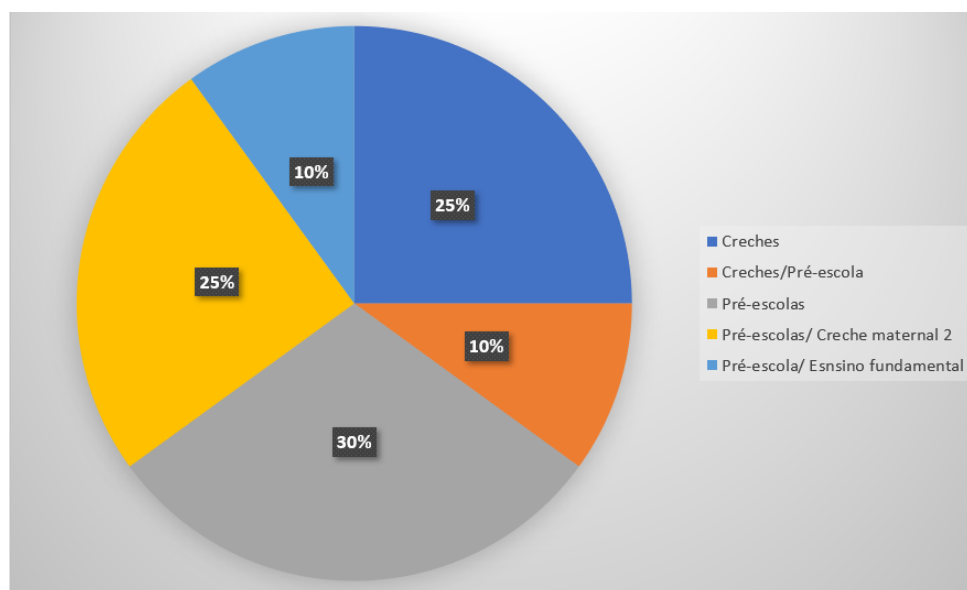
Em 2008, passou-se a ter uma diretora para cada unidade, que permanece exercendo a função de CP na Educação Infantil. Em 2015, iniciou-se a função de CP para três escolas, incluindo creches e pré-escolas, ou somente pré-escolas. A organização estabeleceu uma rotina de rodízio semanal, para permitir que a CP pudesse acompanhar as práticas e rotinas das/os professoras/es na unidade escolar, mas essas demandas sobrecarregavam as CPs, e algumas delas desistiam do cargo.

A rede municipal de educação conta com vinte unidades escolares, denominadas Centros Municipais de Educação Básica (CEMEB). Segundo o levantamento realizado, dezesseis dessas unidades têm CP designada. No entanto, é importante salientar que quatro creches municipais não têm uma CP exclusiva, sendo a função exercida pela diretora da unidade.

No último processo seletivo para a função de Suporte Pedagógico, a Unidade Gestora Municipal de Educação (UGME) disponibilizou vagas para assegurar que todas as creches e pré-escolas da rede tivessem uma CP. A presente iniciativa, aliada à oferta de uma gratificação funcional, atraiu um número significativo de novas candidatas interessadas no cargo. No entanto, o número significativo de profissionais inscritos não foi suficiente para assegurar que cada unidade de Educação Infantil da rede municipal tivesse uma CP exclusiva.

A Tabela 1 ilustra a estrutura organizacional das creches e pré-escolas municipais:

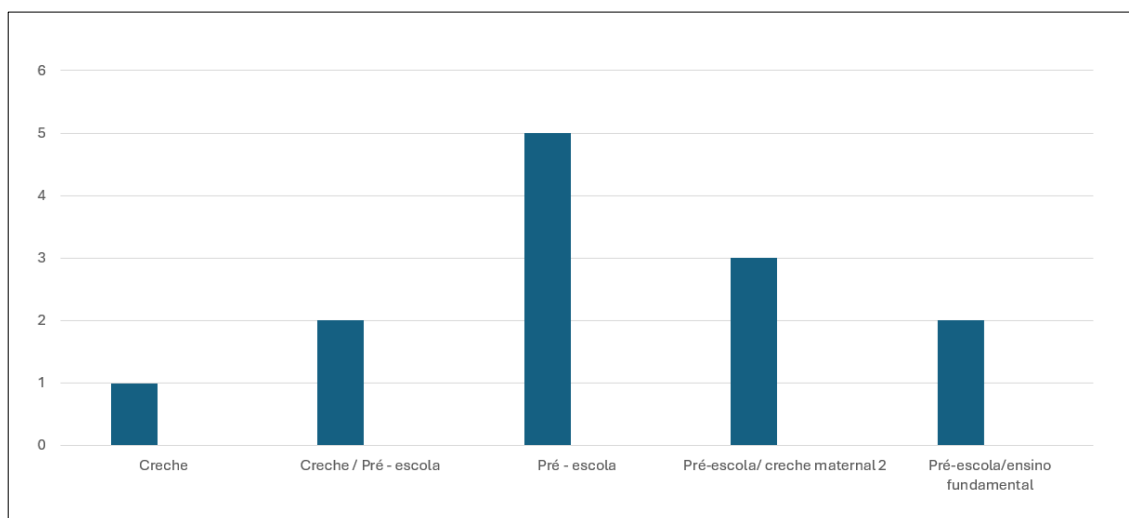
Tabela 1 - Estrutura organizacional da Educação Infantil-2024



Fonte: Elaborada pelas autoras.

Essa configuração evidencia a necessidade de ampliar o quadro de CP na rede, a fim de garantir que todas as unidades de Educação Infantil tenham essa profissional, de forma exclusiva, para acompanhar o trabalho pedagógico desenvolvido.

Gráfico 1 – Atribuição das coordenadoras pedagógicas na Educação Infantil- 2024



Fonte: Elaborado pelas autoras.

Conforme demonstrado no Gráfico 1, algumas CPs ficaram com a responsabilidade de duas escolas, sendo creche e pré-escola ou pré-escola e Ensino Fundamental. Essa configuração exige uma atuação mais abrangente, acarretando maior articulação e atenção às especificidades de cada etapa de ensino; e representa um desafio

para a atuação das CPs, que precisam atender às demandas de duas instituições distintas, com suas próprias características e necessidades. Além disso, a sobrecarga de trabalho dificulta o acompanhamento pedagógico sistemático e o desenvolvimento de ações formativas junto às equipes docentes.

Dessa forma, a presença da CP nessas unidades, embora algumas sejam responsáveis por duas escolas, é um avanço para as instituições de Educação Infantil, pois demonstra a necessidade de uma melhor qualificação da prática pedagógica e a inclusão da formação continuada de professoras/es no horário de trabalho.

A formação continuada nesse município é ofertada por meio de programas universitários, empresariais e de formação pela UGME. No entanto, essas formações têm como objetivo incentivar a reflexão da prática pedagógica das/os professoras/es, mas é primordial que aconteça o acompanhamento sistemático das práticas nas unidades escolares e no Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC) pela CP.

Considerando que a Educação Infantil é uma etapa fundamental para o desenvolvimento integral da criança, abrangendo aspectos físicos, cognitivos, emocionais e sociais, é importante a reflexão e sistematização das práticas pedagógicas tendo como foco a escuta dos bebês e das crianças pequenas.

Nessa direção, destaca-se a importância da CP no acompanhamento e suporte às/aos professoras/es, a fim de promover impactos positivos em dois campos fundamentais: a melhoria da qualidade do ensino e o desenvolvimento integral dos bebês e das crianças atendidas.

No que diz respeito à qualidade do ensino, o apoio e a orientação constantes da CP às/aos professoras/es contribuem significativamente para a melhoria das suas práticas pedagógicas. Ao contar com tal apoio, essas/es profissionais têm a oportunidade de aprimorar suas habilidades, seus conhecimentos e adotar metodologias que atendam às particularidades dos bebês e das crianças pequenas. A especificidade da Educação Infantil se revela no acolhimento das expressões e dos sentimentos das crianças, na integração entre o cuidado e a educação, no compartilhamento com as famílias e na promoção das interações e brincadeiras como eixo curricular.

A formação das CPs é de suma importância, uma vez que contribui para o desenvolvimento dos bebês e crianças, mobilizando ações e conhecimentos necessários para orientar as/os educadoras/es e professoras/es a respeito do currículo e das práticas educacionais, de forma a assegurar a escuta ativa desses sujeitos no planejamento de ações e na organização dos tempos e espaços.

Revisão de literatura

Revisamos a literatura a partir de teses e dissertações de doutorado, mestrado acadêmico e mestrado profissional, disponíveis em plataformas eletrônicas. Utilizamos a Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD) para buscar palavras-chave específicas, como “coordenação pedagógica”, “educação infantil” e “formação continuada”. Ao selecionar a opção "em todas as áreas", obtivemos um total de duzentas e noventa e duas dissertações de mestrado e vinte e quatro teses de doutorado, abrangendo o período de 2018 a 2024, em instituições de ensino superior estaduais, federais e confessionais em diversas regiões do Brasil. Fizemos a leitura dos títulos e resumos dos cento e vinte e três resultados de dissertações, dos quais selecionamos seis, que tratam do tema da nossa pesquisa. Das vinte e quatro teses de doutorado, escolhemos cinco, que estão relacionadas ao tema.

A pesquisa no catálogo de teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES/MEC) resultou em cinquenta e três dissertações e cinco teses, das quais onze são do curso de Mestrado Profissional e seis do mestrado Acadêmico. Para a leitura, selecionamos nove dissertações, excluindo as teses que estavam fora do período de tempo estabelecido.

Os trabalhos selecionados nos bancos de dados da BDTD e da CAPES são: Araujo (2018), Feitosa (2018), Bastelli (2020), Giavoni (2020), Kenschikowsky (2020), Matos (2020), Melo (2020), Deus (2021), Franco (2021), Galão (2021), Silva (2021), Szabo (2021), Machado (2021), Borges (2022), Geraldo (2022), Belle (2023), Costa (2023), Lima (2023), Manoel (2023) e Santos (2023)

A partir da elaboração dos resumos das teses e dissertações, analisamos os problemas, objetivos, métodos, resultados e referenciais teóricos. Os estudos colaborativos, com foco nas escolas públicas municipais, enfatizam a importância da formação adequada, os desafios enfrentados pelas coordenadoras e a relação entre teoria e prática. Os objetivos das pesquisas são analisar a formação continuada, identificar os desafios e analisar as políticas públicas. A maioria dos estudos utiliza métodos qualitativos, como entrevistas e análise documental, organizando os dados em categorias temáticas, o que facilita a compreensão da formação contínua. Apesar do grande número de estudos no que se refere à formação continuada e coordenação pedagógica, ainda há uma lacuna na pesquisa, sendo esta a primeira formação continuada voltada para esses profissionais no município investigado.

A compreensão do papel da Coordenadora Pedagógica na Educação Infantil é relevante para o fortalecimento dessa função, primordial no âmbito escolar. O estudo teórico realizado visa fundamentar a reflexão e as práticas apresentadas pela coordenação, analisando os principais pontos que envolvem essa atribuição.

Conforme Christov (2012, p. 9), “a atribuição essencial do coordenador pedagógico está, sem dúvida alguma, associada ao processo de formação em serviço dos professores”. Nesse contexto, entende-se que a CP assume, dentre outros, o papel de formadora e, como tal, deve acolher sua equipe, coordenar ações e arbitrar as situações que surgem no contexto escolar, o que exige uma busca constante de conhecimentos e informações que subsidiem ressignificações de saberes e práticas.

Assim, a formação continuada das CPs fortalece suas ações como articuladoras das relações estabelecidas no contexto escolar, a partir da reflexão da prática pedagógica, numa perspectiva democrática, valorizando o planejamento de ações coletivas que contribua com o desenvolvimento das crianças e na qualidade da Educação Infantil pública municipal.

A prática das CPs tem despertado interesse e discussão no campo da Educação Infantil. Para aprofundarmos esta discussão, analisamos a literatura, incluindo os artigos de Almeida (2012), Abreu, Bruno, Monção (2015) e Zumpano (2012). Essas obras foram relevantes para a análise das experiências vividas nos espaços de Educação Infantil e para o estudo do papel da CP nesses ambientes.

Identificamos os saberes necessários para a prática da CP na Educação Infantil a partir de reflexões, desafios e perspectivas de todos/as os/as envolvidos/as nesse processo, em parceria e diálogo com as famílias, com o objetivo de compartilhar o cuidado e a educação das crianças.

Ao longo desse processo de identificação, procuramos compreender as demandas e necessidades específicas da Educação Infantil, valorizando os conhecimentos e as experiências de cada criança e dos membros da equipe pedagógica. Dessa forma, torna-se possível elaborar um projeto de formação continuada que atenda às necessidades reais da prática docente e que garanta os direitos das crianças pequenas. Como salienta Monção (2022):

No cotidiano das instituições de educação infantil, a organização do trabalho pedagógico ainda está distante da cultura infantil e dos direitos fundamentais das crianças. Na maioria das instituições, prevalece a organização de tempos e espaços centrada nos adultos, explicitada por meio de rotinas padronizadas que não levam em conta a subjetividade das crianças pequenas e que favorecem o

estabelecimento de relações de dominação do adulto sobre a criança (p. 35).

O diálogo constante com as famílias também é imprescindível, uma vez que elas são fundamentais no processo educativo. Ao compartilharmos nossas reflexões e perspectivas, podemos estabelecer uma relação de confiança e estreitar os laços entre a escola e a família, sempre visando ao bem-estar e ao desenvolvimento integral das crianças.

A revisão da literatura evidencia a complexidade e a relevância da atuação da CP no contexto da Educação Infantil. Diferentes autores destacam o papel fundamental dessa profissional, colaborando para a formação de toda a equipe institucional.

Segundo Bruno, Abreu e Monção (2015, p.78-84), a coordenadora pedagógica exerce uma tarefa importante ao atuar como parceiro do diretor na composição da equipe de gestão. Além disso, as autoras enfatizam a necessidade de a CP cultivar o autoconhecimento e o desenvolvimento da percepção de si e do mundo como estratégia para o exercício de sua função.

Nesse sentido, a literatura apresenta diferentes visões do papel da CP, que pode ser entendida como representante dos objetivos e princípios da rede escolar, como educador responsável pela formação das professoras, ou ainda como alguém que busca impor seu próprio modelo para o projeto pedagógico (Bruno, 2012, p.17).

Mate (2012, p.21) discute a identidade da CP, destacando a complexidade de se definir essa função a partir das relações no dia a dia da escola. Segundo a autora, a busca por essa definição pode significar a revisão de posições, o resgate de experiências e o enfrentamento de conflitos e diferenças. Considera que a identidade e as atribuições da CP ainda são permeadas por tensões e incertezas e argumenta que não existe um “tipo” único de coordenador, visto que sua atuação está constantemente em construção, devido à própria dinamicidade da educação. Essa falta de uma “reinstucionalização” da função, com normas e regras que regulamentem a prática da CP, gera angústias e experiências singulares, por vezes isoladas, nesse campo de atuação.

Christov (2012, p.9) afirma que a atribuição essencial do coordenador pedagógico está associada ao processo de formação em serviço dos professores, sendo fundamental a promoção de momentos de reflexão coletiva na escola. Nesse sentido, enfatiza a importância da reorganização do tempo e espaço escolar para que essas ações sejam desenvolvidas.

Paro (2012, p.25) apresenta duas vertentes da atuação da CP: a racionalização do trabalho, envolvendo recursos objetivos, e a coordenação do esforço humano coletivo, incluindo a subjetividade dos envolvidos. Segundo o autor, a mediação entre os diferentes atores sociais na escola se relaciona à vertente da coordenação de esforço humano coletivo, com caráter político.

Almeida (2010, p.15) discute a importância do desenvolvimento de habilidades e atitudes relacionais por parte da CP, como o olhar atento, a escuta ativa e a valorização dos saberes dos docentes. Essa atuação relacional é apontada como fundamental para a promoção de um ambiente acolhedor e de construção coletiva.

Villela e Guimarães (2012, p.51) ressaltam que a atuação da CP deve pautar-se pelo planejamento prévio e acompanhamento das atividades pedagógicas, tanto as de sua responsabilidade direta quanto as de outros profissionais da escola.

Em síntese, a revisão de literatura apresenta uma compreensão multifacetada do papel da CP, evidenciando sua importância como articuladora do trabalho pedagógico, formadora dos educadores, mediadora das relações e planejadora das ações na Educação Infantil.

Considerando que há poucos estudos concernentes à atuação da CP na primeira etapa da Educação Básica e a importância de legitimar a sua especificidade em relação a outras etapas de ensino, esta pesquisa tem como questão: em que medida o papel formativo da CP contribui para o aprimoramento das práticas pedagógicas das professoras da Educação Infantil?

Nessa direção, o objetivo geral constitui-se em analisar os desafios que as coordenadoras pedagógicas enfrentam para qualificar as práticas das professoras nas instituições de Educação Infantil.

Os objetivos específicos são:

- Identificar as concepções das coordenadoras pedagógicas referentes ao seu trabalho em creches e pré-escolas;
- Investigar as limitações e as potencialidades no acompanhamento pedagógico das professoras de Educação Infantil;
- Elaborar um documento com as diretrizes para atuação das coordenadoras pedagógicas nas creches e pré-escolas.

Metodologia

Para atingir aos objetivos apresentados, é imprescindível a participação das CPs na pesquisa, por isso, optou-se pela pesquisa-formação, a qual enfatiza o movimento intersubjetivo, o encontro e a partilha do processo de investigação que é produzido, ou seja, “a pesquisa-formação implica uma experiência significativa de articulação de saberes” (Bragança, 2009, p. 42).

Conforme apontado por Batista e Gomes (2023), a escolha por uma pesquisa de abordagem qualitativa “permite recolher informações mais detalhadas, que expresse a complexidade do objeto analisado, sem, no entanto, ser possível elaborar generalizações” (p. 207).

Cabe ressaltar que não haverá avaliação da pessoa que exerce a função de CP. A pesquisa tem como objetivo um trabalho de escuta de diversos pontos de vista, que serão tratados de forma anônima e coletiva, não individualizada. As ideias e reflexões intelectuais dos participantes nos momentos de formação serão usadas para fins deste estudo, como fonte de dados que constitui um panorama coletivo do grupo pesquisado.

A investigação está sendo realizada na Unidade Gestora Municipal de Educação, localizada no interior de São Paulo. No total, serão oito encontros de formação. Já foram realizados quatro, com duração de quatro horas cada um. Durante essas ocasiões, temos promovido reflexões no tocante a situações recorrentes no ambiente de trabalho, momento em que as CPs refletem, discutem e socializam situações recorrentes no seu contexto de trabalho, articulando as temáticas aos referenciais teóricos com as suas experiências profissionais na escola.

O grupo é composto por treze CPs de Educação Infantil da rede municipal. Os encontros são registrados por meio de gravações de áudio, que, depois de transcritos, permitem analisar os dados e planejar os próximos encontros, identificando as práticas, os desafios e os anseios apresentados por elas, e não os desafios que imaginamos como possibilidades.

Os dados são analisados em conexão com os referenciais teóricos, com o objetivo de compreender e interpretar a perspectiva das CPs, as circunstâncias, as práticas pedagógicas, os saberes e as interações com as crianças, famílias, professores, educadoras e gestoras.

Como este estudo está sendo realizado no âmbito do Mestrado Profissional, o objetivo principal é estimular a reflexão crítica das pesquisadoras acerca do seu próprio trabalho, com o objetivo de transformá-lo. Assim, não somos observadoras de um

conhecimento distante da realidade profissional. Por outro lado, somos responsáveis pela produção de conhecimentos, que podem ter um impacto significativo em nossas atuações e ao nos debruçarmos nos desafios enfrentados no dia a dia.

A proposta é ao final da pesquisa elaborar com a participação das CPs um documento com as diretrizes para a atuação das CPs na Educação Infantil, a partir das reflexões empreendidas nos encontros formativos, visando fortalecer a especificidade dessa etapa da educação e referendar a importância da CP na formação continuada dos professores.

Os quadros a seguir apresentam as propostas utilizadas nos encontros formativos com as CPs, de forma a permitir ao leitor uma compreensão mais aprofundada do processo desses encontros.

Quadro 1 - Primeiro encontro

1. Momento reflexão inicial: “A alegria não chega apenas no encontro do achado, mas faz parte do processo da busca. E ensinar e aprender não podem dar-se fora da procura, fora da boniteza e da alegria” (Freire, 2021, p.137).
2. Apresentação da formação: objetivos, conteúdo programático e cronograma.
3. Termo de consentimento livre e esclarecido: leitura e preenchimento.
4. Atividade individual.
5. Leitura coletiva: “Teoria e prática: o enriquecimento da própria experiência” (Christov, 2012, p. 37-40).
6. Tarefa: escreva como é a sua rotina diária nos espaços escolares.

Fonte: Elaborado pelas autoras.

Quadro 2 - Segundo encontro

1. Momento reflexão inicial: “A escuta é disponibilidade ao outro e a tudo que ele tem a dizer. E mais: a escuta torna-se, hoje, a palavra mais importante para se pensar e direcionar a prática educativa” (Ostetto, 2000, p.194).
2. Roda de conversa: o que considero ser papel da CP e o que não considero.
3. Atividade acerca da rotina diária da CP nos espaços escolares.
4. Intervalo.
5. Apresentação de estudos do papel da coordenadora pedagógica.
6. Atividade: quais os principais desafios que você enfrenta como CP da Educação Infantil? Como você enfrenta esses desafios? O que você sente falta para superá-los?
7. Tarefa: Leitura dos textos norteadores para o próximo encontro:

- ✓ O trabalho coletivo como espaço de formação (Bruno, 2012).
- ✓ Educação continuada: função essencial do coordenador pedagógico (Christov, 2012).
- ✓ Qual a identidade do professor coordenador pedagógico? (Mate, 2012).

Fonte: Elaborado pelas autoras.

Quadro 3 - Terceiro encontro

1. Momento reflexão inicial: “O conto do lápis: uma história que todos deveriam ouvir”
Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=BsApcUj_Fz0.
2. Leitura dos objetivos da pauta.
3. Socialização e discussão da leitura dos textos:
 - ✓ O trabalho coletivo como espaço de formação.
 - ✓ Educação continuada: Função essencial do coordenador pedagógico.
 - ✓ Qual a identidade do professor coordenador pedagógico?
4. Leitura e reflexão dos principais desafios enfrentados como CP da Educação Infantil, como são enfrentados e o que sente falta para superá-los.
5. Atividade em grupo: Considere o desafio apresentado pela atuação da CP sob a perspectiva da prática democrática na Educação Infantil, tendo em vista as questões norteadoras:
 - ✓ Quais são as ações necessárias a serem tomadas diante do desafio?
 - ✓ Quais são os requisitos para garantir a qualidade do processo de aprendizado?
 - ✓ Como criar um ambiente de aprendizado e cuidado com as crianças?
 - ✓ Quais são as melhores soluções para atender às necessidades práticas dos professores e das crianças?
6. Tarefa: leitura do texto norteador para o próximo encontro 03/05/2024:
“Os saberes necessários ao coordenador pedagógico de educação infantil: reflexões, desafios e perspectivas” (Abreu; Bruno; Monção, 2015).

Fonte: Elaborado pelas autoras.

Quadro 4 - Quarto encontro

1. Momento reflexão: “Se, na verdade, o sonho que nos anima é democrático e solidário, não é falando aos outros, de cima para baixo, sobretudo, como se fôssemos os portadores da verdade a ser transmitida aos demais, que aprendemos a escutar, mas é escutando que aprendemos a falar com eles” (Freire, 2021, p.110).
2. Atividade em dupla e registro individual:
 - ✓ Elaborar uma proposta de trabalho com base nas temáticas de gestão do tempo, organização, formação continuada, inclusão, família e gestão, integrando-as ao seu trabalho como coordenadora pedagógica na Educação Infantil. Alinhar estes tópicos com os apresentados no texto-base.
3. Tarefa: leitura dos textos norteadores para o próximo encontro:
 - ✓ A atuação do coordenador pedagógico na Educação Infantil (Almeida; Zumpano, 2012).
 - ✓ O papel do coordenador pedagógico na formação do professor em serviço (Geglio, 2011).

Fonte: Elaborado pelas autoras.

No quinto encontro, haverá a socialização dos registros individuais referentes às atividades desenvolvidas no quarto encontro. Isso permitirá que todas CPs compartilhem suas experiências e aprendizados. Além disso, nesse encontro, será realizada uma discussão e reflexão a respeito do que as participantes consideram não ser o papel da CP, tendo como base os textos norteadores que foram deixados como tarefa.

Avançando para o sexto encontro, a proposta é a socialização dos desafios enfrentados pela CP em sua atuação. Esse momento de compartilhamento será fundamental para que todas possam compreender melhor as dificuldades encontradas e, a partir disso, dar início à construção das diretrizes que irão nortear o trabalho da CP.

O sétimo encontro tem como objetivo finalizar a primeira versão das diretrizes para a atuação dessas profissionais nas creches e pré-escolas. No oitavo encontro, serão discutidas as diretrizes e as mudanças necessárias.

Resultados e discussão

Apresentamos os resultados parciais dos quatro encontros formativos com as CPs da Educação Infantil da rede municipal de ensino pesquisada. O texto “Teoria e prática: aprimorando a própria experiência” (Christov, 2012) é a base teórica inicial para instigar

as CPs na reflexão a respeito da relevância da formação continuada dentro dos ambientes escolares com o corpo docente.

O Quadro 5 apresenta a visão das CPs em relação à teoria, prática e experiência antes de ler e discutir o artigo, levando em conta sua função.

Quadro 5 - Teoria, prática e experiência.

Teoria	Prática	Experiência
São possibilidades.	Ações direcionadas.	Possui a estratégia certa para resolver orientar a situação.
A CP deve organizar e disponibilizar a o material pedagógico, criar pautas que vem abranger as necessidades da sua equipe direcionando a prática em sala, atendimento aos pais e a construção da visão global de escola.	A CP organiza e reorganiza o material disponível, pois nunca pára organizado. As pautas abrangem as demandas do município, não sobrando muito espaço ou tempo para as individuais da unidade escolar direcionarem o emocional para conseguir passar para o pedagógico.	Sempre terá muito mais do que teoria e prática, pois as experiencias nos muda constantemente, assim como a consciência e percepção de cada momento, no qual as emoções sempre vai interferir o cognitivo.
Mediadora do processo de aprendizagem dos alunos, propiciando um trabalho coerente entre os professores, através do acompanhamento e formação continuada.	Observação de sala de aula, formação nos HTPCs, acompanhamento na preparação das rotinas e mediação de conflitos.	O coordenador deve buscar uma rotina em sua semana, para que possa acompanhar as aulas, atender pais, fazer as formações.
O coordenador é o orientador.	O coordenador é o que apaga fogo (bombeiro).	Aprendemos muito quando dividimos nossos anseios e angústias.
Estudo contínuo.	Tudo que se desenvolve em uma unidade escolar.	Vivências.
O coordenador pedagógico precisa buscar a teoria para embasar sua prática e tudo aquilo que for apresentar e desenvolver com os professores.	Como no item anterior é necessário embasá-la na teoria bem como espelhar-se em modelos que deram certo. Acredito que a prática é aprimorada a cada dia.	É adquirida mesclando a teoria, a prática e o tempo.
O coordenador pedagógico é um mediador, entre o gestor e professores, entre pais e professores. Elabora e/ou auxilia nos projetos da escola. Orienta e coordena os trabalhos do professor dentro da sala de aula.	Mediador entre pais, professores e gestão (direção). Elaborar e auxiliar nos projetos pedagógicos das salas (professores oriente, analisa nos planejamentos, rotinas.	Na escola com creche e pré-escola tenho uma aprendizagem nova todos os dias, além do trabalho realizado como consta nos itens anteriores há também outras atividades que acabam sendo necessárias realizar.
É o estudo que embasa a minha prática, o conhecimento que busco para aprender e entender definições, conceitos,	São minhas ações cotidianas na escolar: o apoio e a orientação pedagógica aos professores, o atendimento e orientação	É a “bagagem” que trago de minhas práticas ao longo de minha carreira no magistério, tanto como aprendiz (no Magistério e

métodos etc., além daquele que já possui por minha formação acadêmica e profissional.	parental às famílias e as intervenções com as crianças.	na faculdade de Pedagogia) quanto como professora e coordenadora.
Estudos e pesquisas que são base para as formações.	Dia a dia escolar, com suas demandas específicas.	Tudo o que já foi vivido, que faz parte do que você é.
Conteúdos.	Atuação.	Vivências adquiridas no decorrer do tempo de carreira.
Coordenar o trabalho pedagógico na escola, orientando as professoras em seu papel com cada faixa etária, articulando a prática docente com o planejamento pedagógico e contribuindo com o andamento da unidade escolar.	Coordenar o trabalho pedagógico; atendimento aos pais e alunos; atendimento às professoras; realização de HTPC; auxiliar na entrada ou saída dos alunos.	Atualmente me sinto apagando incêndios, tentando equilibrar o que eu planejei no meu trabalho como coordenadora com as ocorrências emergenciais que estão aparecendo como avalanches.
Documentos pesquisados analisados e avaliados, voltados para contemplar as necessidades de aprendizagens significativas para que se contemple os objetivos e direitos voltados a cada criança.	Intervir de maneira colaborativa nas ações pedagógicas do grupo, a partir do diálogo, observações diárias e avaliações, que sejam produtivas e importantes para a construção de conhecimentos.	Compartilhamento e diálogo das experiências diárias, como forma de aprendizagens contínuas e mútuas.

Fonte: Elaborado pelas autoras.

Os dados do Quadro 5 demonstram a complexidade do papel da CP na Educação Infantil, bem como a necessidade de articulação entre a teoria, prática e a experiência.

No que se refere à teoria, as participantes apontam que o embasamento teórico é fundamental para subsidiar a prática pedagógica e as formações desenvolvidas com as/os professoras/es. As CPs reconhecem a importância de estudos e pesquisas que deem suporte às suas ações, possibilitando a construção de um trabalho coerente e fundamentado.

Quanto à prática, as CPs destacam que suas principais ações envolvem a organização e disponibilização de materiais pedagógicos, a criação de pautas que contemplem as necessidades da equipe, o acompanhamento do trabalho docente e a mediação entre professoras/es, famílias e gestão. No entanto, algumas participantes relatam dificuldades em direcionar essas ações, visto que muitas vezes precisam “apagar incêndios” e atender às demandas emergenciais da unidade escolar.

No que diz respeito à experiência, as CPs enfatizam que sua “bagagem” de vivências adquiridas ao longo da carreira é fundamental para a construção de seu trabalho.

Elas reconhecem que a consciência e a percepção de cada momento, incluindo os aspectos emocionais, interferem diretamente em sua atuação. Além disso, apontam que o compartilhamento de experiências cotidianas é uma importante forma de aprendizagem mútua.

Nesse sentido, evidencia-se que as CPs compreendem a necessidade de articular teoria, prática e experiência em seu trabalho, buscando uma atuação fundamentada, coerente e alinhada às especificidades da Educação Infantil. No entanto, alguns desafios são apontados, especialmente no que se refere à organização do trabalho pedagógico frente às diversas demandas emergenciais.

Conclusão

O estudo apresentado evidencia a relevância do papel da CP no contexto da Educação Infantil da rede municipal estudada. Essa profissional assume uma função fundamental, atuando como articuladora e mediadora do processo educativo, responsável por promover a formação e o acompanhamento da equipe docente.

Dessa forma, a presença da CP nas unidades de Educação Infantil da rede municipal, apesar de algumas delas terem a responsabilidade de atuar em duas escolas, representa um progresso significativo. Essa configuração atesta o reconhecimento da CP como um elemento indispensável para a qualidade do trabalho desenvolvido com as crianças pequenas.

Entretanto, a sobrecarga de trabalho enfrentada pelas CPs que atuam em mais de uma unidade configura-se como um desafio a ser superado. Essa situação dificulta o acompanhamento pedagógico sistemático, bem como o desenvolvimento de ações formativas junto às equipes docentes, comprometendo a consolidação de práticas educativas de excelência.

Diante dessa situação, a elaboração de um documento com diretrizes para a atuação das CPs surge como uma estratégia basilar para a valorização dessa profissional. Além disso, a realização de encontros que incentivem a reflexão e a troca de experiências é crucial para aprimorar sua atuação. Essa abordagem de pesquisa-formação possibilita que as próprias CPs sejam protagonistas no processo de construção de conhecimento, aprimorando sua função como formadoras e articuladoras do trabalho docente.

Portanto, evidencia-se a importância da CP na Educação Infantil, tanto no que se refere à orientação e ao apoio as/aos professoras/es quanto à mediação das relações entre os diferentes atores da comunidade escolar. O investimento na consolidação desse papel,

por meio de ações formativas e da elaboração de diretrizes que norteiem sua atuação, configura-se como uma estratégia fundamental para a promoção de uma Educação Infantil de qualidade.

Referências

ALMEIDA, Laurinda Ramalho de. O coordenador pedagógico e os desafios da educação. *In: PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de (Orgs.). Diretrizes para a formação de professores: uma abordagem possível.* 2.ed. São Paulo: Loyola, 2010. p. 9-23.

ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; ZUMPANO, Viviani Aparecida Amabile. A atuação do coordenador pedagógico na educação infantil. *In: ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza (Orgs.). O coordenador pedagógico: provocações e possibilidades de atuação.* São Paulo: Loyola, 2012. p. 21-36.

BATISTA, Michel Corci; GOMES, Ederson Carlos; Diário de campo, gravação em áudio e vídeo e mapas mentais e conceituais. *In: JÚNIOR, Carlos Alberto de Oliveira Magalhães; BATISTA, Michel Corci (Orgs.). Metodologia da pesquisa em educação e ensino de ciências.* 2. ed. Ponta Grossa - PR: Atena, 2023. p. 207-209.

BRAGANÇA, Inês Ferreira de Souza. Pesquisa-formação e histórias de vida de professoras brasileiras e portuguesas: reflexões sobre tessituras teórico-metodológicas. *Revista @mbienteeducação*, São Paulo, v. 2, n. 2, p. 37-48, ago./dez. 2009. Disponível em: <https://publicacoes.unid.edu.br/ambienteeducacao/article/view/552>. Acesso em: 21 dez. 2023.

BRUNO, Eliane Bambini Gorgueira. O trabalho coletivo como espaço de formação. *In: BRUNO, Eliane Bambini Gorgueira; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; CHRISTOV, Luiza Helena Souza (Orgs.). O coordenador pedagógico e a educação continuada.* 14. ed. São Paulo: Loyola, 2012. p. 15-18.

BRUNO, Eliane Bambini Gorgueira.; ABREU, Luci Castor de; MONÇÃO, Maria Aparecida Guedes. Os saberes necessários ao coordenador pedagógico de educação infantil: reflexões, desafios e perspectivas. *In: ALMEIDA, L.R.; PLACCO, V.M.N.S.; (Orgs.). O coordenador pedagógico e o atendimento à diversidade.* 2. ed. São Paulo: Loyola, 2015. p. 77-98.

CHRISTOV, Luiza Helena da Silva. Educação continuada: Função essencial do coordenador pedagógico. *In: BRUNO, Eliane Bambini Gorgueira; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; CHRISTOV, Luiza Helena Souza (Orgs.). O coordenador pedagógico e a educação continuada.* 14. ed. São Paulo: Loyola, 2012. p. 9-13.

CHRISTOV, Luiza Helena da Silva. Teoria e prática: O enriquecimento da própria experiência. *In: BRUNO, Eliane Bambini Gorgueira; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; CHRISTOV, Luiza Helena Souza (Orgs.). O coordenador pedagógico e a educação continuada.* 14. ed. São Paulo: Loyola, 2012. p. 37-40.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021.

GEGLIO, Paulo César. O papel do coordenador pedagógico na formação do professor em serviço. *In*: ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza (Orgs.). **O coordenador pedagógico e o trabalho colaborativo na escola**. São Paulo: Loyola, 2011. p. 113-119.

MATE, Cecília Hanna. Qual a identidade do professor coordenador pedagógico? *In*: BRUNO, Eliane Bambini Gorgueira; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; CHRISTOV, Luiza Helena Souza (Orgs.). **O coordenador pedagógico e a educação continuada**. 14. ed. São Paulo: Loyola, 2012. p. 19-23.

MONÇÃO, Maria Aparecida Guedes. **Gestão na Educação Infantil: cenários do cotidiano**. 2. ed. São Paulo: Edições Loyola. 2022.

OSTETTO, Luciana Esmeralda. (org.) **Encontros e encantamentos na educação infantil**. 6. ed. Campinas, São Paulo: Papirus, 2000.

PARO, Vitor Henrique. O trabalho do diretor escolar diante do caráter político-pedagógico da escola. *In*. LUCENA, Carlos; JUNIOR, João dos Reis (Orgs.). **Trabalho e educação no século XXI: experiências internacionais**. São Paulo: Xamã, 2012. p. 19-46.

VILLELA, Fábio Camargo Bandeira; GUIMARÃES, Ana Archangelo; Sobre o diagnóstico. *In*. BRUNO, Eliane Bambini Gorgueira; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; CHRISTOV, Luiza Helena Souza (Orgs.). **O coordenador pedagógico e a educação continuada**. 14. ed. São Paulo: Loyola, 2012. p. 51-65.

PRIVATIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL: DESAFIO QUE CIRCUNDA O FINANCIAMENTO DA PRIMEIRA ETAPA DA EDUCAÇÃO BÁSICA

Terezinha Duarte Vieira
Universidade Federal de Viçosa
E-mail: terezinhaduarte@ufv.br

Introdução

A temática da política de financiamento da Educação Infantil (EI) é um dos desdobramentos teóricos da Constituição Federal de 1988 que reconhece a primeira etapa da educação básica como direito educacional da criança e dever do Estado. A legislação, “inclusive” o Estatuto da Criança e do Adolescente de 1990, reitera esse reconhecimento constitucional. Ainda, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996 apresenta maiores contornos a respeito das finalidades e das formas de organização e funcionamento da EI. Já as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN), para a Educação Infantil, de 2009, desenham detalhadamente os princípios, as concepções de criança e de Educação Infantil, bem como as abordagens pedagógicas, assim, orientando os municípios, as instituições e as professoras na organização, no funcionamento, na condução e nas práticas educativas de creches e da pré-escola. No entanto, é a incorporação da Educação Infantil nas políticas de Fundos, Fundeb provisório (2007) e o permanente (2020), que visibilizam o seu financiamento, normatizando possibilidades de recursos públicos para a efetivação do direito educacional de bebês e de crianças pequenas.

Esses avanços legais para Pinto e Correa (2020), Pereira e Pinto (2020), Flores e Lutz (2022) são significativos, mas carregam desafios a serem enfrentados e superados. Igualmente, estudos de Flores e Lutz (2022), Gonçalves (2022), Bruno (2022) e Santos e Junior (2021) reconhecem que a incorporação da Educação Infantil como direito educacional e, conseqüentemente, integrado na agenda do Fundeb de 2007 e de 2020, representa historicamente um salto substancial, contudo reconhecem que há uma agenda com “velhas pautas” que ainda precisam ser discutidas e (re)posicionadas.

Tal temática integra também uma agenda de pesquisas, em desenvolvimento, vinculada ao Grupo de Estudos de Pesquisas Infâncias e Crianças em Cena (GEPICENA) do Departamento de Educação da Universidade Federal de Viçosa-MG. Neste trabalho,

o objetivo central é identificar e analisar as principais problemáticas históricas e contemporâneas que circundam a questão do financiamento da EI, a partir do leitura de resumos de 10 artigos selecionados na revista Fineduca, a fim de discutir novas perspectivas para esclarecer e resolver impasses ainda presentes (Romanowski; Ens, 2006).

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

Metodologia

É uma pesquisa de natureza qualitativa e fez-se um estudo de revisão bibliográfica na Revista Fineduca, que discutem o financiamento da EI, no período de 2011 a 2022, sendo o ano de início desse recorte a fundação da revista. Já o término, o ano de 2022, faz referência ao segundo ano da regulamentação do Fundeb permanente. A opção por essa revista se justifica pelo fato de se tratar de um periódico, no âmbito da comunidade científica, referendado e referenciado na investigação e divulgação do tema do Financiamento da Educação.

Utilizou-se os seguintes descritores: financiamento-creche, financiamento-EI, privatização-creche, privatização-EI, contrato-creche, contrato-EI, convênio-creche, convênio-EI, parceria-creche, parceria- EI, oferta-creche e oferta-EI. Optou-se por descritores pares por motivo de precisão na filtragem das produções científicas. Ainda, os artigos identificados, por dois ou mais descritores, foram quantificados apenas uma vez.

As dificuldades identificadas para a realização desta pesquisa dizem respeito a fonte de pesquisa deste estudo, os resumos dos artigos selecionados, posto que

há sempre a sensação de que sua leitura a partir apenas dos resumos não lhe dá a ideia do todo, a ideia do “verdadeiramente” trata a pesquisa. Há também a ideia de que ele possa estar fazendo uma leitura descuidada do resumo, o que significará uma classificação equivocada do trabalho em um determinado agrupamento, principalmente quando se trata de enquadrá-lo quanto à metodologia, teoria ou mesmo tema. Por outro lado, há também a sensação de que os resumos encontrados nos catálogos são mais feitos, cortados, recortados por “ñ” razões, sem autoria definida e de difícil acesso. Por último, ao se constatar a existência de mais de um resumo para um mesmo trabalho e, além de tudo, diferentes entre si (no suporte material do texto; nas disposições tipográficas;

nas informações que apresentam), institui-se o conflito de qual resumo responderá melhor às questões a que se propõe investigar. E passa-se a “avaliar” qual é o resumo mais “correto”, completo e coerente com o trabalho “original”, isto é, integral” (Ferreira, 2002, p.266).

Essa citação auxilia na compreensão de que recorrer aos resumos, para apresentar as contribuições das pesquisas, significa visibilizar um “fio” que faz parte de uma totalidade de produções que integram a comunidade científica. Por isso, reconhece-se que este estudo apresenta limitações, pois representa “uma” das possíveis leituras existentes e que teve como uma única fonte os resumos da revista *Fineduca*. Posto essa limitação, entende-se que este trabalho conta a história de “uma certa realidade de produção. Haverá tantas histórias sobre a produção acadêmica quantos resumos (de uma mesma pesquisa) forem encontrados (Ferreira, 2002, p.268). A seguir, os resumos selecionados contam “uma” das histórias possíveis sobre o financiamento na EI.

Resultados e Discussão

Os resultados são apresentados em duas perspectivas. A primeira é quantitativa, serve para localizar a quantidade de artigos que tratam do financiamento da EI, desse modo, encontrou-se 58 produções. A segunda é quali-quantitativa, na qual se buscou selecionar as produções, após a leitura do título e das palavras-chaves, que se referem ao financiamento da EI, assim, filtrou-se 24 trabalhos. Seguidamente, usando ainda a quali-quantitativa, objetivou-se identificar artigos, depois da leitura dos resumos que tratam do financiamento da EI, detectou-se 10 artigos, os quais foram lidos os resumos para o alcance do objetivo deste trabalho.

Em trabalhos anteriores demonstrou-se que os artigos da Revista *Fineduca* que discutem o financiamento da EI foram publicados nos seguintes anos, dentre o total de 10 produções, 01 trabalho foi publicado em 2011, 3 em 2020, 2 em 2021 e 4 em 2022. Isso pode estar relacionado tanto ao ano da fundação da revista como à regulamentação do Fundeb de 2007 e de 2020.

Com base nesses dados, identificou-se que as instituições que maior expressam a representatividade nas produções de artigos são a Universidade de São Paulo (2), Universidade Estadual do Rio de Janeiro (2), Universidade Federal do Paraná (2) e Universidade Federal do Rio Grande do Sul, que publicou 01 trabalho junto com União Nacional dos Dirigentes Municipais da Educação e outro junto com a Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre e a Universidade Federal de Mato Grosso do

Sul⁴. Seguida pela Universidade Federal de Minas Gerais (1) e, finalmente, a Universidade Federal da Paraíba que realizou 01 produção acadêmica em conjunto com a Universidade Federal do Tocantins. Tais números demonstram que a região sudeste (5) e a região sul (3) são as responsáveis pelo maior número de produção de artigos e, na sequência, centro-oeste (1), norte (1) e nordeste (1)⁵.

O estado do sul e do sudeste, além de concentrarem o número mais elevado de instituições e de pesquisadores que têm investigado a temática em questão, são os responsáveis em estudar a temática olhando e analisando a própria realidade local. Dentre as 10 produções identificadas, 8 estudaram municípios dos seus respectivos estados: São Gonçalo-RJ (2), Ribeirão das Neves-MG (1) e Ribeirão Preto-SP (1), Londrina- PR(1), Bocaiúva do Sul-RS (1), Fazenda Rio Grande-RS (1), Itaperuçu-RS (1) e Piên-RS(1), Porto Alegre (RS) (1), João Pessoa-PB (1) e Campo Grande- MS (1)⁶. Por fim, um artigo analisou a literatura da área e outro estudou de forma panorâmica todas as capitais brasileiras.

Esses dados demonstram que os municípios têm sido os “laboratórios” empíricos de problematizações de uma parte significativa das pesquisas, de modo que dentre as produções identificadas (10), mais da metade (8) delas se inscrevem como estudo de caso que abrangem tanto municípios quanto capitais brasileiras, sendo realizados por meio da análise de documentos (legislações e dados estatísticos federais e municipais). Por fim, identificou um trabalho que faz um estudo de caso de uma instituição filantrópica e outro que se enquadra como revisão de literatura da legislação e das normas. Esses dados mostram que a temática do financiamento da EI têm sido estudada, majoritariamente, por meio de pesquisa de estudo de caso.

Isso pode demonstrar, por um lado, a atenção dos pesquisadores em responderem às questões contemporâneas da política da EI a partir da própria realidade, haja visto a acessibilidade dos dados disponíveis em sítios públicos. Por outro lado, também pode apontar uma especificidade da temática. No entanto, pode indicar uma restrição sobre o campo em que se move a pesquisa, devido ao tempo recente da regulamentação das políticas de financiamento da EI (Fundeb provisório e permanente).

⁴ Os trabalhos publicados por mais de um autor foram contabilizados apenas uma vez

⁵ Foram considerados os estados de todos os autores que elaboraram o artigo coletivamente.

⁶ Os estudos comparativos entre dois municípios de estados diferentes foram contabilizados duas vezes, a fim de visibilizar o campo de estudo realizado.

As pesquisas do tipo estudo de caso (8) identificadas foram: “O financiamento da educação infantil no município de Londrina/PR (2015-2020)”, “O financiamento da educação infantil das crianças de 0 a 3 anos no município de São Gonçalo/RJ: limites e tensões entre o público e o privado”, “Políticas educacionais e o financiamento à creche em São Gonçalo/RJ: um estudo de caso (2011-2020)”, “Os recursos direcionados às crianças de 0 a 5 anos de idade no contexto do Fundeb em João Pessoa PB”, “Repercussões do Fundeb no acesso e na oferta da educação infantil: um estudo de caso”, “Educação Infantil e a política de fundos: como tem caminhado essa etapa educacional, em especial com a aprovação do Fundeb”, “A oferta da educação infantil em condições de Qualidade no contexto no novo Fundeb” e “ Uma análise das fontes de receita, dos gastos e do padrão de atendimento de uma instituição de educação infantil filantrópico na cidade de Ribeirão Preto”.

Apresenta-se, abaixo, no quadro 1, as perspectivas e tendências teóricas presentes nos artigos:

Quadro 1- Perspectivas e tendências teóricas

Autor, título	Perspectivas e Tendências
1.Pereira; Pinto (2011). “Uma análise das fontes de receita, dos gastos e do padrão de atendimento de uma instituição de educação infantil filantrópico na cidade de Ribeirão Preto”	Perspectiva das políticas educacionais
2.Pessanha (2021). “financiamento da educação infantil das crianças de 0 a 3 anos no município de São Gonçalo/RJ: limites e tensões entre o público e o privado”	Recorte histórico da Educação Infantil das políticas de fundo
3.Pessanha (2022). “Políticas educacionais e o financiamento à creche em São Gonçalo/RJ: um estudo de caso (2011-2020)”	Política de Financiamento educacional
4.Costa; Silva; Braga (2020). “Repercussões do Fundeb no acesso e na oferta da educação infantil: um estudo de caso”	Perspectiva histórica da Educação Infantil
5.Gonçalves (2022). “O financiamento da educação infantil no município de Londrina/PR (2015-2020)”	Perspectiva histórica e das políticas de financiamento
6. Bruno (2022). “A oferta da educação infantil em condições de Qualidade no contexto no novo Fundeb”	Política de Financiamento da Educação Infantil
7.Santos ; Junior (2021). “Os recursos direcionados às crianças de 0 a 5 anos de idade no contexto do Fundeb em João Pessoa PB”	Perspectivas histórico das políticas de fundo
8.Pinto; Correa (2020). “Educação Infantil e a política de fundos: como tem caminhado essa etapa educacional, em especial com a aprovação do Fundeb?”	Perspectiva histórica e políticas de financiamento

Fonte: elaboração própria com base nos artigos selecionados da revista Fineduca (2023).

O quadro 1 demonstra que a perspectiva histórica das políticas de fundos e da história da Educação Infantil (5) é predominante, o que está associado com a perspectiva das políticas educacionais (3), revelando uma tendência nas pesquisas do tipo estudo de caso. Logo, isso nos permite indagar se essa abordagem seria uma tendência apenas dos artigos da revista *Fineduca*, considerando que se trata de uma revista específica sobre financiamento educacional, questão que merece ser examinada posteriormente.

Apresenta-se o levantamento das problemáticas que circundam o financiamento da EI, identificadas pelos autores e visibilizadas nas produções, conforme quadro 2:

Quadro 2- Problemáticas sobre financiamento da Educação Infantil por municípios, no período de 2011 a 2022, na revista *Fineduca*

Autor	Problemáticas históricas
1 Pereira; Pinto (2011)	“Expressiva participação de instituições privadas sem fins lucrativos . O aumento dessa forma de organização diminui as iniciativas estatais para a oferta e manutenção nas diferentes etapas da educação, em especial, a faixa etária de zero a três anos ”
2. Pessanha (2021)	“ Carência de estudos e pesquisas no campo do financiamento da EI , precisamente no segmento creche, problematizando o acesso de crianças de 0 a 3 anos aos equipamentos coletivos educacionais. Ademais, a defesa de que o direito à educação implica recursos para sua oferta, em especial a EI que historicamente esteve excluído de uma efetiva política nacional de financiamento educacional ”.
3. Pessanha (2022)	“ Tensões geradas pelo legado histórico da creche que consiste nas disputas por hegemonia de sentido, nos planos políticos e epistêmico , historicamente presentes na educação da pequena infância (creche), dentre os quais destacamos: o assistencialismo, o conservadorismo e o privatismo em confronto com o sentido da educação da pequena infância como direito público. ”
4.Costa; Silva; Braga (2020)	“A expansão das creches e da pré-escola ainda é um desafio, apesar das legislações nacionais regulamentarem essa oferta como parte do direito subjetivo da educação (CF/88; LDB/96). O Fundeb permanente foi importante, mas insuficiente para enfrentamento e superação desse desafio na EI ”
5. Gonçalves (2022)	“ A sombra da via da assistência e amparo aos pobres do atendimento da infância pobre. A falta de financiamento é o aspecto mais determinante para que o direito , ainda que inscrito em lei, não se concretize. Esse direito é garantido em Londrina?”
6.Bruno (2022)	“ Reconhecimento dos avanços legais no âmbito da trajetória da EI , em destaque a ampliação do acesso da EI como condição necessária para uma oferta de qualidade. Atribui ao financiamento a condição para a garantia dessa ampliação ”
7.Santos; Junior (2021)	“Inauguração de avanços e novos enfrentamentos no âmbito da EI. Inscreve como uma lei que amplia a obrigatoriedade do Estado brasileiro com a garantia da educação pública, assegurou, ainda que de forma limitada , a possibilidade da expansão do atendimento, seja pela via matrícula, seja via indução de políticas e ações para assegurar a ampliação do acesso”.
8.Pinto; Correa (2020)	Invisibilidade de matrículas de bebês em creches públicas , como dever do Estado e Direito da criança.

Fonte: elaboração própria com base nos artigos selecionados da revista *Fineduca*. **Grifos da autora** (2023).

O quadro 2 demonstra que as problemáticas mais destacadas nos artigos estão relacionadas a trajetória da ausência do Estado no financiamento da EI. Vale destacar que mesmo após a promulgação da CF/1988, constituição que regulamenta a EI como direito da criança e dever do estado, o financiamento público dessa etapa da educação básica foi legalizado apenas com o Fundeb de 2007, ou seja, durante dezenove anos, a EI ficou de fora dos recursos públicos destinados aos investimentos da educação. E, apesar do Fundeb permanente, o recurso se torna insuficiente e limitado para a superação das desigualdades no atendimento de bebês e crianças. Outra questão, que aparece nas produções, é a compreensão de que o financiamento garante a efetivação do direito educacional. Para Flores e Lutz (2022), a implementação desse direito transcende o financiamento e exige a efetivação dos insumos necessários ao atendimento de dimensões e critérios mínimos de qualidade para a EI. Pinto e Correa (2020) entendem que a melhora no padrão de financiamento por si só não consegue enfrentar as desigualdades e as discriminações de gênero, raça/etnia, etárias e econômica presentes no interior de creches e pré-escola, “um fundo resolve questões de qualidade?” (Pinto; Correa, 2020, p.23).

A problemática da participação de instituições privadas sem fins lucrativos na oferta da Educação Infantil é recorrente nas pesquisas, exatamente porque essa questão provoca a disputa dos recursos públicos por parte do setor privado, posto que o Fundeb de 2007 e 2020 concede essa participação. Essa disputa pelos fundos públicos do setor privado para a oferta de vagas dos bebês em creches e das crianças maiores na pré-escola é uma das principais preocupações dos pesquisadores, das professoras e da sociedade civil, uma vez que desmobiliza a possibilidade da construção da identidade da educação infantil como primeira etapa da educação básica, o que lhe autoriza ser administrada, gestada e executada a partir das políticas educacionais da educação básica como as demais etapas do ensino.

Adrião, Borghi e Domiciano (2010), Domiciano (2012), Adrião (2018) e Franco, Domiciano e Adrião (2019) revelam que, a partir da década de 1990, os direitos sociais e os educacionais têm sido desmobilizados por meio de um conjunto de reformas educacionais e de políticas públicas. Por conseguinte, as transformações que têm acontecido na educação correspondem a “processos pelos quais a educação pública brasileira, entendida como aquela financiada e gerida pelo Poder Público, conforme

indicado na Lei de Diretrizes e Bases nº 9394/1996, subordina-se formal e concretamente ao setor privado com fins de lucro” (Adrião, 2018, p.9). Essas medidas ampliam cada vez mais a distância da efetivação dos direitos humanos, sociais e educacionais do Estado no cumprimento do seu dever, além de reforçar a trajetória da desmobilização dessa instância pública e fortalecer o mercado.

A seguir, o quadro 3 apresenta-se as contribuições das produções que, a partir de realidades locais, mostram os avanços e as tensões que circundam a temática do financiamento na EI :

Quadro 3- Contribuições dos artigos sobre financiamento da Educação Infantil por municípios, no período de 2011 a 2022, na revista Fineduca

Município/ Estado	Contribuições das pesquisas: avanços e tensões
1. Ribeirão Preto/SP	“ O município mantém convênios com instituições filantrópicas de educação infantil , essa opção representa menos gastos por parte da Administração Municipal, pois implica em um custo bem menor que a oferta direta pelo município, ou seja, instituição mantida e administrada pelo poder público. Os recursos governamentais não são suficientes para manter a instituição e, na complementação do restante dos recursos gastos. Outro dado importante encontrado é a existência de poucos professores com formação em nível superior e o pagamento de um salário que está bem abaixo, por exemplo, daquele que recebem os profissionais que atuam na rede municipal”.
2.São Gonçalo/RJ	“Apesar do aumento observado no número de matrículas públicas na creche , a expansão desse segmento nacional educacional, na esfera pública estatal municipal, revela-se insuficiente para a garantia do direito à educação, com qualidade, à parcela da população de 0 a 3 anos de idade”.
3.São Gonçalo/RJ	“Revela a pequena e insuficiente rede pública municipal de educação estatal, a presença majoritária de matrículas em creches comunitárias, conveniadas com a prefeitura, bem como o histórico e acentuado viés privatista como fortes expressões do atendimento educacional a esse segmento da população . Infere-se certa fragilidade por parte das políticas municipais, no que concerne a garantia do direito à educação pública, gratuita e de qualidade, sobretudo às crianças de 0 a 3 anos. Realidade municipal (re) atualiza os sentidos assistencialistas e compensatórios e de caráter conservador. ”
4.Ribeirão das Neves/MG	“Fundeb foi determinante na expansão da EI no município, caracterizados com baixa capacidade de atendimento institucional protegido , é dependente do efeito distributivo do fundo. Os dados apontaram para o aumento significativo na oferta de vagas na EI pública no município com o passar dos anos, no período da vigência do Fundeb. O fundo, por seu desenho redistributivo, foi se tornando, ao longo de sua vigência, o elemento mais importante da composição orçamentária do município. Os dados apontaram que, à medida que os recursos do fundo cresciam, aumentava também sua destinação à EI, sendo o Fundeb a fonte

	<p>orçamentária de maior penso na EI. Sem o Fundeb os obstáculos à EI seriam mais difíceis. Os dados sugerem a repercussão positiva, pois assegurou recursos ao município e a garantia do direito de crianças de 0 a 5 anos à EI.”</p>
5.Londrina/PR	<p>“O município possui uma boa capacidade tributária e é menos dependente das transferências constitucionais do que a maioria dos municípios brasileira. Apesar desse quadro positivo, o município fica muito longe do CAQ o que nos faz refletir sobre as condições de oferta de municípios menores que por vezes possuem balanços inferiores. Os dados de matrículas demonstraram que o conveniamento com a rede privada foi uma saída para a expansão da EI e sempre representou uma opção política do município, mesmo que ele possua uma boa capacidade tributária. A matrícula conveniada na creche é superior a pública. Já na pré-escola o município toma para si a responsabilidade sobre essas matrículas”.</p>
6.Bocaiúva do Sul; Fazenda Rio Grande, Itaperuçu e Piên (RS)	<p>“As características socioeconômicas dos municípios selecionados demonstram que eles dispõem de baixa capacidade orçamentária e baixa autonomia financeira frente ao desafio da ampliação do acesso à EI e da manutenção de suas redes como um todo. É essa condição que os qualifica para receber a complementação–VAAT instituída pelo Fundeb permanente, ainda que estejam dentro de um estado que nunca recebeu a complementação da União e façam parte de uma região que produz grande parte do que o Paraná produz de riqueza. Os dados apresentados evidenciam o quanto o municípios dependem das transferências do Fundeb para compor as receitas destinadas à educação”.</p>
7.João Pessoa PB.	<p>“Aumento significativo das matrículas de creche, as da pré-escola mantém-se estáveis. Expansão vem ocorrendo de forma desigual, penalizando as crianças mais novas (creches) e de famílias de baixa renda; a população negra; as indígenas e os que vivem no meio rural Desafios na melhoria da qualidade do atendimento, principalmente para o segmento de 0 a 3 anos de idade, que aparece em situação mais precária, seja em relação à formação de pessoal, seja em relação à infraestrutura. Crescimento das matrículas públicas, mas o setor privado foi o responsável pelo maior crescimento, Os percentuais dos recursos aplicados em EI foram ínfimos; e que, apesar da considerável elevação dos recursos para a EI, as receitas da educação municipal foram gastas, majoritariamente no EF que recebeu maior parte dos recursos. Esse cenário não se alterou, mesmo que as matrículas e demandas da EI tivessem aumentados, que o quantitativo de matrículas do EF tivesse reduzido”.</p>

4.Estados brasileiros ⁷	<p>“Permanece a desigualdade na oferta e o aumento do atendimento conveniado. Salto expressivo do número de matrículas públicas. Na EI, esse aumento foi de 103% entre 1998 e 2017, mesmo retirando a faixa etária de seis anos. Se considerarmos apenas creche, no mesmo período, a rede pública teve um aumento de 970%”, isso nos dá fôlego para seguir lutando por um Fundeb permanente. Melhora no padrão de financiamento ainda não foi o suficiente para que se construísse um modelo sólido de identidade da EI, onde discriminações de gênero, raça/etnia, etárias e econômicas fossem superadas.</p> <p>Impasses que ainda permanecem: filas de espera para vagas em creches, mesmo nos municípios de maior porte; número excessivo de crianças por turmas; auxiliares que não são professores contratados para o exercício da docência; no interior do trabalho pedagógico a cisão entre o cuidado e educação; conjuntos de regras disciplinas e práticas pedagógicas muito típicas do EF foram constatadas.</p> <p>Desafios a serem enfrentados: mecanismos de controle social não foram suficientes para se garantir um melhor uso dos recursos disponíveis; permanência de desigualdade na oferta; aumento do atendimento conveniado; visibilidade e a disputa por recursos para a EI, incluindo a creche e direito educacional a ser efetivado”.</p>
------------------------------------	---

Fonte: elaboração própria com base nos artigos selecionados da revista Fineduca. **Grifos da autora** (2023)

Identificou-se, no quadro 3, oito artigos do tipo estudo de caso que tem como *locus* de pesquisa e análise os municípios. Quanto a questão da oferta das matrículas na instância privada e pública, os dados indicam que 5⁸ desses artigos mostram a presença majoritária de matrículas em creches conveniadas, é o caso de Ribeirão Preto-SP, São Gonçalo-RJ Londrina-PR e João Pessoa-PB. Enquanto 2 produções ressaltam que o responsável pela oferta da EI é a instância pública, como o município de Ribeirão das Neves-MG e os municípios de Rio Grande do Sul (Bocaiúva do Sul; Fazenda Rio Grande, Itaperuçu e Piên). O artigo que se refere aos estados brasileiros destaca o aumento do atendimento conveniado, contudo, destaca o salto expressivo do número de matrículas públicas.

O crescimento do atendimento privado indica que a “sombra” do atendimento via “conveniamento” e “parceria” permanece na trajetória da EI. O que essa permanência tem a dizer?

⁷ Distrito Federal, Pernambuco, São Paulo, Rio de Janeiro, Rio Grande do Sul, Minas Gerais, Amapá, Roraima, Sergipe, Goiás, Ceará, Paraíba, Rondônia, Paraná, Bahia, Rio Grande do Norte, Alagoas, Maranhão, Amazonas, Santa Catarina, Mato Grosso do Sul, Pará, Piauí, Tocantins, Mato Grosso, Espírito Santo e Acre.

⁸ Foi contabilizado uma vez, porque há dois artigos que estudam o mesmo município, São Gonçalo-RJ

A Educação Infantil (EI) é a primeira etapa da educação básica e a sua finalidade é desenvolver integralmente a criança de até cinco anos de idade, conceito explicitado no artigo 29 da LDB. Ela é oferecida em creches, para crianças de zero a três anos de idade, e em pré-escolas, para crianças de quatro a cinco anos de idade, conforme artigo 30 da LDB. Essa oferta é reconhecida na Constituição Federal de 1988 (CF), no Estatuto da Criança e do Adolescente de 1990 (ECA), como se lê no item V do artigo 5: o direito do atendimento da criança ao “acesso à escola pública e gratuita próxima de sua residência” (BRASIL, 1990).

E, no item IV da LDB, lê-se: “atendimento gratuito em creches e pré-escolas às crianças de zero a seis anos de idade”. Assim, é direito da criança, dever do Estado e opção da família o acesso à EI. O oferecimento da EI é fundamentado, conforme o artigo 205 da CF, com base nos princípios da igualdade de condições de acesso e permanência na escola, gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais e garantia de padrão de qualidade (BRASIL, 1988). É corroborado no parágrafo 1 do artigo 5 das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEIs), como se lê: “é dever do Estado garantir a oferta de Educação Infantil pública, gratuita e de qualidade” (BRASIL, 2009). Essa oferta é ainda pautada nas diretrizes da política de atendimento, de acordo com o item I do artigo 88 do ECA. É também fundamentada na “municipalização do atendimento” (BRASIL, 1990), ou seja, o município é o responsável em ofertar à EI a partir de uma política de atendimento articulada por ações da sociedade civil e das esferas estatais, assim como é recomendado pelo artigo 68 do ECA.

Contudo, do ponto de vista de Domiciano, Franco e Adrião (2011, p.113), os direitos sociais da criança, conquistados e legitimados na Constituição Federal de 1988 e no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), permanecem distantes “entre o previsto e o praticado, pela vigência de contradições legais, pelo descumprimento da legislação em vigor e pelas condições econômicas que induzem à desigualdade no usufruto do direito” (Domiciano; Franco; Adrião, 2011, p.113). Adrião e Domiciano (2011) entendem que o Fundeb potencializa o aumento de vagas privadas em organizações sem fins lucrativos exatamente, porque elas são contabilizadas para efeitos do recebimento dessa receita, a partir dessa lógica ocorre a privatização da oferta de vagas em creches.

Retomando a “sombra” da tendência das parcerias na oferta de vagas nas creches e pré-escola à luz dos estudos de Adrião (2018 e 2022), pode-se dizer que o Fundeb provisório e permanente contribuem para (re)novação do setor privado na oferta da Educação Infantil, configurando o que a autora entende por privatização educacional.

Ainda, Adrião compreende que o movimento da privatização da educação pode acontecer a partir de três dimensões: da oferta educacional, da gestão da educação pública e do currículo. A primeira, “operacionaliza-se por meio de três formas: financiamento público, aumento das matrículas em estabelecimentos particulares e introdução de políticas ou programas de escolha parental” (Adrião, 2018, p. 11). A referida autora descreve que o financiamento público à educação privada é viabilizado a partir de três mecanismos: introdução de sistemas de bolsa de estudos; implantação de convênios ou contratos entre poder público e setor privado e presença de mecanismos de incentivos fiscais para a escola privada, a exemplo, dedução de impostos ou renúncia fiscal. Explica ainda que o mecanismo para estimular a oferta de vaga privada acontece por meio do estímulo ao atendimento escolar privado por escolas comerciais de baixo custo, como ainda através da diminuição da oferta de vagas públicas e as diversas sistemáticas de aulas particulares/tutoriais.

Já a dimensão da gestão, para Adrião (2018, p.12), está associada “à subordinação ao setor privado dos processos relativos à definição dos meios e dos fins desta educação” e acontece de duas formas: privatização da gestão educacional e privatização da gestão escolar. A primeira é “quando os processos decisórios sobre a política educativa de uma rede ou de um sistema público de ensino são delegados ou passam a subordinar-se a instituições privadas lucrativas ou a estas associadas”⁹. Quanto à segunda forma, a autora esclarece que ela é “relativa aos processos de delegação ou subordinação da gestão de escolar a estes mesmos atores”¹⁰. Sendo assim, a gestão educacional é uma forma mais ampla e macro para identificar a privatização. Por sua vez, a dimensão da privatização do currículo refere-se aos “processos pelos quais o setor privado determina para escolas, redes ou sistemas públicos os desenhos curriculares, seja por meio de assessorias, de oferta de tecnologias educacionais e demais insumos curriculares”¹¹.

Essas três dimensões – oferta, gestão e currículo – representam as formas pelas quais a privatização da educação obrigatória vêm ocorrendo no Brasil desde o começo do século XXI, estando integradas à conjuntura global de indução da educação para o campo dos negócios, como destaca Adrião (2018).

⁹ *Ibid.*, p.12.

¹⁰ *Ibid.*, p.12.

¹¹ *Ibid.*, p.12.

Segundo Adrião (2022, p. 267), a privatização da oferta educacional consiste no “movimento que tem direcionado a educação básica brasileira para o campo e sob o interesse do setor privado, em especial do corporativo ou de segmentos a este associado”. Especificamente, essa autora se refere às corporações, ao terceiro setor, às famílias, dentre outros. Para ela, esse fenômeno se materializa a partir de estratégias de privatização que “mantém o subsídio público à educação básica, mas transfere parcelas cada vez maior desses mesmos fundos para um multifacetado setor privado” (*Ibid*, p.71). Desse modo, os recursos públicos destinados à educação básica são transferidos ao setor privado, consolidando a privatização da oferta da EI.

Com base nesse pressuposto, os dados apresentados revelam a materialização da privatização da EI em diferentes municípios (5), contudo, uma pequena parte das produções (3) mostra a visibilidade da instância pública na oferta da EI. Logo, aponta para os avanços e as tensões que desafiam a Educação Infantil na contemporaneidade.

Conclusão

O objetivo central deste trabalho foi identificar e analisar as principais problemáticas históricas e contemporâneas que circundam a questão do financiamento da EI, a partir do leitura de resumos de 10 artigos selecionados na revista *Fineduca*.

Um primeiro aspecto a considerar é que as pesquisas acerca do financiamento da Educação Infantil passa a integrar a revista *Fineduca* a partir de 2011, o que pode estar relacionado tanto ao ano da fundação da revista quanto pode estar relacionado com a regulamentação do Fundeb de 2007 e de 2020. Outro resultado que merece ser evidenciado é a centralidade das instituições e dos pesquisadores na região sudeste e sul, sobretudo os estados de São Paulo, Rio de Janeiro e Paraná

Fez-se destaque, também, à abordagem metodológica do tipo estudo de caso em grande parte das produções localizadas, no conjunto de 10 trabalhos, 8 investigaram a temática a partir desse método em diferentes municípios brasileiros. Dessa maneira, isso permitiu identificar e analisar as principais problemáticas históricas e contemporâneas que circundam a questão do financiamento da EI.

Os dados do quadro 3 mostram a centralidade da questão da oferta das matrículas na instância privada e pública em 8 trabalhos, dentre esses, 5¹² desses demonstram a presença majoritária de matrículas em creches conveniadas, é o caso de Ribeirão Preto-

¹² Foi contabilizado uma vez porque há dois artigos que estudam o mesmo município, São Gonçalo-RJ

SP, São Gonçalo-RJ Londrina-PR e João Pessoa-PB. Enquanto 02 produções ressaltam que o responsável pela oferta da EI é a instância pública, como o município de Ribeirão das Neves-MG e os municípios de Rio Grande do Sul (Bocaiúva do Sul; Fazenda Rio Grande, Itaperuçu e Piên). Além disso, o artigo que se refere aos estados brasileiros destaca o aumento do atendimento conveniado, contudo, destaca o salto expressivo do número de matrículas públicas.

O crescimento do atendimento privado indica que a “sombra” do atendimento via “conveniamento” e “parceria” permanece na trajetória da EI. O que essa permanência tem a dizer? À luz dos estudos de Adrião (2018 e 2022) pode-se dizer que o Fundeb provisório e permanente contribuem para (re) novação do setor privado na oferta da Educação Infantil, configurando o que autora entende por privatização educacional. Com base nesse pressuposto, os dados apresentados revelam a materialização da privatização da EI em diferentes municípios (5), contudo, uma pequena parte das produções (3) mostra a visibilidade da instância pública na oferta da EI.

Quanto aos desafios, as produções mostram o lugar de disputa dos movimentos sociais e científicos, no sentido de acompanhar a operacionalização do Fundeb nos municípios, haja visto que as conquistas legitimadas dessa etapa da educação básica advieram das bases sociais, a iniciar pelo movimento das mulheres trabalhadoras. Essa articulação e organização política da base social foram substanciais para a regulamentação de recursos públicos destinados à EI. Logo, o desafio a ser enfrentado, pós-Fundeb, é a efetivação integral desses recursos à EI pública. Outro desafio que tais pesquisas mostram é a escassez de trabalhos sobre a temática, o que resulta na urgência da ampliação da produção científica, sobretudo sobre os desdobramentos do Fundeb permanente na EI. Portanto, esse fortalecimento é imperativo para o controle, a regulação dos fundos públicos e para a expansão da EI, mantidas e administradas integralmente pelo setor público.

Referências

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

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, jan./abr.2018.

ADRIÃO, T.; BORGHI, R. DOMICIANO, C. A. Educação Infantil, ensino

fundamental: inúmeras tendências de privatização. **Revista Retratos da Escola**. Brasília, v.4, n.7, p.285-298, jul./dez.2010. Disponível em:<<http://www.esforce.org.br>

ADRIÃO, Theresa; DOMICIANO, Cassia Alessandra. Novas formas de privatização da gestão educacional no Brasil: as corporações e o uso das plataformas digitais. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v.14, n.30, p.670-687/ set/dez.2020.

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

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

BRASIL. Emenda Constitucional nº 14, 12 de setembro de 1996. Estabelece o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério – FUNDEF. **Diário Oficial da União**. Brasília, set. 1996.

BRASIL. Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB, e dá outras providências. Brasília, DF, **Diário Oficial da União**, 21 jun. 2007.

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

BRASIL. **Lei nº 9.424**, de 24 de dezembro de 1996. Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério – FUNDEF. Brasília, dez.1996.

BRASIL. **Resolução nº 5**, de 17 de Dezembro de 2009. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, Brasília, dez. 2009.

BRUNO, D. J. R. A oferta da EI em condições de Qualidade no contexto no novo Fundeb. **FINEDUCA** - Revista de Financiamento da Educação, v.12, n.14, 2022.

COSTA, J. T. P.; SILVA, F. R.; BRAGA, D., S.. Repercussões do Fundeb no acesso e na oferta da EI: um estudo de caso. **FINEDUCA**-Revista de Financiamento da Educação, Porto Alegre, v.10, n.25, 2020.

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

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

FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. As pesquisas denominadas “Estado da arte”. **Educação & Sociedade**, ano XXIII, nº 79, Agosto/2002.

- FLORES, M.L. R.LUTZ, D. Para além do acesso: o direito à educação infantil de qualidade exige financiamento adequado. **FINEDUCA**-Revista de Financiamento da Educação, Porto Alegre, v.12, n.11, 2022.
- FRANCO, D. de S.; DOMICIANO, C. A. e ADRIÃO, T. Privatização das creches em São Paulo e seus efeitos sobre a qualidade da oferta. **Teoria e Prática da Educação**, v.22, nº 3, p.80-96, Set./Dez. 2019.
- GONÇALVES, Aline de Barros Vidal. O financiamento da Educação Infantil no município de Londrina/PR (2015 a 2019). **FINEDUCA** - Revista de Financiamento da Educação; Porto Alegre, v.12, n.17, 2022.
- MONTANO, M.R.; PERONI, V. M.V.; FERNANDES, M. D.E.. O processo de privatização da EI no âmbito do Fundeb. **FINEDUCA** - Revista de Financiamento da Educação, v.11, n.28, 2021.
- MORI, A. ADRIÃO, T. Estado do conhecimento sobre financiamento da educação obrigatória e privatização a partir do Web of Science, 2015-2018. **Revista on line de Política e Gestão Educacional**. Araraquara, v.22, n;esp.3, p.1241-1257, dez., 2018.
- NASCIMENTO, A. P. S.; SILVA, C. N. de O.; SOUZA, E. M.; ALENCAR, F.. Creches conveniadas e compra de vagas na cidade de São Paulo: formas de privatização da EI. **FINEDUCA**-Revista de Financiamento da Educação, v.12, n.18, 2022.
- PEREIRA, S. T.; PINTO, J. M.R. Uma análise das fontes de receita, dos gastos e do padrão de atendimento de uma instituição de EI filantrópica na cidade de Ribeirão Preto. **FINEDUCA**- Revista de Financiamento da Educação, Porto Alegre, v.1, n.11, 2011.
- PESSANHA, F. N.L., Políticas Educacionais e o financiamento à Creche em São Gonçalo/RJ: um estudo de caso (2011-2020).**FINEDUCA**-Revista de Financiamento da Educação, Porto Alegre, v.12, n.13, 2022.
- PESSANHA, F.B.L. (2022).O financiamento da EI das crianças de 0 a 3 anos no município de São Gonçalo/RJ: limites e tensões entre o público e o privado. **FINEDUCA** - Revista de Financiamento da Educação; Porto Alegre, v.11, n.29, 2021.
- PINTO, J.M.R.; CORREA, B. C. EI e a política de fundos: como tem caminhado essa etapa educacional, em especial com a aprovação do Fundeb? **FINEDUCA**- Revista de Financiamento da Educação, Porto Alegre, v.10, n.24, 2020.
- ROMANOWSKI, Joana Paulin; ENS, Romilda Teodora. As pesquisas denominadas do tipo “Estado da Arte” em Educação. **Diálogo Educ.**, Curitiba, v.6, n.19, p.37-50, set./dez. 2006.
- SANTOS, J. B. ; JUNIOR, L.S. Os recursos direcionados às crianças de 0 a 5 anos de idade no contexto do Fundeb em João Pessoa. PB. **FINEDUCA**-Revista de Financiamento da Educação, Porto Alegre, v.11, n.1, 2021.

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
E-mail: ftavarespsi@yahoo.com.br

Edson Ferreira Alves
Secretaria Municipal de Educação de
SLMBelos, GO
E-mail: edson.belos@gmail.com

Maria Goretti Quintiliano Carvalho
Universidade Estadual de Goiás
E-mail: gorettiqcarvalho@gmail.com

Introdução

*As leis e os regulamentos oficiais constituem **matéria de conhecimento** que a escola e sua equipe não podem ignorar. Os profissionais da instituição precisam ter a sua disposição a legislação escolar, as normas e as disposições da legislação escolar, as normas e as disposições administrativas que vem das instâncias do sistema escolar. **Tais documentos devem ser informados sistematicamente à equipe da escola.** (Libâneo; Oliveira; Toschi, 2007, p. 369, grifo nosso).*

A formação continuada de gestores escolares representa um elemento importante para a eficácia e a renovação das práticas pedagógicas e administrativas nas escolas. Nesse contexto, programas específicos de formação continuada e em serviço para diretores escolares assumem um papel estratégico, ao oferecerem ferramentas e conhecimentos que visam fortalecer a gestão e liderança dentro das instituições educacionais. O Programa de Capacitação a Distância para Gestores Escolares (Progestão) é uma dessas iniciativas, desenvolvida para atender a demanda por uma gestão escolar mais democrática e eficaz, focada na aprendizagem dos estudantes e na melhoria contínua dos processos escolares.

Implementado pela primeira vez em 2001, o Progestão é um programa nacional que foi adotado por diversos estados brasileiros, incluindo Goiás, inclusive no município de São Luís de Montes Belos. O programa foi concebido para ser realizado a distância, com o objetivo de possibilitar a participação de gestores escolares que, devido às suas

rotinas intensas, enfrentavam dificuldades para participar de formações presenciais. Em 2023, a Secretaria Municipal de Educação de São Luís de Montes Belos promoveu nova edição do curso, adaptando seu conteúdo e metodologia para atender às necessidades e realidades locais e atuais. Para tanto, realizou em projeto próprio a atualização dos objetivos e do conteúdo dos módulos de forma a atender as demandas formativas e novos contextos da gestão escolar.

Diante do exposto, este texto objetiva apresentar a reflexão acerca da versão municipal do curso Progestão, *Progestão Municipal: gestão escolar em perspectivas atuais e bases teórico-práticas – Edição 2023*, bem como analisar seu impacto na formação continuada dos diretores escolares em São Luís de Montes Belos, Estado de Goiás, analisando como o processo formativo contribuiu para o desenvolvimento de competências de gestão e liderança entre os participantes. Este artigo, portanto, explora a intersecção entre teoria e prática na formação de gestores escolares, destacando a importância de programas como o Progestão Municipal para o desenvolvimento de uma gestão escolar mais reflexiva, democrática e efetiva. Por meio da análise de documentos oficiais, *feedback* dos cursistas e resultados específicos da edição de 2023, este estudo oferece importantes *insights* sobre a contribuição do Progestão para a melhoria da qualidade educacional no contexto local.

Metodologia do estudo de caso: pesquisa documental

A pesquisa documental, utilizada neste estudo de caso sobre o Progestão Municipal em São Luís de Montes Belos, é uma metodologia qualitativa que envolve a análise sistemática de documentos para extrair padrões, temas e significados relevantes. Este tipo de pesquisa é particularmente significativo no campo da educação, onde documentos oficiais, relatórios de programas, projetos de cursos e *feedbacks* de participantes podem fornecer constructos qualitativos e quantitativos sobre as práticas e resultados das políticas educacionais. A principal vantagem dessa metodologia é a capacidade de acessar informações que já foram coletadas e organizadas, permitindo uma análise detalhada sem a necessidade de interação direta com os sujeitos da pesquisa.

Ao examinar documentos como o projeto do curso e relatório de sua execução, o estudo procura entender como os princípios teóricos da gestão democrática foram incorporados e manifestados na execução do Progestão Municipal. Esta análise permite avaliação crítica de como as teorias de liderança e gestão educacional são aplicadas no

contexto real, ajudando a identificar tanto os sucessos quanto as áreas que necessitam de melhorias.

O processo de análise documental neste estudo foi planejado para garantir uma compreensão abrangente e objetiva dos dados. Inicialmente, todos os documentos relevantes foram coletados, incluindo materiais de curso, comunicações internas e *feedbacks* dos participantes. Cada documento foi examinado para identificar informações relacionadas aos objetivos específicos do estudo, como as mudanças nas compreensões sobre a gestão e as percepções dos gestores sobre a eficácia da formação. Por meio de uma abordagem de codificação temática, foram destacados padrões e temas que se alinham com os conceitos teóricos discutidos, proporcionando uma base sólida para a análise e interpretação dos dados coletados na pesquisa documental.

Dessa forma, garantir a validade e a confiabilidade é um aspecto essencial na pesquisa documental. Neste estudo, várias estratégias foram adotadas para fortalecer a confiança nos resultados. Primeiramente, foi realizada uma triangulação de fontes, onde informações de diferentes tipos de documentos foram comparadas e contrastadas para verificar a consistência dos dados. Além disso, a análise foi conduzida de maneira iterativa, revisando os temas emergentes várias vezes para garantir que eles refletiam precisamente o conteúdo dos documentos. Essas práticas não apenas aumentam a precisão dos resultados, bem como enriquecem a compreensão das dinâmicas de implementação e dos impactos do Progestão Municipal, dando significatividade às análises.

Pressupostos teóricos

O ordenamento legal nacional em vigência, sendo a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) n.º 9.394/1996, e o Plano Nacional de Educação – PNE 2014-2024, Lei n.º 13.005/2014, sustenta a gestão democrática do ensino público em dois pilares: a participação da comunidade escolar e local na elaboração das propostas pedagógicas das instituições e na gestão escolar por meio de conselhos ou equivalentes. O regramento municipal de São Luís de Montes Belos, Estado de Goiás, em especial o Estatuto e Plano de Carreira do Magistério Público Municipal, Lei n.º 1.862/2010, inclui a eleição direta pela comunidade escolar dos diretores como um dos princípios da democratização da gestão da Educação.

A gestão democrática na Educação é uma abordagem que busca envolver a comunidade escolar na tomada de decisões e na construção do projeto educativo da escola. De acordo com Paulo Freire (1997), a gestão democrática é uma forma de

construir a participação da comunidade escolar e deixar de ser mera ilusão. Autores como Paro (2017) e Lück (2000) também destacam a importância da participação democrática na Educação para a formação de cidadãos críticos e conscientes. A gestão democrática possibilita a construção de um projeto educativo coletivo, que atenda às necessidades da comunidade escolar e contribua para o desenvolvimento da escola.

A gestão democrática nas escolas é reconhecida como uma abordagem que valoriza a participação, a transparência e a colaboração entre todos os envolvidos no ambiente educacional. Conforme estabelecido pela Constituição Federal Brasileira, de 1988 e reiterado por Libâneo (2001), a gestão democrática implica a participação ativa da comunidade escolar e local nas decisões importantes que afetam a vida escolar. Isso é particularmente relevante em contextos como o de São Luís de Montes Belos, onde a integração entre a escola e a comunidade pode potencializar os resultados educacionais.

Além disso, Paro (2017) aponta que a gestão democrática promove a valorização da diversidade e a igualdade de oportunidades. Ao permitir que diferentes vozes sejam ouvidas, a gestão democrática torna-se ferramenta importante para a construção de uma educação inclusiva e justa. Nesse sentido, a gestão democrática é fundamental para o desenvolvimento de escolas que atendam às necessidades da comunidade e contribuam para a formação de cidadãos conscientes de seu projeto de mundo e o papel da escola nesse contexto.

Os desafios do cenário atual, numa sociedade que se transforma constantemente, solicita nova postura profissional dos diretores escolares, assumindo, assim, a gestão escolar papel central para efetivação de um modelo de Educação socialmente referenciada. É preciso, pois, na visão de Lück (2000), romper com o sentido restrito e genérico aplicado atualmente à gestão democrática da escola e construir, coletivamente, relações verdadeiramente participativas e descentralização do poder na tomada de decisões, execução e avaliação da proposta pedagógica da escola.

A LDB n.º 9.394/1996 trouxe às rodas de discussão o tema sobre a democratização da Educação pública, já especificado anteriormente na Constituição de 1988. Neste marco legal, o artigo 205 determina que a Educação seja promovida e incentivada em colaboração da sociedade. E no artigo 206 reafirma o princípio da gestão democrática como orientador do ensino público. Nota-se que a Carta de 1988 não estendeu esse princípio para o ensino privado.

A LDB, em seus artigos 14 e 15, apresenta as seguintes determinações, no tocante à gestão democrática:

Art. 14 - Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios:

I. Participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola;

II. Participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes.

Art. 15 - Os sistemas de ensino assegurarão às unidades escolares públicas de educação básica que os integram progressivos graus de autonomia pedagógica e administrativa e de gestão financeira, observadas as normas de direito financeiro público. (Brasil, 1996).

O disposto na LDB sobre a gestão democrática nas unidades do sistema público de ensino, estabelece a autonomia aos entes federados para que definam normas complementares desde que estejam em sintonia com os marcos legais nacionais, garantindo formas próprias de operacionalização desses princípios e da gestão escolar, com a participação da comunidade escolar e local com base para a tomada das decisões.

Mesmo com o disposto nas emanações legais, a prática da gestão escolar democrática ainda carece de consolidação e efetivação, sendo “um livro aberto às experiências consistentes, à construção do conhecimento e à aprendizagem”, e, por conta da sua “complexidade nos processos sociais, que despertam múltiplos significados e interpretações”, é importante analisar e aprofundar a compreensão destas (Lück, 2000, p.11).

Logo, a reflexão sobre essas práticas, sobre a mudança de concepção de escola e suas implicações para a gestão, discutindo as limitações de modelos não tão democráticos, estáticos e a sua transição para um modelo dinâmico, participativo e flexível, torna-se oportuno e necessário no âmbito da proposta desse curso de formação, pois a descentralização das responsabilidades, a democratização da gestão escolar, por meio da formação de diretores, contribui diretamente para a construção de uma escola autônoma, princípio que conduz a uma aprendizagem efetiva com qualidade socialmente referenciada.

A gestão democrática da escola é um conceito que se refere a uma abordagem participativa e inclusiva na tomada de decisões e na administração das escolas. Isso significa que todos os envolvidos na escola, incluindo diretores, professores, funcionários, pais e alunos, têm a oportunidade de contribuir e ser ouvidos na definição das políticas e na resolução de questões importantes. Constitui, pois, como alternativa ao modelo autoritário de gestão escolar, no qual o diretor ou o corpo administrativo tem o

poder absoluto para tomar decisões e implementar políticas. Ao contrário disso, a gestão democrática valoriza a participação ativa de todos os envolvidos na escola e busca alcançar consenso por meio da comunicação e da negociação.

Gerir democraticamente uma unidade escolar traz vários benefícios coletivos. Em primeiro lugar, permite que todos os envolvidos na escola sejam ouvidos e tenham voz na definição das políticas e nas decisões que afetam suas vidas. Isso aumenta a sensação de pertencimento e a motivação dos envolvidos, o que pode levar a uma maior colaboração e dedicação. Além disso, permite que a escola se adapte mais facilmente às mudanças e às necessidades da comunidade. Como todos têm a oportunidade de expressar suas opiniões e perspectivas, a escola pode responder de forma mais efetiva às demandas e necessidades de todos.

A democratização da gestão educacional no Brasil não se constitui, atualmente, apenas numa opção de governantes e administradores, é, antes de tudo, um compromisso estabelecido do Estado e da sociedade; é constituída como direito da comunidade escolar participar das decisões da escola. Todavia, tanto a compreensão como a realização desse compromisso pactuado constitucionalmente, dependem de diversos e inter-relacionados fatores (Freitas, 2007). Nesse sentido, a formação de diretores escolares é fator essencial para garantir a qualidade da educação e o êxito do trabalho pedagógico. Os diretores são líderes e decisores chave na gestão da escola e desempenham um papel ímpar na criação de um ambiente de aprendizagem participativo, positivo e estimulante.

Porém, muitos diretores escolares carecem de capacitação adequada, o que pode levar a uma gestão ineficiente e a problemas na unidade escolar. Por exemplo, sem a formação adequada, os diretores podem ter dificuldades para gerenciar conflitos, implementar políticas eficazes e promover a inclusão e a diversidade em todas as suas vertentes. A formação continuada de diretores escolares é, portanto, uma necessidade constante e uma oportunidade para melhorar as relações interpessoais e a entrega de resultados pela instituição. Por meio da formação, os diretores terão a oportunidade de aprimorar suas habilidades e conhecimentos, desenvolver sua visão participativa e compreender melhor as complexidades da gestão escolar.

Em outras palavras, a formação de diretores escolares pode ajudar a criar uma cultura de aprendizagem contínua e a promover a colaboração e a troca de ideias entre seus pares. Isso pode levar a soluções inovadoras e a uma gestão mais eficaz da escola. Entender que as unidades escolares funcionam em rede e que a promoção de canais de interação e integração entre os gestores escolares contribui para fortalecer não só cada

unidade em particular, como também a Rede Municipal de Ensino de São Luís de Montes Belos como referência em qualidade educacional.

No entanto, é importante destacar que a gestão democrática também apresenta desafios. Pode ser difícil alcançar consenso quando existem perspectivas divergentes e é importante que haja uma cultura de diálogo e respeito para garantir o sucesso da gestão democrática. Em conclusão, a gestão democrática da escola é uma abordagem importante e valiosa para a administração escolar. Ela valoriza a participação e a voz de todos os envolvidos, o que pode levar a uma escola mais inclusiva.

O desenvolvimento do curso

O Progestão foi um programa pioneiro na capacitação de gestores escolares no Brasil, foi desenvolvido em uma colaboração entre o Ministério da Educação, o Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed) e a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime) nos anos 2000. Esse programa surgiu com o objetivo de promover uma gestão escolar democrática e eficaz, focando no desenvolvimento de habilidades administrativas e pedagógicas dos diretores de escolas públicas por todo o país.

Desde o seu início, o Progestão procurou integrar métodos de ensino a distância com encontros presenciais para facilitar o acesso dos gestores à formação continuada, sem que precisassem se afastar significativamente de suas funções cotidianas. Este formato híbrido permitiu que o programa atendesse a um número maior de gestores em diversas regiões, contribuindo para a uniformização e melhoria das práticas de gestão em todo o território nacional.

A experiência adquirida com o Progestão nacional serviu como base para a implementação de programas similares em níveis municipais, como o realizado em 2023, em São Luís de Montes Belos. Este curso local adaptou as diretrizes e metodologias do programa original para atender às necessidades específicas da região, mantendo o foco na melhoria da qualidade educacional por meio da capacitação de seus líderes escolares.

O Progestão Municipal, implementado pela Secretaria de Educação de São Luís de Montes Belos em 2023, visou fundamentalmente ao desenvolvimento de competências de liderança e gestão entre os diretores escolares ou entre interessados em assumir tal função. O curso foi estruturado com objetivos claros e definidos para assegurar uma abordagem holística e prática na formação de gestores escolares, com destaque para:

- Fornecer aos diretores uma compreensão aprofundada do papel social da escola, bem como das teorias e práticas da gestão democrática escolar;
- Desenvolver habilidades em liderança, comunicação e trabalho em equipe para a gestão eficaz da escola;
- Estimular a participação ativa dos diretores nas decisões que afetam a escola e a comunidade escolar;
- Fomentar elementos teórico-práticos para gestão de pessoas, de patrimônio, administrativa e financeira;
- Fomentar a reflexão crítica sobre a educação e a gestão escolar, para que os diretores possam identificar e abordar desafios e problemas de forma eficaz;
- Apoiar a inovação e o desenvolvimento de novas práticas de gestão democrática, para garantir a qualidade da educação para todos os estudantes. (São Luís de Montes Belos, 2023a).

O Progestão Municipal foi planejado para abranger um total de 120 horas, divididas em 40 horas de atividades presenciais e 80 horas de estudo a distância. A estrutura curricular foi organizada em dez módulos essenciais que abordam temas desde a função social da escola até a avaliação institucional, passando pela gestão de recursos financeiros e humanos. Este arranjo curricular foi projetado para cobrir uma gama abrangente de competências necessárias para uma gestão escolar eficiente e inovadora, tendo como referência a estrutura modular do Progestão nacional.

Os módulos incluíam temas como a função social da escola, a gestão democrática, a construção coletiva do projeto político-pedagógico, e o gerenciamento de recursos financeiros e humanos. Essa abordagem modular permitiu uma análise profunda de cada tema, garantindo que os gestores pudessem não apenas aprender, mas também aplicar os conceitos de maneira eficaz em seus contextos escolares. Além disso, os módulos foram desenhados para garantir uma progressão lógica e pedagógica que facilitasse o desenvolvimento contínuo das habilidades dos gestores. Por exemplo, o curso iniciou com módulos focados em conceitos fundamentais da gestão escolar e gradualmente avançou para temas mais complexos como avaliação institucional e integração da gestão escolar com políticas públicas. Este arranjo não apenas reforçava a aprendizagem, mas também permitia aos participantes construir reflexões sobre o conhecimento adquirido, integrando teoria e prática.

A adoção de uma metodologia híbrida foi uma resposta às necessidades dos gestores escolares, que muitas vezes possuem cargas de trabalho extenuantes de compromissos diários. As sessões presenciais permitiram interações e troca de experiências entre os participantes, enquanto as atividades à distância, conduzidas por

meio da plataforma Google Sala de Aula, proporcionaram a flexibilidade necessária para o estudo autônomo e a aplicação prática dos conceitos discutidos.

A avaliação da aprendizagem foi integrada de forma contínua ao longo do curso, utilizando diversas ferramentas para quantificar o progresso e a compreensão dos participantes. As avaliações incluíram produções dissertativas, análises de estudos de caso, participação em fóruns *on-line* e a elaboração de um Plano de Gestão como projeto final. Este último, em particular, serviu como peça central do processo avaliativo, exigindo que os gestores aplicassem diretamente os conhecimentos adquiridos para desenvolver estratégias concretas visando melhorar algum aspecto de sua gestão escolar.

Em suma, o Progestão Municipal de São Luís de Montes Belos exemplifica uma prática de capacitação de gestores escolares que é ao mesmo tempo abrangente, prática e alinhada aos princípios de gestão democrática e liderança efetiva. Ao integrar teoria e prática em um formato flexível e acessível, o curso não só capacita os gestores para melhorar suas habilidades de liderança, mas também promove transformação positiva nas práticas educacionais dentro de suas instituições.

A execução do curso

A necessidade de investir na formação continuada e inicial de gestores escolares é evidente para garantir a qualidade e equidade no ensino. Como líderes institucionais, os gestores desempenham papel crucial no sucesso pedagógico, político e social e na inclusão dos estudantes. Nessa perspectiva, o *Curso Progestão Municipal: gestão escolar em perspectivas atuais e bases teórico-práticas* buscou capacitar os profissionais que exercem essa função, ou que têm intenção em assumi-la, para atuarem na gestão escolar em todas as suas dimensões, desenvolvendo competências e habilidades práticas e teóricas.

Para tanto, o percurso formativo foi dividido em dez módulos e o Plano de Gestão como trabalho de conclusão de curso, abrangendo: (1) a função social da escola; (2) gestão democrática da escola; (3) construção coletiva do projeto político-pedagógico; (4) garantia da aprendizagem e permanência dos estudantes; (5) convivência democrática na escola; (6) gerenciamento de recursos financeiros; (7) gerenciamento do espaço físico e patrimonial; (8) gestão de recursos humanos; (9) avaliação institucional; (10) gestão escolar e políticas públicas; e (11) TCC – Plano de Gestão. A oferta foi desenvolvida de forma híbrida, combinando encontros presenciais com atividades assíncronas na plataforma Google Sala de Aula. A estratégia pedagógica adotada facilitou a flexibilidade

e adaptabilidade às necessidades dos cursistas e aos contextos atuais nos quais o uso das ferramentas de comunicação e interação podem contribuir para dar mais capilaridade ao processo de formação docente.

Foram ofertadas 25 vagas. Ao todo, 16 cursistas cumpriram os requisitos para certificação. Nove cursistas evadiram-se do curso. Esses números correspondem a 64% de aprovação e 36% de abandono, sendo considerados indicadores justificados pelas rotinas de trabalho dos professores atualmente, quando muitos atuam em dois ou até três períodos diários. Outra dificuldade apontada foi a habilidade pouco desenvolvida na produção de textos e com o uso das tecnologias para realização dos estudos à distância.

A avaliação dos cursistas foi primordial para entender a eficácia do curso. As respostas indicaram uma percepção geral positiva, com os participantes destacando a importância estratégica do diretor na unidade escolar. Na Tabela 1, constam os descritores e indicadores avaliados pelos cursistas no que tange à metodologia da formação, recursos, equipamentos, espaço físico para encontro presenciais e outros:

Tabela 1. Em relação à metodologia da formação, como você avalia? (em percentuais - %)

Descritores	Péssimo	Regular	Bom	Excelente
1.1 Adequação do processo de divulgação e inscrição			46,7	53,3
1.2 Adequação da carga horária ao conteúdo apresentado			46,7	53,3
1.3 Contribuição para a ampliação do seu conhecimento				100,0
1.4 Adequação do conteúdo aos objetivos da formação				100,0
1.5 Contribuição do suporte didático para o aprendizado			6,7	93,3
1.6 Contribuição das discussões para o seu conhecimento				100,0
1.7 Contribuição das leituras para o seu conhecimento			6,7	93,3
1.8 Contribuição da proposta pedagógica para sua prática			6,7	93,3
1.9 Qualidade do referencial teórico apresentado				100,0
1.10 Metodologias utilizadas				100,0
1.11 Avaliações da aprendizagem empregadas			6,7	93,3
1.12 Contribuição do material didático: textos, formulários, slides			6,7	93,3
1.13 Uso da plataforma virtual (Google Sala de Aula)			26,7	73,3
1.14 Distribuição da carga horária presencial e à distância			40,0	60,0
1.15 Lanche, café e água			13,3	86,7
1.16 Espaço físico, móveis e equipamentos			33,3	66,7

Fonte: São Luís de Montes Belos, 2023b.

Os dados da Tabela 1 demonstram as escolhas assertivas para planejamento, organização e execução da formação de diretores escolares, considerando a marcação à qualificação “Bom” e “Excelente” na maioria dos quesitos. Positivamente, é possível destacar em situação unânime os acertos quanto a adequação do conteúdo aos objetivos da formação, a contribuição do suporte didático para o aprendizado e a qualidade e adequação do material didático como os textos, formulários e slides. Merecem ponto de

atenção o processo de divulgação do curso, a adequação da carga horária ao conteúdo trabalhado e a distribuição da carga horária presencial e a distância. Também são destaques que requerem atenção o espaço físico, móveis e equipamentos e o uso da plataforma Google Sala de Aula. Mas, no geral, os dados percentuais expressam uma realização positiva do curso, principalmente no que se referem à contribuição para a ampliação do conhecimento dos cursistas, a contribuição das discussões, a adequação do conteúdo aos objetivos da formação, a qualidade do referencial teórico apresentado e as metodologias utilizadas.

Na Tabela 2 consta a avaliação da atuação do professor formador:

Tabela 2. Em relação ao(s) formador(es) (Percentuais - %)

Descritores	Péssimo	Regular	Bom	Excelente
2.1 Demonstração de conhecimento teórico sobre o conteúdo				100,0
2.2 Demonstração de conhecimento prático sobre o conteúdo				100,0
2.3 Demonstração de ética e de bom relacionamento				100,0
2.4 Demonstração de inteligência emocional para resolver conflitos				100,0
2.5 Demonstração de domínio da didática				100,0
2.6 Estímulo à abordagem dos temas nas unidades escolares				100,0
2.7 Uso adequado de exemplificações				100,0
2.8 Uso da linguagem adequada aos cursistas e aos temas				100,0
2.9 Cumprimento do contrato didático			13,3	86,7
2.10 Prestatividade no atendimento extraclasse e na plataforma				100,0
2.11 Agilidade na correção e devolutiva das atividades na plataforma			13,3	86,7
2.12 Organização, rotina e apresentação clara dos objetivos da aula				100,0

Fonte: São Luís de Montes Belos, 2023b.

Conforme pode ser constatado na Tabela 2, dentre os aspectos positivos, o comprometimento e a qualidade do formador foram amplamente reconhecidos. Além disso, a aplicabilidade e relevância do conteúdo, bem como a inovação nas abordagens pedagógicas, foram apreciadas pelos cursistas. Um dos pontos que carecem de atenção, de acordo com a avaliação, refere-se ao cumprimento do contrato didático também por parte do formador e mais agilidade nas devolutivas da correção das atividades.

Em articulação aos descritores listados nas Tabelas 1 e 2, na Tabela 3 consta a qualificação quanto à escala de significação dos conteúdos trabalhados nos módulos:

Tabela 3. Escala de significação dos conteúdos trabalhados nos Módulos (Percentuais - %)

Descritores	Irrelevante	Pouco Relevante	Relevante	Muito Relevante
M1: Como articular a função social da escola com as especificidades e as demandas da comunidade?			26,7	73,3
M2: Como promover, articular e envolver a ação das pessoas no processo de gestão escolar?			13,3	86,7
M3: Como promover a construção coletiva do projeto político-pedagógico da escola?			13,3	86,7
M4: Como promover o sucesso da aprendizagem do estudante e sua permanência na escola?			13,3	86,7
M5: Construção e desenvolvimento da convivência democrática: fundamento da escola de hoje			6,7	93,3
M6: Como gerenciar os recursos financeiros?			6,7	93,3
M7: Como gerenciar o espaço físico e o patrimônio da escola?		6,7	13,3	80,0
M8: Como desenvolver a gestão dos servidores na escola?			6,7	93,3
M9: Como desenvolver a avaliação institucional da escola?			6,7	93,3
M10: Como articular a gestão pedagógica da escola com as políticas públicas da educação para a melhoria do desempenho escolar?			13,3	86,7

Fonte: São Luís de Montes Belos, 2023b.

A estrutura modular do curso e os temas abordados, segundo o projeto aprovado pelo Conselho Municipal de Educação (Resolução CME/SLMBelos n.º 05/2023 com nova redação dada pela Resolução CME/SLMBelos n.º 15/2023), procurou contemplar tanto os aspectos políticos quanto históricos e atuais que envolvem e implicam na gestão das unidades escolares. Além dos aspectos teóricos, buscou-se exemplificar e propor tematizações da prática na rotina do diretor. Nesse contexto, além de contribuir com as bases críticas e políticas, visou-se ampliar o repertório dos participantes para atuação nas unidades e abordagem à comunidade escolar. A estrutura e a tematização de cada um dos dez módulos tiveram como referência o Progestão realizado pelo Ministério da Educação, em parceria com as Secretarias Estaduais, Municipais e universidades, nos anos 2000. A proposta atual buscou atualizar tais conteúdos, tanto no ponto de vista teórico quanto do ponto de vista técnico e legal, contemporizando os referenciais necessários à gestão escolar numa perspectiva democrática. Partindo dos módulos originais do Progestão como roteiro e referência, os temas foram contextualizados e textos de apoio como livros, capítulos e artigos atuais foram incorporados ao programa curricular.

De acordo com a Tabela 3, suscita-se a qualificação atribuída ao Módulo 7 que tratou da gestão do espaço físico e patrimônio da escola, sendo considerado pouco relevante para uma pequena parcela dos cursistas. Nos acompanhamentos que a SME

realiza, nota-se que essa temática tem relevância pois o zelo com o patrimônio e espaços, bem como seus usos comunitários, é uma demanda constante, principalmente pelo princípio da economicidade e da qualidade.

Quanto ao impacto no exercício da gestão escolar, um dos objetivos do curso foi promover mudanças teórico-práticas no cotidiano das escolas. Muitos cursistas expressaram nova visão sobre sua atuação e a intenção de implementar novas estratégias de gestão. Ademais, o curso promoveu reflexão crítica sobre a educação, incentivando os diretores e demais cursistas a analisar e reavaliar suas práticas e abordagens, considerando os desafios contemporâneos da Educação. Reforçou-se, assim, a ideia de que a formação continuada não é apenas um complemento, mas uma necessidade para manter os gestores atualizados e preparados para enfrentar os desafios constantes da educação moderna. A equipe responsável pela formação foi reconhecida pelo profissionalismo e dedicação, evidenciando a importância de contar com profissionais capacitados e comprometidos.

Aos cursistas também foi solicitado que realizassem a autoavaliação. Na Tabela 4 constam os descritores e os indicadores:

Tabela 4. Sua autoavaliação e participação no curso (Percentual - %)

Descritores	Péssimo	Regular	Bom	Excelente
4.1 Cumprimento do contrato didático		20,0	60,0	20,0
4.2 Realização das leituras disponibilizadas na plataforma		20,0	53,3	26,7
4.3 Participação nas discussões, nos trabalhos de grupo, elaboração de perguntas e exposição de experiências nas aulas presenciais		13,3	46,7	40,0
4.4 Anotações (registros particulares) durante as exposições		26,7	53,3	20,0
4.5 Organização do material de estudos		20,0	53,3	26,7
4.6 Pontualidade na postagem das atividades	6,7	20,0	33,3	40,0
4.7 Leitura atenta e atendimento às correções das atividades			20,0	80,0
4.8 Motivação e disponibilidade no início do curso			40,0	60,0
4.9 Motivação e disponibilidade no decorrer do curso		13,3	13,3	80,0
4.10 Motivação e disponibilidade ao término do curso			20,0	80,0
4.11 Compreensão dos temas abordados			46,7	53,3
4.12 Navegação na plataforma (Google Sala de Aula)			53,3	46,7

Fonte: São Luís de Montes Belos, 2023b.

A análise da Tabela 4 contribui para identificar elementos de atenção quanto ao envolvimento e participação dos cursistas em seu percurso formativo. A realização dessa segunda capacitação em formato híbrido (a primeira foi o curso de coordenação pedagógica) apontou problemáticas presentes nos cursos à distância quanto, por exemplo, ao cumprimento dos prazos para postagem das atividades e à navegação na plataforma

Google Sala de Aula. Nota-se, pelos indicadores acima, que os cursistas foram mais críticos em relação a si do que em relação à avaliação do curso e da atuação do formador.

O curso contou com a participação ativa de 16 cursistas, dentre professores regentes, diretores e coordenadores pedagógicos. Os *feedbacks* revelaram alto grau de engajamento e interesse dos cursistas, evidenciando o impacto positivo da formação. Os resultados apontam para o fortalecimento da identidade profissional para exercício da gestão da escola, aprimoramento de suas práticas pedagógicas e maior engajamento com a comunidade escolar, em especial com os docentes.

Além das questões objetivas, foram propostas aos cursistas três questões discursivas tematizando sobre a organização do curso, aspectos positivos e pontos de atenção. No que se refere às questões qualitativas, foi indagado aos cursistas: *depois de passar pela formação, como você definiria brevemente a importância da atuação do diretor na unidade escolar?* A Figura 1 consta os termos evidenciados nas respostas:

Figura 1. Nuvem de palavras sobre a importância do diretor na unidade escolar



Fonte: São Luís de Montes Belos, 2023b.

A nuvem de palavras apresentada na Figura 1 destaca termos e conceitos-chave relacionados ao papel e importância do diretor na unidade escolar, conforme expresso nas avaliações dos cursistas após a formação.

“Diretor” como a palavra central da nuvem, destaca o papel crucial do desse profissional na educação enquanto gestor pedagógico, administrativo e financeiro da realidade escolar. No relatório, este papel é enfatizado como sendo fundamental para a gestão educacional, liderança e inovação pedagógica. É possível ainda articular com as palavras: aluno, pedagógico, formação, transformação, articulação, professor, financeiro, administrativo, ou seja, o maestro para a engrenagem da escolar funcione. Nesses termos,

quando analisados no contexto do relatório, destacamos a importância da formação continuada e do compromisso em capacitar esses profissionais para atender aos desafios da educação contemporânea.

Em seguida, apresentou-se aos cursistas a seguinte questão: *quais aspectos positivos que mais lhe chamou a atenção durante o processo formativo?* A Figura 2 apresenta os termos em destaque a partir das respostas discursivas:

Figura 2. Nuvem de palavras com os aspectos positivos durante o processo formativo



Fonte: Elaboração própria a partir dos questionários de avaliação do curso.

A nuvem de palavras que forma a Figura 2 reflete os principais aspectos positivos destacados pelos cursistas ao avaliar o processo formativo do curso gestores escolares. Foram destacados termos como conhecimento, prática, experiências, teórico, qualidade, documentos, função, servidores, gestão, cuidado, visão entre outros. São aspectos que coerentes com as avaliações quantitativas expressas nas Tabelas 1, 2 e 3 e representam o alcance qualitativo e o marco referencial que essa primeira edição do Progestão nesse novo formato representa. Logo, a Figura 2 oferece uma visão resumida das principais qualidades e impactos do processo formativo. Os termos destacados sugerem que o curso foi percebido como abrangente, relevante e eficaz, formando gestores escolares nas multiplicidades que a atribuição exige para desempenhar suas funções com competência e confiança.

Finalizando o questionário, foi solicitado aos participantes que elencassem os pontos de atenção, pensando na possibilidade de oferta de outras edições do curso. Na Figura 3, são destacadas as palavras para responder a esse quesito:

Figura 3. Pontos de atenção que podem ser melhorados numa segunda edição do curso



Fonte: Elaboração própria a partir dos questionários de avaliação do curso.

A nuvem de palavras da Figura 3 reflete as principais preocupações e sugestões dos cursistas relacionadas à melhoria do curso para gestores escolares. Analisando esses termos, podemos entender as áreas nas quais os participantes sentiram que havia espaço para aprimoramento, destacando-se a necessidade de mais encontros ou momentos presenciais. Mas os aspectos positivos também são mencionados com ênfase de referência para edições futuras.

Algumas áreas de atenção e melhoria foram identificadas, como a estrutura física do espaço utilizado para as aulas presenciais e a necessidade de mais aulas nesse formato. Apesar do *feedback* positivo geral, foi apontada a necessidade de melhorias no espaço físico e nas cadeiras utilizadas durante os encontros presenciais. O auditório, para esta função primeira, é perfeitamente adequado, porém, conforme apontado pelos cursistas, as cadeiras (estilo longarinas) não são muito adequadas para realização de dinâmicas, oficinas, para escrever, visto que não tem apoio de braço, nem realizar atividades práticas e outras metodologias que exigem movimentos.

O destaque para o termo “curso” indica que as sugestões são diretamente relacionadas ao *design* e execução do processo formativo. Quanto à “carga horária”, sugere-se que a duração ou a divisão do tempo durante o curso foi uma preocupação para alguns. Talvez os cursistas sintam a necessidade de mais tempo para tópicos específicos ou uma distribuição diferente das horas. Ademais, a divulgação do curso também foi um aspecto de atenção, devendo ser publicizado de maneira mais ampla e eficaz.

Em resumo, a nuvem de palavras da Figura 3 oferece *insights* importantes sobre os aspectos da formação que os cursistas sentiram que podem ser melhorados. Embora

muitos tenham encontrado valor e satisfação no curso, como evidenciado pelas avaliações positivas, como excelente, eles também oferecem *feedback* construtivo que pode ser usado para enriquecer ainda mais futuras edições do programa.

O curso de Formação Continuada, “*Progestão Municipal: gestão escolar em perspectivas atuais e bases teórico-práticas*”, foi um marco no desenvolvimento desses profissionais, contribuindo para uma educação de qualidade no município. Com base nos resultados e *feedbacks*, há visão clara de continuar investindo em formações que atendam às necessidades dos profissionais da educação, garantindo uma educação de qualidade e equidade. O impacto da formação não se limita ao término do curso. Os conhecimentos e habilidades adquiridos pelos gestores atuais e futuros interessados na função reverberarão em suas práticas, beneficiando toda a comunidade escolar.

A formação continuada é ferramenta importante para garantir que os gestores estejam preparados para enfrentar os desafios da educação contemporânea. Por meio de cursos como este, é possível contribuir na garantia de um ensino de qualidade, beneficiando toda a sociedade. Este curso serve como um modelo de como a formação pode ser reinventada para atender às necessidades dos profissionais da educação, propiciando que estejam sempre atualizados e preparados.

Considerações finais

Este artigo investigou a implementação e os resultados do curso Progestão Municipal em São Luís de Montes Belos, focando na capacitação de gestores escolares em práticas de gestão democrática e desenvolvimento de liderança. Por meio da análise dos documentos do projeto e do relatório de execução, foi possível verificar que o programa atingiu vários de seus objetivos estabelecidos, contribuindo significativamente para o aprimoramento das habilidades de gestão dos participantes. A metodologia híbrida adotada, que combinou sessões presenciais com atividades a distância, provou ser eficaz, permitindo flexibilidade e aplicação prática dos conteúdos aprendidos.

A fundamentação teórica previamente discutida ressaltou a importância da formação continuada para gestores escolares, especialmente em um contexto que exige adaptabilidade e respostas inovadoras às demandas educacionais contemporâneas. O Progestão Municipal alinhou-se a essas teorias ao integrar princípios de gestão democrática e liderança colaborativa, que são importantes para a criação de ambientes educacionais inclusivos e eficientes. Os resultados deste estudo de caso reforçam a

literatura que sugere que programas bem estruturados e contextualizados podem ter um impacto satisfatório na qualidade da gestão escolar.

Embora os resultados tenham sido em grande parte positivos, alguns desafios foram identificados, como a necessidade de maior suporte contínuo para os gestores após a conclusão do programa. Esta recomendação está em consonância com as reflexões teóricas que apontam para a importância de um acompanhamento contínuo para sustentar a mudança e o desenvolvimento dentro das escolas. Além disso, sugere-se que futuras implementações do programa possam incluir módulos adicionais que abordem novas áreas de desafio e oportunidade, garantindo que o Progestão permaneça relevante e abrangente.

Logo, o Progestão Municipal em São Luís de Montes Belos representou uma iniciativa relevante na formação de gestores escolares, com impactos significativos na aplicação de práticas de gestão democrática e no desenvolvimento de liderança eficaz. Para futuras edições do programa, recomenda-se a expansão de conteúdo e a continuação do suporte aos gestores, a fim de maximizar o impacto e a sustentabilidade das melhorias alcançadas. Este estudo contribui para o corpo de conhecimento em educação de gestores escolares e oferece um modelo replicável e adaptável para outras regiões e contextos, destacando a importância de abordagens educacionais inovadoras e responsivas nas práticas de formação de lideranças escolares.

Referências

BRASIL. **Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 2 mar. 2024.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

FREITAS, Dirce Nei Teixeira de. Avaliação e gestão democrática na regulação da educação básica brasileira: uma relação a avaliar. **Educação & Sociedade**, Campinas, vol. 28, n. 99, p. 501-521, maio/ago. 2007.

LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira de; TOSCHI, Mirza Seabra. **Educação escolar:** políticas, estrutura e organização. São Paulo: Cortez, 2007.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola:** teoria e prática. Goiânia: Alternativa, 2001.

LÜCK, Heloísa. Perspectivas da gestão escolar e implicações quanto à formação de seus

gestores. **Revista Em Aberto**, Brasília, v. 17, n. 72, p. 11-33, fev./jun. 2000.

PARO, Vitor Henrique. **Gestão democrática da escola pública**. São Paulo: Cortez, 2017.

SÃO LUÍS DE MONTES BELOS (Município). Secretaria Municipal de Educação. **Projeto do Curso Progestão Municipal**: gestão escolar em perspectivas atuais e bases teórico-práticas. São Luís de Montes Belos: SME, 2023a.

SÃO LUÍS DE MONTES BELOS (Município). Secretaria Municipal de Educação. **Relatório de Execução do Progestão Municipal 2023**. São Luís de Montes Belos: SME, 2023b.

EXPERIÊNCIA VIVIDA EM SALA DE AULA: A DISTORÇÃO IDADE-SÉRIE NO MUNICÍPIO DE MAGÉ

Daiane Rodrigues Luna
Instituto Federal do Rio de Janeiro
E-mail: daiane.enterjovem@gmail.com

Andréa de Moraes Silva
Instituto Federal do Rio de Janeiro
E-mail: andrea.silva@ifrj.edu.br

Introdução

A motivação para a escolha deste tema deu-se a partir da primeira experiência de uma das autoras, como professora de Geografia nos Anos Finais do Ensino Fundamental, durante o ano de 2021, na rede municipal de educação de Magé, cidade localizada na região metropolitana do estado do Rio de Janeiro. Essa vivência inicial foi um dos fatores determinantes para a escolha do tema e da configuração da escrita deste trabalho. Assim, a partir dessa experiência pedagógica, foi possível compreender que, em todas as turmas em que ministrava aula, existiam discentes em fluxo escolar irregular, com problemas de aprendizagem provenientes do período pandêmico vivido em 2020 e, ainda, educandos que evadiram e abandonaram os estudos durante o ano escolar de 2021.

Um dos critérios correntemente utilizado para a averiguação do fluxo escolar irregular é a avaliação da Distorção Idade/Série (DIS), definida por Santos (2019) como a condição em que se encontram alunos cuja idade destoa da série/ano na/no qual deveriam estar. Destacam Santos e Santos que “a distorção está associada às reprovações seguidas, mas também ao abandono e à entrada tardia dos alunos no ensino fundamental” (Santos; Santos, 2020, p. 77).

Com base no censo escolar de 2019, Santos e Santos (2020) identificaram que a DIS está presente, nos anos iniciais, na proporção de 14%, nas escolas públicas, e 4% nas escolas privadas. Já nos anos finais, a proporção passa a ser de 29%, nas públicas, e 7% nas privadas. No ensino médio, de 31% e 7% nas escolas públicas e privadas, respectivamente. As autoras apontam que essa disparidade, assim como os índices de DIS mais altos em estados e regiões com menor renda *per capita*, destaca o viés de classe, mostrando “um hiato entre as condições de sucesso escolar a que estão submetidos os alunos da escola pública” (Santos; Santos, 2020, p. 78).

Salientamos que a DIS está vinculada a critérios arbitrários e discutíveis da relação idade/série, tais como a evasão e o abandono escolar, os quais serão abordados posteriormente. Compreendemos que a educação se dá ao longo da vida, não fazendo sentido afirmar que existe uma “idade certa” para ser cursada uma determinada série ou ano escolar. Destaca-se que “quando se fala em distorção idade-série, remete-se à ideia de um sistema escolar organizado em séries, padronizado, em busca de homogeneização” (Silva, 2018, p. 6), o que destoa completamente de uma educação emancipadora, crítica e consciente da subjetividade do estudante. Utiliza-se, porém, esse indicador na análise aqui realizada, pois pretendemos propor uma discussão sobre como os sujeitos com trajetória escolar dita irregular acabam constituindo parte da demanda potencial da educação de jovens e adultos (Sampaio; Hizim, 2022).

Não podemos perder de vista, como argumenta Santos (2019) *apud* Santos e Santos (2022), que a DIS reflete também problemas sociais:

[...] existe dentro de uma estrutura escolar excludente em que as condições materiais não são as mesmas para todos os estudantes, o sistema homogeneiza o que deve ser aprendido e ignora a multiplicidade de fatores que faz com que o aluno possa ou não aprender. [...] Mais da metade das variáveis que afetam o rendimento do aluno está fora da escola, ou seja, atribuir apenas à escola a compensação das desigualdades sociais é uma contradição neoliberal e não justifica a ênfase que dão na gestão e gerenciamento senão para os seus próprios interesses privados (Santos, 2019, *apud* Santos; Santos, 2022, p. 81).

Frequentemente percebe-se que o público envolvido na DIS é negligenciado no ensino regular, gerando conflitos extra/intraescolares. Dessa forma, quando esses discentes e a própria situação da distorção são ignoradas, acaba-se por afetar negativamente os educandos, tendo como consequência muitas situações de evasão e de abandono dos estudos.

A discussão aqui apresentada sobre a DIS dialoga, dentre outros, com os estudos de Menezes e Santos (2002), Mainardes (2009), Silva (2014), Santos e Santos (2020) e Sampaio e Hizim (2022). Nesses trabalhos, percebe-se que os autores se remetem às perspectivas históricas, evidenciando que a DIS é um problema antigo. Mainardes (2009) comenta, por exemplo, sobre estudos mostrando que, a partir do início do século XX, já havia propostas educacionais que mitigavam a reprovação, que também era marcante na época. Santos e Santos (2020) recordam, entretanto, que “os alarmantes índices de reprovação no país não eram discutidos no seu viés social, ainda que esses fatores

estivessem completamente associados às questões de pobreza” (Santos; Santos, 2020, p. 82).

Esta pesquisa teve a intenção de apresentar, de forma exploratória, a temática da DIS associada à evasão e ao abandono escolar em Magé, considerando um conjunto de dados coletados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Brasil, 2020a, 2020b, 2021) dos últimos três censos escolares, além de informações obtidas do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2022a, 2022b)., ressaltando a importância da EJA para esse público. Foram também investigadas quais escolas do município em questão ofertavam a EJA, em 2022, no intuito de averiguar se a quantidade delas e a sua distribuição eram suficientes para abarcar os estudantes dessa modalidade.

Além disso, outra motivação envolvida na pesquisa é justamente a falta de bibliografia relacionada à DIS e à EJA em Magé. Por ser um território dotado de singularidades, tais como estar localizado na região metropolitana do estado do Rio de Janeiro; ser o local onde foi inaugurada a primeira ferrovia do Brasil (em 1854, por Irineu Evangelista de Souza, o Visconde de Mauá, em conjunto com o imperador da época, D. Pedro II), demonstrando a sua importância histórica e cultural, além de compreender um vasto território composto por 390.775 km² (IBGE, 2022a) e uma população estimada em 247.741 pessoas. Entende-se que é preciso investigar como se caracteriza o fluxo escolar dessa região e as suas contradições, pois, por mais que seja considerado um município de grande extensão territorial, há nele poucas escolas que ofertam a EJA.

Evasão, abandono e fracasso escolar: uma breve análise

Sabe-se que, entre os motivos que podem levar o estudante ao fracasso escolar, compreendido como o não alcance das etapas do ensino obrigatório, estão a evasão e o abandono escolar. Consoante Forgiarini e Silva, “fracasso escolar seria o mau êxito na escola, caracterizado, na compreensão de muitos, como sendo a reprovação e a evasão escolar” (Forgiarini; Silva, s.d., p. 4). A evasão escolar, segundo Mendes, “[...] refere-se ao aluno que deixa a escola, mas com a possibilidade de retorno à mesma [...]” (Mendes, 2013, p. 263). Já o abandono escolar, ainda conforme esse mesmo autor, em linhas gerais, “[...] ocorre quando o estudante deixa a escola em definitivo” (Mendes, 2013, p. 263).

Os dois termos citados acima têm similitudes, porém, possuem significados diferentes. Isso porque os motivos que levam o discente a abandonar a escola e/ou evadir

dela possuem relação com a realidade dele e, em muitos casos, acabam sendo um obstáculo para o seu sucesso escolar, impactando diretamente a relação idade/série.

É relevante comentar que Toscan (2020) cita a importância de se ponderar que o fracasso escolar não pode ser observado apenas de uma ótica abstrata, genérica e/ou desprendida do contexto escolar e social, pois o fenômeno está envolvido em camadas complexas. Silva comenta, com relação ao fracasso escolar, que “a culpa disso não pode ser atribuída somente aos professores, mas aos próprios sistemas que não investem adequadamente no sistema público de educação” (Silva, 2014, p. 24-25). Isso significa que, em muitos casos, os docentes são culpabilizados e responsabilizados pelo fracasso escolar do estudante, o que traz uma enorme carga emocional para o profissional docente. Como já se sabe, esse processo possui raízes bem mais profundas do que aparenta, sendo injusto culpabilizar o professor.

Essa “culpa”, como cita a autora, precisa ser atribuída aos sistemas de ensino e aos governos, pois, além de serem responsáveis pela educação inicial e continuada dos docentes, são encarregados de garantir um padrão mínimo de qualidade, o qual, em muitos casos, é negligenciado (Silva, 2014). Além disso, a necessidade (e existência) de políticas públicas que sejam realmente eficazes e atuem em conjunto com os diversos contextos sociais e econômicos, como aborda Silva (2014), é também uma função dos sistemas. A mudança necessita ser estrutural e não apenas pontual.

Conforme a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996), em seu artigo oitavo, há um regime de colaboração entre a União, Estados, Distrito Federal e os Municípios (e seus sistemas de ensino). Isso significa que a responsabilidade é compartilhada, sendo dever dessas entidades a administração de recursos e também a criação de políticas públicas que abranjam toda a população brasileira. De acordo com o inciso primeiro do mesmo artigo: “[...] Caberá à União a coordenação da política nacional de educação, articulando os diferentes níveis e sistemas e exercendo função normativa, redistributiva e supletiva em relação às demais instâncias educacionais”. Assim, é preciso rever compromissos e deveres dessas instâncias.

O fracasso escolar não é um fenômeno novo, mas vem se perpetuando durante décadas/séculos na educação escolar brasileira devido à falta de políticas públicas contínuas, pois, em uma sociedade capitalista, a educação não se desvincula do contexto histórico e social uma vez que, conforme afirma Libâneo, numa tendência liberal “[...] a escola atua, assim, no aperfeiçoamento da ordem social vigente (o sistema capitalista), articulando-se diretamente com o sistema produtivo [...]” (Libâneo, 1983, p. 6).

Nesse contexto, entre os diversos motivos que levam os educandos a não obterem sucesso escolar, estão a sua própria realidade social e o contexto escolar, que acarretam baixo rendimento, reprovação, distorção idade-série/ano e dificuldades de aprendizagem. Segundo Dutra, chefe de Educação do UNICEF no Brasil,

Há, no Brasil, uma naturalização do fracasso escolar, fazendo com que a sociedade aceite que um perfil específico de estudante passe pela escola sem aprender, sendo reprovado diversas vezes até desistir. Essa situação já existia em 2019 e se agravou com a pandemia. Essa cultura do fracasso escolar acaba por excluir sempre os mesmos estudantes, que já sofrem outras violações de direitos dentro e fora da escola (UNICEF, 2021, p. 1).

A citação anterior relata justamente que o problema já existia, porém se tornou mais evidente na pandemia, ocasionado pelo novo coronavírus. Com isso, aqueles indivíduos já marginalizados sofrem/ram ainda mais em relação ao ensino, o que aumentou a distância entre os educandos e a escola.

É preciso analisar, de forma global e inclusiva, os reais motivos que levam o aluno a se distanciar do universo escolar. É necessário criar e estender políticas públicas que contemplem a todos, sendo a EJA um importante aliado para tal ação.

É possível constatar que a maioria das repetências ocorre em regiões periféricas do globo, como a América Latina e o continente africano. Esse problema ao se associar com a reprovação, leva esses estudantes enfrentarem dilemas que não são exclusivos do Brasil. Silva cita que

[...] em 1990, registraram-se 35,6 milhões de repetentes no EF em nível mundial, em 84 países. Quatro deles concentravam quase metade dessa cifra: China, 7,5 milhões; Brasil, 5 milhões; Índia, 3,4 milhões; e México, 1,3 milhões. No mundo, 10 a 20% dos estudantes foram reprovados em algumas das séries do ensino obrigatório. As regiões da África Subsaariana e a América Latina mantêm as taxas mais altas de repetência (20 e 10 a 15%, respectivamente). Nos Estados Árabes e na Ásia, a taxa de repetência é de 10% e, na Europa, 3% a 4%. Em Portugal, em 2003, de 1,5 milhão de estudantes do ensino básico e secundário, 280 mil foram reprovados. No período de 1999 a 2008, a taxa de repetência no ensino até o 9º ano foi de uma média de 13%. A taxa de retenção e interrupção no ensino secundário é ainda mais alta (34,33% no período de referência) (Silva, 2014, p. 19).

Sendo assim, é preciso verificar as causas dessas repetências, assim como propor novas estratégias, currículo voltado a esse público e avaliações conforme a necessidade dele. Voltando a comentar a situação no nosso país, Silva aponta que

No Brasil, o censo de 2003 demonstrou que o EF regular teve, em 2002, 4 milhões de estudantes reprovados e foi abandonado por 2,8 milhões de estudantes. O número de reprovações manteve-se elevado em relação aos anos anteriores – em 2000 foram 3,8 milhões e em 2001, 3,9 milhões. Quanto às taxas de abandono, mantiveram-se também altas: em 2000 foram 3,4 milhões, em 2001, 2,7 milhões e em 2002, 2,8 milhões [...]. No Brasil, há um aspecto dificultador para especificar o quantitativo de estudantes com distorção porque o Instituto Nacional de Estudos de Pesquisas Educacionais (INEP), responsável pelo Censo Escolar, não divulga de forma separada os dados dos sistemas que tem utilizado na modalidade de ciclos e na modalidade de séries (Silva, 2014, p. 21).

Logo, pela citação acima, percebe-se que houve um aumento nas reprovações entre 2000 e 2003. Com relação ao período da pandemia, esses índices aumentaram vertiginosamente (sobretudo pela falta de acesso a equipamentos eletrônicos e à conexão com a internet).

Em 2020, questões sobre o fracasso escolar relacionadas com o abandono, a evasão e a distorção idade/série se tornaram evidentes e, de forma geral, houve o agravamento dos índices em todo o Brasil, sendo as regiões Norte e Nordeste as que mais sofreram com esse problema. Segundo informações do UNICEF,

Em 2019, 2,1 milhões de estudantes foram reprovados no País, mais de 620 mil abandonaram a escola e mais de 6 milhões estavam em distorção idade-série. O perfil deles é bastante conhecido: se concentram nas regiões Norte e Nordeste, são muitas vezes crianças e adolescentes negros e indígenas ou estudantes com deficiências. Com a pandemia da Covid-19, foram esses, também, os estudantes que enfrentaram as maiores dificuldades para se manter aprendendo – agravando as desigualdades no País (UNICEF, 2021, p. 6).

O fracasso escolar consiste no mau desempenho do educando ao longo do ano letivo (como foi visto acima), muito influenciado pela evasão e pelo abandono escolar, porém, isso não significa que quem não concluiu a série/ o ano escolar precisa ser punido e/ou estigmatizado. Há diversos motivos que contribuem (externa e internamente) para o mau desenvolvimento escolar do aluno em sala de aula e fora dela. Assim, é preciso implementar políticas públicas que possibilitem entender as causas que levam ao mau

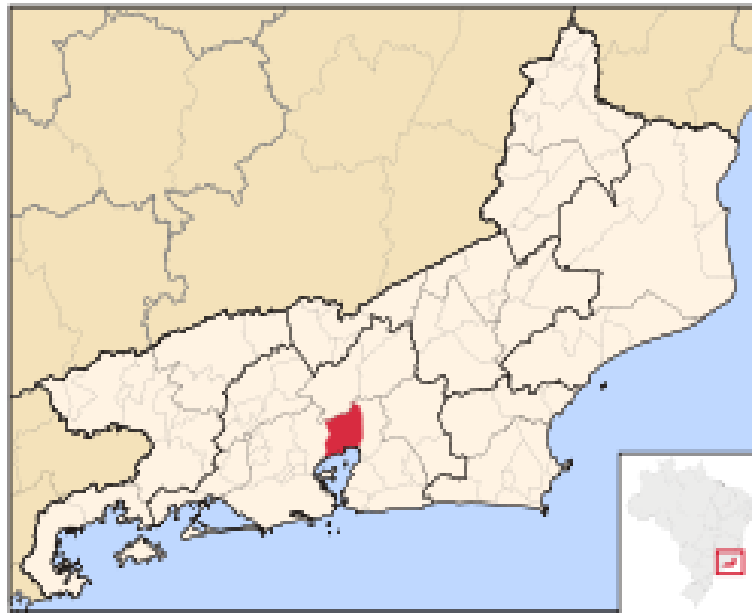
êxito do educando, realizando um levantamento dos principais fatores do problema para que, assim, efetivamente ele seja resolvido ou mitigado. Ressaltamos aqui que, apesar do termo “fracasso escolar” ser “pesado”, carregado de estigmas e estereótipos, ele não resume um indivíduo e nem a sua vida, mas apenas expressa o seu mau êxito durante um ano letivo devido a situações que impedem o seu pleno desempenho.

Dados sobre a DIS no município de Magé, no estado do Rio de Janeiro e no Brasil

Inicialmente, é importante falar sobre Magé. Este é um município que se localiza ao centro da Região Metropolitana do estado do Rio de Janeiro e que possui limites com Petrópolis, Duque de Caxias e Guapimirim. Além disso, é dividido em seis distritos, a saber: 1° - Magé; 2° - Santo Aleixo; 3° - Rio do Ouro; 4° - Suruí; 5° - Guia de Pacobaíba e 6° - Vila Inhomirim. Fundado em 9 de junho de 1565, possui, então, 457 anos de existência e história. Teve relevante participação na indústria brasileira, em especial, devido à construção e inauguração, no distrito de Guia de Pacobaíba, da primeira ferrovia do Brasil, pelo Barão de Mauá – Irineu Evangelista de Sousa –, em parceria com o então imperador Dom Pedro II, em 30 de abril de 1854.

Magé é a segunda cidade mais antiga do estado do Rio de Janeiro, atrás somente da capital. Sendo assim, o município possui grande importância desde o início da sua ocupação, por volta dos anos 1000, por indígenas como os Tapuias, Tupis e Tamoios, perpassando os ciclos econômicos até a atualidade (PREFEITURA MUNICIPAL DE MAGÉ, 2022, p. 1). É possível ver a sua localização nos mapas apresentados na figura 1.

Figura 1 - Mapas da localização do município de Magé



Fonte: Magé (s.d.)¹³

Segundo o IBGE (2022), os censos demográficos “[...] são a única forma de informação sobre a situação de vida da população em cada um dos municípios e localidades do País” (IBGE, 2022a, p. 1). Isso significa que os dados censitários são estatísticas que auxiliam no conhecimento, quantificação e caracterização da população. Por exemplo, geralmente, a cada dez anos, toda a população brasileira é recenseada, e os dados coletados são de grande importância, pois, a partir deles, é possível estimar o tamanho da população, identificar características importantes dos brasileiros, formular e direcionar políticas públicas a determinadas faixas etárias.

A população em idade escolar, na educação básica, é também contabilizada. A contagem, realizada anualmente, é de responsabilidade do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), o qual é vinculado ao Ministério da Educação (MEC). O objetivo desse censo é “realizar levantamento sobre a educação brasileira” (Brasil, 2021, p. 1). Esse levantamento é relevante para se verificar a situação das diferentes modalidades e etapas de ensino da educação básica, incluindo a EJA. No Brasil, os dados sobre a Distorção Idade/Série e o abandono escolar são obtidos e divulgados pelo INEP. Segundo o UNICEF,

¹³ MAGÉ: localização de Magé no Rio de Janeiro. **Wikipédia:** a enciclopédia livre. s.d. Disponível em: https://pt.wikipedia.org/wiki/Mag%C3%A9#/media/Ficheiro:RiodeJaneiro_Municip_Mage.svg. Acesso em: 03 dez. 2022.

No Brasil, mais de 7 milhões de estudantes da educação básica estão em situação de distorção idade-série – ou seja: têm dois ou mais anos de atraso escolar. São principalmente adolescentes que, em algum momento, foram reprovados ou evadiram e retornaram à escola em uma série não correspondente à sua idade (UNICEF, 2018, p. 3).

Essa população envolvida com a DIS e o abandono escolar vive em situação de vulnerabilidade e exclusão social, e esses dois processos podem convergir para o fracasso escolar.

Em relação aos dados apresentados a seguir, para sua obtenção, buscou-se apoio nos três últimos censos escolares promovidos pelo INEP (Brasil, 2020a, 2020b, 2023). Considerando os dados da variável. Distorção Idade-Série (DIS) de 2019, 2020 e 2021, nos Anos Finais do Ensino Fundamental (do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental), foi possível obter as informações apresentadas nos quadros 1, 2 e 3.

Quadro 1 - Distorção idade/série em Magé, estado do Rio de Janeiro e Brasil em 2019

Distorção Idade/Série nos Anos Finais do Ensino Fundamental (2019)	
Magé	
Ano escolar	%
6º ano	43,3
7º ano	38,8
8º ano	39,1
9º ano	34,2
Rio de Janeiro	
6º ano	24,5
7º ano	24,7
8º ano	24,1
9º ano	18,7
Brasil	
6º ano	30,7
7º ano	30,5
8º ano	28,0
9º ano	24,1

Fonte: Luna (2022)

Quadro 2 - Distorção idade/série em Magé, estado do Rio de Janeiro e Brasil em 2020

Distorção Idade/Série nos Anos Finais do Ensino Fundamental (2020)	
Magé	
Ano escolar	%
6º ano	35,9
7º ano	41,1
8º ano	34,9
9º ano	33,7
Rio de Janeiro	
6º ano	44,2
7º ano	43,6
8º ano	39,2
9º ano	35,4
Brasil	
6º ano	28,9
7º ano	29,5
8º ano	27,0
9º ano	23,8

Fonte: Luna (2022)

Quadro 3. Distorção idade/série em Magé, estado do Rio de Janeiro e Brasil em 2021

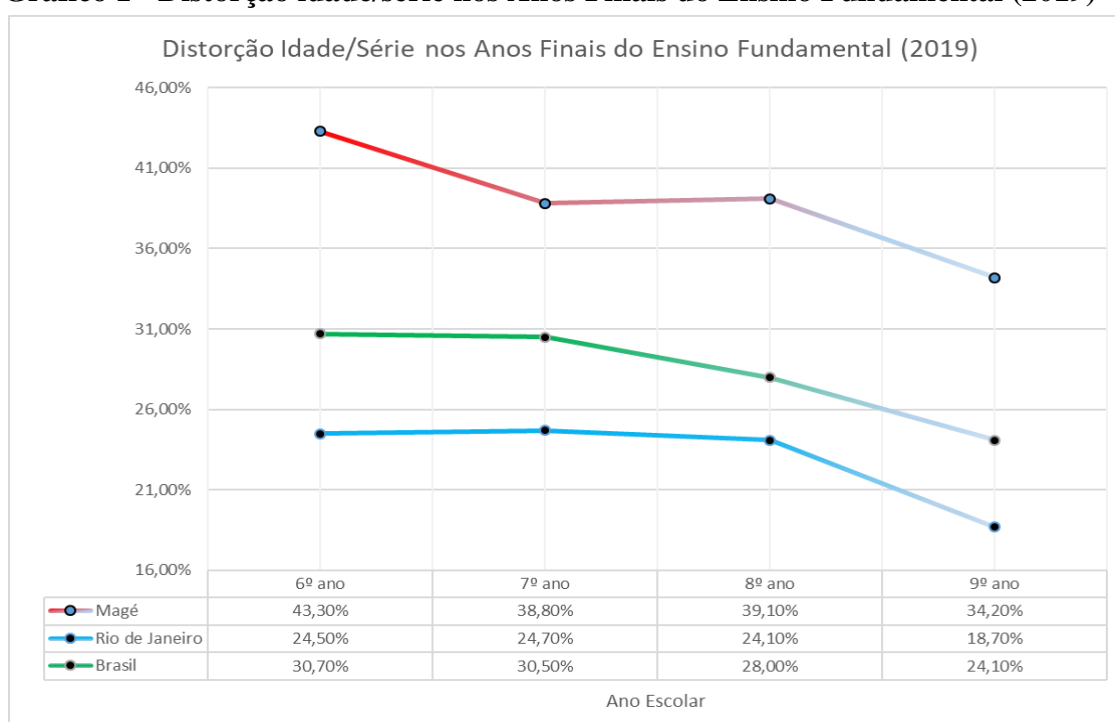
Distorção Idade/Série nos Anos Finais do Ensino Fundamental (2021)	
Magé	
Ano escolar	%
6º ano	34,1
7º ano	34,3
8º ano	38,1
9º ano	33,8
Rio de Janeiro	
6º ano	28,2
7º ano	31,5
8º ano	33,7
9º ano	26,0
Brasil	
6º ano	22,4

7º ano	27,6
8º ano	27,7
9º ano	25,3

Fonte: Luna (2022)

A partir dos dados apresentados, pode-se traçar uma linha do tempo para fazer uma análise da questão nos períodos pré (2019), durante (2020) e “pós” (2021) mas ainda pandêmico. Percebe-se que, em 2019, um ano antes da pandemia, os índices da DIS já eram altos nos quatro últimos anos do Ensino Fundamental no município de Magé, sendo o sexto ano a etapa com a maior distorção (43,3%). Isso significa que, numa amostra de 100 indivíduos, 43 deles não se encontravam na faixa etária dita própria para o ano escolar analisado. Os dados sobre o município em questão mostram percentuais maiores que a média do estado do Rio de Janeiro, que, por sua vez, também são maiores que a média do país. Isso demonstra que já existia uma grave situação de DIS mesmo antes da pandemia, como é possível ver no gráfico 1.

Gráfico 1 - Distorção idade/série nos Anos Finais do Ensino Fundamental (2019)



Fonte: Luna (2022)¹⁴

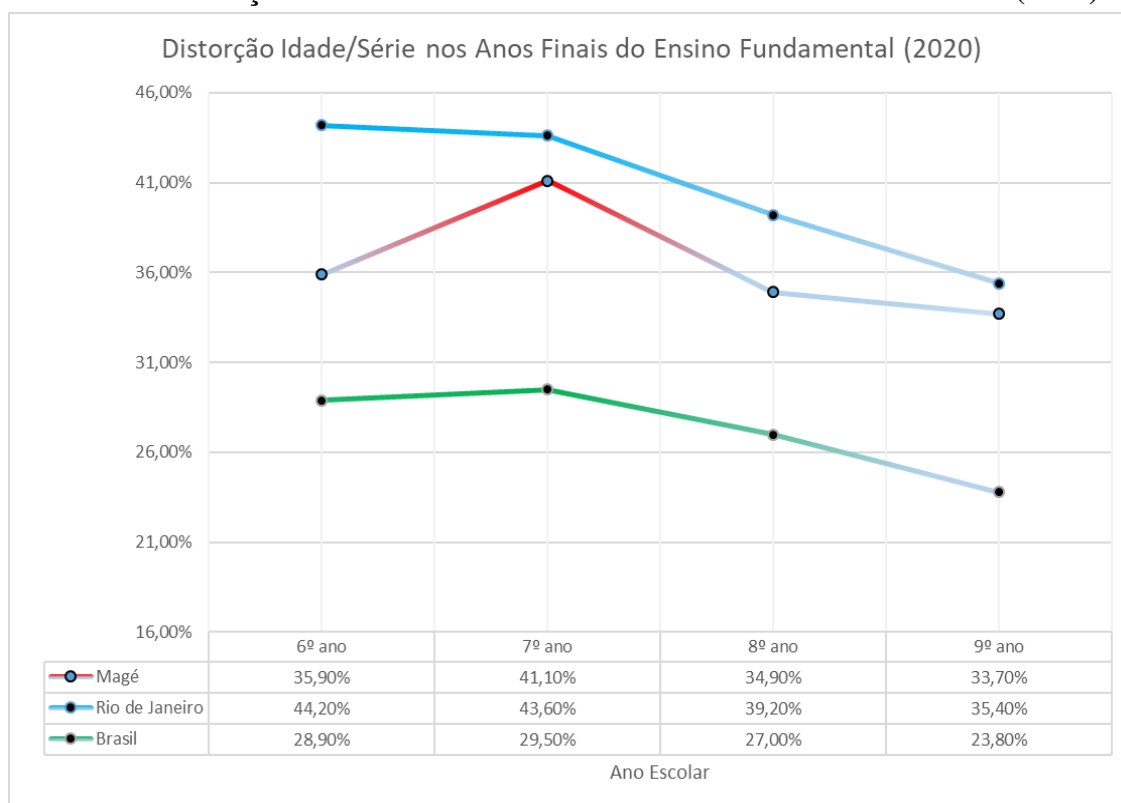
¹⁴Gráfico construído a partir de dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Brasil, 2020a).

Em 2020 (início e pior ano da pandemia causada pelo novo coronavírus), novamente, os índices da DIS, em Magé, eram altos em todos os anos de escolaridade, agora, em especial, no sétimo ano do Ensino Fundamental, representando 41,1%. Deve-se lembrar que, em 2019, os alunos do sétimo ano estavam no sexto, ou seja, eles trouxeram a DIS para o sétimo, indicando que a situação se repetiu no ano posterior.

Um dado importante é que, em 2020, a Distorção Idade-Série foi alta em todo o estado do Rio de Janeiro, e a etapa a mais impactada em relação à DIS foi novamente o sexto ano, com um total de 44,2%. Isso mostra que, na transição entre o término dos Anos Iniciais e o início dos Anos Finais, há um grande aumento do número de indivíduos fora da faixa etária considerada própria para determinado ano de escolaridade.

Dessa forma, pode-se concluir que é preciso focar a atenção no início da educação básica brasileira. É possível visualizar as informações de 2020 no gráfico 2.

Gráfico 2 - Distorção idade/série nos Anos Finais do Ensino Fundamental (2020)



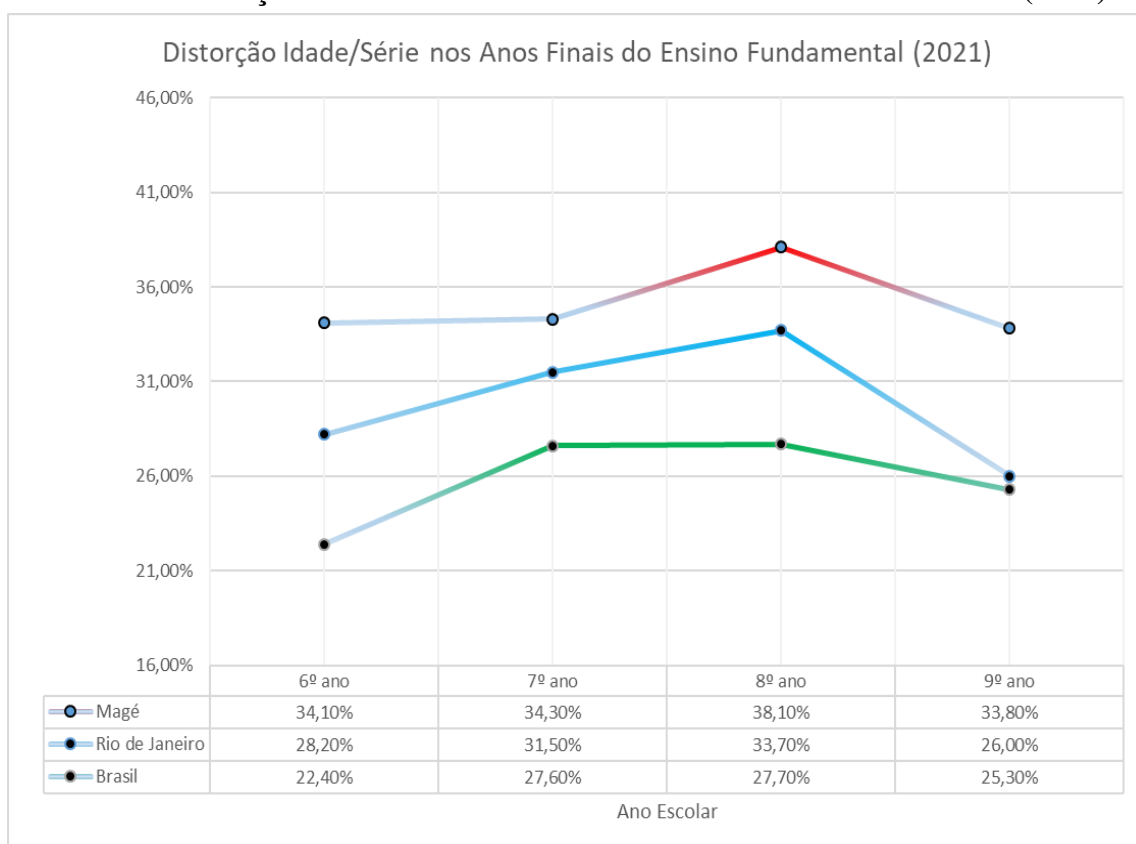
Fonte: Luna (2022)¹

Por fim, em 2021, as médias no município de Magé continuavam altas, porém, inferiores às de 2020 e 2019, o que demonstra uma tímida melhora nos dados, mas não algo significativo para se comemorar. Percebe-se que o município, localizado na região

metropolitana do Rio de Janeiro, possui índices superiores aos do estado e do país. Esses dados são alarmantes e precisam ser mais discutidos por gestores e pela sociedade para a criação e aperfeiçoamento de políticas públicas na educação brasileira.

É preciso comentar também que, em 2021, as turmas com maiores taxas de DIS foram as do oitavo ano, com o total de 38,1%. Novamente foram as mesmas turmas que, em 2020, estavam no sétimo ano e, em 2019, no sexto. Pode-se inferir, a partir desses dados que a DIS carrega sequelas conforme os anos passam, aumentando o abismo da exclusão. É possível verificar os dados de 2021 no gráfico 3.

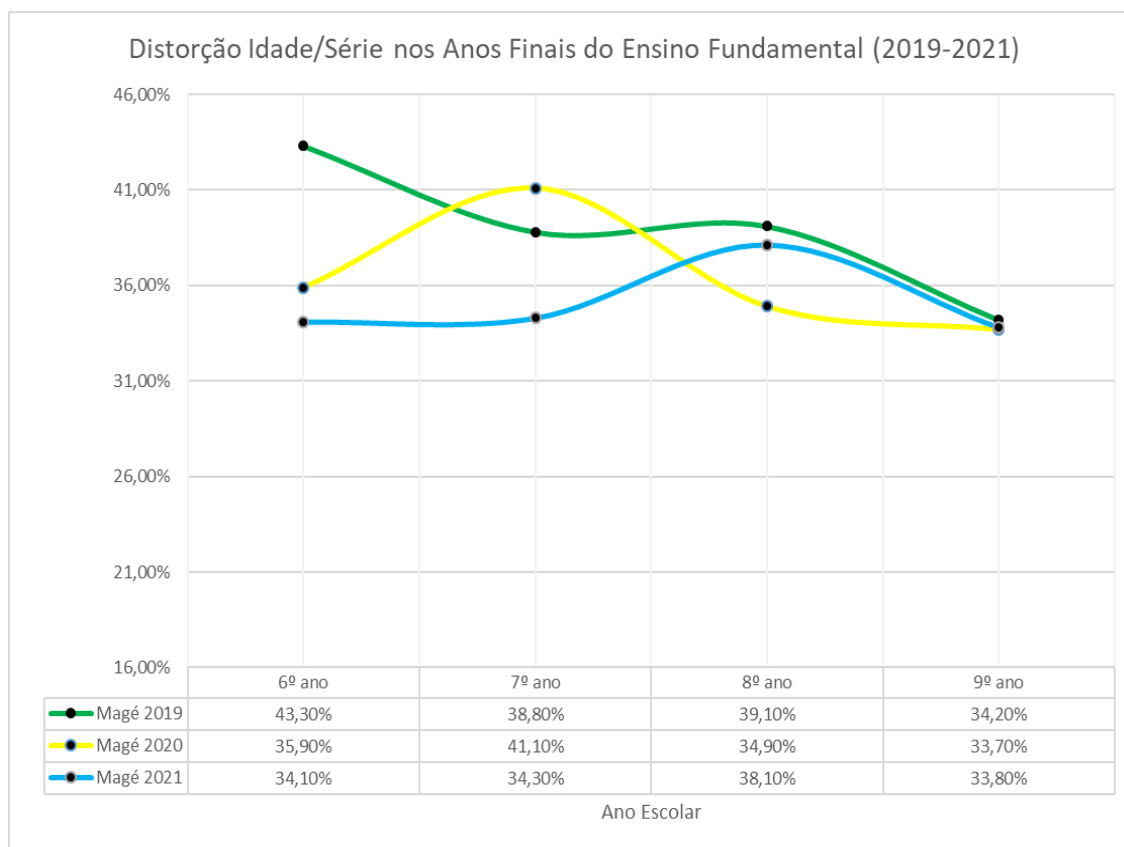
Gráfico 3 - Distorção idade/série nos Anos Finais do Ensino Fundamental (2021)



Fonte: Luna (2022)¹

Finalmente, foi construído o gráfico 4, a partir das informações anteriores, apresentando a DIS nos Anos Finais do Ensino Fundamental no período de 2019 a 2021 em Magé. É possível observar que, antes mesmo da pandemia, a DIS já estava presente.

Gráfico 4 - Distorção idade/série nos Anos Finais do Ensino Fundamental (2019-2021)



Fonte: Luna (2022)

Assim, nota-se que o grande problema ocorre justamente no Ensino Fundamental. Os indivíduos que estão na situação da DIS podem eventualmente compor o quadro do público-alvo da educação de jovens e adultos. Deve-se, assim, traçar metas e objetivos claros, delimitar tais questões associadas a DIS para realmente inserir esses sujeitos que, em muitos casos, já são excluídos socialmente.

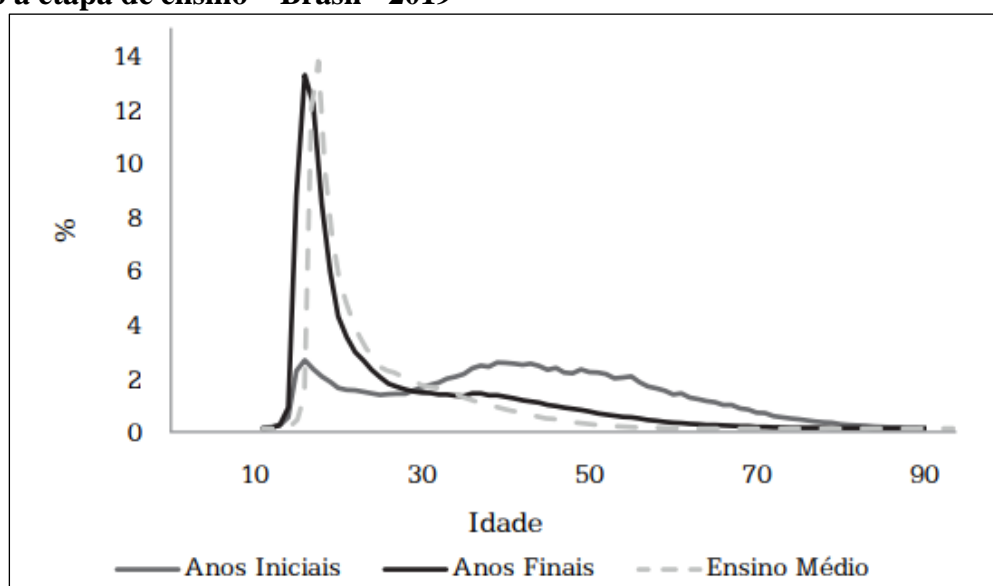
Entre os principais problemas enfrentados no ensino presencial da rede municipal de educação de Magé, estão tanto o abandono quanto a evasão escolar. A experiência e o contexto vivido por uma das autoras, em uma das instituições de ensino do município em questão, mostrou que muitos dos discentes evadiam durante todo o ano escolar, além de abandonarem a escola. A ausência se dá, normalmente, por vários motivos, tais como a necessidade de trabalhar devido a dificuldades financeiras em casa; reprovações; desinteresse na escola; falta de apoio familiar; problemas de adaptação.

Uma das ações que ajudaram a mitigar o problema foi a busca ativa. Ela objetivava trazer os educandos novamente para a escola. Esse processo se deu por via telefônica, e-

mails e contatos pessoais com a ida dos educadores à residência dos discentes. Em muitos casos, o aluno voltou para a escola a partir dessa ação, porém, houve casos em que não foi possível estabelecer contato com a família e o estudante.

Destacamos que a DIS, assim como a evasão e o abandono escolar, que estão intimamente relacionados, desvelam a seletividade educacional interna no meio escolar, refletindo a seletividade social externa, fora dos muros escolares. Ao invés de servirem como indicadores promotores de mudanças efetivas e inclusivas para uma educação pública, gratuita e de qualidade para todos, acabam acarretando mudanças nas práticas avaliativas apenas para que as metas sejam cumpridas, muitas vezes, maquiando os resultados. Nesse contexto, muitos alunos são “jogados” na EJA, conforme pesquisado por Sampaio e Hizim (2022), os quais constataram que, no Brasil, 59,3% de estudantes da EJA do ensino fundamental têm menos de 21 anos e, no ensino médio, 49,6% (Gráfico 5).

Gráfico 5 - Distribuição dos alunos da educação de jovens e adultos (EJA) por idade, segundo a etapa de ensino – Brasil - 2019



Fonte: Sampaio e Hizim (2022, p. 290)

Observamos, então, uma juvenilização do público-alvo da EJA. Segundo Silva, “[...] o número de jovens e adolescentes nesta modalidade de ensino cresce a cada ano, modificando o cotidiano escolar e as relações que se estabelecem entre os sujeitos que ocupam este espaço” (Silva, 2010, p. 8). Percebe-se que esses indivíduos, que tiveram seu direito à educação negado em algum momento na vida, sofrem tensões diretas na sociedade, principalmente na hora de conseguir o primeiro emprego. Nesse momento, são

levados a aceitar subempregos, ou seja, aqueles que não possuem garantias e a remuneração é baixa, justamente pela sua falta de qualificação e escolarização necessárias.

Apesar de ser positiva a busca desses jovens e adolescentes pela continuação de seus estudos, faz-se indispensável refletir sobre o que está ocorrendo, no ensino básico, para que haja esse deslocamento para a EJA; ir de fato às causas, buscando as suas possíveis soluções. É preciso, ainda, avaliar se é uma opção do estudante (que pode ter sido condicionada social e economicamente) ou uma imposição das escolas e dos sistemas de ensino (Sampaio; Hizim, 2022).

A EJA em Magé

Observamos que, apesar dos avanços expressos na Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1988), onde “a educação é inserida como um fator para a proteção e o bem-estar de todos os cidadãos” (Sampaio; Hizim, 2022, p. 273), grande parte da população analfabeta ou com baixa escolaridade, que poderia ser um público potencial para a EJA, praticamente não recebe atendimento pelos sistemas de ensino. Na maioria das vezes, o acesso ao ensino fundamental não significa “a universalização da conclusão do ensino fundamental, tampouco da educação básica” (Sampaio; Hizim, 2022, p. 279).

Segundo dados do Censo Escolar de 2021, realizado pelo IBGE (Brasil, 2022a), nos seis distritos de Magé, há um total de 38 (trinta e oito) escolas municipais de Ensino Fundamental Anos Finais. Contudo, segundo informações fornecidas, via correio eletrônico, no dia 16 de novembro de 2022, pela senhora Maria Rita Luzório Simões, responsável pelo Departamento de Ensino no município de Magé, somente doze escolas são contempladas com a modalidade de ensino, como disposto no quadro 4.

Quadro 4 - Escolas que ofertavam a EJA em Magé (RJ) em 2022

Escolas que ofertavam a EJA em Magé em 2022		
Distritos		Oferta da EJA
1º	E. M. Comendador Délio Pereira Sampaio	EJA Diurna / Noturna
	E. M. Maria Clara Machado	EJA Diurna
	E. M. Desembargador Oswaldo Portella	EJA Diurna / Noturna
	E. M. Dr. Francisco Rondinelli	Não houve informação sobre em qual turno a modalidade era ofertada nessa escola
2º	-	-

3º	-	-
4º	E. M. Professora Ophélia Ribeiro Martins	EJA Diurna / Noturna
5º	E. M. João Esperidião dos Santos	EJA Diurna
	E. M. Paulo Freire	EJA Diurna / Noturna
6º	E. M. Geralda Izaura Ferreira Telles	EJA Diurna
	E. M. Professor Daniel Soares Silva	EJA Diurna
	E. M. Profª Geralda Alves da Silva	EJA Diurna
	E. M. Professora Renata Franco Pereira	EJA Diurna
	E. M. Vereador Geraldo Ângelo Pereira	EJA Noturna

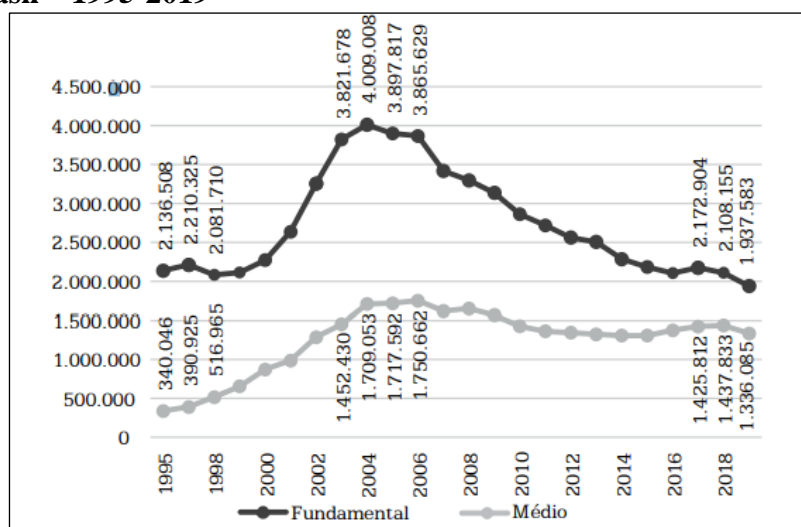
Fonte: Luna (2022)

Percebe-se que, mesmo em um município de grande extensão, como é o caso de Magé, com uma população estimada de 247.741 – segundo dados do IBGE de 2021 (IBGE, 2022b) –, e 36.307 novas matrículas no Ensino Fundamental no mesmo ano (IBGE, 2022b), somente doze escolas ofertam a modalidade da Educação de Jovens e Adultos. É possível também visualizar, na tabela anterior, que o 2º e o 3º distritos de Magé, denominados respectivamente de “Santo Aleixo” e “Rio do Ouro”, não possuem nenhuma escola ofertando a EJA. Em muitos casos, essa falta provoca um empecilho, uma barreira educacional, e o estudante da modalidade necessita buscá-la em outras escolas/distritos da rede, o que pode resultar no aumento da evasão e do abandono escolar em Magé.

Outra observação é que, diferentemente do viés “tradicional”, as aulas da EJA em Magé acontecem majoritariamente no período diurno. Esse é um outro fator que dificulta à maioria dos indivíduos trabalhadores em cursá-la. Devido a essa questão, percebe-se que tanto a distribuição da EJA pelos distritos da cidade, quanto os horários de sua oferta apresentam divergências que necessitam ser revistas para justamente incentivar a permanência desses jovens /adultos/idosos na vida escolar.

Os dados do município de Magé vão ao encontro das discussões de Sampaio e Hizim (2022), ao analisarem a ampliação das matrículas na EJA, que atingiu um pico em 2004, no Brasil, durante o primeiro governo Lula. Posteriormente, como informam os autores, houve uma redução contínua e consistente de matrículas nessa modalidade, porém, essa redução não está relacionada a uma diminuição na demanda potencial, mas sim, infelizmente, à diminuição na oferta de vagas (figura 2).

Figura 2 - Evolução da matrícula na educação de jovens e adultos (EJA), por etapa de ensino – Brasil – 1995-2019



Fonte: Sampaio e Hizim (2022, p. 287)

Sabe-se que o público-alvo da EJA são os sujeitos que, em algum momento da vida escolar, foram privados e/ou não dispuseram do acesso à educação. Isso ocorre por inúmeros motivos, porém, um dos principais, é a questão da vulnerabilidade social/econômica.

Ainda com relação à DIS, segundo o Ministério da Educação, reproduzido na UNDIME,

No Censo Escolar 2020 foi constatado que a maior taxa de distorção idade-série está entre os alunos do sexo masculino, em todas as etapas de ensino. A maior diferença é observada no 6º ano do ensino fundamental, em que a taxa de distorção idade-série é de 28,2% para o sexo masculino e de 16,8% para o sexo feminino [...] no ensino fundamental, as maiores taxas de distorção da rede pública são encontradas no 6º, 7º e 8º ano, com 26,1%, 26,9% e 25,6%, respectivamente. Na rede pública, os alunos do sexo masculino apresentam taxas de distorção idade-série maiores para todos os anos do ensino fundamental, em relação às alunas (UNDIME, 2021, p. 1).

Logo, o início da distorção idade/série ocorre já no Ensino Fundamental, podendo acarretar uma possível evasão e abandono escolar. Além disso, o processo perpetua-se, ao longo de todo o final do Ensino Fundamental, sendo os indivíduos do sexo masculino os mais afetados. Dessa forma, a DIS impacta profundamente o educando, deixando-o numa situação ainda mais vulnerável social e economicamente.

Considerações finais

O estudo se propôs a investigar o fenômeno da Distorção Idade/Série na cidade de Magé, devido à experiência vivida, em sala de aula da rede municipal de educação, por uma das autoras em 2021, e assim avaliar como esse fenômeno pode impactar as futuras turmas de EJA. Para tanto, a pesquisa tratou de diferentes aspectos da questão, entre eles, a evasão e o abandono escolar. Estes, juntamente com a reprovação, são causas da DIS entre os educandos de todas as redes/etapas de ensino do Brasil e do mundo, segundo autores citados neste trabalho. Percebeu-se que as altas taxas de DIS no Rio de Janeiro podem influenciar diretamente a condição de vulnerabilidade social/econômica dos indivíduos, sendo indispensáveis políticas públicas eficazes que consigam atender a todos os indivíduos que precisem e/ou desejem retornar ao contexto escolar.

Em Magé (objeto de estudo desta pesquisa), as altas taxas de Distorção Idade-Série podem impactar diretamente as turmas de EJA, pois pode ocorrer que cada vez mais educandos evadam ou abandonem a escola, assim, cada vez mais jovens poderão entrar nessa modalidade de ensino, causando sua juvenilização. Isso A evasão e o abandono escolar afetam negativamente esses indivíduos na sociedade, sobretudo na busca pelo primeiro emprego, evidenciando a exclusão social sofrida por eles.

Constatou-se também que, segundo dados fornecidos pelo Departamento de Ensino de Magé, poucas escolas ofertam a EJA, em algumas, o horário /turno (diurno) pode entrar em conflito com o do trabalho dos alunos. Além disso, inexistem escolas que promovam a modalidade no 2º e no 3º distrito do município, o que cria mais obstáculos para se cursar a EJA.

É importante comentar ainda que a informação sobre as escolas que ofertavam a modalidade em 2022 não foi de fácil acesso, pois foi preciso solicitá-la através do correio eletrônico da Secretaria de Educação de Magé. Tal informação deveria ser acessível a qualquer cidadão, caso contrário, torna-se também uma barreira imposta ao estudante da EJA. Além disso, a partir do que foi analisado, observou-se que há uma forte tendência de fechamento das turmas de EJA em Magé (como pode ser observado pela falta da modalidade em todos os distritos do município), mostrando a necessidade da modalidade de (re)existir no município. Isso denota que é preciso lutar por uma educação de qualidade e pela permanência da EJA como um direito adquirido (está previsto, tanto na LDB de 1996, quanto na Constituição Federal de 1988, – a educação ao longo da vida).

Por fim, é preciso retornar ao capítulo III, artigo 205, seção I, da Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1988), ao citar que a educação, um “[...] direito de todos e dever

do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. Por consequência, em seu inciso primeiro, afirma que “o acesso ao ensino obrigatório e gratuito é direito público subjetivo”, ou seja, é aquele fundamental e inerente a todos os indivíduos.

Assim, com base no que foi apresentado neste trabalho, pode-se afirmar que são necessárias políticas públicas que incluam verdadeiramente os educandos mageenses na escola, visando a seu êxito e sucesso escolar. Nesse contexto, a educação de jovens e adultos se configura como um importante espaço para atender aos estudantes que não tiveram acesso ao ensino regular ou não conseguiram concluir a educação básica, buscando-se novas alternativas para esse público. É preciso, então, pensar, de forma imediata e global, em políticas públicas que possam abarcar esse público, que, em muitos casos, é privado do acesso básico à educação, um direito público subjetivo.

Referências

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

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. [Brasília]: Casa Civil, Subchefia de Assuntos Jurídicos, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 25 jan. 2022. BRASIL. Ministério da Educação. **Parecer CNE/CEB nº. 11, de 10 de maio de 2000**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Brasília: CNE/CEB, 2000. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pceb011_00.pdf. Acesso em: 23 abr. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CEB n. 04, de 13 de julho de 2010**. Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. [Brasília]: CNE/CEB, 14 jul. 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_10.pdf. Acesso em: 23 abr. 2022.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Resumo técnico: Censo Escolar da Educação Básica 2019**. [Brasília]: INEP, 29 nov. 2020a. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/indicadores-educacionais/taxas-de-rendimento/2019>. Acesso em: 03 dez. 2022.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Resumo técnico: Censo Escolar da Educação Básica 2020**. [Brasília]: INEP, 29 nov. 2020b. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/indicadores-educacionais/taxas-de-rendimento/2020>. Acesso em: 03 dez. 2022.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Resumo técnico: Censo Escolar da Educação Básica 2021**. [Brasília]: INEP, 19

jul. 2023. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/indicadores-educacionais/taxas-de-rendimento/2021>. Acesso em: 03 dez. 2022.

FORGIARINI, S. A. B.; SILVA, J. C. **Fracasso escolar no contexto de escola pública**: entre mitos e realidades, s.d., p. 1-24. . Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/369-4.pdf>. Acesso em: 18 dez. 2022.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA IBGE. **População**: censo demográfico. IBGE, 2022a. Disponível em: <https://ces.ibge.gov.br/home-ces?catid=0&id=1146>. Acesso em: 03 dez. 2022.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA – IBGE. **Magé**: panorama. [Rio de Janeiro]: IBGE, 2022b. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/rj/mage/panorama>. Acesso em: 03 dez. 2022. LIBANEJO, José Carlos. Tendências pedagógicas na prática escolar. **Revista da Associação Nacional de Educação–ANDE**, v. 3, p. 11-19, 1983.

LUNA, Daiane Rodrigues. **Experiência vivida em sala de aula**: a distorção idade-série no município de Magé, o contexto pandêmico e a EJA. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Educação de Jovens e Adultos) – IFRJ, Nilópolis, 2022.

MAINARDES, J. **Escola em ciclos**: fundamentos e debates. São Paulo: Cortez, 2009.

MENDES, M. S. Da inclusão à evasão escolar: o papel da motivação no ensino médio. **Estudos de Psicologia**, Campinas, n. 30, v. 2, p. 261-265, 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/estpsi/a/Pg4SnYsQ5gzWFd688gD4c8b/?format=pdf&lang=pt> . Acesso em: 03 dez. 2022.

MENEZES, E. T. D.; SANTOS, T. H. D. Distorção idade-série (verbete). **Dicionário interativo da educação brasileira – EducaBrasil**. São Paulo: Midiamix, 2002.

PREFEITURA MUNICIPAL DE MAGÉ. **Conheça Magé, a história do Brasil passa por aqui**. 2022a. Disponível em: https://turismo.mage.rj.gov.br/?_ga=2.30576822.847143005.16757308901581960719.1668488415&_gl=1%2a1aewwvo%2A_ga%2AMTU4MTk2MDcxOS4xNjY4NDg4NDE1%2A_ga_J4Z5KGKX5F%2AMTY3NTczMDg4OS4xLjEuMTY3NTczMTA1Ni42MC4wLjA. Acesso em: 03 dez. 2022.

PREFEITURA MUNICIPAL DE MAGÉ. **O município**: história. 2022b. Disponível em: <https://mage.rj.gov.br/historia/>. Acesso em: 03 dez. 2022.

SAMPAIO, C. E. M.; HIZIM, L. A. A educação de jovens e adultos e sua imbricação com o ensino regular. **Rev. Bras. Estud. Pedagog.**, Brasília, v. 103, n. 264, p. 271-298, maio/ago. 2022.

SANTOS, L. R. A.; FERNANDES, M. V. R.; LEAL, R. P. Ensino Médio na modalidade EJA: entre o texto da lei e o contexto da pandemia do Covid-19. *In*: ALMEIDA, A. (Org.). **A educação de jovens e adultos entre textos e contextos**: trabalho, cultura e experiência. v.1. 1 ed. Curitiba: CRV, 2021. p. 173-182.

SANTOS, V. P. **A distorção idade-série nas escolas do campo**: um estudo sobre os

anos iniciais do ensino fundamental em Nazaré, BA. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Santa Cruz, Ilhéus, 2019.

SANTOS, V. P.; SANTOS, A. R. Distorção idade-série em meio às políticas educacionais neoliberais. **Educação e Fronteiras On-Line**, Dourados/MS, v. 10, n. 30, p. 75-89, set./dez. 2020.

SILVA, L. R. B. **O currículo e a distorção idade-série nos anos iniciais do ensino fundamental**. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2014. Disponível em: http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/16776/1/2014_LedaReginaBitencourtdaSilva.pdf. Acesso em: 14 jan. 2022.

SILVA, L. R. B. da. **Programas de correção da distorção idade-série e o processo de desprofissionalização docente**. Goiás: PUC-Goiás, 2018. Disponível em: <https://sites.pucgoias.edu.br/pos-graduacao/mestrado-doutorado-educacao/wp-content/uploads/sites/61/2018/05/Leda-Regina-Bitencourt-da-Silva.pdf>. Acesso em: 15 dez. 2022.

SILVA, L. S. G. **Juvenilização da EJA: experiências e desafios**. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) – Porto Alegre, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2010.

TOSCAN, T. S.C. **Ensino médio noturno: representações sociais de alunos em condição de distorção idade-Série**. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Extremo Sul Catarinense (UNESC), Santa Catarina, 2020. Disponível em: <http://repositorio.unesc.net/bitstream/1/9014/1/Taina%20Silva%20Candido%20Toscan.pdf>. Acesso em: 03 dez. 2022.

UNDIME. Distorção idade-série é maior entre os meninos. **Notícia**. UNDIME, 18 mar. 2021. Disponível em: <https://undime.org.br/noticia/18-03-2021-13-08-distorcao-idade-serie-e-maior-entre-os-meninos>. Acesso em: 03 dez. 2022.

UNICEF. **Panorama da distorção idade-série no Brasil**. UNICEF Brasil, 2018. Disponível em: https://www.unicef.org/brazil/media/461/file/Panorama_da_distorcao_idade-serie_no_Brasil.pdf. Acesso em: 03 dez. 2022.

UNICEF. **Cultura do fracasso escolar afeta milhões de estudantes e desigualdade se agrava na pandemia, alertam UNICEF e Instituto Claro**. Brasília: UNICEF, 28 jan. 2021. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/comunicados-de-imprensa/cultura-do-fracasso-escolar-afeta-milhoes-de-estudantes-e-desigualdade-se-agrava-na-pandemia>. Acesso em: 03 dez. 2022.

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
E-mail: edson.belos@gmail.com

Fernanda Maria Siqueira Tavares
Universidade Estadual de Goiás
E-mail: ftavarespsi@yahoo.com.br

Maria Goretti Quintiliano Carvalho
Universidade Estadual de Goiás
E-mail: goretticarvalho@gmail.com

Introdução

“Existem, é claro, alunos que não conseguem acompanhar o ensino que lhes é dispensado, que não adquirem os saberes que supostamente deveriam adquirir, que não constroem certas competências, que não são orientados para a habilitação que desejariam, alunos que naufragam e reagem com condutas de retração desordem, agressão” (Charlot, 2000, p. 16).

A pandemia provocada pelo novo coronavírus representou um divisor de águas na história contemporânea, afetando a estrutura da sociedade global e impondo desafios significativos em diversos setores, especialmente na Educação¹⁵. O fechamento abrupto de escolas e a necessidade de migração para o ensino remoto não apenas expuseram, mas também ampliaram, as disparidades educacionais existentes, levando à urgência de soluções inovadoras e eficazes para mitigar os impactos negativos sobre o aprendizado dos estudantes. Em resposta a essa crise sem precedentes, iniciativas específicas, como o Programa Municipal de Recomposição da Aprendizagem em São Luís de Montes Belos,

¹⁵ Em 30 de janeiro de 2020, a OMS declarou que o surto do novo coronavírus constitui uma Emergência de Saúde Pública de Importância Internacional (ESPII) – o mais alto nível de alerta da Organização, conforme previsto no Regulamento Sanitário Internacional. (OPAS, 2020).

interior do Estado de Goiás, surgiram como estratégias fundamentais para superar as lacunas educacionais exacerbadas pela pandemia.

O Programa Municipal de Recomposição da Aprendizagem, desenvolvido nas edições de 2022 e 2023, emergiu em resposta aos desafios impostos pelo contexto pandêmico, com o objetivo primordial de recuperar e fortalecer o processo de aprendizagem dos estudantes da Rede Municipal de Ensino. Com foco especial nos anos iniciais do ensino fundamental, o programa visava não apenas superar as defasagens no conteúdo curricular causadas pelo período de aulas remotas, mas também reestabelecer uma base sólida para o desenvolvimento contínuo das habilidades essenciais e estruturantes em língua portuguesa e matemática, consideradas como conhecimentos base para o prosseguimento satisfatório da trajetória educacional dos discentes.

A metodologia adotada para a realização deste estudo de caso de São Luís de Montes Belos consiste em uma abordagem qualitativa, centrada na análise documental dos relatórios finais do Programa Municipal de Recomposição da Aprendizagem nas edições de 2022 e 2023. Esta metodologia possibilita perquirir as estratégias implementadas, os resultados alcançados e os desafios enfrentados no processo de execução do programa, permitindo uma avaliação crítica da eficácia das intervenções educacionais propostas. A análise documental, neste contexto, emerge como importante ferramenta para extrair *insights* significativos a partir dos registros oficiais do programa, oferecendo referências para a reflexão sobre as práticas pedagógicas adotadas e sua contribuição para o campo educacional.

Segundo May (2004), os documentos são leituras particulares dos eventos e devem ser lidos como a sedimentação das práticas sociais, pois eles têm o potencial de informar e estruturar as decisões tomadas pelos indivíduos em seu cotidiano e a longo prazo. Com essa compreensão, a pesquisa documental é entendida como o “exame de materiais de natureza diversa, que ainda não receberam um tratamento analítico, ou que podem ser reexaminados, buscando-se novas e/ou interpretações complementares” (Godoy, 1995, p. 21).

Os documentos selecionados como *corpus* documental neste trabalho são caracterizados como documentos públicos, de caráter oficial, produzidos pelos órgãos da administração municipal, como no caso das portarias e relatórios.

Na perspectiva de Flick (2009), considera-se que esse conjunto de dados disponibilizados por essa fonte podem ser instrutivos para a compreensão das realidades sociais em contextos institucionais, o que corrobora com o objetivo desta pesquisa. Nesse

sentido, os documentos “devem ser vistos como dispositivos comunicativos produzidos, utilizados e reutilizados para objetivos práticos específicos, e não como dados ‘não-intrusivos’ no sentido de representarem dados sem viés” (Flick, 2009, p. 237). Com essa abordagem, orienta este autor sobre a pesquisa documental:

Ao optar pela análise de documentos, o pesquisador deve considerar quem produziu os documentos, com que objetivo, quem os utiliza em seu contexto natural e a forma como selecionar uma amostra adequada de documentos individuais. Deve-se evitar manter o foco apenas nos conteúdos dos documentos sem levar em conta o contexto, a utilização e a função dos documentos. Os documentos são os meios para a construção de uma versão específica de um evento ou processo e, normalmente, também em uma perspectiva mais ampla, para decifrar um caso específico de uma história de vida ou de um processo. (Flick, 2009, p. 236).

Assim, os documentos considerados nesta pesquisa são vistos como meios de comunicação que carregam, de certa forma, as influências do contexto e dos objetivos visados por meio de sua elaboração, pois são porta-vozes culturais, ideológicos e políticos. Uma vez que, como orienta Flick (2009), ao analisar um documento, o pesquisador deve se questionar: “quem produziu esse documento, com que objetivo e para quem? Quais eram as intenções pessoais ou institucionais com a produção e o provimento desse documento ou dessa espécie de documento?” (p. 232).

Além disso, a escolha de São Luís de Montes Belos como objeto de estudo proporciona uma oportunidade para explorar a implementação de políticas educacionais em um cenário desafiador, contribuindo para o corpo de conhecimento sobre respostas educacionais em tempos de crise. A análise deste caso específico revela não apenas as potencialidades, mas também os limites das estratégias de recomposição da aprendizagem, oferecendo perspectivas que podem orientar futuras iniciativas tanto em contextos similares quanto em cenários educacionais mais amplos.

Especificamente, o presente artigo tem como objetivos apresentar o desenvolvimento e organização do Programa Municipal de Recomposição da Aprendizagem realizado na rede de ensino de São Luís de Montes Belos, Estado de Goiás; apresentar e analisar os resultados acadêmicos durante as duas edições do Programa; e, refletir sobre os impactos do Programa enquanto política pública e na aprendizagem estudantil.

Logo, como objeto deste estudo, emerge o cenário para uma investigação detalhada do Programa Municipal de Recomposição da Aprendizagem, enfatizando sua

relevância como estudo de caso no contexto pós-pandemia do Covid-19. Ao adotar uma abordagem metodológica focada na análise documental, este estudo visa contribuir de maneira significativa para a discussão sobre políticas e práticas educacionais capazes de enfrentar os desafios impostos por crises globais, com implicações diretas para a melhoria da qualidade e da equidade na educação.

Desenvolvimento

A concepção de educação como um direito fundamental é amplamente reconhecida tanto nas legislações nacionais quanto nos tratados internacionais, estabelecendo um compromisso inalienável dos Estados em garantir o acesso e a qualidade da educação para todos os seus cidadãos. A Constituição Federal de 1988 do Brasil (Brasil, 1988) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB (Brasil/MEC, 1996), por exemplo, asseguram a educação como um direito de todos, impondo ao Estado a responsabilidade de prover e manter um sistema educacional inclusivo e acessível. Tristan McCowan (2013) argumenta que a educação, como um direito humano, deve ser compreendida não apenas em sua dimensão legal, mas como um princípio moral fundamental que sustenta o desenvolvimento humano e a cidadania ativa.

Daiane França (2022), ao discutir a inclusão e a alfabetização como aspectos fundamentais do direito à educação, ressalta a importância de práticas educacionais que promovam a participação e o desenvolvimento pleno de todos os estudantes, independentemente de suas condições individuais. A autora enfatiza que a educação inclusiva é essencial para a construção de uma sociedade justa e igualitária, onde o respeito à diversidade e a valorização das diferenças são elementos chave para o exercício pleno da cidadania. Ou seja, incluir está alicerçado no princípio de ingressar, permanecer e aprender como direitos inalienáveis.

No entanto, os desafios para a efetivação desse direito são significativos. Dados da Unesco (2016) indicam que milhões de crianças e adultos ao redor do mundo ainda são privados do acesso à educação básica, evidenciando uma crise educacional que limita as oportunidades de desenvolvimento individual e coletivo. A exclusão educacional, agravada por contextos de pobreza, conflitos e desigualdades sociais, perpetua ciclos de marginalização e pobreza, comprometendo o bem-estar e o futuro de grandes parcelas da população (Unesco, 2016).

Nesse contexto, a recomposição da aprendizagem surge como importante estratégia para enfrentar os desafios impostos por crises educacionais, como a pandemia

de Covid-19. Essa abordagem envolve um conjunto de práticas pedagógicas inovadoras e inclusivas, destinadas a garantir que todos os estudantes, especialmente os mais afetados pela interrupção das atividades escolares, pudessem continuar seu processo de aprendizagem. A recomposição da aprendizagem alinha-se à garantia do direito de aprender e se desenvolver, constituindo-se como um meio de restaurar e potencializar o desenvolvimento humano interrompido pela crise. Nesse sentido, recompor as aprendizagens significa garantir, como direito, as habilidades/conhecimentos essenciais para que os estudantes em defasagem possam progredir em seus estudos em condições adequadas. Recompor diferencia-se de recuperação, pois trata-se de garantir o que não tiveram acesso, ao passo que a recuperação visa reforçar conteúdos já trabalhados (Abe, 2022; Vozes da Educação, 2021). Esta pesquisa considera que

[...] o fracasso escolar não é apenas diferença. É também uma experiência que o aluno vive e interpreta e que pode constituir-se em objeto de pesquisa. [...] a expressão “fracasso escolar” designa; as situações nas quais os alunos se encontram em um momento de sua história escolar, as atividades e condutas desses alunos, seus discursos. Não se deve esquecer, no entanto, que a experiência escolar do aluno em situação de fracasso traz a marca da diferença e da falta; ele encontra dificuldade em certas situações, ou orientações que lhe são impostas, [...]. (Charlot, 2000, p. 17).

Dessa forma, o Programa estrutura-se nos pilares de garantia dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento, expressos na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), modulação de professores com reconhecida experiência em alfabetização, letramento e numeracia, ampliação do atendimento escolar no contraturno e estabelecimento de relações mais próximas entre escola-família.

Assim, a garantia do direito à educação e o direito de aprender são fundamentais para o pleno desenvolvimento da cidadania, críticos e atuantes na sociedade. Iniciativas de recomposição da aprendizagem, fundamentadas em teorias educacionais sólidas e implementadas por meio de políticas educacionais efetivas, refletem o compromisso com a promoção da educação como direito humano fundamental. A Educação, assim, não se restringe ao acesso às salas de aula, mas envolve a criação de oportunidades para o desenvolvimento pleno das capacidades de cada indivíduo, visando a formação de cidadãos capazes de contribuir para a construção de sociedades mais justas, inclusivas e sustentáveis.

A configuração e a execução do programa

A implementação e desenvolvimento do Programa Municipal de Recomposição da Aprendizagem na rede municipal de ensino de São Luís de Montes Belos, Estado de Goiás, conforme detalhado no projeto e no edital analisados, refletem uma resposta estratégica e bem-estruturada aos desafios educacionais impostos no pós-pandemia de Covid-19. Inicialmente, o Programa Municipal de Recomposição da Aprendizagem foi concebido com o objetivo de mitigar as lacunas de aprendizagem acentuadas pelo período de suspensão das aulas presenciais. A essência do programa reside em sua abordagem holística, que não se limita à recuperação de conteúdos específicos, mas busca reforçar competências estruturantes em língua portuguesa e matemática, essenciais para o desenvolvimento acadêmico subsequente dos estudantes.

A primeira edição do Programa foi regulada por meio da Portaria SME n.º 52/2022, de 15 de agosto de 2022. No ano seguinte, foi baixada a Portaria SME n.º 02/2023, de 06 de fevereiro de 2023, que manteve, praticamente, o mesmo conteúdo da versão do ano anterior. De forma geral, esses documentos estabeleceram como objetivos do Programa:

Art. 4º - O Programa tem como objetivos específicos:

I - Recompôr as habilidades básicas em leitura, escrita, interpretação textual e quatro operações matemáticas (alfabetização, letramento e numeracia), constituindo o nível básico no ciclo de alfabetização;

II - Desenvolver estratégias diversificadas e lúdicas de alfabetização;

III - Intensificar estratégias dirigidas, individualizadas e em pequenos grupos, com foco na alfabetização;

IV - Promover o nivelamento dos estudantes em relação à idade-série correspondente (São Luís de Montes Belos, 2022).

Acompanha como anexo da Portaria o projeto que delinea os objetivos do programa, destacando a importância de estratégias pedagógicas adaptativas que atendam às necessidades individuais de cada discente. A identificação dos estudantes mais afetados pelas interrupções educacionais e a focalização em suas necessidades específicas são aspectos-chave para o êxito das intervenções propostas. O programa é direcionado especialmente aos estudantes dos anos iniciais do ensino fundamental, reconhecendo a crítica fase de alfabetização e o impacto duradouro que essa etapa tem sobre a trajetória educacional dos educandos.

Para seleção dos professores, foi baixado edital interno específico do programa delineando a visão das diretrizes para a implementação das atividades de recomposição, estabelecendo critérios claros para a seleção de escolas, professores e estudantes participantes. Sobre a seleção dos docentes, a Portaria SME n.º 52/2022 estabeleceu que:

As aulas relativas à atuação do professor no Programa de Recomposição de Aprendizagem serão atribuídas em conformidade com o Plano de Carreira de Cargos e Salários do Magistério, na forma de horas-extras complementares, de acordo com a formação e perfil profissional e deverão atender aos seguintes requisitos:

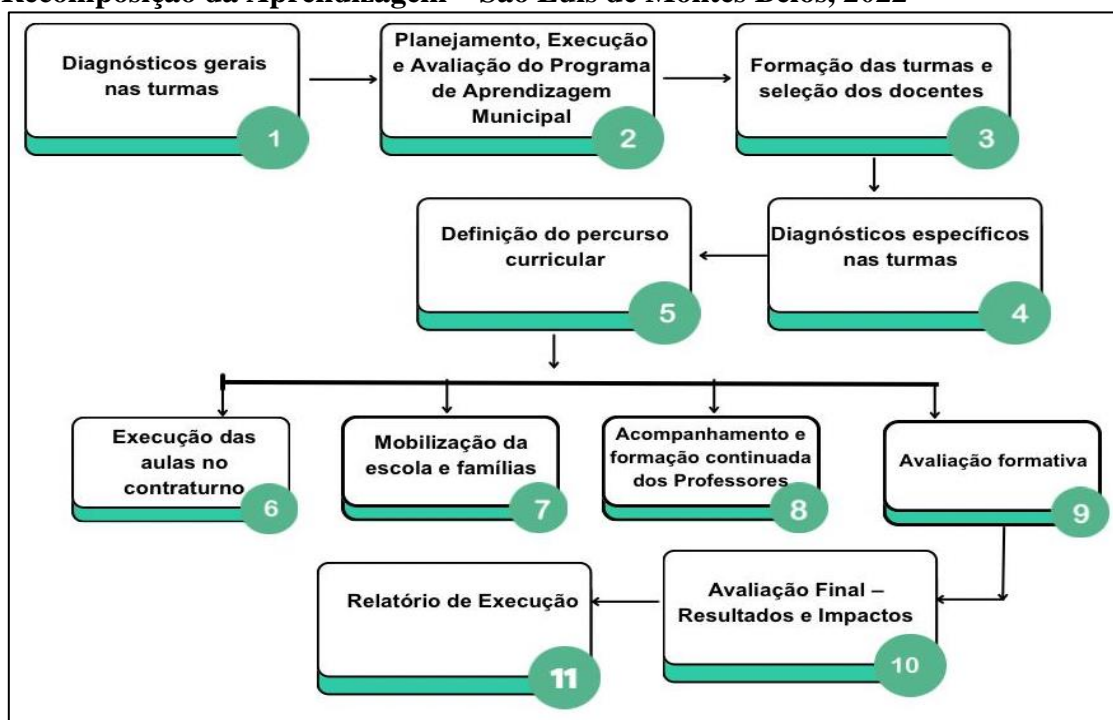
- Professor Educação Básica – Anos Iniciais com licenciatura plena em Pedagogia ou Normal Superior;
- Ser professor efetivo da Rede Municipal de Ensino;
- Demonstração prática de experiência em alfabetização, letramento e numeracia;
- O candidato deverá ter disponibilidade de lotação no meio urbano ou rural, conforme escala definida pela SME;
- A carga horária semanal cumprida pelo docente será de 13 (treze) horas semanais, sendo 02 (duas) horas diárias em atendimento direto aos estudantes – totalizando-se 10 (dez) horas de efetivo exercício, mais 03 (três) horas semanais computadas como horas-atividade direcionadas à planejamento, preparação de materiais e sistematização da avaliação. A complementação da carga horária terá vigência de setembro a novembro de 2022 (São Luís de Montes Belos, 2022a).

Estabelecidos os critérios para formação das turmas e de seleção dos professores, o programa visou oportunizar a ampliação do atendimento aos escolares em mais duas horas diárias no contraturno, formando turmas com, no máximo, 15 estudantes. Assim, além do período regular de aula, estes teriam mais esse tempo para retomarem as aprendizagens estruturantes, sendo direcionado às docentes orientações metodológicas de atividades lúdicas, concretas e explorando as múltiplas vivências dos sujeitos. Segundo Arroyo, “A política é o dever e a arte de garantir direitos, não cabe a morosidade na sua garantia. [...] A garantia dos direitos e a superação de práticas que segregam a negam não é gradual, lenta, convencida, aceita ou não. Tem de ser compulsória” (Arroyo, 2009, p. 153).

Dessa forma, as unidades escolares tiveram que se adaptar a essa rotina, sendo os estudantes do matutino atendidos das 8h às 10h e do vespertino das 14h às 16h. Além de investimentos em pagamento dos professores e materiais didáticos, a Secretaria Municipal de Educação oportunizou transporte, alimentação e material escolar, sendo uma média mensal de R\$ 40.000,00 (quarenta mil reais) partindo da rubrica de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino (MDE).

A partir desse referencial documental, o Programa de Recomposição seguiu o seguinte fluxograma:

Figura 1. Fluxograma de Preparação e Execução do Programa Municipal de Recomposição da Aprendizagem – São Luís de Montes Belos, 2022



Fonte: Elaboração própria.

A metodologia empregada enfatiza a utilização de recursos didáticos específicos e a aplicação de métodos de ensino que promovam a participação ativa dos discentes, favorecendo uma aprendizagem significativa. Pois, segundo Charlot (2013, p. 107-108), “Só pode aprender quem desenvolve uma atividade intelectual para isso e, portanto, ninguém pode aprender em vez do outro”.

Outro aspecto inovador do programa é a inclusão de ações voltadas para o suporte emocional e psicológico dos estudantes, reconhecendo os impactos da pandemia não apenas sobre a aprendizagem, mas também sobre o bem-estar geral dos discentes. Estratégias de acolhimento e atividades que fomentam o desenvolvimento socioemocional complementam as intervenções pedagógicas, oferecendo um suporte de desenvolvimento integral aos participantes.

A formação continuada dos professores constitui outro pilar fundamental do programa, assegurando que os educadores estejam plenamente capacitados para implementar as estratégias de recomposição da aprendizagem. O investimento na qualificação dos professores reflete o compromisso do programa com a melhoria contínua

da qualidade do ensino e com a eficácia das intervenções educacionais. Nesse sentido, estabeleceu-se no edital a preferência por docentes com experiência em alfabetização e servidores efetivos da rede municipal de ensino.

O monitoramento e a avaliação contínua do progresso dos estudantes são componentes que sustentam o programa, permitindo ajustes e refinamentos das estratégias conforme necessário. Esse acompanhamento sistemático assegura que as intervenções sejam efetivamente direcionadas às necessidades de aprendizagem dos educandos, maximizando o impacto positivo das ações de recomposição. Nesse sentido, os professores são orientados a proceder a avaliações diagnósticas e formativas para início de cada nova etapa do programa e também no percurso das atividades escolares.

A implementação do Programa Municipal de Recomposição da Aprendizagem em São Luís de Montes Belos representa um esforço colaborativo entre gestores educacionais, professores, estudantes e famílias. A participação ativa de toda a comunidade escolar foi fundamental para o sucesso do programa, destacando a importância da coesão e do engajamento coletivo nas iniciativas educacionais implementadas em 2022 e 2023.

Em síntese, o Programa Municipal de Recomposição da Aprendizagem em São Luís de Montes Belos é um exemplo emblemático de como iniciativas bem planejadas e executadas podem enfrentar os desafios educacionais.

Resultados do programa

O relatório de 2022 destaca uma iniciativa pioneira, focada nos alunos dos 3º e 4º anos escolares do ensino fundamental, que enfrentavam significativas lacunas de aprendizagem em língua portuguesa e matemática. A abordagem estratégica, que priorizou a alfabetização e o letramento numérico, refletiu uma compreensão profunda das necessidades urgentes desses estudantes. Os resultados demonstram um avanço significativo na aquisição dessas habilidades estruturantes essenciais, com a maioria dos participantes alcançando os níveis esperados de proficiência. À época, foram identificados 141 estudantes de 3º e 4º anos que ainda não liam ou não escreviam, ou seja, ainda não alfabetizados. Esse número representava um percentual de 21,5% das matrículas nesses anos escolares na Rede Municipal de Ensino. Considerando-se o ciclo de alfabetização, esses números indicavam o imenso gargalo de desigualdades educacionais frente ao direito de saber ler, escrever e contar.

Em 2023, a expansão do programa para incluir alunos do 5º ano escolar e focar na preparação para a Prova Brasil¹⁶ representou uma evolução natural do compromisso com a educação de qualidade. Os dados indicam que essa abordagem ampliada resultou em melhorias notáveis na alfabetização e competências matemáticas, superando as expectativas e consolidando o sucesso da iniciativa.

Sendo incorporado ao Projeto Político-Pedagógico 2023 da Secretaria Municipal de Educação, o Programa Municipal de Recomposição da Aprendizagem – 2ª Edição teve seu regulamento baixado por meio da Portaria n.º 02/2023, de 06 de fevereiro de 2023. Naquele mês foi realizado o diagnóstico da situação de aprendizagem com foco em estudantes do 4º e 5º anos escolares, objetivando dar prosseguimento aos trabalhos realizados no ano anterior. Com a avaliação diagnóstica realizada pelas escolas, sob orientação do Departamento Pedagógico, no mês de fevereiro, foi possível identificar 145 estudantes com condições e déficits de aprendizagem que se enquadravam nos critérios do Programa. Esse número representou, à época, 26% de estudantes de 4º e 5º anos escolares de toda Rede Municipal de Ensino.

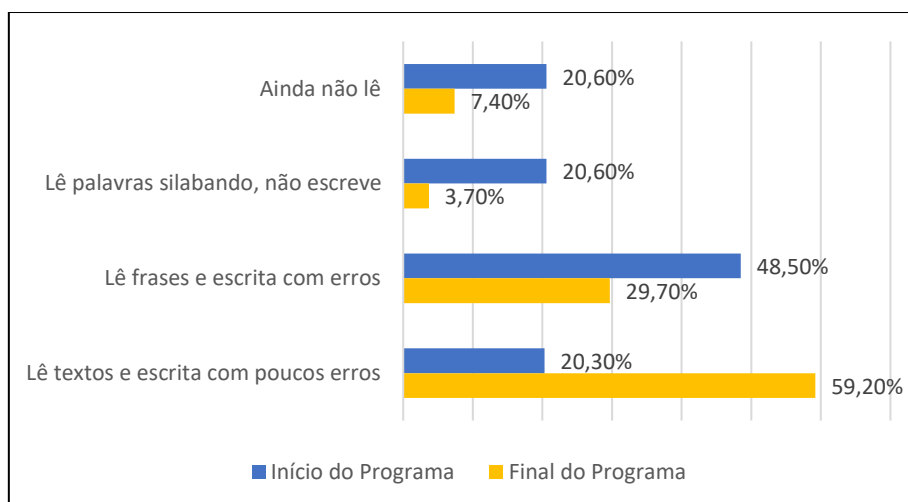
Nesse contexto, o relatório de 2022 registrou que 62% dos estudantes avaliados alcançaram a competência de ler textos e escrever com poucos erros na escrita da norma culta da língua portuguesa, um indicativo positivo de alfabetização. Em contraste, a edição de 2023 viu esse número subir para 88,9%, demonstrando um incremento notável na eficácia do programa em desenvolver habilidades de leitura e escrita. Em 2022, 75,8% dos estudantes conseguiram identificar números e realizar operações básicas de Matemática, com 15,6% resolvendo pelo menos duas dessas operações. Em 2023, a análise dos dados mostra uma melhoria, com uma ampla maioria (70,5%) dos estudantes avançando significativamente nas habilidades matemáticas, um reflexo do reforço nas estratégias de ensino e aprendizagem aplicadas.

A elevação dos percentuais de estudantes que atingiram os objetivos de aprendizagem em ambas as áreas do conhecimento entre 2022 e 2023 sugere que as intervenções pedagógicas foram efetivas. Além disso, indica uma adaptação e resposta positivas dos estudantes às metodologias implementadas, reforçando a importância de práticas educacionais inovadoras e adaptadas às necessidades dos educandos.

¹⁶ A Prova Brasil e o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb) são avaliações para diagnóstico, em larga escala, desenvolvidas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep/MEC). Têm o objetivo de avaliar a qualidade do ensino oferecido pelo sistema educacional brasileiro a partir de testes padronizados e questionários socioeconômicos. (MEC, Brasil). Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/prova-brasil/apresentacao>. Acesso em: 6 abr. 2024.

Acompanhando a totalização dos dados na faixa histórica estabelecida, no Gráfico 1 constam os percentuais do desempenho dos estudantes no diagnóstico e na conclusão do Programa, meses de fevereiro e outubro na 2ª edição:

Gráfico 1. Evolução do desempenho dos estudantes em Língua Portuguesa (2023)

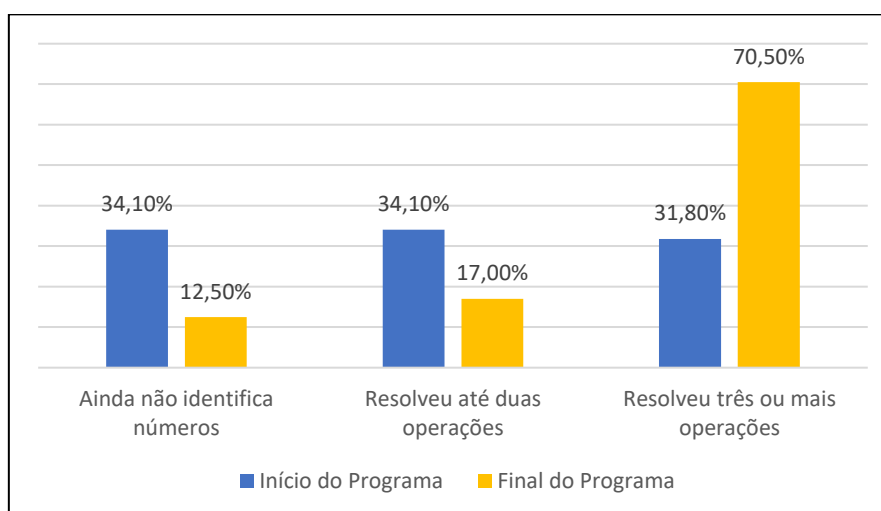


Fonte: Relatórios de avaliação dos estudantes – unidades escolares municipais.

Os dados consolidados no Gráfico 1 demonstram o impacto e importância do Programa. Concluiu-se, na 2ª edição/2023, em outubro com um percentual de 88,9% de crianças alfabetizadas. Para um universo inicial total de praticamente todas não alfabetizadas, ao término do programa, 59,2% das crianças já liam textos fluentemente e escreviam com poucos erros escreviam com erros na norma culta; 3,7% estavam no nível de leitura silabada de palavras, mas que ainda não escreviam. Das crianças ainda não alfabetizadas, 7,4% não conseguiram atingir os objetivos propostos e que foram casos amplamente discutidos e avaliados no Conselho de Classe Final/2023.

No que se refere às habilidades matemáticas, como a identificação de números e efetuação de cálculos de adição, subtração, multiplicação e divisão, no Gráfico 2 temos os resultados alcançados.

Gráfico 2. Evolução do desempenho dos estudantes em Matemática (2023)



Fonte: Relatórios de avaliação dos estudantes – unidades escolares municipais.

Assim como ocorreu com as habilidades em língua portuguesa, os indicadores de matemática também foram positivos, pois 70,5% das crianças conseguiram identificar números (até centenas) e realizar questões com as quatro operações básicas (adição, subtração, multiplicação e divisão). Dos avaliados, 17,0% identificaram números e conseguiram resolver pelo menos duas operações.

Um fator preponderante sobre os resultados da 2ª Edição do Programa refere-se ao desenvolvimento metodológico efetivado pelas docentes. Inicialmente, salienta-se a realização de diagnósticos sempre quando do ingresso de criança nova na turma, a fim de definir, conforme as suas necessidades, o melhor arranjo curricular a ser aplicado. Não se pretendia, na Recomposição, que as aulas de contraturno fossem complementos da aula regular, o que configuraria uma contradição conceitual, mas sim de ofertar conteúdos e desenvolver habilidades que ainda não haviam sido trabalhados e apreendidos. Emprego de metodologias ativas, aulas contextualizadas, realização de dinâmicas e gamificações, uso da literatura infantil entre outros, foram ações empreendidas pelas docentes a fim de que os estudantes despertassem o prazer por aprender e permanecer nas aulas.

Mesmo com os resultados positivos obtidos, considerando o direito de todas as crianças aprenderem, sabendo ao menos ler, escrever, interpretar, contar e fazer operações básicas, as 7,4% que ainda não leem e as 12,5% que ainda não conseguem identificar números nem fazer operações devem ser pauta de ampliação de recomposição de aprendizagens a ser efetivada pelas unidades escolares em 2024.

Dispensou-se vários estudantes no percurso do Programa das atividades no contraturno, uma vez que haviam atingindo os objetivos esperados, enquanto outros

foram matriculados em novas unidades de recomposição, após diagnóstico, criando uma rotatividade de beneficiários. Essa rotatividade, que atingiu um percentual de 39% entre transferências e evasões, impactou os resultados finais, sendo que alguns estudantes, no curto período dos sete meses do Programa, passaram, por exemplo, por três escolas. Há, ainda, os casos de estudantes que vieram de outros municípios e também os estrangeiros, especialmente venezuelanos, com poucas vivências com a língua portuguesa. Todavia, mesmo com um tempo menor, muitos desses casos conseguiram avançar no processo de alfabetização.

Apesar dos avanços, um pequeno percentual de estudantes ainda enfrenta dificuldades significativas em ambos componentes curriculares. Esses casos exigem atenção especial e estratégias de ensino personalizadas para garantir que todos os alunos alcancem um nível satisfatório de competência nesses componentes curriculares. A continuidade do foco no desenvolvimento profissional dos professores e na avaliação formativa pode ajudar a abordar essas lacunas de forma mais eficaz.

A análise dos dados percentuais revela que o Programa Municipal de Recomposição da Aprendizagem tem sido um vetor importante para a melhoria do desempenho dos estudantes em São Luís de Montes Belos. Os incrementos observados de um ano para o outro ressaltam o potencial do programa em promover avanços substanciais na aprendizagem. Para as futuras edições, é fundamental manter a dinâmica de avaliação contínua e adaptação das estratégias pedagógicas, garantindo que as intervenções sejam sempre alinhadas às necessidades emergentes dos estudantes, visando não apenas a recuperação, mas também o enriquecimento da experiência de aprendizagem. Pois, “Adquirir saber permite assegurar-se um certo domínio do mundo no qual se vive, comunicar-se com outros seres e partilhar o mundo com eles, viver certas experiências e, assim, tornar-se maior, mais seguro de si, mais independente” (Clarlot, 2000, p. 60).

A comparação entre as duas edições revela um aprimoramento na execução do programa, com ajustes estratégicos que responderam às lições aprendidas no ano anterior. A capacidade de adaptar-se, refletindo sobre as experiências e integrando *feedbacks*, demonstrou a flexibilidade e a resiliência do programa diante dos desafios contínuos impostos pós contexto pandêmico.

Além dos avanços acadêmicos, os relatórios sublinham a importância do apoio socioemocional oferecido aos estudantes, aspecto fundamental para garantir não apenas o sucesso acadêmico, mas também o bem-estar geral dos participantes. Essa abordagem

holística reforça o entendimento de que a educação vai além do aprendizado formal, abrangendo a formação integral do indivíduo.

Os desafios identificados, como a infrequência dos estudantes no contraturno e a necessidade de recursos didáticos adaptados, destacam áreas de atenção que requerem estratégias específicas de engajamento e suporte. A resposta a esses desafios, por meio da implementação de soluções criativas e do fortalecimento das parcerias com as famílias, evidencia a importância da colaboração e do comprometimento de toda a comunidade escolar para o sucesso do programa.

Os resultados das 1ª e 2ª edições do Programa Municipal de Recomposição da Aprendizagem servem como evidência do impacto positivo que iniciativas bem planejadas e executadas podem ter na superação de lacunas educacionais. O progresso dos estudantes, evidenciado pelos dados de desempenho, reflete o compromisso com uma educação inclusiva e de qualidade, mesmo diante dos desafios sem precedentes.

A análise desses resultados contribui para um entendimento mais amplo sobre a eficácia das políticas educacionais em tempos de crise. O Programa Municipal de Recomposição da Aprendizagem estabelece um modelo replicável e sustentável de intervenção educacional, oferecendo *insights* valiosos para a formulação de estratégias futuras voltadas à garantia do direito à educação e ao desenvolvimento pleno de todos os estudantes.

Considerações finais

O programa nasce da necessidade premente de sobrepujar lacunas educacionais significativas, amplificadas por um contexto global adverso, demonstrando a capacidade de resposta imediata do setor educacional em São Luís de Montes Belos. A iniciativa, ancorada nos pilares do direito à educação e do desenvolvimento integral dos estudantes, emerge não apenas como um mecanismo de recuperação, mas como um vetor de esperança e de renovação pedagógica.

A adesão a práticas educacionais baseadas em evidências, aliada ao compromisso com a formação continuada de professores, evidencia uma abordagem holística que transcende a simples transmissão de conteúdo, fomentando um ambiente de aprendizagem rico e dinâmico.

Os resultados obtidos, como discutido na terceira parte do desenvolvimento, destacam o impacto significativo do programa na melhoria do desempenho acadêmico dos estudantes em áreas-chave como língua portuguesa e matemática. A comparação

entre as edições de 2022 e 2023 revela não somente um avanço quantitativo nas métricas de sucesso, mas também qualitativo na capacidade de adaptação e de melhoria contínua das estratégias pedagógicas implementadas.

No entanto, é imperativo reconhecer que, apesar dos sucessos, desafios persistem, especialmente no que tange à inclusão e ao suporte a estudantes com dificuldades de aprendizagem mais acentuadas. A necessidade de estratégias pedagógicas ainda mais personalizadas e inclusivas destaca-se como uma área crítica para futuras edições do programa, garantindo que nenhum estudante seja deixado para trás.

As perspectivas para o Programa Municipal de Recomposição da Aprendizagem são amplamente positivas, contudo, requerem reflexão contínua sobre as práticas adotadas e disposição para o aprimoramento constante. A integração de *feedbacks* de todas as partes interessadas - estudantes, professores, gestores e famílias - é fundamental para o refinamento do programa, assegurando sua relevância e eficácia em um cenário educacional em constante evolução.

Em suma, o Programa Municipal de Recomposição da Aprendizagem exemplifica o compromisso com a excelência educacional em tempos de crise, evidenciando o poder da educação como ferramenta de transformação social. Este estudo, ao sintetizar a trajetória do programa, sublinha a importância de iniciativas embasadas em sólidos fundamentos teóricos e executadas com rigor e sensibilidade às necessidades dos estudantes, contribuindo significativamente para o campo da educação em contextos desafiadores.

Referências

ABE, Stephanie Kim. **Recomposição das aprendizagens no Brasil e no mundo.**

Cenpec: São Paulo, 2022. Disponível em:

<https://www.cenpec.org.br/noticias/recomposicao-aprendizagens-brasil-mundo>. Acesso em: 14 jun 2022.

ARROYO, Miguel, G. O direito à educação ameaçado: segregação e resistência. In: ARROYO, Miguel, G. ABRAMOXICZ, Anete (orgs.). **A reconfiguração da escola:** entre a negação e a afirmação de direitos. Campinas, SP: Papirus, 2009, p. 129-159.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.** Diário Oficial da União, Brasília, DF, 5 out. 1988.

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

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber à práticas educativas.** Ed. 1. São

Paulo: Cortez, 2013.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber**: elementos para uma teoria. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa**. 3. ed. Tradução de Joice Elias Costa. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FRANÇA, Daiane. Paulo Freire, alfabetização e inclusão escolar: o direito à educação a partir da formação crítico e reflexiva. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v. 38, n. 1, p. 1-20, 2022.

GODOY, Arilda Schmidt. Pesquisa qualitativa: tipos fundamentais. **Revista de Administração de Empresas/EAESP/FGV**, São Paulo, v. 35, n. 3, p. 20-29, maio/jun. 1995.

MAY, Tim. **Pesquisa social**: questões, métodos e processos. 3. ed. Tradução de Carlos Alberto Silveira Netto Soares. Porto Alegre: Artmed, 2004.

McCOWAN, Tristan. **Education as a Human Right**. Londres: Bloomsbury Academic, 2013.

OMS declara emergência de saúde pública de importância internacional por surto de novo coronavírus. **Organização Pan-Americana de Saúde**. Disponível em: <https://www.paho.org/pt/news/30-1-2020-who-declares-public-health-emergency-novel-coronavirus>. Acesso em: 6 abr. 2024.

SÃO LUÍS DE MONTES BELOS (Município). **Edital do Programa Municipal de Recomposição da Aprendizagem**. São Luís de Montes Belos – GO: Secretaria de Educação, 2022.

SÃO LUÍS DE MONTES BELOS (Município). **Portaria SME n.º 02, de 06 de fevereiro de 2023**. São Luís de Montes Belos – GO: Secretaria Municipal de Educação, 2023.

SÃO LUÍS DE MONTES BELOS (Município). **Portaria SME n.º 52, de 15 de agosto de 2022**. São Luís de Montes Belos – GO: Secretaria Municipal de Educação, 2022.

SÃO LUÍS DE MONTES BELOS (Município). **Projeto do Programa Municipal de Recomposição da Aprendizagem**. São Luís de Montes Belos – GO: Secretaria de Educação, 2022a.

SÃO LUÍS DE MONTES BELOS (Município). **Relatório Final 2022 - Programa Municipal de Recomposição da Aprendizagem**. São Luís de Montes Belos – GO: Secretaria de Educação, 2022b.

SÃO LUÍS DE MONTES BELOS (Município). **Relatório Final 2023 - Programa Municipal de Recomposição da Aprendizagem**. São Luís de Montes Belos – GO: Secretaria de Educação, 2023.

UNESCO. **Educação para todos**: o compromisso de Dakar. Dakar: UNESCO, 2000.

VOZES DA EDUCAÇÃO. Recomposição das Aprendizagens em Contextos de Crise. Vozes da Educação: junho de 2021. Disponível em: https://www.institutonatura.org/wp-content/uploads/2021/08/Levantamento_Internacional___Estrategias_de_Recomposicao_da_Aprendizagem_Internacional.pdf. Acesso em: 02 ago 2022.

O QUE É EDUCAÇÃO INCLUSIVA DE GÊNERO?¹⁷

Alan Isaac Medes Caballero
Universidade Estadual de Campinas

Introdução

A educação inclusiva de gênero é um paradigma de inclusão escolar. Assim como em (Mantoan 2015), o pressuposto de uma educação inclusiva de gênero é a defesa de uma escola para todas as dissidências de gênero, sem qualquer segregação entre esses alunes e aqueles não-dissidentes, normalizadas ou com passabilidade de gênero. Nesses termos, a educação inclusiva de gênero é o paradigma contra a exclusão de gênero, mesmo quando o terrorismo de gênero que expulsa esses alunes é visto eufemisticamente por um *fracasso escolar* (Bento 2011). Ao contrário de (Mantoan 2015), cuja perspectiva é mais de uma utopia sem corpo do que da heterotopia pragmática (Foucault, 2013), parece-nos que a inclusão é repetidamente ensaiada em algumas escolas brasileiras e preenchida por ambiguidades discursivas. Consequentemente, esse pragmatismo não se conforma com a identificação de fundacionalismos biológicos (Nicholson, 2000) sem recorrer a uma rede maior de relações de sentido, capazes de deslocar ou confirmar os achados levando-se em conta suas ambiguidades nos discursos de inclusão.¹⁸ Por isso experimentamos uma alternativa às dicotomias exclusão/inclusão para jogar com a eficácia discursiva dos repertórios enunciativos para a implementação de currículos de gênero e, com isso, a criação de memória com a partilha de sentidos curriculares, tal como aqueles já pesquisados por Queiroz (2012), Eugênio (2013) e Coelho (2015) no município de Campinas.

Metodologia

Considerada a abordagem do ciclo de políticas (Bowe, Ball e Gold 1992) (Ball 1994), priorizamos resultados do contexto de implementação: entrevistas semiestruturadas com oito gestores escolares de quatro unidades em Campinas-SP realizadas em 2019. Seguindo as orientações adaptadas de (Bourdieu, 1997; Lüdke e

¹⁷ Dirijo meus mais sinceros agradecimentos à colaboração das escolas participantes, mas sobretudo da orientação e amizade do Prof. Dr. Antonio Carlos Dias Junior ao longo desta jornada.

¹⁸ Reformulamos, assim, a interpretação realizada anteriormente em dissertação de mestrado (Caballero, 2020), na qual a ambiguidade é indício inequívoco de contradição discursiva.

André, 1986; Powney; Watts 1987), as entrevistas contaram com um roteiro dividido em quatro sessões: a primeira sessão compreende perguntas de adaptação, conhecimento da identidade profissional da/o entrevistada/o e relatos do cotidiano escolar; as demais sessões concentram-se nos conflitos vividos entre as/os entrevistadas/os com a comunidade escolar, os governantes e os professores. As entrevistas foram realizadas nas próprias escolas em salas vazias e disponíveis no dia da visita de um dos autores ou em praças públicas, sempre em horários decididos pelas/os participantes. Todas/os as/os participantes assinaram o Termo de Compromisso Livre e Esclarecido.¹⁹ Além disso, as entrevistas variaram de 22m38s a 1h10m02s, totalizaram 6h48m23s e foram transcritas por um dos autores.

A análise valorizou a atuação de agentes implementadores das políticas (Ball; Maguire; Braun, 2012), no qual reside a significação, tradução e transposição do discurso na arena política ao cotidiano escolar. Para isso, a partir de Laclau (2011), elaboramos a hipótese de que a categoria heurística *democracia* pudesse ser o significante vazio para *gênero*, já que as políticas de educação em gênero e diversidade sexual guardam essa ambivalência ao substituí-lo por formas de maior veiculação na arena política, por exemplo: *diversidade* e *direitos humanos* (Bortolini, 2022). Tendo isto em vista recuperamos os repertórios enunciativos democráticos (o que incluiu proposições sobre *ética* e *cidadania* além de *democracia* e suas variantes), envolvendo questões de gênero (o que inclui as proposições-respostas obtidas para cada pergunta além de todo tipo de enunciado sobre sujeitos, artefatos, políticas e currículos correspondentes) e os agrupamos por escolas para expressar enunciações coletivas dos sujeitos pesquisados.

Em seguida, os trechos foram submetidos a análise temática (Bardin 2011), deste modo as séries de sentenças foram reduzidas a unidades temáticas e trabalhadas como ocorrências textuais. Algumas ocorrências expressavam um único tema, enquanto outras acumulavam dois ou três. Os temas encontrados foram *vida cotidiana*, *cidadania*, *redes sociais*, *Estado*, *estética*, *saúde*, *afetividade* e *espiritualidade*. Logo mais, ainda inspirados em Laclau (2011), distribuimos para os significantes *democracia* e *gênero* de cada entrevista os temas que correspondiam a suas equivalências e diferenciações em uma tabela e, assim, visualizamos mais facilmente as relações semânticas entre *democracia* e *gênero* para cada escola. Apesar do suporte oferecido pela tabela aos pesquisadores, desenvolveremos a seguir o processo de significação da educação inclusiva de gênero

¹⁹ Número do CAAE: 95421218.5.0000.8142.

promovida nos discursos de quatro equipes gestoras e das quais tomamos os trechos diretos de entrevistas e referências indiretas para evidenciar a ambiguidade do sentido e chegar a uma conclusão pragmática sobre as condições de formação de repertórios em gênero e a importância da memória curricular oferecida pelas políticas educacionais em gênero educação e diversidade sexual (Bortolini, 2022).

Ambiguidade no discurso de inclusão

A saber, a educação inclusiva de gênero se produz em meio a ambiguidades semânticas já que sua inteligibilidade se funda em um significante vazio (Laclau 2011). Uma vez que o sentido que une significante e significado não está dado de antemão, reconhece-se a elaboração do sentido por um saber praticado e reafirmado repetidamente em seu contexto de atuação. Em Laclau (2011), o processo de significação emerge de um fundo social sem fundamento, em cuja falta ou vazio vem se recobrir das séries de significantes, assim como a construção e a aglomeração de vizinhanças complexas. A ambiguidade existe na medida imprecisa dessas vizinhanças, suas afinidades pragmáticas e os repertórios discursivos mobilizados por cada agente social, o que confere à ambiguidade uma função polissêmica e, portanto, de variação aguda de um estado de inteligibilidade. Porém, tal estado é restringido pela instituição de sentidos hegemônicos, o que controla a abrangência da inteligibilidade ao mesmo tempo que atravessa as polissemias com um significante vazio e, somente assim, assegura com a diminuição da ambiguidade uma inteligibilidade estável no discurso ao invés de sua decadência fatal em um *nonsense*.

[...] o que eu acho muito legal é que hoje em dia é muito mais natural a forma que aparece [essas questões sexuais] (Diretora, atea, escola 1).

Isso [as questões de gênero] é muito tranquilo pra gente lá, se a gente tá num parque e um menino aparece vestido de princesa porque tem umas fantasias, pra gente é tranquilo, bacana, e já tiveram [casos lá na escola], eu sei de [outros] relatos [...] (Diretora, ex-católica, escola 3).

Elas [as questões de gênero e sexualidade] sempre aparecem, desde muito cedo [com as crianças], a gente tem assim [...] trabalhado muito pouco esse respeito, né, [...] a gente precisa fazer isso. (Vice-diretora, evangélica, escola 4).

Nos excertos acima, a referência “natural”, “tranquilo” e com “respeito” informa a percepção das gestoras sobre como o discurso de inclusão é enunciado nas escolas, ainda que não se mencione a palavra *inclusão* em nenhuma entrevista. A sugestão dessa referencialidade se sustenta para demarcar a presença de um cotidiano escolar permeado por infâncias de gêneros dissidentes, mas acolhidas na ação pedagógica. Quando perguntadas/os sobre a percepção do gênero no cotidiano escolar, exemplos sempre se fazem presentes: percepção de hábitos, declarações públicas ou encontros com alunes na Parada LGBT informam às/gestoras a presença de alunes gays ou lésbicas nas escolas; outras vezes, as dissidências de gênero e sexualidade são percebidas na própria equipe escolar, seja na gestão, docência, limpeza ou cozinha. Porém, o discurso de inclusão também se refere aos casos em que pais e principalmente mães se reúnem com a gestão escolar para contestar os currículos de gênero nas respectivas unidades escolares e as cumplicidades entre equipe gestora e famílias nos órgãos colegiados.

O sentido cotidiano desse discurso de inclusão ressoa com aquele da escola democrática, isto é, a escola pública, gratuita e de qualidade para todos; educadora da consciência das desigualdades sociais; e em reconhecimento da força política da educação (Paro, 2017). Tal vizinhança semântica, mais do que borrar os sentidos do gênero ou subsumir sua força performativa, sobrepõe-se para inserir o gênero em uma totalidade.

[...] a gente não tem especificamente alguma coisa específica que fala sobre gênero no Projeto Pedagógico, só do que fala sobre essas questões do respeito, responsabilidade, justiça e convivência democrática e **a gente tenta abordar o todo** [...] (Coordenador pedagógico, espírita, escola 1, destaques nossos)

[...] eu acho que gênero abrange mais coisas [além da homossexualidade e da mulher trabalhadora], [abrange] o machismo, o feminismo, o homicídio, o feminicídio, enfim, eu acho que vai além da homossexualidade, eu acho que a homossexualidade hoje tá mais [ouve-se uma expiração da entrevistada], mais visível e mais [interrupção de sentença], precisa estar, **pra que todo mundo enxergue que há um outro caminho**, uma outra possibilidade, você concordando ou não, tá na cara, isso sempre existiu [...] (Apoio à gestão, evangélica, escola 4, destaques nossos).

Percebe-se desde já que gênero, democracia e inclusão aparecem como ficções performativas com zonas móveis de intersecções enunciativas. Em Butler (2017) o gênero é considerado fantasia literalizante recriada em meio à performance corporal, ao modo de uma ficção feita ação. A democracia não é menos ficcional, já que a escola democrática,

tanto em Paro (2017) quanto em Mantoan (2015), se materializa de uma utopia. Além disso, a escola se aperfeiçoa nas condições concretas de existência e conjuga sentidos comuns pela ação política local. Portanto, a efetividade do gênero e da democracia se fazem na repetição estilizada de atos acompanhada de seus respectivos repertórios enunciativos e campos semânticos, os quais se friccionam para que suas ambiguidades ressoem harmonicamente. Assim, suas significações deslocam-se uma sobre a outra como para performar a ilusão de uma cobertura idêntica entre suas zonas discursivas, como proposto pelo coordenador pedagógico. Ou então para construir a sensação de continuidade entre as ambiguidades, de modo que as imprecisões das diferenciações pareçam pertencer a um mesmo processo de significação, o de uma equivalência, a exemplo da professora em apoio à gestão na Escola 4.

Ao contrário do olhar atento ao cotidiano e aos relatos das/os professoras/es, tal escopo pedagógico das gestões voltadas para uma educação inclusiva de gênero se estreita quando se fia à rotina administrativo-burocrática.

[...] eu tenho um determinado número de funcionários, eu tenho um determinado número de recursos, eu tenho uma determinada comunidade, eu tenho determinadas prioridades aqui, porque as prioridades têm que ser as que eu tô definindo? Se a gente fala de gestão democrática, entendeu, como é que eu construo essas prioridades com essa equipe, como é que eu quando sair dessa escola não levo essa história dessas prioridades, como é que isso fica aqui? Como é que isso fica registrado? Né, você imagina, eu chego, aquele PP que eu mandei pra você é o PP anterior [do ano passado].

Sim.

Certo? Sabe o quanto eu sei daquela história? Basicamente zero. (Diretor, ateu, Escola 2).

Se por um lado o diretor se preocupa em enunciar uma “gestão democrática” para a escola com sua equipe pedagógica, por outro encontra as tecnologias morais de Ball (2012): a governamentalização por imposição de limitações técnicas. O diretor queixa-se daquilo que percebe como a lógica empresarial da secretaria de ensino para a rede: na regulação sobre sua autonomia gestora; seu desconhecimento da realidade escolar; as formações por convocação; fetiches por soluções técnico-burocráticas; desinteresse pelo tempo coletivo de discussão.

Sendo assim, restaurar a coletividade seria progredir contra a produção de capital humano, o que permitiria formar uma “história” comum e traduzi-la para o Projeto Pedagógico (“PP”) já que as reuniões pedagógicas são tomadas por canais de

movimentação do pensamento, problematização do cotidiano escolar, aprofundamentos teóricos e estudos de caso (Domingues, 2015), bem como momentos de experimentação pedagógica e elaboração de repertórios enunciativos. Contudo, engolfado por uma rotina tecnicista e gerencialista, o diretor da escola 2 parece desafetado dos currículos de gênero, desconectado de uma reflexividade coletiva com as professoras e capturado por incoerências. Desse modo, vê-se as “prioridades” da “comunidade” e de sua “equipe” pedagógica substituída por objetivos *nonsense* da performatividade empresarial.

Em todos os relatos os currículos de gênero estão correlacionados ao ensino da cidadania, a qual se diferencia do poder hegemônico do Estado. Quando a equipe gestora encontra as experiências da vida cotidiana, há repertórios para a gestão escolar problematizar seus currículos de gênero, o que se percebe na partilha de histórias de alunos e professoras/es dissidentes. Aliado a esta ideia, o próprio testemunho das/os entrevistadas/os evoca para o cotidiano escolar o potencial da vivência em coletividade. Enquanto isso, o Estado é representado como a fantasia de captura da potência orgânica da coletividade (Rolnik, 2018), o que implica também em restrições linguísticas de enunciação.

Quando começou essa discussão de ideologia de gênero, antes de Bolsonaro... antes do Bolsonaro existia, tava posto, quando começou o gênero no Plano Municipal de Educação, depois do Plano Nacional que começou a discutir isso, que a Câmara Municipal de Campinas foi um horror, que quiseram tirar qualquer palavra, qualquer texto que aparecia isso eles queriam tirar... (Diretora, atea, escola 1).

[...] veio aqui uma mãe, é uma mãe que só tá se aproximando da escola e tudo mais, [...] no que ela vem: camiseta do MBL... eu até olhei, não expressei nojo, nada, tentei manter assim, uma postura de não, tá ok, mas assim, quem coloca uma camiseta do MBL de alguma maneira tem alguma ligação com uma discussão que tá sendo feita, (Diretor, ateu, escola 2).

[...] o PNLD já veio com todas os objetivos da Base Curricular Comum, né, que eu falava *gente, como assim, nem foi, isso nem [foi aprovado]*, e já tava assim com objetivo tal da BNCC, então a gente falou *gente, como assim, como é, tá tudo ligado, a empresa com [a escola]*, [...] e eu acho que a gente tem a vantagem da escola pública, a gente não precisa ficar amarrado a esse material, a gente usa muito como apoio, [...] (Apoio à gestão, ex-católica, escola 3).

[...] embora a gente [as professoras] evite [abordar o tema do Escola Sem Partido], sempre evitou por ética falar de política de forma agressiva, é claro que na hora de uma reunião de pais ou até mesmo com as crianças a gente fala *olha, presta atenção no político que a*

gente tá colocando lá, porque as coisas que acontecem aqui é porque a gente pôs alguém pra governar o país, o país em geral, todas as instâncias, eles vão fazer o nosso dia a dia de um jeito ou de outro de acordo com quem tá lá, então a gente meio que, eu particularmente, não vou defender um partido nem outro, porque acho que não cabe a nós fazer isso, mas esclarecer olha, veja e analise pra você escolher [...] (Apoio à gestão, evangélica, escola 4).

As forças do poder de Estado e seus aliados atuam contra a cidadania escolar local, valendo-se da potência das massas, além das tecnologias morais, para reorganizar as capacidades subversivas na educação formal. O neoconservadorismo, representado acima pela ala bolsonarista e alusão ao MBL, e o neoliberalismo dos empresários educacionais são recorrentes nas entrevistas para enunciar um modelo excludente de sociedade e antagônico às políticas de educação em gênero e diversidade sexual. Possivelmente, até mesmo o discurso da professora em apoio à gestão da escola 4 contenha de forma implícita alguns dessas referencialidades apesar do uso de genéricos como “políticos”, “partidos” e “governantes”, mas enuncia junto deles uma “política de forma agressiva”, cujo sentido se adequaria aos efeitos da polarização provocados pelo sensacionalismo bolsonarista (Rolnik, 2018).

Se a escola democrática está fundada na ideia coletiva de uma *educação para todos e todas*, Bento (2011) e Preciado (2020) mantêm desconfiança para com perspectivas educacionais concentradoras de diferenças. A primeira consequência dessas condensações é a produção de diferenciações nas quais a inteligibilidade do gênero se reconhece na marcação da diferença enquanto diferença da norma. Uma vez marcada a diferença é convocada a reduzir-se, a rebaixar-se, a sujeitar-se à violência brutal das identidades normais, portanto, a diminuir sua zona de ambiguidade, estabilizar uma performance, enquanto o desejo encontra a ambivalência de séries intransponíveis de códigos linguísticos. Neste cenário o gênero é de significação ruidosa, sua enunciação destoa as estruturas hegemônicas das heterossexualidades não-marcadas nos contextos linguísticos. Em segundo lugar, o discurso de inclusão oferece uma passabilidade performativa sem exibir suas inconsistências políticas. Por isso mesmo preserva a inteligibilidade das diferenças na coerência de um devir-democrático, diferenças que se equivalem em um *estar-juntos* na reorganização inclusiva dos avizinhamentos, possivelmente motivada por um compromisso moral (e talvez ineficaz) contra o desrespeitoso autoritarismo da identidade normal.

A consequência desse distanciamento, e até desconfiança, de discursos totalizantes poderia ser o sentido fundamental para que uma educação inclusiva de gênero se desligasse provisoriamente da enunciação explícita à democracia, mas continuasse se reafirmando *feminista* ao valorizar a semântica singular contrapondo-a à da estrutura.

[...] eu disse assim [em reunião da gestão com uma mãe contra o ensino de gênero na escola] *a pauta feminista me é muito cara*, ela me olhou com uma cara, mas o discurso dela era muito feminista, [ela] disse que educa a filha para que ela não dependesse de nenhum homem, que ela tivesse profissão, que ela fosse livre [...], e eu falei *nossa, a gente conversa muito no mesmo sentido, que é exatamente isso que eu falo com as meninas [...], porque o nosso interesse aqui é de educar pro respeito, pro respeito à diversidade, à pluralidade [...]*

[...] a gente tem assim algumas questões, esses questionamentos e aí as crianças trazem [essas questões para mim], [...] eu sempre tento romper com essa heteronormatividade. (Apoio à gestão, ex-católica, Escola 3).

As epistemologias *queer* ou dissidentes emprestam uma linguagem da aliança para suas/seus falantes, cuja operação é da ligação política provisória e interessada ao invés da união permanente que recria a dívida eterna com a família ou a religião para centralização, organização e condução da afetividade das multidões (Preciado, 2020). A subversão das totalizações pela valorização dos pontos de vista reencontra-se na preocupação pedagógica das/os entrevistadas/os com o reconhecimento de uma variedade de formações familiares, a atenção a representações estereotipadas de personagens em materiais didáticos, o olhar crítico ao romance na literatura infanto-juvenil recente²⁰, a proposição de literatura feminista para crianças²¹ e na resignificação da discussão sobre sexualidade com agentes de saúde ou professores/as de biologia.

Com efeito, sabe-se que as imagens também nos olham, vêm-nos habitar, popular nossa visão e saturar a representação e compor afetividades (Silva, 2007). Em razão disso, as entrevistadas contemplam uma mirada estética na medida em que as epistemologias feministas advertem para a inscrição da linguagem no corpo tanto quanto a expressão do corpo na linguagem (Butler, 2017). Isto é, a ambiguidade semântica das imagens participa

²⁰ A diretora da Escola 1 menciona a “febre” (em suas palavras) gerada pelos romances *Crepúsculo* (2008) e *A culpa é das estrelas* (2012) anos antes da realização da entrevista, junto de animes, com os quais ela não parecia familiarizada.

²¹ A diretora da Escola 3 nos confiou que a professora em apoio à gestão lia e propunha atividades a partir do livro *Lute como uma garota* (2018) enquanto outras professoras também trabalhavam biografias de mulheres em suas respectivas turmas e produziam trabalhos exibidos nos pátios da unidade.

dos repertórios enunciativos de cada sujeito falante por reconstrução das vizinhanças sintáticas, morfológicas ou representacionais das estruturas de pensamento com a presença paisagística de artefatos, discursos e práticas culturais. Contraproduz-se por subversão estética, pois os temas nucleares continuam sendo os mesmos da norma: família, o sexo, a doença e o prazer, mas os códigos se deslocam nas performances enunciativas, nas quais a ambiguidade joga com a seriação das zonas de intersecções linguísticas.

No entanto, séries desenfreadas de significantes podem turvar a política do ponto de vista para uma multiplicação de idênticos na enunciação de diferenças.

[...] o professor que quiser trabalhar vai trabalhar mais ou menos, o professor que conhece melhor o assunto, o professor que sente mais bem preparado, porque eu falando com crianças, dentro do meu ponto de vista é diferente de eu falar com um adulto dentro do meu ponto de vista, porque se a gente for argumentar você pode me colocar um monte de questões que eu vou assim *não sei agora o que te dizer*, sem partir pra uma briga, digamos assim.

[...] a gente esbarra nos preconceitos, no senso comum, no que a gente ouve dizer, então até a gente dentro da sala de aula, professor, que não deveria ter essa visão, esbarra [...]

[...] eu sempre trouxe essa discussão não só para gênero mas para todas as polêmicas, e os conflitos que eles trazem, colocando a pessoa no lugar do outro e aflorando, tentando trabalhar com essa parte do respeito, da aceitação do diferente, que o diferente não é só a questão de gênero, é o gordo, é o magro, é o baixo, é o alto, é o pobre, é o rico, é o branco, é o negro, é um sotaque [...] (Apoio à gestão, evangélica, Escola 4).

Se o feminismo oferece um engajamento político na atuação de alguns agentes, para outros a significação da educação inclusiva de gênero move-se em direção a uma experiência estética sem compromissos políticos evidentes com o reconhecimento dos pontos de vista. Assim todas as diferenças refugam a uma mesma identidade cognitiva – “o diferente não é só a questão de gênero”. No excerto da professora em apoio à gestão, predicções ao modo de “é o gordo, é o magro, é o baixo, é o alto” são tão discriminatórios e, poderíamos acrescentar, estruturais quanto “é o pobre, é o rico, é o branco, é negro, é um sotaque”. Sua própria identificação enquanto fiel da doutrina evangélica lhe permitia antever em discriminações alheias sua própria excentricidade evangélica, seu corpo marcado por imagens de controle (Collins, 2019).

Concomitante ao fato, sua desaprovação à hegemonia de Estado sugere uma desidentificação com as representações evangélicas do governo Bolsonaro. Apesar de

conhecer a dor da violência simbólica, quando ela “esbarra nos preconceitos” em sala de aula cria equivalências homogeneizantes entre as imagens de controle do corpo evangélico com imagens de controle de outras violências estruturais, sem que as diferenciações recorram à luta, à “briga”, à superação da contradição opressiva, da qual ela se esforça em diferenciar-se.

No caso acima, parece-nos que a espiritualidade organiza sua percepção da violência sem a intersecção das vizinhanças. Sendo assim, tenta anular a ambiguidade do conflito semântico entre repertórios enunciativos. Porém, isso não se aplica a todas as enunciações espirituais. Por exemplo: o coordenador pedagógico da escola 1, espírita, distingue o plano transcendental e o plano material para conceber o gênero.

[...] o gênero é só materialidade, e pro kardecismo ele trabalha com a ideia de que o espírito, ele está além da materialidade, né, então isso aqui é emprestado, inclusive a questão de gênero. [...] ele [o kardecismo] é uma doutrina que ele contempla todas as explicações religiosas né, [...] ao mesmo tempo que da questão da vida para além do planeta terra e da vida para além dessa materialidade que a gente conhece, [...] eu gosto de trabalhar a ideia de que nosso objetivo de vida é alcançar a felicidade, [...] não ter relações conflituosas, ter relações mais harmônicas, ter espaços de justiça, de convivência, possibilidades de desenvolvimento da vida, para que mais pessoas possam viver com dignidade, paz, equidade, e ao ter dignidade, paz, equidade, lugar pra comer, morar, né, vão ser felizes, e ao ser felizes elas vão buscar talvez aí não só o objetivo, mas a essência da vida, né, e mais, eu digo que a felicidade está em tornar o outro feliz [...] (Coordenador pedagógico, espírita, escola 1).

Tal cosmovisão pode ser vista como um fundacionalismo biológico (Nicholson, 2000), já que se vale de uma separação binária ancorada no corpo e no espírito, cujas consequências são a totalização das experiências, a universalização das realidades incorpóreas e a transcendentalização das consciências. Contudo, a interpretação literal rouba-lhe a ambiguidade e seu sentido pragmático de diferenciar-se da ruptura, coerção e brutalidade das violências heteronormativas ao estabelecer um propósito comum pela enunciação de uma vida harmônica e feliz para todes. Diferentemente da professora em apoio à gestão da escola 4, o coordenador pedagógico da escola 1 segue em apoio à uma autodefinição política da vida terrena na medida em que reconhece nela circuitos de afetividade pela felicidade encontrada por cada um de nós em vida. A mensagem do entrevistado ressoa com a dos direitos humanos em compromisso de combater todas as

formas de violências e desigualdades, o que inclui o gênero entre tantos problemas sociais globais (Bortolini, 2022).

Pode-se afirmar, portanto, que a espiritualidade oferece mais repertórios de gênero devido a sua riqueza de representações estéticas e afetivas, mas também oferece conciliações políticas para a entrevistada evangélica e o entrevistado espírita, o que não é enunciado pela diretora e professora em apoio à gestão da Escola 3, ambas mulheres, feministas e ex-católicas. Pode-se suspeitar que a sensação de perda da espiritualidade não some com as representações de ideias e pensamentos ou transformação total de hábitos, mas parece modular a afinidade existencial de modo que as reestruturações interiores se fazem (ou são provocadas) no encontro com outros repertórios enunciativos, por exemplo: o feminismo e seus coletivos. Portanto, a inteligibilidade da significação esvaziadora, mas não vazia, do gênero encontra sua sustentação tanto em sua própria transversalidade temática, critério e medida de sua ambiguidade, cujo sentido não se encontra totalmente abarcado em predicções democráticas.

Memória curricular e repertórios enunciativos

É assim que tudo começa
Garanto a vocês lembro bem
Por mais que tentem negar
A nossa memória retém.
(Queiroz, 2012, p. 200)

Os repertórios de gênero enunciados em todas as entrevistas estão determinados por múltiplos contextos políticos. No caso da rede de ensino de Campinas-SP, enquanto a ONU ratificava entre a década de 80 e 90 declarações e convenções para combater as desigualdades de gênero no cenário global e o eixo transversal Orientação Sexual esperaria até 1997 para constar oficialmente como direito à educação no Brasil pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (Bortolini, 2022), o município contava nesse mesmo período com experiências pioneiras para a produção de currículos de gênero, aqui compreendidas por sua memória curricular.

Em reação às epidemias de AIDS noticiadas em meados da década anterior, o município de Campinas oficializou em 1991 o Programa de Orientação Sexual, cujas atividades psicodramáticas e discussões coletivas nas unidades com crianças e adolescentes em torno da sexualidade, da afetividade e do prazer já se espalhavam desde 1984 pelas escolas da rede. Chegou-se até a organizar os Encontros Municipais de

Adolescentes e Encontros Nacionais de Adolescentes ao longo da década de 1990, dos quais participavam escolas de outras cidades de São Paulo e de estados vizinhos, como Rio de Janeiro e Salvador. Essas experiências são compartilhadas pelo psicólogo Ricardo de Castro e Silva em sua dissertação de mestrado *A orientação sexual vivida por educadores e alunos: possibilidades de mudança* (1995).

Em 2006 o programa foi reformatado para Rede de Programas e Projetos em Orientação Sexual e em 2009 passou a integrar o Programa Memória e Identidade, Promoção da Igualdade na Diversidade (MIPID),²² conforme compartilha o representante de gestão educacional Luiz Carlos Capellano em *blog* (Capellano s./d.). Em 2012, surgem as *Diretrizes Curriculares da Educação Básica para o Ensino Fundamental - Anos Iniciais: um processo contínuo de reflexão e ação* (2012), o documento mais mencionado nas entrevistas para orientar e, sobretudo, amparar legalmente a produção de currículos de gênero de professoras/es da rede.

Nas entrevistas com equipes gestoras, chama a atenção o esquecimento dessa memória curricular em gênero e sexualidade. Quando perguntadas/os por suas formações nesse campo as referências remetem principalmente a disciplinas eletivas ou optativas no período da graduação, problematizações pontuais em disciplinas obrigatórias no mesmo nível de formação e a produção de TCC. USP, UNICAMP e UFSCar aparecem como instituições centrais para as formações iniciais. Consequentemente, a militância e a participação em Centros Acadêmicos, coletivos e grupos de estudo também são mencionadas pela relevância formativa para repertórios de militância política em temáticas de gênero. Percebe-se então como a universidade é o contexto inicial para a enunciação do gênero como categoria prático-epistemológica da vida cotidiana.

Já na condição de profissionais da educação, materiais digitais são as vias mais mencionadas de educação não-formal das equipes gestoras, como leituras e discussões em postagens em grupose na *timeline* do *Facebook*, a leitura de *blogs*²³ e a escuta de *podcasts*²⁴, seguido de plataformas de compartilhamento de vídeos (*youtube*²⁵). Por sua

²² Criado em 2004 com o apoio das lideranças petista e revitalizado em 2015, Cf. Queiroz (2012), Eugênio (2013) e Coelho (2015).

²³ O coordenador pedagógico da escola 1 diz acompanhar os artigos de Marília Moschkovich no portal *Colunas Tortas*.

²⁴ O coordenador pedagógico da escola 1 afirma conhecer o livro *Histórias de ninar para garotas rebeldes* (2018) por meio da apresentadora Cris Barthes, cofundadora do Mamilos Podcast na plataforma B9.

²⁵ A diretora da Escola 4 menciona o documentário *O silêncio dos homens* (2019), lançado no ano da realização da entrevista, hospedado no canal Papo de Homem.

vez, menciona-se casos de formação contínua em gênero e sexualidade no Centro de Formação, Tecnologia e Pesquisa Educacional "Prof. Milton de Almeida Santos (localizado no mesmo estabelecimento que o MIPID) e na Escola de Governo e Desenvolvimento do Servidor, embora os professores/as de disciplinas variadas (Português, Matemática, História, Inglês e Biologia) costumem participar mais ativamente e compartilhar dessas formações com suas próprias unidades nos Horários de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC).

É notável como as formações coletivas estão presentes nas elaborações de repertórios de gênero, valorizando a reflexividade pedagógica sobre a ação (Domingues, 2015). É possível sugerir que o próprio repertório de uma gestão escolar qualquer se modifique com a existência de professoras/es em apoio à gestão, já que carregam consigo seus próprios repertórios enunciativos de gênero, inclusive das formações sugeridas pelas prefeituras, das quais diretores/as e coordenadoras/es em Campinas-SP raramente participam (Coelho, 2015). Isso aproxima a direção do ponto de vista dos professores com mais frequência do que se se reunissem somente com o coordenador pedagógico nas reuniões pedagógicas. O mesmo raciocínio pode valer para as escolas em que as reuniões pedagógicas não se reduzem a meros canais informativos de normativas expedidas pelos órgãos oficiais, como aparece em alguns relatos de coordenadores pedagógicos em Domingues (2015).

Outras vezes, como no caso da Escola 1, menciona-se experiências interescolares entre alunos, o que ressoa com o conhecimento e contato da diretora dessa escola com Ricardo de Castro e Silva:

[...] agora teve uma formação na prefeitura sobre DST, [...] que o Carlos fez e que ele tá passando pra escola, ele tá com o pessoal da saúde, então a gente vai indo, a gente já trabalhou na rede com a orientação sexual que era um projeto super bacana, você já deve ter ouvido falar, Campinas é super inovador nessa área, a gente tinha uma professora que, há muito tempo, lá quando eu entrei, a Maríla, [...] da orientação [sexual], e ela era ótima, ela fazia um trabalho maravilhoso com as crianças, você aprende... você aprende pra caramba, ela foi uma pessoa com quem eu aprendi várias coisas, só que ela... uns oito, sete anos, acabaram com esse projeto, que era com o psicólogo Ricardo, ele não era funcionário [concursado], era contratado pela prefeitura e fazia um trabalho maravilhoso, ele tá em alguma outra prefeitura, maravilhoso, maravilhoso, formou a prefeitura inteira, assim, mas eu nem sequer participei do projeto, nem sequer participar, nem deu tempo, quando eu comecei a me interessar... mas eu trouxe ele várias vezes aqui, consegui trazer ele

várias vezes aqui pra fazer trabalho com os professores, foi bem legal, foi bem interessante. (Diretora, atea, escola 1).

Deste modo, ainda que o MIPID possa ser dado como um arquivo de práticas e concepções pedagógicas elaborados na própria rede de Campinas-SP, a diretora da escola 1 declara uma miríade de caminhos para formar-se: são os/as professores/as atuais em cursos de formação na rede, resquícios mnemônicos de professoras do antigo projeto em Orientação Sexual e os inúmeros convites ao psicólogo Ricardo para atuar na unidade. Para usar as palavras do coordenador pedagógico da escola 1, são percursos formativos “tentaculares”, provisórios e imprevisíveis de se pensar, produzir e refratar currículos de gênero. Na criação de redes o repertório enunciativo particular torna-se memória coletiva.

Para Eugênio (2013), a memória constrói a identidade, essa é a relação encontrada no nome do próprio MIPID. Certamente a memória não é total, ela se esquece para construir, mas a recordação não é meramente enumerativa, é associativa, sensível, produtiva, educativa, mas também frágil, vulnerável, involuntária e fragmentada. Lembrar pode significar recuperar, mas ao fazê-lo muda o conteúdo lembrado que viaja pela consciência acrescentando-lhe partículas de diferença, condição mesma de sua sustentação. Lembrar é deformar. Tendo isso em vista, a formação puramente transmissiva perde seu sentido. Movimento semelhante é aquele que conjuga a Igualdade na Diversidade, o qual se recobre da diferenciação do Direito entre igualdade formal e igualdade material para agrupar a diversidade de diferenças sob o manto da equivalência.

Para recuperar o movimento diferencial da ambiguidade, a Igualdade tampouco é meramente homogeneizante, mas coletivizante se se compreende as experiências tentaculares da formação contínua na escola. Por meio disso, os repertórios enunciativos, mais do que viver de uma memória monumental determinada por uma secretaria de educação ou órgão correspondente, formam-se entre pares (professores/as, amigos/as, conhecidos/as) e díspares (alunos/as de diferentes níveis e modalidades). Ambos estão habilitados a performar seus repertórios de gênero e sexualidade nos órgãos colegiados, nas salas de aula e na vida cotidiana. No reconhecimento da visibilidade a memória é fortalecida, ela reflui para a coletividade de professores, para um projeto comum de escola sempre ameaçado pela estranheza performática da diferença. Mas se a memória curricular se vincula pelos repertórios enunciativos com tamanho de grau de diferença, a escola democrática não somente formará o futuro cidadão, mas possui projetos de reinventar toda uma nação, como Queiroz (2012) fazia ao deixar o recôncavo baiano em sua

migração. Algumas dessas experiências simplesmente já ensaiam escolas-nação, ao modo de heterotopias, pois enquanto não haja obrigatoriedade para ensinar gênero, sua transversalização se fará certamente por experimentação de “momentos ucrônicos” (Foucault, 2013, p.19), de uma ambiguidade tentacular.

Conclusão

Embora não tenha sido encontrado um sentido hegemônico de gênero ou de democracia, sobretudo em um período de polarização política para ambas as palavras durante o governo Bolsonaro, uma educação inclusiva de gênero parece remeter ao sentido de comunidade e coexistência como objetivo das produções curriculares nas escolas pesquisadas. Dito de outro modo, *comunidade* e *coexistência* são os significantes vazios do gênero na educação. Isto se justifica na equivalência dos currículos com a percepção e reconhecimento da equipe gestora às sexualidades na *vida cotidiana* da escola, da qual as/os entrevistadas/os oferecem repertórios *estéticos* e *afetivos* das representações e acontecimentos com sujeitos dissidentes. Por sua vez, essas pretensões pedagógicas diferenciam-se da governamentalização de *Estado*, de natureza centralizadora, moralista e tecnicista. Isto fica evidente quanto temas de *saúde* em formações do *Estado* são vinculados aos da *afetividade* para não incorrer em biologicismos.

O cotidiano escolar é marcado nas falas pela eficácia inclusiva e pelos desafios de sua implementação, razão pela qual as violências e desigualdades de gênero nas unidades são motivações centrais para se enfatizar uma diversidade de concepções de *cidadania*. Contudo, elas divergem na forma de organização política: se por um lado se sugere um compromisso coletivo com as reuniões pedagógicas e o apoio a órgãos colegiados, por outro aparece a despolitização desses espaços e a aceitação de posições mais individualistas, de reflexão isolada. Percepções *estéticas*, *afetivas* e *espirituais* convergem sem regras definitivas para a elaboração do discurso de inclusão em cada equipe gestora, mas certamente os momentos coletivos de formação se oferecem como importantes canais de comunicação e experimentação de ideias pedagógicas, bem como de fortalecimento dos repertórios individuais em memórias curriculares da unidade e às vezes com a própria rede de ensino. Nesse processo o escopo dos saberes é delimitado pelas navegações em *redes sociais* e nas formações presenciais do *Estado* – na prefeitura ou na própria unidade -, cuja prática da *cidadania* não estaria completa sem a educação não-formal em movimentos sociais e universidades públicas.

Referências

- Ball, Stephen. **Education reform: a critical and post-structural approach**. Buckingham: Filadelfia: Open University Press, 1994.
- Ball, Stephen. **Global education inc.: new policy networks and the neoliberal imaginary**. Abingdon; Oxon; New York: Routledge, 2012.
- Ball, Stephen. **Global education inc.: new policy and the neoliberal imaginary**. Abingdon; Oxon; New York: Routledge, 2012.
- Ball, Stephen, Meg Maguire, e Annette Braun. **How schools do policy: policy enactment in secondary schools**. London: Routledge, 2012.
- Barcella, Laura, e Fernanda Lopes. **Lute como uma garota: 60 feministas que mudaram o mundo**. São Paulo: Cultrix, 2018.
- Bardin, Laurence. **Análise de conteúdo**. Coimbra: Edições 70, 2011.
- Bento, Berenice. “Na escola se aprende que a diferença faz a diferença.” **Revista Estudos Feministas**, v.19, n.2, p.549-559, 2011.
- Bortolini, Alexandre. **Falar de gênero para construir a democracia: O ciclo da política educacional em gênero e diversidade sexual (2003-2018)**. Tese (Doutorado em Educação) - USP, Faculdade de Educação, São Paulo, 2022, 333 f.
- Bourdieu, Pierre. **A miséria do mundo**. Petrópolis: Vozes, 1997.
- Bowe, Richard, Stephen Ball, e Anne Gold. **Reforming education and changing schools: case studies in policy sociology**. London: Routledge, 1992.
- Butler, Judith. **Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2017.
- Caballero, Alan Isaac Mendes. **A atuação de gestoras/es escolares da Rede Municipal de Ensino de Campinas na produção de currículos de gênero**. Dissertação (Mestrado em Educação) – UNICAMP, Faculdade de Educação, Campinas, 2020. 265 f.
- Capellano, Luiz Carlos. **Breve histórico do trabalho em relação à sexualidade humana na rede pública municipal de Campinas**. *S./d.* Disponível em: <<https://sites.google.com/site/lucapellano/breve-historico-do-trabalho-em-relacao-a-sexualidade-humana-na-rede-publica-municipal-de-campinas>>. Acesso em: 08/05/2024.
- Coelho, Marcus Vinicius de Brito. **Educação e política pública: estudo da efetivação: estudo da efetivação do Projeto Memória e Identidade: Promoção da Igualdade na Diversidade (MIPID) em uma escola de educação infantil em Campinas (SP)**. Dissertação (Mestrado em Educação) – PUC-SP, Faculdade de Educação, Campinas, 2015. 189 f.
- Collins, Patricia Hill. **Pensamento feminista negro: conhecimento, consciência e a**

política do empoderamento. São Paulo: Boitempo, 2019.

Domingues, Isaneide. **O coordenador pedagógico e a formação contínua do docente na escola**. São Paulo: Cortez, 2015.

Eugênio, Kátia Maria. **A implementação da lei 10.639/03 por meio do MIPID em Campinas (SP): a luta pelo reconhecimento no combate ao racismo institucionalizado**. Dissertação (Mestrado em Educação) – PUC-Campinas, Faculdade de Educação, 2013. 144 f.

Favilli, Helena; Cavall, Francesca. **História para ninar garotas rebeldes: 100 fábulas sobre mulheres extraordinárias**. Cotia: VR Edições, 2017.

Foucault, Michel. **O corpo utópico, as heterotopias**. São Paulo: N-1 Edições, 2013.

Godoy, Heliton Leite de (Coord.). **Diretrizes Curriculares da Educação Básica para o Ensino Fundamental - Anos Iniciais: um processo contínuo de reflexão e ação**. Campinas: Prefeitura Municipal de Campinas, Secretaria Municipal de Educação, Departamento Pedagógico, 2012.

Green, John. **A culpa é das estrelas**. Rio de Janeiro: Intrínseca, 2012.

Laclau, Ernesto. **Emancipação e diferença**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2011.

Lüdke, Menga, e Marli Elisa Damalzo Afonso de André. **Pesquisas em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

Mantoan, Maria Teresa Églér. **Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Summus, 2015.

Meyer, Stephanie. **Crepúsculo**. Rio de Janeiro: Intrínseca, 2008.

Nicholson, Linda. “Interpretando o gênero.” **Revista Estudos Feministas**, v.8, n.2, p. 9-41, 2000.

Paro, Vitor Henrique. **Gestão democrática na escola pública**. São Paulo: Cortez, 2017.

Powney, Janet; Watts, Mike. **Interviewing in educational research**. London: Routledge & Kegan Paul, 1987.

Preciado, Paul. **Um apartamento em Urano: crônicas da travessia**. Rio de Janeiro: Zahar, 2020.

Queiroz, Wilson. **De docência e militância: a formação de educadores étnicos num programa da Secretaria Municipal de Educação de Campinas – 2003 a 2007**. Dissertação (Mestrado em Educação) – UNICAMP, Faculdade de Educação, Campinas, 2012. 381 p.

Rolnik, Suely. **Esferas da insurreição: notas para um vida não cafetinada**. São Paulo: N-1 Edições, 2018.

Silva, Ricardo de Castro e. **A orientação sexual vivida por educadores e alunos:**

possibilidades e mudanças. Dissertação (Mestrado em Educação) – UNICAMP, Faculdade de Educação, Campinas, 1995. 150 f.

Silva, Tomaz Tadeu da. **O currículo como fetiche**: *a poética e a política do texto curricular*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

POLÍTICA EDUCACIONAL NA ÁFRICA LUSÓFONA: ANÁLISE COMPARATIVA SOBRE O DIREITO À EDUCAÇÃO EM ANGOLA E MOÇAMBIQUE

Chocolate Adão Brás
Professor e Coordenador Técnico do Centro de
Estudos e Investigação Científica do Instituto
Superior Politécnico Metropolitano de Angola
E-mail: chocolatebras@gmail.com

Joaquim Inácio António
Professor Assistente da Universidade Púnguè
– Extensão de Tete (Moçambique)
E-mail: joaquimkhembo@gmail.com

Introdução

O presente texto é recorte de um estudo de maior dimensão desenvolvido por dois pesquisadores da Rede de Investigação em Política e Gestão da Educação (Pontes Lusófonas), tendo como objeto as políticas educacionais gizadas em Angola e Moçambique, para responder ao desafio da garantia do direito à educação. O estudo desenvolve uma análise comparativa tendo como ponto de partida o fato de as políticas educacionais dos países da África Lusófona ainda carecerem de pesquisas, o que de certo modo tende a dar lugar a análises ingênuas e/ou generalizações pouco objetivas sobre as realidades sociais, políticas, económicas educacionais dos países integrantes.

Para além dos dados que apontam Angola e Moçambique como países de escolarização tardia, a sua escolha para uma análise comparativa se fundamenta em primeira instância nas razões socioculturais, histórico-políticas, e geoestratégicas, associada à uma trajetória educacional que se cruza em vários aspectos. Do ponto de vista histórico-político tanto Angola quanto Moçambique foram colônias de Portugal, e alcançaram a sua independência em 1975. Ambos os países tiveram um longo período de conflito político-militar, e do ponto geoestratégico, integram a Comunidade de Desenvolvimento da África Austral (SADC), Comunidade dos Países de Língua Portuguesa (CPLP) e Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa (PALOP).

Partindo da compreensão do contexto institucional, político e ideacional da educação (Jannuzi, 2022), desde a declaração das Repúblicas em 1975, nos dois países, o estudo tem como objetivo contribuir no mapeamento das políticas educacionais de

Angola e Moçambique, situando as aproximações e distanciamentos referentes aos desafios contextuais na garantia do direito à educação.

Do ponto visto metodológico, o estudo se enquadra no campo da política educacional, ancorado no domínio das pesquisas qualitativas com carácter descritivo e histórico-analítico, fundada na análise documental e bibliográfica, adotando a perspectiva de estudo comparado, tendo em conta que a mesma, como indicam Scaff, Souza & Paxe (2018) permite ao pesquisador identificar semelhanças e diferenças no que tange a dois ou mais fenômenos, oriundos de realidades distintas. Esses autores, sugerem ainda que o estudo comparativo se configura em dois momentos: o análogo, referente à identificação das similitudes entre os fenômenos, e o contrastivo, resultante da análise das diferenças entre os casos investigados.

Já a partir de Krawczyk (2013), se compreende que os estudos comparados “[...] ‘comparam’ não pelo procedimento em si, mas porque, como recurso analítico e interpretativo, a comparação possibilita a esse tipo de análise uma exploração adequada de seus campos de trabalho e o alcance dos objetivos a que se propõe [...]” (p. 204).

É partir deste alinhamento que o estudo ficou organizado em 4 seções. Na primeira seção, se faz uma breve revisão da literatura sobre as políticas educacionais e sua natureza global e local. Na segunda, caracterizam-se as políticas educacionais de Angola e Moçambique, situando a educação como um compromisso sociopolítico de ambos Estados, enquanto na terceira, mapeiam-se os principais desafios no domínio do direito à educação, para na última seção em guisa de conclusão estabelecer as aproximações e os distanciamentos das duas realidades, reafirmando ao terminar a importância da garantia do direito à educação aos cidadãos de ambos os países da África Lusófona.

Políticas educacionais: uma agenda “*glocal*” em revisão

A abordagem sobre a política educacional tem sofrido de forma vertiginosa algumas metamorfoses a escala global, pelo que a defesa segundo a qual ela continua a ser uma política localizada em espaços territoriais nacionais (Robertson & Dale, 2017) é cada vez mais difícil de sustentação. Alguns autores sugerem que a abordagem da política educacional foi alterada, considerando a crescente intervenção e influência de organizações não estatais ou não nacionais (Silva & Oliveira, 2021).

As organizações multilaterais, organizações não governamentais, agências governamentais e fundações, que não sendo órgãos externos ao Estado, acabam sendo mais extensas a uns Estados do que a outros, se configuram como agentes políticos

relevantes na governança da educação (Robertson, 2012; Verger, Novelli, Altinyelken, 2012; Silva & Oliveira, 2021).

A partir de Robertson & Dale (2017) se compreende que a forma, o conteúdo e as escalas nas quais as políticas educacionais tornaram-se mais globais. Segundo os autores,

Com o avanço do neoliberalismo como projeto político global, por um lado há um fortalecimento da atividade de elaboração de política global, enquanto por outro há uma transformação de espaços, políticas e desfechos educacionais nacionais e regionais que, por sua vez, estão alinhados com agendas globalmente orientadas mais estreitamente vinculadas a, e produtoras de, novas formas sociais e econômicas – competitividade econômica global, a criação de economias de serviços baseadas em conhecimento e assim por diante (Robertson & Dale, 2017, p. 860).

Estamos diante de um fenômeno que se pode caracterizar como uma agenda globalmente estruturada para a educação (Dale, 2000), internacionalização das políticas educacionais (Akkari, 2011), política educativa global (Robertson, 2012; Verger, 2012; Verger; Steiner-Khamsi; Lubienski, 2017), mediada pela regulação supranacional de organismos internacionais, com destaque para UNESCO, UNICEF, Banco Mundial, OCDE.

Essa lógica de intervenção nos sistemas educacionais, verifica-se a escala global, pois de acordo com Piovani & Krawczyk (2017) essas organizações internacionais, com particular realce para o Banco Mundial buscam legitimar a uniformização das agendas educativas em diversos países, sobretudo nos chamados Estados frágeis ou países em vias de desenvolvimento como é o caso de Angola, mediante a estratégia de homogeneização de diagnósticos de seus sistemas educativos de países.

Evangelista (2012) reforça que por meio de documentos deste gênero as Organizações Multilaterais não prescrevem apenas as orientações a serem adotadas, mas produzem igualmente o discurso justificador para as reformas, sobretudo aquelas experimentadas em outros contextos e que supostamente terão produzidos bons resultados. Com essa perspectiva, se dá o processo de regulação supranacional e de transferência de políticas educacionais.

De acordo com Azevedo & Gomes (2009, p. 104) a regulação supranacional envolve múltiplas estruturas e instituições transnacionais que “[...] participam ativamente os sujeitos sociais do campo da educação, e, portanto, que acabam por moldar e

influenciar, dentro de determinados limites, rumos e compleições as políticas de educação”. Já Barroso (2018, p. 1083) esclarece que ela ocorre,

[...] por meio de normas, discursos e instrumentos que são produzidos e circulam nos fóruns de decisão e consulta internacionais, no domínio da educação, e que são tomados, pelos políticos, funcionários ou especialistas nacionais, como obrigação ou legitimação, para adotarem ou proporem decisões ao nível do funcionamento do sistema educativo.

Ainda, as agências que atuam na regulação supranacional por meio de “programas técnicos que sugerem (impõem) diagnósticos, metodologias, práticas, soluções (muitas vezes de maneira uniforme) que acabam por constituir uma espécie de ‘pronto- a-vestir’” (Barroso, 2018, p.1083), fundamentados em estudos e práticas por eles formulados (Bortot, Brás & Scaff, 2022).

Além dos projetos, essas instituições criam instrumentos de comparação, que se tornam “[...]instrumento de persuasão política e um critério para a formulação de juízos (de qualidade, eficácia)” (Barroso, 2018, p.1083). Portanto, atuam de forma a desenvolver a Nova Gestão Pública, baseada nos princípios da cultura de resultados, com indicadores de eficácia que visam a aferir a qualidade educacional como elementos de qualificação da educação (Marques *et al.*, 2019).

Fonseca & Costa (2018) apontam que o gerencialismo global faz deslocar, parcialmente, o poder dos vários Estados-Nação para organizações supranacionais, as quais, aos poucos, assumem o controle das agendas políticas em educação, padronizados e enquadrados “pelas ideologias da sociedade de informação, do conhecimento e das novas competências e regulados por procedimentos de gestão administrativa” (Fonseca & Costa, 2018, p. 214).

Essas prescrições dos organismos multilaterais promovem reformas educacionais como “movimentos planetários”, considerando que depois de lançadas em determinado país, elas são “rapidamente apropriadas pelas elites políticas e poderosos grupos de interesse em outros países” (Akkari, 2011, p.13). Este processo acaba abrangendo quatro componentes fundamentais das políticas educacionais, quais sejam: legislação, financiamento, administração e gestão de instituições educativas, e relações com a economia e a sociedade civil (Akkari, 2011) gerando potencialmente transformação social.

A partir destes pressupostos, e do qual se compreende a política como um constructo social e um constructo de pesquisa (Muller & Surel, 2002) que no caso específico da educação, representa a existência de uma construção social do problema educacional (Souza, 2011). E tendo em conta que se pode entender como política pública a discussão e prática de ações relacionadas ao conteúdo, concreto ou simbólico, de decisões reconhecidas como políticas; isto é, o campo de construção e atuação de decisões políticas, tal como sugerem Agum *et al.* (2015) e a análise de políticas públicas como uma atividade política e social na lógica de Bardach (1998), entendemos que a política educacional, enquanto uma política pública constrói um quadro normativo de ação, combina um conjunto de expertise e tende a constituir uma ordem local (Muller & Surel, 2002) através do estabelecimento de um conjunto de medidas concretas que constituem a sua substancia. Tal substância de acordo com Muller & Surel (2002, p.13) pode ser:

constituída de recursos: financeiros (os créditos atribuídos aos ministérios), intelectuais (a competência que os atores das políticas são capazes de mobilizar), reguladores (o fato de elaborar uma nova regulamentação constitui um recurso novo para os tomadores de decisão), materiais. Ela também é constituída de produtos, isto é, de outputs reguladores (normativos), financeiros, físicos (Muller & Surel, 2002, p.13).

Neste sentido, entendemos as políticas educacionais como aquelas que se referem ao “processo de tomada de decisões diretas, no cotidiano, e aos seus resultados imediatos (textos políticos, por exemplo)” (Dale, 2010, p.116). Dito de outro modo, sobre as quais se deve questionar como e por quem são decididas, governadas, administradas, geridas (Dale, 2010) os objetivos, indicadores de regulação e elementos de materialização do direito humano (constitucional) a educação, considerando as relações estabelecidas entre Estado e sociedade civil, os desafios da sua oferta e organização, bem como os conflitos que decorre da busca por qualidade educacional (Souza, 2011).

Assim, ao estudar as políticas educacionais, se pode compreender o papel do Estado, suas logicas de atuação ou não atuação (disputas de poder), bem como melhor o contexto social e seus dilemas e formas de tensionamento, pois:

Conhecer melhor as políticas educacionais, representa conhecer melhor o papel do Estado e as disputas pelo poder no seu interior e para além dele. Ao conhecer melhor o Estado, é possível conhecer melhor o direito e suas manifestações positivadas e de luta pela consagração de demandas sociais. Ao conhecer melhor o direito,

pode-se mesmo conhecer melhor a sociedade e os dilemas que travamos cotidianamente com nossos pares (intra, entre e supra classes sociais) por aquilo que acreditamos ser o melhor para todos. Ao conhecer melhora a sociedade, podemos indicar mais apropriadamente qual é o papel do Estado e o que dele esperamos no atendimento ao que precisamos não só, mas especialmente, nesse caso, em termos educacionais (Souza, 2011, p.21).

Cabe deixar nítido que há uma diferença entre políticas educacionais e políticas de educação. Sobre a segunda (políticas de educação), Dale (2010) esclarece tratar-se dos processos e as estruturas que enquadram as agendas de ‘políticas educacionais’ e as dirigem, podendo ser igualmente designadas por ‘economia política de educação’. Portanto, essa pesquisa se refere às políticas educacionais, tomadas como um conjunto de decisões explícitas ou implícitas que podem incluir orientações que guiam decisões projetista para o futuro, ou mesmo sobre o presente no sentido de orientar a execução ou não de determinada decisão relacionada as expectativas e orientações da sociedade em relação à escola, e estando como afirma Akkari (2011) intimamente relacionadas aos sistemas de governo.

Segundo o autor as políticas educacionais podem abranger quatro componentes principais, quais sejam: legislação (leis e regulamentação escolar); financiamento (recursos e orçamentos); controle da execução (administração e gestão das instituições de ensino); e relações com a economia e a sociedade civil (coordenação e articulação) (Akkari, 2011). Nesta conformidade coloca-se nas políticas educacionais, no seu eixo referente ao estabelecimento de regras e mecanismos de controle aos quais o sistema educacional se deve orientar (modelos de regulação estatal, processual e prática).

Educação como compromisso sociopolítico em Angola e Moçambique: breve caracterização

Angola, localizada na região ocidental da África Austral (na costa sul da África Subsaariana), é uma república soberana e independente desde 11 de novembro de 1975, que de 1482 a 1975 esteve sob administração da potência colonial portuguesa. O país é sexto de maior dimensão ao nível continente, tendo uma área de 1.246.700 km² de superfície, banhado por uma costa de 1.650 km, cuja formação de relevo se caracteriza por planaltos, formações montanhosas e planícies na região litorânea. De clima tropical, o país faz fronteira ao Norte com a República do Congo e a República Democrática do

Congo; ao Leste com a República do Congo e a República de Zâmbia; ao Sul com a República da Namíbia e ao Oeste banhado pelo Oceano Atlântico (ver Figura 1).

Dados do Instituto Nacional de Estatística (INE) do ano 2022 indicam que Angola possui uma população estimada de 33 milhões de habitantes, dos quais 50,5% feminina, com uma taxa de crescimento de 3,29%, e com 90,5% professando o cristianismo, distribuídos no território de forma desigual, que resulta em uma densidade demográfica de 15 habitantes por km² (Instituto Nacional de Estatística de Angola, 2022).

A concentração demográfica faz com que 21.254.264 habitantes vivam em 299.421 km², dividindo-se entre a região Centro-Norte (Luanda), Centro-Sul (Bié, Huambo Cuanza-Sul e Benguela) e parte do Sul (Huíla). Ou seja, 66,5% da população vive em 1/4 do território nacional, formando assim as hipercidades ligadas ao condicionamento a hierarquização da cidade em detrimento do campo, uma urbanização caracterizada pela mesclagem entre o subúrbio e os enclaves residenciais fechados, uma periurbanização em escala provincial.

Cabe salientar que existem dados que sugerem que o que se constata, no caso de Angola, é um crescimento econômico desigual e, concomitantemente, um desenvolvimento urbano e regional desigual (Angola, 2021; Instituto Nacional de Estatística de Angola, 2021). Administrativamente, o país organiza-se em 18 províncias (estados) com 164 municípios que por sua vez se subdividem em comunas, bairros ou povoações (Angola, 2021). Luanda é a capital política e econômica do país, sendo igualmente a cidade com maior densidade populacional.

Moçambique é igualmente um país da África Austral, situado na costa do Oceano Índico e foi uma colônia portuguesa de 1498 até 1974. Após 10 anos de luta armada de libertação nacional (1964 a 1974), em 25 de Junho de 1975, o país tornou-se independente, ato proclamado pelo presidente da Frente de Libertação de Moçambique (FRELIMO), Samora Moisés Machel, ele automaticamente tornou-se presidente da república à luz do artigo 47º da Constituição da República Popular de 1975 que dizia o seguinte: “O Presidente da República Popular de Moçambique é o Presidente da FRELIMO” (Moçambique, 1975, p. 4).

O objetivo primário do governo de transição foi a nacionalização da educação. Assim, estudo de Gómez (1999) aponta que, no dia 24 de julho de 1975, um mês depois da Proclamação da Independência, a educação e outras instituições socioeconômicas consideradas conquistas do povo - foram nacionalizadas. Conforme entende Agibo (2017), nesse processo de nacionalização da educação, o Estado assumiu totalmente a

responsabilidade do planejamento e gestão tendo herdado do sistema colonial uma reduzida rede escolar, um sistema educacional com objetivos alienantes, enraizado em práticas e métodos autoritários.

Administrativamente, Moçambique organiza-se em províncias, distritos, postos administrativos, localidades e povoações, tendo 11 províncias (estados) com 53 municípios. Maputo é a capital política e econômica do país, sendo igualmente a cidade com maior densidade populacional.

Moçambique tem uma extensão territorial de 799.380 km², e uma população estimada em 28 milhões de habitantes, dos quais 52% mulheres, com 33.5 habitantes por km² (Instituto Nacional de Estatística de Moçambique, 2017). A população é maioritariamente jovem com 46,6% de pessoas entre os 0 aos 14 anos, 50,1% da faixa etária 15-64 anos e 3.3% de 65 anos em diante. Esta estrutura etária revela a necessidade de um investimento significativo, nas classes iniciais.

Importa referir que tanto Angola quanto Moçambique têm um regime político presidencialistas, nos termos das suas Constituições da República, onde o Presidente da República é o Chefe de Estado, Chefe do Executivo e Comandante em Chefe das Forças. Além disso, ambos países são governados pelo mesmo partido político desde a proclamação das independências (1975-2024), nomeadamente, Movimento Popular de Libertação de Angola (MPLA) e Frente de Libertação de Moçambique (FRELIMO). Entretanto, em Moçambique o sistema política não concentra todos os poderes no Presidente da República como sucede em Angola, uma vez que nesta República, desde 1985 há o cargo de Primeiro-Ministro que coordena e dirige o Conselho de Ministros.

Partindo do pressuposto de que a política educacional, enquanto um campo de ação da política pública delinea as opções de um Estado no domínio da educação, considerando os seus valores e princípios, a caracterização da educação em Angola e Moçambique que se faz a seguir, toma a educação como um compromisso sociopolítico do Estado, com as suas intermitências, contradições e omissões.

Em Angola, desde 1975 a educação foi constitucionalmente inaugurada como um direito dos cidadãos angolanos, em resultado de um compromisso sociopolítico do governo no advento da Proclamação da Independência e da Constituição da República de Angola (doravante CRA) (Paxe, 2021). Ao analisar a CRA/2010, pode-se compreender a educação como tarefa fundamental do Estado angolano, conforme estabelecido na alínea g do seu artigo 21º, declarando-se que cabe ao Estado a “promoção de políticas que assegurem o acesso universal ao ensino obrigatório gratuito” (Angola, 2010). Para tanto,

se estabelece que compete ao Estado angolano efetuar investimentos estratégicos, massivos e permanentes no capital humano, como destaque para o desenvolvimento integral das crianças e dos jovens, bem como na educação, na saúde, na economia primária e secundária (veja a alínea *i* do Art.º 21º, CRA/2010).

Assim, constitucionalmente se podem identificar traços que colocam a educação como direito dos cidadãos, tal como indica o artigo 79.º desta Lei magna, o que se alinha ao ideal do direito à educação como um direito humano fundamental que se deve garantir a todos os cidadãos independentemente da sua condição social, física, mental (Paxe, 2017). Neste quadro, espera-se que o Estado angolano assuma a garantia da educação a todos seus cidadãos, promovendo “o acesso de todos à alfabetização, ao ensino, à cultura e ao desporto estimulando a participação dos diversos agentes particulares na sua efetivação [...]” (veja Art.º 79º, CRA/2010).

Bem assim, constitui responsabilidade do Estado angolano a elaboração de políticas específicas junto às famílias no que se refere ao cuidado da infância, em observância ao previsto na Constituição da República, “as políticas públicas no domínio da família, da educação e da saúde devem salvaguardar o princípio do superior interesse da criança, como forma de garantir o seu pleno desenvolvimento físico, psíquico e cultural” (veja o ponto 2 do Art.º 80.º da CRA/2010).

Olhando para as fontes normativas de nível nacional e internacional, se percebe que ao nível nacional, a educação da primeira infância é ao nível formal²⁶ assumida como um dos 11 compromissos para a criança. Designadamente, trata-se do 4º compromisso com o propósito de expandir e melhorar, em todos os aspectos, os cuidados, bem como a educação das crianças dos 0 aos 5 anos de idade visando garantir que, a partir do ano 2012, e em nível de cada município, sejam atendidas, no mínimo, 30% de crianças, através do seguinte (Governo de Angola, 2011, p.7):

- a) Garantia de continuidade de funcionamento da classe de iniciação, nas escolas, priorizando, desta feita, as crianças que não tiveram acesso às alternativas de educação Pré-escolar;
- b) Ampliação da cobertura dos programas destinados à mobilização e à educação das famílias e das comunidades, nas questões relativas à proteção e ao desenvolvimento da primeira infância;
- c) Criação de um programa de formação inicial e continuada de educadoras e de vigilantes de infância.

²⁶ A declaração da democratização do acesso abre as escolas para todos sem qualquer tipo de discriminação, pelo menos no plano formal. No entanto essa declaração é imediatamente desafiada pelas filosofias dos processos da educação – ex.: carências salas de aulas (Paxe, 2021, p.200).

Se pode considerar que essa visão sobre os cuidados da infância em Angola, estabelecida desde a sua CRA, alinham-se aos compromissos que o Estado angolano assume no contexto mundial, considerando a ratificação da Convenção sobre os Direitos da Criança, por parte do governo, que prevê no seu artigo 4.º:

Os Estados partes comprometem-se a tomar todas as medidas legislativas, administrativas e outras necessárias à realização dos direitos reconhecidos pela presente Convenção. No caso dos direitos económicos, sociais e culturais, tomam essas medidas no limite máximo dos seus recursos disponíveis e, se necessário, no quadro da cooperação internacional (Unicef, 1989).

Neste quadro, a educação se coloca como uma das funções fundamentais do Estado e, conseqüentemente, direito fundamental da criança, tendo em conta aos princípios da obrigatoriedade e da gratuidade da educação em Angola. Portanto, a criança tem direito à educação e o Estado tem a obrigação de tornar o ensino primário obrigatório e gratuito. Mais do que a disciplina escolar, deve respeitar os direitos e a dignidade do infante. Dito de outro modo, o superior interesse da criança não pode, de forma alguma, ser desprezado nos processos de ensino, aprendizagem e desenvolvimento, devendo-se garantir a todas as crianças oportunidades de desenvolvimento social, moral, psicomotor etc.

Logo, os Estados reconhecem o direito da criança à educação e tendo, nomeadamente, em vista assegurar progressivamente o exercício desse direito na base da igualdade de oportunidades: a) tornam o ensino primário obrigatório e gratuito para todos; f) tomam medidas para encorajar a frequência escolar regular e a redução das taxas de abandono escolar (Art.º 28.º, Unicef, 1989).

A educação na República de Moçambique enquanto um direito dos cidadãos tal como sucede no contexto de Angola, tem como marco a conquista da sua independência em 25 de Junho de 1975, os Moçambicanos adquirem o estatuto de cidadania, e o direito à educação emana a Constituição da República de 1975, artigo 3, que diz o seguinte:

“Na República Popular de Moçambique, o trabalho e a educação constituem direitos e deveres de cada cidadão. Combatendo a situação de atraso criada pelo colonialismo, o Estado promove as condições necessárias para a extensão do gozo destes direitos a todos os cidadãos” (Moçambique, 1975, p. 3).

É a partir deste marco histórico que se pode analisar a evolução do Direito à Educação – Gratuidade e Obrigatoriedade do qual Moçambique ratificou a Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948, e é signatário da Declaração Mundial de Dakar – Educação para Todos de 2000 e da Declaração do Milênio das Nações Unidas assinada em 2000, em Nova Iorque.

Portanto, ao ratificar e assinar tais documentos o Estado Moçambicano, em princípio, mostra, em nível internacional, a sua vontade e o compromisso político em garantir o direito à educação de 1ª a 9ª classe e dos 6 aos 14 anos de idade, dentro do princípio de gratuidade e obrigatoriedade sob três prismas angulares (prevê-la, facilitá-la, oferecê-la) para todos os moçambicanos, observando os princípios estatuídos na Constituição da República e na LDB nº 4/83 do Sistema Nacional de Educação.

Todavia, a dupla observância da regulamentação (instrumentos internacionais assim como os nacionais) visa fundamentalmente assegurar o direito à educação de todos os cidadãos moçambicanos nas classes e idades que nos referimos anteriormente. Pese embora se expresse a vontade política do governo e a existência de documentos normativos para garantir a implantação e implementação destas políticas, em cada ano segundo a Unicef (2017) registra-se cerca de 1.2 milhões de crianças fora do sistema de educação na sua idade fértil de aprendizagem.

É importante anotar que ao contrário de Angola, a República de Moçambique alterou por seguidas vezes o seu texto constitucional, por meio de emendas, das quais a educação viu alterada seu âmbito de gratuidade e obrigatoriedade. Assim, nas emendas constitucionais subsequentes para assegurar este direito foram introduzidas algumas inovações na lei, por exemplo a Emenda da Constituição de República - ECR de 1990, (Artigo 92 inciso 1 e 2) diz: “1. Na República de Moçambique a educação constitui direito e dever de cada cidadão e 2. O Estado promove a extensão e a igualdade de acesso de todos os cidadãos ao gozo deste direito” (Moçambique, 1990, p.8). Nesta emenda como inovação o Estado preocupa-se pela promoção de igualdade de acesso de todos os cidadãos.

Nas Emendas da Constituição de República - ECR de 2004 e 2018, (Artigo 88 inciso 1 e 2) o Estado preocupa-se pela promoção e extensão da Educação, Formação profissional e contínua tal como diz a lei: Na República de Moçambique a educação constitui direito e dever de cada cidadão e o Estado promove a extensão da Educação a Formação profissional contínua e a igualdade de acesso de todos os cidadãos ao gozo deste direito (Moçambique, 2004; 2018).

No inciso 2, em todas as emendas temos a questão da igualdade de acesso como uma inovação, em relação a Constituição da República de 1975, que se traduz em educação para todos o que Chahay (2000) chamaria de chegada da escola para todos tendo seu marco histórico a partir do século XX tal como ele diz:

O século XX marca uma transformação na história da escola: a instituição tradicional reservada a uma elite social está nos nossos dias aberta a todos, importa sublinhar a amplitude desta revolução para situar a nossa reflexão no seu principal contexto: a massificação do ensino (Chahay, 2000, p. 9).

A expansão do ensino referida por Chahay abre espaço ao direito à Educação para todos e é assegurado pela gratuidade e obrigatoriedade. Portanto, o Estado Moçambicano ao introduzir esta política, responde a Convenção sobre os Direitos da Criança de 1989, "o direito da criança à educação" expresso nos Instrumentos Internacionais, (Artigo 28.1.a)²⁷.

Por outro lado, o Estado entende que é seu dever garantir a formação da cidadania, valorizar o ensino primário como um direito imprescindível do cidadão considerando sua importância, corroborando com Cury (2002), que defende o seguinte:

A importância do ensino primário tornado um direito imprescindível do cidadão e um dever do Estado impôs a gratuidade como modo de torná-lo acessível a todos. Por isso, o direito à educação escolar primária inscreve-se dentro de uma perspectiva mais ampla dos direitos civis dos cidadãos. Tais direitos vão sendo concebidos, lentamente, como uma herança dos tesouros da civilização humana e, portanto, não é cabível que alguém não possa herdá-los. Ao oferecer a educação escolar primária gratuita, o próprio Estado assegura uma condição universal para o próprio usufruto dos direitos civis (Cury, 2002, p.248-24).

Se nos países Europeus e no Brasil a educação para todos é datada do século 20 (Chahay 2000 e Cury 2002). Para Moçambique a gratuidade e obrigatoriedade torna-se uma realidade após a transformação e implementação do novo currículo do Ensino Básico em 2004, com a isenção de pagamento de matrículas no ensino primário de 1^a a 7^a classe e atualmente a partir do ano 2019 abrange de 1^a a 9^a classe, consolidando deste modo a

Artigo 28.1.a) Os Estados Partes reconhecem o direito da criança à educação e, com vista a alcançar esse direito progressivamente e com base na igualdade de oportunidades, devem, em particular: (a) Tornar o ensino primário obrigatório e gratuito para todos.

garantia do direito à Educação, embora haja outros fatores que propiciam a fraca implementação do usufruto deste direito.

Em tese, Moçambique buscou-se responder a Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948 ratificada em 2000 e expressa no Art. 26, ponto 2 o seguinte: [...] A educação deve ser orientada para o pleno desenvolvimento da personalidade humana e para o fortalecimento do respeito pelos direitos humanos e liberdades fundamentais (Unesco, 2014, p.1).

Tomasevski (2004) considera que, a somatória das obrigações governamentais internacionais, transpostas em suas leis e práticas criou um marco legal global, que consiste nos conteúdos centrais do direito à educação que por sua vez refletem as respetivas obrigações de cada governo quanto aos direitos humanos. Quais sejam: tornar a educação disponível, acessível, aceitável e adaptável.

Principais desafios na garantia do direito à educação em Angola e Moçambique: um mapeamento inicial

Em Angola, não obstante à educação infantil ser assumida como uma tarefa fundamental do Estado angolano, verifica-se que a sua garantia como direito da criança ainda é deficiente. Até o primeiro trimestre de 2019, dados do MED apontavam que apenas “11% das crianças tinham acesso à educação pré-escolar em nível nacional, tendo como principal empecilho às infraestruturas escolares (Jornal O País, 2019)²⁸”.

De facto, de acordo com Paxe & Brás (2021) no ano letivo de 2020, dos 1.515 centros infantis do país, apenas 11,2% eram públicos, o que significa que 88,7% da rede é controlada por instituições particulares. Essas instituições cobram mensalidades, taxas e emolumentos que ficam acima do salário-mínimo nacional, o que em nosso entendimento configura violação do direito à educação a um número significativo de crianças, que nos marcos postulados pelo artigo 21.º da CRA/2010, constitui uma das tarefas fundamentais do Estado.

Ao nível do Subsistema de Ensino Primário, dados recentes do MED mostraram que no ano letivo 2022-2023 mais de duas milhões de crianças não tinham sido matriculadas por insuficiência de salas de aulas. Cabe deixar nítido que esses números de crianças fora do sistema formal de educação se referem unicamente àqueles controlados

²⁸<https://opais.co.ao/index.php/2019/05/23/apenas-11-de-criancas-frequentam-o-pre-escolar-a-nivel-nacional/>

pelo MED, que se inscreveram pela primeira vez numa escola do Ensino Primário e não puderam realizar a matrícula, pois há,

“ainda aqueles que estão fora do controlo do MED, cujos pais ou outros responsáveis não inscrevem ou cujas zonas de residência não possuem escola do Ensino Primário próxima. Portanto, o número de crianças fora do sistema de ensino pode ser maior que as duas milhões de crianças mapeadas [...]” (Ministério da Educação de Angola, 2023)²⁹.

Transversalmente, subsistem ainda questões de garantia do direito à educação nos vários subsistemas de ensino de Angola. Estas questões incluem a garantia de um maior número de salas de aula, materiais didáticos, infraestruturas básicas e do corpo docente. Relacionam-se também com a acessibilidade, pelo que para satisfazer as necessidades da população jovem, é necessário eliminar barreiras financeiras, administrativas, legais e burocráticas, bem como distâncias entre residências e escolas.

De acordo com o Plano Nacional de Desenvolvimento da Educação (Educar Angola 2030), sancionado em 2017, cerca de 30% dos alunos do Ensino Primário do país percorriam mais de 8 quilómetros para ir a uma escola próxima (Ministério da Educação de Angola, 2017). De igual modo, se vislumbram problemas no que se refere aos direitos na educação, o que demanda atenção especial aos fatores que garantam a aceitabilidade e adaptabilidade (Tomasevsky, 2001) através da oferta de uma educação de qualidade, possibilitando oportunidades de desenvolvimento multifacetado aos alunos.

Como se percebe, o contexto educacional angolano é marcado historicamente por vários desafios, que perpassam o acesso à educação e melhoria da qualidade de ensino. De modo geral, as 10.012 escolas públicas³⁰ do país enfrentam desafios ligados à sua localização geográfica, à tipologia de formação dos seus professores, ao acesso à eletricidade e água potável, à segurança no espaço interno e ao transporte etc. (Ministério da Educação de Angola, 2023).

No ano letivo 2021-2022, em que estavam matriculados nas escolas públicas 6.126.450 alunos, entre os quais 52,7 do sexo masculino (3.229.028), os dados

²⁹ Informação prestada pelo Secretário de Estado para a Educação Pré-Escolar e Ensino Primário do MED, Senhor Pacheco Franciso, em entrevista a Rádio Mais na província do Huambo, no dia 10 de maio de 2023, no ato de inauguração de uma escola.

³⁰ Não são apresentados dados referentes ou que integram as escolas particulares, porque tanto o MED quanto a Associação Nacional do Ensino particular (ANEP) não disponibilizam regularmente informações sobre o número de escolas, alunos e professores delas. Do contato que fizemos a direção da ANEP não foi possível disponibilizar tais informações, sem uma justificativa plausível.

educacionais do país, em resultado do mapeamento realizado pelo MED entre os meses de novembro de 2021 e novembro de 2022, indicam o seguinte quadro situacional.

Quadro 1: Dados Educacionais das Escolas Públicas de Angola em 2022

INDICADOR	DADOS SITUACIONAIS
# de escolas	10.012, dos quais 73% localizadas na zona rural e 27% na zona urbana. <ul style="list-style-type: none"> • Cabe destacar que 94% dos alunos vão a escola a pé, 31% dos alunos percorre em média 4 km para chegar a escola mais próxima.
# de alunos matriculados	6.126.450, dos quais 52,7% do sexo masculino (3.229.028) e 47,2% do sexo feminino (2.897.422). <ul style="list-style-type: none"> • Cabe destacar que 67% dos alunos está matriculado no ensino primário;
# de professores	150.810, sendo 58% do sexo masculino (87.494) e 41,9% feminino (63.316). <ul style="list-style-type: none"> • Realça-se que 42.302 professores não têm formação pedagógica, na ordem dos 28% do pessoal docente geral das escolas públicas.
# de gestores escolares	47% dos diretores de escola têm apenas o ensino médio.
Acesso à eletricidade	81,6% das escolas não possuem acesso à eletricidade.
Acesso à água potável	66% não possui acesso à água <ul style="list-style-type: none"> • Cabe destacar que 59,7% não tem banheiros funcionais (61% dos alunos faz defecação em céu aberto).
Segurança escolar	Em 75% das escolas não existe qualquer mecanismo de segurança no acesso

Fonte: Elaboração dos autores, com base no Mapeamento das Escolas Públicas de 2022 (Ministério da Educação de Angola, 2023).

No contexto de Moçambique, Chicava e Machama (2020) apontam como grandes desafios do direito à educação: o acesso quantitativo da educação básica, a expansão quantitativa de infraestruturas escolares, inspirados no âmbito do plano de educação básica para todos e garantia de ingresso de todas as crianças entre 6 ou 7 anos de idade e que concluem os nove anos de escolaridade obrigatória e gratuita, previsto na LDB da educação nº 18/2018.

Outro desafio para garantir o direito à educação em Moçambique está relacionado com a insuficiência de professores. Langa (2022), destacando dados do Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano (MINEDH) indica a existência, em 2019, de 116.046 professores no ensino primário (EP) dos quais 87.319 trabalhavam no EP1³¹ e 28.727, no EP2³². Para o autor, esses números não satisfazem a demanda para atender um universo de 6.808.327 alunos do ensino primário, ou seja, educação básica.

Por outro lado, em Moçambique não existe uma política de transporte gratuito para levar os alunos que vivem distante das escolas, inexistência de lanche escolar para um número significativo de escolas de educação básica de modo a assegurar a permanência dos alunos em regiões que anualmente são afetadas pela estiagem e seca, insuficiência/falta e chegada tardia do livro escolar gratuito para todos alunos.

³¹ Ensino Primário do 1º grau

³² Ensino Primário do 2º grau

Diante destes desafios, seria ingénuo afirmar que o Estado Moçambicano responde cabalmente as necessidades da educação básica. Portanto, denota-se um paradoxo entre a lei e a prática o que designaríamos de direito utópico. Este tipo de paradoxo é considerado na visão Cury (2002), de incapacidade administrativa de expansão da oferta ao afirmar que,

[...] certamente em muitos casos, a realização dessas expectativas e do próprio sentido expresso da lei entra em choque com as adversas condições sociais de funcionamento da sociedade em face dos estatutos de igualdade política por ela reconhecidos. É inegável também a dificuldade de, diante da desigualdade social, instaurar um regime em que a igualdade política aconteça no sentido de diminuir as discriminações. Além disso, muitos governos proclamam sua incapacidade administrativa de expansão da oferta perante a obrigação jurídica expressa (p. 247).

O autor afirma ainda que, é por essas razões que a importância da lei não é identificada e reconhecida como um instrumento linear ou mecânico de realização de direitos sociais. Na sequência, Tomasevski (2004), remete-nos a um questionamento, como avaliar as respetivas obrigações do governo quanto aos direitos humanos no âmbito da educação. Tentando responder à questão, a partir de Bobbio (1992, p.79-80), se pode dizer que,

[...] a existência de um direito, seja em sentido forte ou fraco, implica sempre a existência de um sistema normativo, onde por “existência” deve entender-se tanto o mero fator exterior de um direito histórico ou vigente quanto o reconhecimento de um conjunto de normas como guia da própria ação. A figura do direito tem como correlato a figura da obrigação.

Entendemos haver incongruência do ponto de vista teórico e prático ao declarar ou criar uma lei sem cumpri-la na íntegra em benefício dos cidadãos como direito humano. Deste modo, parece-nos irrefutável assumir que o direito à educação em Moçambique esteja em fase embrionária, pese embora o Estado Moçambicano tende a envidar esforços para a sua materialização e o tempo vai determinar e imprimir algumas mudanças significativas. Todavia há uma pergunta que nos remete a refletir inspirada em Chaui (1989) - Por que declarar se não vamos cumprir. A propósito Gonçalves (2017) considera esta prática (declarar e não cumprir) de omissão da lei tal como diz:

[...] examinando a legislação Moçambicana, principalmente, a que foi promulgada após a reorganização política e económica do

Estado, o que se pode verificar é a omissão do Estado no que diz respeito ao seu dever de oferta bem como à gratuidade da educação básica (2017, p.3).

Cabe deixar nítido, que embora Moçambique tenha feito alguns avanços no que se refere ao acesso à educação, a semelhança de Angola, ainda se depara com os problemas ligado ao direito a um ensino de qualidade, como argumenta Lobo e Nhêze (2008),

(...) encontram-se a nível da sociedade várias vozes reclamando que a qualidade de ensino oferecido nas nossas escolas não é de desejar, pois, segundo eles, os alunos concluem o ensino primário sem saber escrever, ler e fazer as primeiras quatro operações matemáticas. A sociedade ainda avança dizendo que as escolas públicas do sistema nacional não oferecem condições para o decurso dos processos de ensino-aprendizagem. Também, têm aparecido alguns artigos a nível da Televisão, da Rádio, do Jornal e de outros meios de informação chamando a atenção para a situação da qualidade no sistema nacional da educação. Inclusive alguns referem personalidades do Governo reconhecendo, claramente os grandes problemas que o sector da educação enfrenta no que respeita à qualidade do ensino (p.25).

Realça-se que os argumentos apresentados por Lobo e Nhêze (2008), relativamente a qualidade da educação como um direito, encontram igualmente sustento nos dados apresentados pela Unicef-Moçambique, em seu relatório de 2017, como ilustra o quadro abaixo.

Quadro 2: Dados da Educação Infantil e básica em Moçambique

Indicador	Porcentagem
Acesso aos serviços de aprendizagem precoce de qualidade (3-5 anos) das 1.9 milhao de crianças existentes de acordo com o Censo de 2017.	5%
Crianças em idade escolar anualmente	7.2 milhões
Número estimado de crianças fora da escola anualmente 1.2 milhões das 7.2 milhões com idade escolar	16.6%
Taxa bruta de conclusão do ensino primário das estimas 6 milhões/ingresso anual	45%
Rácio aluno professor (+ 60 alunos por turma está para um professor)	=====
Crianças na 3ª classe com competências básicas de leitura em Moçambique	4,5%

Fonte: Elaboração dos autores com base nos dados da UNICEF-Moçambique (2017, 2021 e 2023) e (CENSO 2017)

Estes dados da Unicef-Moçambique relativos ao acesso, igualdade de oportunidade e qualidade da educação fornecida pelo Estado indicam que apenas 5% das crianças entre 3-5 anos têm oportunidade da educação infantil em instituições privadas

pagas pelos pais que detêm o poder financeiro para o efeito. Quanto à taxa de conclusão do ensino primário, 45% das crianças moçambicanas que se matricula concluem o ensino primário anualmente em todo o país. Portanto, estima-se que, menos da metade dos alunos não conseguem concluir com êxito o ano escolar.

Igualmente, os dados sinalizam a existência de uma baixa performance escolar dos alunos em Moçambique, pois apenas 4.5% do universo de crianças que têm acesso a educação, até 3ª classe conclui-a sem o mínimo de habilidades de leitura e escrita requeridas para este nível.

Tomando em consideração esses três indicadores, relativamente a questão da qualidade da educação como direito, a UNICEF-Moçambique, adensa ideia ao afirmar que embora Moçambique tenha aumentado significativamente o acesso ao ensino primário, “a qualidade ficou para trás, “(...), um número cada vez maior de rapazes e raparigas ingressam no ensino primário, mas poucos dominam as habilidades básicas como a leitura, escrita e matemática básica.” (UNICEF-Moçambique, 2017, p. 4).

Tendo como pano de fundo as principais dificuldades mapeadas referentes a garantia do direito à educação em Angola e Moçambique, na seção que segue, em guisa de conclusão, se busca estabelecer as aproximações e distanciamentos entre as realidades, culminando com a reafirmação da importância da garantia do direito à educação aos cidadãos de ambos os países da África Lusófona.

Considerações finais

O presente estudo pretendeu contribuir no mapeamento das políticas educacionais de Angola e Moçambique, a partir do método de estudo comparado, situando as aproximações e distanciamentos referentes aos desafios contextuais na garantia do direito à educação, considerando o contexto institucional, político e ideacional da educação (Jannuzi, 2022), desde a declaração das Repúblicas em 1975, nos dois países, atendendo que as políticas educacionais estão fortemente implicadas ao contexto histórico, sociopolítico, e econômico.

Do ponto sócio-histórico e económico-político e educacional, a realidade dos dois países se aproximam fortemente, como já sistematizado. Ambos os países tiveram a proclamação das Repúblicas em 1975, têm governos unitários, centralizados e concentrados, sustentados há mais de 45 anos por um único partido político (MPLA e FRELIMO). Em relação aos dados sociodemográficos, ambos países têm uma população

na ordem dos 30 milhões de habitantes, distribuídos de forma desproporcional no seu território.

Administrativamente, organizam-se por estruturas de nível central e provincial, ainda que no contexto de Moçambique se registra uma ligeira desconcentração de poderes, porquanto tem no seu governo a figura do Primeiro Ministro. Do ponto de vista macroeconómico, ambos os países estão em via de desenvolvimento e encontram dificuldades para sustentar a sua economia, recorrendo habitualmente ao financiamento internacional. Ao nível político-militar, ambos os países passaram por mais de duas décadas de guerra civil, entre os principais movimento de libertação nacional.

No que se refere à educação, Angola e Moçambique são caracterizados como países de escolarização tardia, registrando-se constrangimentos ao nível do financiamento ao setor, das infraestruturas escolares, e da formação de professores, condicionando o acesso, a permanência e conclusão escolar, bem como a qualidade de ensino, de modo geral.

Especificamente, no que se refere ao acesso à educação pré-escolar, ambos países apresentam taxas muito baixas, sendo Angola ao nível de 11% das crianças em idade pré-escolar, enquanto Moçambique garante a um percentual de 5%. Quanto às taxas de permanência e conclusão escolar, regista-se um distanciamento entre os dois países, quando se avaliam as taxas de abandono escolar. No caso de Angola, a taxa de abandono escolar dos alunos do Ensino Primário, em 2019 situou-se em cerca de 13,4% abandonaram a escola (Ministério da Educação de Angola, 2023), enquanto em Moçambique, com base em dados de 2017, apenas 45% das crianças concluíram o ensino primário.

Importa destacar que um dos grandes condicionantes no acesso e permanência escolar nos dois países tem que ver com a distância entre as escolas e as residências dos alunos. Crianças angolanas e moçambicanas diariamente percorrem mais 4 km para chegar à escola mais próxima.

Por fim, a questão da performance escolar, sobre a qual tanto Angola quanto Moçambique têm aproximações no que se refere à relação entre as competências básicas (leitura, escrita e matemática) e os anos de frequência escolar. Em Angola, por exemplo, em Novembro de 2019, com base num estudo sobre o potencial do quadro angolano que estava situado ao nível de 30%, o representante residente do Banco Mundial em Angola, Senhor Olivier Lambert, apontou que um aluno em Angola estuda 8 anos, mas só aprende o equivalente a 3 anos. Já em Moçambique, apenas 4.5% do universo de crianças que têm

acesso ao ensino primário, até 3ª classe concluem-na com habilidades de leitura e escrita requeridas.

Posto isso, cabe reforçar a importância da educação infantil, que de acordo com Cury (2002) tornou-o um direito imprescindível do cidadão e um dever do Estado impondo a gratuidade como modo de torná-lo acessível a todos. Por isso, “o direito à educação escolar primária inscreve-se dentro de uma perspectiva mais ampla dos direitos civis dos cidadãos” (p.248). Na mesma linha de pensamento, Oliveira (2002) fundamenta a indissociabilidade entre esses três princípios – gratuidade, obrigatoriedade e intervenção do Estado referindo-se a gratuidade como a contrapartida da obrigatoriedade de o cidadão frequentar a escola e da obrigação do Estado em fornecê-la a todos, pois do contrário, a compulsoriedade seria apenas um ônus para a família, não se caracterizando um direito do indivíduo (Oliveira, 2002, p.16).

Espera-se, assim, que a obrigatoriedade enquanto princípio da educação esteja alinhada aos princípios da universalidade e da gratuidade na medida em que concorrem para que os cidadãos, sobretudo crianças e adolescentes, cumpram com a escolaridade mínima obrigatória, isto é, até a 9ª Classe.

A esse respeito, Oliveira (2002) refere que o Ensino Primário enquanto escolaridade obrigatória se configura como um direito e uma dupla obrigatoriedade um direito, na medida em que todo cidadão, a partir de tal declaração, tem o direito de acesso à educação. A dupla obrigatoriedade refere-se, de um lado, ao dever do Estado de garantir a efetivação de tal direito e, de outro lado, ao dever do pai responsável de prove-la, uma vez que passa a não fazer parte do seu arbitrio a opção de não levar o filho à escola (Oliveira, 2002, p.15).

Analisando os contextos de Angola e Moçambique se pode considerar que a gratuidade deve constituir uma condição para viabilizar a concretização da obrigatoriedade e da universalidade da educação, tendo em conta que ela permite a que todas as crianças, independentemente da sua condição socioeconômica, possam ir à escola e completar a escolaridade mínima obrigatória. Bem assim, implica assumir o desafio de “assegurar o fornecimento atempado dos materiais escolares e o apoio social aos alunos mais desfavorecidos para que possam dispor de melhores condições de aprendizagem e as respetivas famílias possam ficar descansadas” (Silva, 2020, p.27).

Como se percebe a concretização das condições para viabilização do direito à educação apontadas por Silva (2010) demanda uma efetiva intervenção do Estado. Neste sentido, Cury (2002) defende que a intervenção pode tornar-se mais concreta quando da

associação entre gratuidade e obrigatoriedade, já que a obrigatoriedade é um modo de sobrepor uma função social relevante e imprescindível de uma democracia a um direito civil.

O autor aponta ainda que a ligação entre o direito à educação escolar e a democracia ter a legislação como um de seus suportes e invocar o Estado como provedor desse bem, seja para garantir a igualdade de oportunidades, seja para uma vez mantido esse objetivo, intervir no domínio das desigualdades, que nascem do conflito da distribuição capitalista da riqueza, e progressivamente reduzir as desigualdades (Cury, 2002, p.249).

Entretanto, essa intervenção do Estado para a garantia da gratuidade e obrigatoriedade pode dar-se de várias formas, dependendo como sugere Oliveira (2002) do sistema legal existente em cada país, ou ainda dos determinantes socioculturais e históricos de cada país (Cury, 2002). Assim, nos contextos de Angola quanto de Moçambique, o princípio da Intervenção do Estado deve conduzir igualmente à abordagem da relação entre o público e privado na educação no país, pois ao Estado, através do Titular do Poder Executivo, compete as atribuições de desenvolvimento, regulação, coordenação, supervisão, fiscalização, controlo e avaliação do Sistema de Educação e Ensino.

Referências

AGIBO J. M. **Formação de Professores para o Ensino Básico em Moçambique:**

Análise do Modelo de Formação 10^o +1 ano. Caso dos Institutos de Formação de Professores da Província de Nampula (2007-2016). Universidade Estadual Paulista. Júlio de Mesquita Filho. MARÍLIA, 2017.

AGUM, R; RISCADO, P; MENEZES, M. Políticas Públicas: Conceitos e Análise em Revisão. **Revista Agenda Política**. Vol.2. Julho/Dezembro, 12-42, 2015.

AKKARI, A. **Internacionalização das políticas educacionais:** transformações e desafios. Petrópolis: Vozes, 2011.

ANGOLA. **Constituição da República de Angola**. Diário da República, I série, N.º 23. Luanda: Imprensa Nacional, 2010.

AZEVEDO, J. M. L. & GOMES, A. M. Intervenção e regulação: contribuição ao debate no campo da educação. **Linhas Críticas**, 15(28), 95-107, 2009.

BARROSO, J. A transversalidade das regulações em educação: modelo de análise para o estudo das políticas educativas em Portugal. **Educação & Sociedade**, 39(145), 1075-1097, 2018.

BORTOT, C. M. BRÁS, C.; SCAFF, E. A. S. Regulación supranacional en la educación en África: un estudio desde la política de formación docente en Angola. **Revista Iberoamericana De Educación**, 90(1), p. 151-167, 2022.
<https://doi.org/10.35362/rie9015357>

CHAUI, Marilena. Direitos Humanos e medo. In: **Direitos humanos e...** São Paulo, Comissão de Justiça e Paz: Editora Brasiliense, 1989.

CHICAVA, A. K. A. e MACHAMA, O. A. C. Políticas e Desafios do Ensino Básico no Sistema Nacional de Educação Moçambicana. **Revista Amor Mundi** | Santo Ângelo |v. 1|n.2|p.89-100|nov.2020.
<https://journal.editorametrics.com.br/index.php/amormundi/article/download/2/23/77>.
Acesso em: 14 de nov. 2024.

CURY, C. R. J. Direito à educação: direito à igualdade, direito à diferença. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 116, p. 245 _ 262, jul, 2002.

DALE, R. A Sociologia da Educação e o Estado após a globalização. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1099-1120, out./dez, 2010.

DALE, R. Globalização e educação: demonstrando a existência de uma “Cultura Educacional Mundial Comum” ou localizando uma “Agenda Globalmente Estruturada para a Educação”? **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 87, p. 423-460, maio/ago, 2004.

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

FONSECA, D. & COSTA, J. A. Avaliação das escolas e regulação político-normativa: uma análise de discursos. **Movimento-Revista de Educação**, 8, 210-243, 2018.

GOVERNO DE ANGOLA. Conselho Nacional da Criança. **11 Compromissos com a criança**. Conselho Nacional da Criança. Luanda, documento não editado, 2011.

Instituto Nacional de Estatísticas-Moçambique. **CENSO 2017 – IV Recenseamento Geral da População e Habitação**. Maputo 2017. www.ine.gov.mz Acesso em: 15 de nov.2024.

Instituto Nacional de Estatísticas-Moçambique. **Educação em Moçambique**. Maputo, 2023.

JANUZZI, P. M. A importância do contexto institucional, político e ideacional na avaliação de políticas públicas. **Revista Brasileira de Avaliação**, 11(2) e113722, 2022.

KRAWCZYK, N. Pesquisa comparada em educação na América Latina: Situações e perspectiva. **Educação Unisinos**, Porto Alegre, 17, 199-204, 2013.

LANGA, B. O. **O Lugar da Formação de Professores para o Ensino Primário em Moçambique**: Um estudo de caso do Instituto de Chibututuine. Belo Horizonte – Brasil, 2022.

https://repositorio.ufmg.br/bitstream/1843/39778/3/TESE%20BONIF%C3%81CIO%20LANGA%20VERS%C3%83O%20FINAL%20AP%C3%93S%20REVIS%C3%83O%20FINAL_2022.pdf. Acesso em: 14 de nov.2024.

LOBO, M. F; NHÊZE, I. C. **Qualidade de Ensino no Ensino Primário**. Maputo, 2008.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO DE ANGOLA. **Anuário Estatístico da Educação 2020**. Luanda: GEPE, 2023.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO DE ANGOLA. **Mapeamento das Escolas de Angola. PAT II**. Luanda: documento não editado, 2023.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO DE ANGOLA. **Relatório da Comissão Multisectorial para a Elaboração do Plano Nacional de Desenvolvimento da Educação – PNDE2030**. Luanda: documento não editado, 2007.

MULLER, P. & SUREL, Y. **Análise das políticas públicas. Pelotas**: Educat, 2002.

OLIVEIRA, R. P. O Direito à Educação. In: OLIVEIRA, R. P.; ADRIÃO, T. **Gestão, Financiamento e Direito à Educação**. 2. ed. São Paulo, Xamã, 2002.

PAXE, I. Angola 1975-2020: 45 anos de peregrinação no direito à educação. In: CRUZ, E. C. V. (Coord.) **Angola 45 anos: o político, o social, o econômico e o cultural**. Luanda: Mayamba. p.199-216, 2021.

PAXE, I. **Políticas Educativas em Angola: Um desafio do direito à educação**. 1a ed. Luanda: Where Angola Publisher, 2017.

PIOVANI, J. I.; KRAWCZYK, N. Los estudios comparativos: algunas notas historicas, epistemologicas y metodologicas. **Educación e Realidade**, Porto Alegre, v. 42, n. 3, jul./set, 2017.

ROBERTSON, S. L.; MUNDY, K.; VERGER, A.; MENASHY, F. **Public Private Partnerships in Education: New Actors and Modes of Governance in a Globalizing World**. Cheltenham: Edward Elgar Publishing, 2012.

ROBERTSON, S.; DALE, R. Comparando políticas em um mundo em globalização: reflexões metodológicas. **Educación e Realidade**, Porto Alegre, v. 42, n. 3, Jul./Set, 2017. <https://www.scielo.br/j/edreal/a/8mHQWxVgJ3FsNd33BykLcSr/?lang=pt>

SCAFF, E.; SOUZA, K. R.; PAXE, I. Implications of the New Public Management in education: Comparative analysis between Brazil and Angola. **Education Policy Analysis Archives**, 26(129), 2018. DOI <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.26.3602>

SILVA, E. A. Princípios e propostas para a gestão da educação escolar em prol da eficiência e da qualidade. In: Nguluve et al. (Org.). **A lei de bases do sistema de educação e ensino: debates e proposições**. Luanda: Literacia, 2020.

SILVA, R & OLIVEIRA, J. A Parceria Global pela Educação e o Financiamento da Educação: países, atores e contribuições. **FINEDUCA – Revista de Financiamento da Educação**, v. 11, n. 36, 2021. <http://dx.doi.org/10.22491/2236-5907113005>

SOUZA, A. R. Por que estudar políticas educacionais? In SOUZA, A.; GOUVEIA, A. B.; TAVARES, T. **Políticas Educacionais**: conceitos e debates. Curitiba: Appris, 2011.

TOMASEVSKI, K. **Human rights obligations**: making education available, accessible, acceptable, and adaptable. Gothenburg: Novum Grafiska AB, 2001.

TOMASEVSKI, K. **Manual on rights-based education**: global human rights requirements made simple. Bangkok: UNESCO Bangkok. 60 p., 2004. Disponível em: https://www.right-to-education.org/sites/right-to-education.org/files/resourceattachments/Manual%20on%20Rights-based%20Education_Tomasevski_0.pdf

UNICEF. **Convenção sobre os Direitos da Criança**. 1989. Disponível em: <https://www.unicef.org/angola/media/966/file/Convencao%20sobre%20os%20Direitos%20da%20Crianca.pdf>. Acesso em 21 de agosto de 2023.

UNICEF-MOÇAMBIQUE. **Situação do sector da educação em Moçambique**. Maputo, 2017.

VERGER, A.; STEINER-KHAMSI, G.; LUBIENSKI, C. **The emerging global education industry**: analysing market-making in education through market sociology. *Globalisation, Societies and Education*, v. 15, n. 3, p. 325-340, 2017.

JUVENTUDES E FAVELAS: DESAFIOS EDUCACIONAIS NA CONTEMPORANEIDADE

Elaine de Oliveira Ferreira
Doutoranda em Educação pelo Programa de
Pós-Graduação em Educação, Universidade
Federal Fluminense
E-mail: elaineof19@hotmail.com

Introdução

O processo de urbanização das principais metrópoles brasileiras, em especial a cidade do Rio de Janeiro, constituiu-se sob bases da fragilidade dos projetos governamentais que, aligeiramente, transferiram para gerações futuras o que lhes era de responsabilidade. Um dos exemplos do contundente descaso social foi o *modus operandi* com que o atual Complexo da Maré se organizou, revelando a mesma lógica do Estado com o cumprimento da histórica promessa de 'bem-estar social', ou seja, o Estado não cumpriu com muitas de suas responsabilidades, como no Complexo da Maré e em outras comunidades/favelas da cidade, eximindo-se de suas funções, (Gramsci, 1978; 1977), (Liguori, 2007).

Por isso, falar de educação e socialização, no Complexo da Maré/RJ, envolve pensar também a complexidade das políticas públicas como um todo, além da complexidade das linguagens, culturas, processos educacionais, estéticos e éticos que promovem a formação do indivíduo nesses territórios, dentre outras categorias possíveis de análise. A partir daí, cabe ressaltar que falar das Escolas do Amanhã/SME/RJ³³, é também problematizar o “amanhã” prometido aos alunos da Educação Básica que, em sua maioria, são formados em pleno contexto de cotidiana mercantilização das drogas, deflagrada pelos interesses, por vezes, antagônicos do Estado, do Narcotráfico, de seus representantes e, não surpreendentes, interesses individuais.

Desse modo, pensar no surgimento das favelas e bairros periféricos na cidade do Rio de Janeiro, é também um exercício metodológico de sensibilidade e compreensão histórica que não se faz dentro do conjunto das trajetórias dos indivíduos que,

³³ Trata-se de um projeto da Prefeitura da cidade do Rio de Janeiro que objetiva o oferecimento de escolas públicas de Educação Básica em tempo integral com infraestrutura diferenciada. Cabe ressaltar que este projeto de Mestrado busca desvelar as contradições por trás das promessas dispostas no site da prefeitura e SME/RJ. O projeto das Escolas do Amanhã/SME/RJ estão disponíveis em: <http://www.escolasdoamanha.com.br/sobre-o-projeto/> Acesso em 20 de Junho de 2018.

comprometidos com uma nova prática de vida social, trouxeram impactos direto, por mais de cem anos, naquilo que hoje se configura como espaços de negação, sujeições e silenciamento.

Nesse contexto, intensamente aflorado pela dominação territorial, no cotidiano que considero do pavor, corpos, pessoas estão inseridas em disputas próprias de um estado de guerra deflagrado, e ao mesmo tempo negado, para não gerar na “sociedade” fora do Complexo um pânico social. Daolio (2009, p. 39) reforça esse pensamento quando diz que “o corpo é a expressão da cultura, portanto cada cultura vai se expressar por meio de diferentes corpos, porque se expressa diferentemente como cultura”. Em meio ao medo e ao pavor vivido entre tiros, granadas e os mais avançados armamentos, os corpos abrigam-se como modo de sobrevivência, registrando em suas memórias, por meio dos movimentos de defesa, a fragilidade humana.

Portanto, fundamentado no pensamento de Gramsci (2004), este projeto objetivou pesquisar a ação pedagógica/social dos docentes de Educação Física que atuam nas Escolas do Amanhã/SME/RJ, problematizando as interferências que o cotidiano das violências impõe à formação humana e cultural dos alunos, mapeando em suas narrativas os impactos das lógicas de comando/controlado presentes na marginalização territorial e psicológica, frente aos projetos de futuro prometidos.

Enquanto objetivos específicos, buscou desvelar os desdobramentos das políticas públicas de segurança no cotidiano social e escolar dos estudantes das Escolas do Amanhã/SME/RJ, como também as interferências da ação do narcotráfico na formação humana, e imaginário de adolescentes estudantes, entendendo possíveis impactos no aprendizado, na subjugação do corpo e controle social; como segundo objetivo específico buscou analisar as condições materiais objetivas de trabalho presentes nas Escolas do Amanhã/SME/RJ, teorizando criticamente a vulnerabilidade dos espaços onde são ministradas as aulas de Educação física, além de identificar elementos que envolvem a integridade física dos docentes e estudantes. No terceiro objetivo, intencionou compreender os vínculos existentes entre instituições governamentais e não governamentais na promoção de atividades de Educação Física, como por exemplo, natação, atividades rítmicas, futebol, dentre outras, em apoio ao desenvolvimento psicomotor, multicultural e os resultados que tais vínculos produzem quanto ao desenvolvimento sócio intelectual dos estudantes.

Metodologicamente, os dados foram construídos e registrados em caderno de campo, entrevistas semiestruturadas e observações em sala de aula. A partir disso, foram realizadas reflexões acerca da correlação teórica durante a revisão de literatura.

Considerando os eixos de análise, 'práxis pedagógica docente', 'violências no cotidiano'; 'formação humana e cultural'; 'narrativas e identidades'; 'Marginalização territorial'; os dados construídos demonstraram inúmeras realidades e contradições sociais que foram analisadas à luz do referencial teórico escolhido.

O lócus do estudo foi uma das Escolas do Amanhã/Complexo da Maré/RJ, na qual foram realizadas observações de campo no cotidiano dos estudantes e professores e entrevistas semiestruturadas. Oito estudantes do Ensino Fundamental II, compondo do 6º ao ano, participaram das entrevistas que, foram realizadas no período de agosto à dezembro do ano de 2019.

Os sujeitos participantes foram escolhidos considerando as representações dos próprios estudantes. O instrumento utilizado para construção dos dados, foi um diário de campo, para registro das entrevistas e anotações desenvolvidas pela pesquisadora, a partir do repertório experienciado e vivido em campo.

Discussão dos resultados

A análise e busca de conhecimento, pretendeu compreender as relações de poder envoltas nesse território, bem como suas relações com os desafios educacionais, apontando na educação oferecida nas periferias as questões político-educacionais que sujeitam as crianças e os adolescentes nessas favelas a um tipo de educação que não aquela prometida nos discursos oficiais.

A utilização dos espaços destinados aos estudantes, como por exemplo, as quadras poliesportivas foram profundamente comprometidas pelas condições de ocupação territorial por comandos de facções criminosas que, numa dimensão de gestão/controlado do território, resistem aos avanços e intervenções policiais por meio de conflitos armados. Nessa direção, neste estudo foi demonstrando que a estrutura, supostamente adequada para realização de atividades esportivas, não apenas desconsiderou as instâncias sociológicas dos moradores da favela, como também, desconsiderou os ajustes pós-implementação das Escolas do Amanhã necessários para compor um coletivo de ações públicas estruturais.

Essa realidade, constatada neste estudo, soma-se a outras dimensões contraditórias como, por exemplo, as dificuldades de acesso dos professores às Escolas do Amanhã por

estarem localizadas no interior do Complexo da Maré. Isso significa que as condições de acesso e trabalho docente estão profundamente comprometidas, pois, para o acesso às Escolas do Amanhã via Linha Amarela ou via Avenida Brasil, o professor necessita cruzar zonas de conflitos armados e de controle do narcotráfico para trabalhar.

Desse modo, a quadra não experienciada, o futebol não jogado, as expressões e movimentos reprimidos denunciam muitas violências a que foram e estão submetidos. Em meio a sentimento de impotência, muitos estudantes e docentes se veem acudados sob a lógica do comando paralelo que, no entorno dessas escolas, assume centralidade. Ao mesmo tempo, considerando o potencial do conhecimento teórico-crítico para a libertação do espírito (Gramsci, 2002), a educação, em muito, pode colaborar para que o coletivo social resista à subserviência do medo e inoperância do Estado.

O estudo demonstrou que as incertezas e o risco, provocado pelos confrontos diretos, estão marcados por lastimáveis experiências em que moradores da favela, dentre eles, estudantes da escola, são alvos de balas perdidas. Os impactos dos tiroteios são evidenciados nas paredes, nas subjetividades, no cotidiano e afeta diretamente a práxis pedagógicas em ambiente escolar.

Por isso, torna-se urgente todo processo de análise dos dispositivos de intervenção do Estado, via Polícia Militar, uma vez que a falta de inteligência programada e foco nessas ações atingem diretamente todas as atividades escolares, especialmente aquelas de Educação Física, por se concentrarem nas áreas da quadra e em espaços abertos.

Nessa dimensão, Daolio (2006, p. 70) destaca que:

[...] a educação física escolar como uma atuação pedagógica que parte do movimento humano, mas que não se esgota nele. Porque não existe um corpo somente biológico, conforme defendido historicamente pela. Há um patrimônio biológico universal que é construído e reconstruído culturalmente, em função das diversas sociedades e dos diversos momentos históricos. [...] Nele (corpo) está a própria cultura de um povo, escrita por meio de signos sociais. Atuar no corpo implica atuar na sociedade que dá referência a esse corpo.

Por tais motivos, nos casos específicos relatados pelos estudantes, há o agravante de que essas intervenções não se dão esporadicamente, pois fazem parte do cotidiano delas, impactando, obviamente, a vida escolar.

Segundo Freire (1975, p. 84 – 85), abordando as dimensões educacionais e seu comprometimento com a transformação social, logo, uma educação libertadora, destacou

que “a razão de ser da educação libertadora está no seu impulso inicial conciliador. Daí que tal forma de educação implique na superação da contradição educador-educandos, de tal maneira que se façam ambos, simultaneamente, educadores e educandos”. Freire contribuiu para pensarmos a educação para além de sua “concepção “bancária” (...) para a qual a educação é o ato de depositar, de transferir, de transmitir valores e conhecimentos” e obviamente (...) refletindo a sociedade opressora”.

Torna-se necessário uma compreensão politizadora da educação, capaz de emancipar a consciência do indivíduo, diante das desigualdades e realidades socioculturais e históricas. Freire (1981, p, 141) afirma que:

O importante, do ponto de vista de uma educação libertadora, e não “bancária”, é que, em qualquer dos casos, os homens se sintam sujeitos de seu pensar, discutindo o seu pensar, sua própria visão do mundo, manifestada implícita ou explicitamente, nas suas sugestões e nas de seus companheiros.

Importa considerar a educação no sentido de construção de repertório de mundo, objetivando a transformação social. O direito constitucionalmente garantido, à educação, nesses casos, é parcialmente negado, uma vez que o próprio Estado é incompetente no que tange à garantir essa prerrogativa em sua plenitude, por meio de ações de enfrentamento dos desafios e contradições sociais.

A falta de segurança, em ambiente escolar, é um exemplo disso, posto que, no caso das práticas de Educação Física, devem ser realizadas, por inúmeras vezes, dentro de espaços fechados, ou seja, dentro de salas de aula, por ser mais seguro. Pois existem incertezas, quanto aos momentos em que podem ocorrer confrontos e alguém ser atingido por bala perdida, provocando um estresse emocional contínuo, impossibilitando pensar a escola como um lugar prazeroso e seguro. Isso porque, apesar das discussões em torno da escola afirmarem que ela é a instituição social de acolhimento, tais afirmações não resultam em políticas compensatórias, em função dos direitos humanos negligenciados.

Nesse sentido, o direito à vida, educação, saúde, habitação e segurança pública não se comunicam com a qualidade e a eficiência necessárias, uma vez que as expressões dos estudantes refletem não apenas um desconforto qualquer, mas que denota a incapacidade do Estado na resolução dos confrontos armados que, no caso do Complexo da Maré - Nova Holanda, cidade do Rio de Janeiro, tornaram-se rotineiros.

Dessa maneira, há que se pensar sobre o movimento contínuo de incertezas nesse espaço de formação e que, continuamente, a insegurança vem imprimindo, no imaginário

e em representações sociais dos estudantes, a ideia de que a escola, enquanto extensão do Estado, não consegue realizar seus objetivos, tampouco seus processos cotidianos.

Sobre a violência Dadoun (1998, p. 51) destaca:

'Onipresente', a violência nos atinge, 'nos desconcerta' e nos toca por seus 'estrondos', 'nos ensurdece por gritos ininteligíveis' e por suas pressões cotidianas' que nos esmagam, anulam, espremem, pressões 'fatigantes que nos estressam', não seria conveniente admitir que por isso ela está na própria raiz do humano?

De acordo com o estudo de Zaluar (1994, p. 51):

(...) existe o perigo de reservar as características da produção cultural a cultura erudita que a ideologia supõe, acompanhando-a dos adjetivos "político", "coerente", "avançado", "consciente", deixando as manifestações culturais das classes subalternas os adjetivos "selvagem", "inconsciente", "incoerente", "atrasado", "pré-político". Mais do que mero desconhecimento de como funcionam os processos culturais, tal procedimento é etnocêntrico. Segundo, porque tudo indica que estamos diante de um quadro de crise moral e social, na qual os hábitos, padrões e modelos tradicionais desmoronam e novas idéias e valores competem entre si sem que se chegue próximo a qualquer consenso e sem que se veja sinais de direção da sociedade.

Correlacionando o pensado pelas autoras e as linguagens artísticas diversas, os próprios jovens das Favelas da Maré realizam movimentos artísticos cotidianamente, como por exemplo, poemas e desenhos que expressam o que é vivido nas favelas. Trata-se da expressão e potencial das artes na resistência ao medo.

Há também, a compreensão do que é básico para se viver bem, e que as condições de moradia, escolarização e alimentação são fundamentais para uma condição digna. Destaca-se que os estudantes apontam as condições de seus pais, avós, parentes e vizinhos, num sentido de ajuda mútua e comunitária, próprias do estilo de vida e da cultura econômica da favela.

As convicções dos estudantes participantes da pesquisa, estão bem fundamentadas em plena relação entre o que é aprendido na escola e o que eles vêm vivenciando no cotidiano; portanto, promotoras de condições plenamente favoráveis a uma vida melhor; em muitos casos, atreladas à formação em nível superior e a condições de trabalho.

Segundo Romanelli (2001, p.191):

(...) parece-nos lícito afirmar, mais uma vez, que a manutenção do atraso da escola em relação à ordem econômica e à ordem social, longe de ser uma contradição de fato, era uma decorrência da forma como se organizava o poder e, portanto, servia aos interesses dos grupos nele mais notavelmente representados.

Portanto, as relações sociais não podem estar descoladas das relações formativas e logo, responsáveis por uma formação complexa e comprometida com a transformação das realidades. Assim, as falas, ao destacar as dimensões meritocráticas apenas, vinculadas aos parâmetros avaliativos, não dão conta das multidimensionalidades, presentes na realidade escolar.

Contextualizando os acontecimentos políticos à época, em 2018, ainda em plena campanha para Governador do Estado do Rio de Janeiro, Wilson Witzel, candidato filiado ao Partido Social Cristão (PSC), prometia a resolução dos problemas de segurança pública do Estado com o uso de drones equipados com fuzil, além de uso de atiradores de elite para matar criminosos armados de fuzil, em entrevista ao 'O Estado de S. Paulo'³⁴.

Segundo a reportagem, Wilson Witzel relatou que “o correto é matar o bandido que está de fuzil. A polícia vai fazer o correto: vai mirar na cabecinha e (...) fogo! Para não ter erro”, afirmou o ex-juiz federal à época. Ele alegava que o policial que “abate” em confronto não comete um homicídio, mas “é auto de resistência e arquivo. O ato é lícito”!

Segundo Machado (2015, p. 452):

Disputando a representação do algoz, os enredos da mídia de massa reforçam o *bandido* como autor exclusivo do ato violento, duelando diretamente contra uma representação fortemente presente em certas populações do Rio de Janeiro para as quais o *policia* é também um importante – muitas vezes o principal – autor da violência na cidade. A conversão do policial de algoz em pacificador é um dos principais projetos da mídia da pacificação no estado do Rio de Janeiro nos últimos anos.

Tal proposta, considerado um “abate humano”, foi classificada como ilegal pelo ministro da Segurança Pública Raul Jungmann, à época. Tais discussões aconteceram no período de permanência das Forças Armadas nas favelas do Estado e após seis suspeitos e um adolescente morrerem em uma ação da Polícia Civil no Complexo da Maré.

³⁴ Fonte: <https://noticias.r7.com/rio-de-janeiro/wilson-witzel-defende-tiro-na-cabeca-de-criminosos-com-fuzil-01112018> acesso em 26 de dezembro de 2020.

Conforme boletim³⁵ que trata da segurança pública na Maré, o resultado das operações policiais afeta diretamente a qualidade do processo educacional em todas as escolas do Complexo, incluindo as Escolas do Amanhã.

Nesse contexto progressivo e cotidianamente enfrentado pelos moradores das dezesseis favelas que compõem o Complexo da Maré, os quantitativos alarmantes de fatos de violência geram preocupações àquilo que se pretende fazer no âmbito educacional. Nessa direção, as inúmeras operações policiais e consequentes mortes geradas pelos confrontos, não apenas reduz as condições de manutenção de direitos sociais mínimos naquelas regiões, como também, impacta diretamente no surgimento de condições favoráveis à formação integral dos indivíduos, no que se refere às condições necessárias para um futuro social emancipatório.

Portanto, a falta de adequada intervenção policial, a começar pelos disparos feitos a esmo de cima para baixo por meio dos helicópteros da polícia militar, vem gerando diversas denúncias de abuso de poder, raramente investigadas pelo poder público. Ao que parece, há certo mascaramento político-jurídico em nome de uma suposta qualidade de intervenção policial, pois se o contrário houvesse, as dezenas de denúncias não existiriam e os impactos de tais operações policiais na rede educacional seriam irrelevantes.

Segundo Vianna (2015, p. 411):

A transformação da indignação e da dor iniciais que têm lugar com o assassinato de um familiar em uma **denúncia judicialmente aceitável pode significar empreitadas complexas e assustadoras** que envolvem a **identificação dos policiais responsáveis**, seu eventual reconhecimento e a busca e convencimento de pessoas que aceitem testemunhar sobre o ocorrido.

Outra questão relevante diz respeito às questões apresentadas e respondidas no site³⁶ da prefeitura às supostas indagações feitas pelos integrantes do Complexo da Maré. As questões são: O que são Escolas de Tempo Integral?; O que é a Fábrica de Escolas do Amanhã Governador Leonel Brizola?; Como posso matricular meu filho (a) nessas escolas?; O que é o EDI (Espaço de Desenvolvimento Infantil)?; Como eu posso

³⁵ Disponível em:

https://mareonline.com.br/wpcontent/uploads/2019/08/BoletimSegPublica_EdicaoEspecial.pdf. acesso em 26 de dezembro de 2020.

³⁶ Disponível em: <http://www.escolasdoamanha.com.br/sobre-o-projeto/>. Acesso em 26 de dezembro de 2020.

matricular meu filho em um EDI?; Como ocorre a expansão da Educação infantil?; Minha escola será climatizada?

Fica claro, que os questionamentos relacionados às dimensões que envolvem a relação entre educação e segurança, não compõem a preocupação do poder público, nem tampouco a intencionalidade no enfrentamento das condições dos estudantes.

Nas falas dos estudantes, observou-se a incapacidade de lidar emocional e fisicamente com as inúmeras circunstâncias de conflitos armados na favela. Apesar de todos eles terem uma estratégia específica e uma suposta previsão emocional, em relação às reações típicas dos momentos de confrontos, todos apontam ser fundamental a busca de um abrigo seguro, demonstrando o medo e o pavor gerados, cotidianamente, pelos conflitos armados no complexo.

Conforme Musumeci & Ramos (2011, p.31):

O resultado mais relevante diz respeito à importância decisiva da variável territorial associada à exposição à violência e às relações com o sistema de segurança pública, entre jovens de 15 a 24 anos. Em particular, mais do que a distribuição por regiões mais abastadas e pelas de menor poder aquisitivo da cidade, o fato de se residir ou não em favela, independentemente da área geográfica em que esteja situada (zonas sul, norte ou oeste), parece ter força explicativa mais evidente quando comparamos os resultados para experiências como ter visto muitos corpos de pessoas assassinadas, ter tido pessoas próximas mortas intencionalmente, ter visto pessoas andando armadas no bairro onde mora, pessoas usando drogas ou pessoas se agredindo fisicamente na vizinhança. Da mesma forma, é entre jovens que moram em favelas que experiências como ver de perto o veículo blindado da polícia ("Caveirão"), presenciar ou ouvir de perto troca de tiros entre policiais e bandidos, ter a casa revistada ou ter pessoas conhecidas assassinadas pela polícia se dão em frequência significativamente maior do que em outros segmentos de jovens.

Como um todo, observou-se a inoperância do poder público na resolução de problemas e na retomada de territórios nestas favelas, gerando, historicamente, conflitos não resolvidos. E, como se observa, a incompetência do Estado é latente e não inclui as favelas em suas concretas demandas sócio-históricas, culturais e, de fato, fundamentais para uma existência digna.

Além disso, foi possível perceber inúmeros modos de resistência dos moradores, estudantes e profissionais que atuam na região, visto que são os mais pobres, os negros da favela, os marginalizados que reivindicam para si suas perspectivas estéticas, muitas vezes, fruto do descaso social e político. Também são eles que, quando reagem ao descaso

e à violência do Estado, são chamados de incapazes, marginais, culpados pelo caos, desordeiros. Freire (1981, p, 46) afirmou que “(...) são sempre os oprimidos os que desamam. São sempre eles os “violentos”, os “bárbaros” os “malvados” os “ferozes”, quando reagem a violência dos opressores”.

Pode-se, portanto, concluir que as falas dos estudantes demonstraram claramente a insatisfação existencial, frente às inúmeras possibilidades de morte e fragilidade na ocupação territorial da favela. Tal perspectiva transversa o imaginário e a subjetivação dos estudantes, imprimindo, em todos os envolvidos, uma insatisfação potencialmente imobilizadora, frente ao poder bélico e ao impositivo, ora pelo Estado, ora pelos narcotraficantes.

Conclusão

Durante a realização deste estudo, tivemos experiências, em dimensões intersubjetivas e próprias do processo de socialização com os estudantes e seus contextos. Foi possível identificar que os impactos dos tiroteios são evidenciados nas paredes, no entorno das escolas, no cotidiano e nas práxis pedagógicas em ambiente escolar.

Por isso, considerando a fala dos estudantes, torna-se urgente todo processo de resistência aos dispositivos de intervenção do Estado, via Polícia Militar e os próprios confrontos entre facções rivais, uma vez que a falta de inteligência programada e de foco nessas ações atinge, diretamente, todas as atividades escolares, especialmente as de Educação Física, por se concentrarem nas áreas da quadra e em espaços abertos.

As incertezas, quanto aos momentos em que podem ocorrer confrontos e alguém ser atingido por bala perdida, provocam um estresse emocional contínuo e a impossibilidade de se pensar a escola como um lugar prazeroso e seguro para todos os envolvidos, ou seja, estudantes, professores e moradores.

Apesar das falas em torno da escola afirmarem que ela é a instituição social de maior acolhimento, tais narrativas não resultam em políticas afirmativas e compensatórias dos direitos humanos que estão sendo negligenciados. Então, o direito à vida, educação, saúde, habitação e segurança pública não se comunica com a qualidade e a eficiência necessárias, uma vez que as narrativas dos estudantes refletem, não apenas um desconforto qualquer, mas que denota a incapacidade do Estado na resolução dos confrontos armados que, no caso do Complexo da Maré - Nova Holanda, cidade do Rio de Janeiro, tornou-se generalizante.

Acerca da Formação Humana e Cultural, foi possível concluir que, mesmo quando questionado sobre a garantia de políticas públicas e serviços públicos no entorno da favela, o poder governamental é altamente relacionado à figura da polícia. O destaque é para o que ocorre na intervenção policial na maioria das vezes, ou seja, tragédias.

Isso pôde ser identificado nas narrativas dos moradores por meio das redes sociais, como por exemplo, o Facebook³⁷. Há, também, a compreensão de que uma condição básica de vida digna envolvendo moradia, escolarização e alimentação são fundamentais para uma vida melhor. As narrativas destacam que, em muitos casos, os estudantes, seus pais, avós, parentes e vizinhos, se mobilizam em circunstâncias de ajuda mútua, própria do estilo de vida e cultura dos que vivem na favela.

Em relação às narrativas e identidades, o estudo aponta que a compreensão de si mesmos, suas identidades sociais, culturais, linguísticas, territoriais, dentre outras, podem estar relacionadas com o desejo de realização de sonhos profissionais como caminhos para afastarem-se das violências. Ter uma vida melhor, em muitos casos, vem atrelado ao desejo de formação em nível superior e oportunidades de trabalho.

Porém, apesar dos sonhos perseguidos, os impasses gerados pelo narcotráfico e pela incompetência do Estado em produzir uma autoridade eficaz e, suficientemente confiável, afeta o cotidiano e a perspectiva de futuro das pessoas que vivem nas favelas. De todo modo, as convicções dos estudantes estão bem fundamentadas quando o tema envolve o que é aprendido na escola e, também, na vida cotidiana, demonstrando que a escola exerce papel fundamental no avanço em muitas áreas.

E por fim, em relação à Marginalização Territorial, não apenas mostra os desafios destes moradores, mas o que é transitório e o que é permanente, o que é reiterado e o que é reinventado, fruto da experiência da vida no cotidiano.

Apesar da falta de segurança dentro da favela, o fato dos moradores a conhecerem territorialmente mais que os policiais, por exemplo, produz um certo tipo de “segurança”. Contudo, foi possível concluir também que, as abordagens realizadas por policiais militares ao acessarem a favela causam extremo desconforto, uma vez que os moradores, pelo simples fato de serem moradores, são alvos de preconceito pela condição da cor da pele, vestimenta, linguagens e estilos próprios daqueles que moram nessa região.

Além disso, apontaram que o investimento necessário para morar fora da favela é muito grande e geraria um impacto direto nas condições econômicas e socioculturais. Ao

³⁷ Disponível em: <https://www.facebook.com> Acesso em 15/07/2020

que parece, há um emaranhado de significados que o território produz no indivíduo e não se trata apenas de uma discussão que envolva mudança de moradia, bairro ou cidade.

Logo, pode-se concluir que as narrativas dos estudantes são demonstrações claras da insatisfação existencial frente as inúmeras possibilidades de morte e fragilidade na ocupação territorial da favela. Tal perspectiva transversa o imaginário e a subjetivação deles, imprimindo, em todos os envolvidos, uma insatisfação potencialmente imobilizadora, frente ao poder bélico e impositivo, ora pelo Estado, ora pelos narcotraficantes. Em muitos momentos, há clara identificação de movimentos práticos de resistência ao estabelecido, como pela cultura da pichação, teatro e dança, ou pela insistência em manter a rotina escolar, o trabalho e a vida cotidiana.

Referências

- DADOUN, R. **A violência**. Ensaio acerca do homo violens. Trad. P. Ferreira, C. Carvalho. Rio de Janeiro: Difel, 1998.
- DAOLIO, J. **Da cultura do corpo**. 13ª ed. Campinas: Papyrus, 2009.
- _____. **Cultura**: Educação física e futebol. Campinas: Editora UNICAMP, 3ª ed, 2006.
- _____. **Educação física e o conceito de cultura**. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.
- _____. **Da cultura do corpo**. Campinas, SP: Papyrus, 1995.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. São Paulo : Editora Paz e Terra, 2004.
- _____. **Pedagogia da indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo : Editora Unesp, 1997.
- _____. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro : Editora Paz e Terra, 1981.
- _____. **Pedagogia do Oprimido** (2ª ed.). Porto: Afrontamento, 1975.
- GRAMSCI, A. **Cadernos do cárcere**. Tradução de Carlos Nelson Coutinho com a colaboração de Luiz Sergio Henriques e Marco Aurélio Nogueira. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 2002 . v. 5.
- _____. **Escritos Políticos**. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 2004. v. 1. [SÉP]
- _____. **La costruzione del partito comunista** (1921-1926). Turim: Einaudi, 1978.
- _____. **Quaderni del carcere**. Edição crítica de Valentino Gerratana. Turim: Einaudi, 1977, 4 v.

LIGUORI, G. **Roteiros para Gramsci**. Tradução de Luiz Sérgio Henriques. Rio de Janeiro: Editora da UFRJ, 2007.

MARCUSE, H. **Eros e civilização**. Uma interpretação filosófica do pensamento de Freud. Trad. Á. Cabral. 8.ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da educação no Brasil**. Petrópolis: Editora Vozes, 2001.

ZALUAR, Alba. **A máquina e a Revolta**: As organizações populares e o significado da pobreza. Ed. Brasiliense. 1994. 2ª edição.

CONTRARREFORMA DO ENSINO MÉDIO E A RETIRADA DE DIREITOS DOS JOVENS ESTUDANTES

Cristiane Leticia Nadaletti
Doutoranda no Programa Programa de Pós-
Graduação em Educação da Faculdade de
Educação da UNICAMP
E-mail: cris.nadalett@gmail.com.

Dirce Djanira Pacheco e Zan
Professora Doutora no Departamento de
Ciências sociais e Educação (Unicamp)
E-mail: dircezan@unicamp.br.

Introdução

Este texto apresenta os resultados parciais de uma pesquisa de doutorado em andamento no Programa de Pós-Graduação em Educação da Unicamp (PPGE/Unicamp). O objetivo é refletir sobre as políticas educacionais voltadas para a última etapa da educação básica, com destaque para as relações entre escolarização e juventude, a partir da análise da recente contrarreforma do ensino médio.

A análise do objeto de pesquisa abrange a última etapa da educação básica em suas múltiplas relações com a totalidade social. Para isso, são utilizados fundamentos teórico-metodológicos críticos, articulados à análise de documentos normativos que estruturam as políticas atuais para o ensino médio.

Entre as conclusões, observa-se que a contrarreforma analisada ressignifica aspectos de reformas neoliberais anteriores, ao mesmo tempo em que estabelece novas conexões com o contexto político nacional e com as aceleradas transformações na organização produtiva da sociedade capitalista. Essa reconfiguração do ensino médio inaugura uma nova fase de retirada de direitos educacionais, com impactos especialmente severos sobre os jovens da classe trabalhadora.

Metodologia

A perspectiva teórico-metodológica crítica permitiu compreender a contrarreforma do ensino médio como um fenômeno inserido em uma totalidade social em constante transformação. Nesse sentido, ao analisar o propósito e a finalidade dessa política educacional, identificam-se as tensões subjacentes à busca por uma hegemonia

específica, que orienta as diretrizes educacionais voltadas a uma significativa parcela da juventude brasileira.

Para abordar a totalidade da contrarreforma do ensino médio, partimos do pressuposto de que a base material da sociedade constitui a estrutura econômica que não só elava, mas retroalimenta uma superestrutura jurídica e política à qual correspondem formas sociais determinadas de consciência (Marx, 2006, p. 47-48). A partir dessa perspectiva, depreende-se que as relações sociais concretas do capitalismo contemporâneo promovem transformações no mundo do trabalho que tensionam as políticas educacionais, impulsionando-as a materializar uma formação escolar voltada, prioritariamente, para atender aos interesses do mercado na atual fase de desenvolvimento das forças produtivas.

Com o objetivo de estabelecer os fundamentos econômicos, políticos e pedagógicos que sustentam a contrarreforma em questão, adotamos procedimentos metodológicos alinhados à abordagem qualitativa. Foram analisadas fontes documentais, cotejadas com textos e pesquisas acadêmicas, o que possibilitou a compreensão do objeto de estudo em sua relação com o contexto social e político mais amplo em que a contrarreforma está inserida.

No âmbito deste estudo, consideramos os seguintes documentos normativos: a Lei nº 13.415/2017, que institui a reforma do ensino médio; a Base Nacional Comum Curricular para o Ensino Médio (BNCC); a Portaria do MEC nº 1.210, de 21 de novembro de 2018, referente às Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM); e a Resolução CNE nº 1/2021, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional e Tecnológica (DCNEPT).

Conforme Evangelista e Shiroma (2019), compreendemos que os documentos normativos que orientam uma política educacional são ao mesmo tempo produto e expressão de conflitos sociais, resultando de disputas pela hegemonia de determinada política educacional. Embora esses documentos não sejam representativos da totalidade das políticas educacionais, devem ser compreendidos como produtos históricos da atuação de frações hegemônicas da classe dominante, guiadas por seus interesses econômicos, nos quais a contrarreforma do ensino médio ocupa um papel central.

Considerações sobre o contexto da aprovação da contrarreforma do ensino médio

O ensino médio, estruturado para atender prioritariamente a população entre 14 e 18 anos, é tema recorrente de reflexões no campo educacional. No Brasil, essa etapa final

da educação básica tem sido historicamente marcada por disputas entre diferentes projetos societários, tendo na dualidade educacional uma dimensão histórica e explicativa de sua natureza e constituição (Kuenzer, 2002).

A contrarreforma do ensino médio³⁸ foi aprovada inicialmente pela Medida Provisória nº 746/2016, posteriormente substituída pela Lei nº 13.415/2017, inserindo-se no contexto das disputas históricas referentes ao sentido e a finalidade da última etapa educação básica, adquirindo contornos particulares de acordo com o contexto e a correlação de forças entre os grupos políticos que disputam sua hegemonia.³⁹

Estudos e pesquisas acadêmicas sobre o tema, enfatizam os efeitos deletérios da contrarreforma, tendo como principais implicações: o agravamento da dualidade educacional, o fortalecimento da propensão mercadológica, o incentivo à privatização, o descomprometimento com a educação democrática, entre outros. (Moraes, et. al. 2022; Cássio, 2021; Krawczk e Zan, 2022).

Essa contrarreforma resgata princípios de reformas neoliberais anteriores, constituindo-se como “um atalho para o passado” (Cunha, 2017). Contudo, algumas das questões retomadas ganharam maior ênfase na reforma atual. Tal manifestação pode ser explicada pelas rápidas transformações na organização da produção na sociedade capitalista, bem como na atualização do perfil profissional que é demandado dos jovens.

A aprovação da contrarreforma ocorreu no contexto do pós-golpe parlamentar de 2016 e da recomposição da hegemonia das frações de classe alinhadas ao neoliberalismo. Os governos que sucederam o golpe – Michel Temer e Jair Bolsonaro – incorporaram um novo elemento emergente no cenário político: o neofascismo. Ambos os governos combinaram posturas autoritárias e populistas, características do neofascismo, com

³⁸ A utilização da expressão “contrarreforma” é utilizada em referência às restaurações neoliberais, combinando elementos do velho e do novo. O termo está ancorado nos escritos de Antonio Gramsci, nos Cadernos do Cárcere. Conforme destaca Coutinho (2012), o termo contrarreforma foi pouco utilizado por Gramsci, estando relacionado também ao conceito de revolução passiva. A noção de “revolução passiva” em Gramsci, relaciona-se à ideia de que, em algumas situações históricas, a classe dominante consegue manter sua posição de poder, mesmo passando por mudanças nas estruturas sociais e econômicas. Essa continuidade da dominação ocorre porque a classe dominante consegue adaptar e incorporar elementos das demandas das classes subalternas em seu próprio projeto de dominação (Gramsci, 1999, p. 393).

³⁹ O sentido do termo hegemonia, referenda-se nos escritos de Antonio Gramsci. Para o autor, a hegemonia se relaciona com a ação dialética da sociedade civil e sociedade política “correspondem, respectivamente, à função de ‘hegemonia’ que o grupo dominante exerce em toda a sociedade e àquela de ‘domínio direto’ ou de comando, que se expressa no Estado e no governo ‘jurídico’”(Gramsci, 2007, p. 21).

políticas econômicas neoliberais voltadas à desregulamentação do mercado e à redução do papel do Estado na economia (Boito Jr., 2020)⁴⁰.

A retomada integral dos princípios neoliberais passou a orientar as políticas de governo e de Estado, impactando diretamente a organização social em sua totalidade. Para promover um novo ciclo de ajustes neoliberais, foi implementado um conjunto de contrarreformas que resultaram na retirada de direitos sociais que haviam sido conquistados coletivamente pelos trabalhadores. Entre as medidas mais significativas, destacam-se a institucionalização do Novo Regime Fiscal, com a criação do chamado teto de gastos (Emenda Constitucional nº 95/2016), e a aprovação das Reforma Trabalhista e Previdenciária. Autores como Motta e Frigotto (2017), Zan e Krawczyk (2018) e Ferretti (2018) analisam as alterações no ensino médio no contexto dessas contrarreformas regressivas, evidenciando a hegemonia neoliberal como diretriz central das políticas de Estado.⁴¹

A vitória eleitoral de Luiz Inácio Lula da Silva, em 2022, abriu a possibilidade de uma luta organizada pela revogação do chamado Novo Ensino Médio. Estudantes, professores e pesquisadores vinham denunciando a inviabilidade dessa contrarreforma diante da realidade das redes de ensino em todo o país. Esse diagnóstico foi corroborado pela Rede Escola Pública e Universidade (REPU, 2022), que apontou os prejuízos causados pela implementação do Novo Ensino Médio no Estado de São Paulo, pioneiro na adoção do modelo em 2020.

Em 2023, o Ministério da Educação (MEC) organizou uma consulta pública, que incluiu a realização de seminários regionais em parceria com a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd). Os resultados desses seminários indicaram a necessidade de revogação da Lei nº 13.415/2017, devido aos graves problemas identificados em sua implementação em todo o país.

Diante desse movimento de resistência, o MEC passou a considerar alterações na Lei nº 13.415/2017. Contudo, buscou construir falsos consensos entre os interesses do

⁴⁰ Há um intenso debate sobre a caracterização do período pós-golpe de 2016 como neofascista. No texto: Neofascismo e neoliberalismo no Brasil do Governo Bolsonaro (2020), Armando Boito Jr. Realiza um panorama sobre as correntes teóricas que defendem e se opõe a esta caracterização. Com base nas análises de Palmiro Togliatti (2019 [1970]), Leon Trotsky (1968), Dimitrov (1935), Gramsci (1978), Daniel Guérin (1965 [1936]) e Nicos Poulantzas, o autor defende que os governos Temer e Bolsonaro associam características de fascismo com neoliberalismo.

⁴¹ Vale ressaltar, que as iniciativas em relação a realização da contrarreforma do ensino médio, foram iniciadas no conturbado segundo mandato de Dilma Rousseff, quando se reatualizou a narrativa da crise na educação, apresentando como solução a reformulação curricular (Ferretti e Silva, 2017).

empresariado nacional – um dos principais responsáveis pela formulação do Novo Ensino Médio – e as posições das organizações estudantis e dos trabalhadores da educação, reestabelecendo a disputa entorno dos rumos da última etapa da educação básica.

A disputa entre revogação *versus* revisão, ganhou espaço no Congresso Nacional, representado por dois Projetos de Lei (PL). O PL nº 2.601/2023, apresentado por deputados de partidos como PT, PSOL, REDE e PCdoB⁴², propondo a revogação integral da contrarreforma e o PL nº 5.230/2023, aprovado em 2024 na Câmara dos Deputados, indicando a revisão da Lei nº 13.415/2017.

Reconfiguração curricular

As orientações para a reorganização curricular do Novo Ensino Médio, conforme prescrito pela Lei nº 13.415/2017, dividem o currículo em duas partes: uma vinculada à BNCC e outra aos itinerários formativos (Brasil, 2017, Art. 36).

A BNCC é um documento normativo que define as aprendizagens essenciais que todos os estudantes devem desenvolver ao longo da Educação Básica. Além disso, ela indica os conhecimentos e competências esperados ao longo da escolarização. Contudo, a BNCC não se limita a ser um instrumento de orientação pedagógica para o ensino médio. Como destaca Araújo (2022), ela promove mudanças profundas em todo o sistema educacional consistindo em um

[...] braço operacional de alterações profundas nas políticas educacionais, para além desta etapa da educação básica. Tem-se, então, um modelo de reforma que fragmenta o currículo, afronta à gestão democrática, nega a autonomia das instituições de ensino e visa controlar e precarizar o trabalho docente. Além disso, busca incentivar e priorizar a oferta de cursos técnicos aligeirados na forma da concomitância, em detrimento dos cursos integrados, o que inviabiliza uma formação profissional e cultural sólida aos jovens, bem como dificulta o acesso dos estudantes do ensino técnico ao Ensino Superior, ou seja, o modelo de reforma em vigência alimenta o histórico dualismo e a segmentação na oferta educacional (Araújo, 2022, p. 7).

A organização do currículo, constituído de uma base comum mais os itinerários formativos, prescinde da oferta das disciplinas escolares referenciadas nas grandes áreas que estruturam os conhecimentos científicos, o que pode comprometer o acesso ao

⁴² Partido dos Trabalhadores (PT); Partido Socialismo e Liberdade (PSOL), Partido Comunista do Brasil (PcdoB).

conhecimento historicamente produzido. Para os reformadores, no entanto, essa mudança promove a desejada flexibilização curricular, permitindo que os estudantes foquem suas escolhas em uma área do conhecimento ou na formação técnico-profissional (Brasil, 2018).

A flexibilização, ampliada em relação às políticas educacionais da década de 1990, desvincula-se de qualquer parâmetro de unidade no conhecimento a ser socializado pelas redes de ensino. Esse aspecto é evidente nas DCNEM (Resolução CNE/CEB nº 03/2018), que promovem a diversificação curricular por meio dos

Entretanto, essa mudança compromete a formação integral dos estudantes, assegurada pelas diretrizes anteriores (Resolução CNE/CEB nº 2/2012), que garantiam a existência de um currículo nacional mínimo. Esse modelo anterior buscava respeitar as especificidades regionais, mas tinha como objetivo central o desenvolvimento de uma formação integral e equitativa para todos os estudantes. Assim, a autonomia das instituições escolares, embora legítima, deveria estar orientada para a promoção dessa perspectiva formativa, e não para a fragmentação do ensino.

Em ambas as Resoluções, o sentido dado aos itinerários está relacionado às possibilidades de diversificação e flexibilização do currículo e da formação escolar para atender aos interesses e as necessidades dos estudantes. No entanto, a Resolução de 2012, determinava como princípios a integração das dimensões do trabalho, da ciência, da tecnologia e da cultura, estabelecendo a formação humana integrada como centro do currículo.

Em sentido contrário, o termo formação integrada, presente na Resolução CNE/CEB nº 3/2018, é definido como “o desenvolvimento intencional dos aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais do estudante por meio de processos educativos significativos que promovam a autonomia, o comportamento cidadão e o protagonismo na construção de seu projeto de vida” (Art. 6º), enfatizando o aspecto utilitarista do conhecimento, uma vez que o sentido restrito que lhe é atribuído, liga-se sempre a questões práticas.

Apesar do esvaziamento de conteúdos promovido pela contrarreforma (Ramos, 2022), nota-se uma mudança significativa no sentido atribuído ao conhecimento escolar. Na nova estrutura, os conhecimentos são completamente subordinados às competências, sugerindo, em muitos casos, que um currículo baseado em conhecimentos científicos e organizado por disciplinas seria inadequado para a formação dos estudantes.

Entre os fatores que explicam esse cenário, destacam-se o desempenho insuficiente dos alunos nos anos finais do Ensino Fundamental, a organização curricular do Ensino médio vigente, com excesso de componentes curriculares, e uma abordagem pedagógica distante das culturas juvenis e do mundo do trabalho (Brasil, 2018, p. 461)

Além disso, o Novo Ensino Médio rompe com o consenso construído pela sociedade brasileira e até então assegurado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB/1996) de que essa etapa da educação básica é um direito garantido com equidade em todo o território nacional. O currículo passa a ser definido conforme as condições das redes de ensino, agravando desigualdades e fragmentando ainda mais a formação dos jovens.

Estudos como os de Cássio e Goulart (2022), Silva (2018), Moura e Lima Filho (2017) e Jacomini (2022) evidenciam as contradições na implementação do Novo Ensino Médio. Essas contradições decorrem tanto das limitações estruturais das redes de ensino quanto da ausência de uma perspectiva ética e política no modelo proposto. Em um contexto já marcado pela exclusão, o Novo Ensino Médio tende a segmentar ainda mais a formação dos jovens, reforçando a dualidade educacional. Como resultado, as diferenças entre estados e redes de ensino tornam-se mais acentuadas, não devido à diversidade inerente ao sistema educacional, mas sim em função de um quadro regulatório previamente imposto pelo Estado.

Na formação técnica e profissional, o Novo Ensino Médio legitima um currículo orientado pelo mercado e desarticulado da formação geral, inviabilizando qualquer perspectiva de integração entre a formação geral e a profissional. As DCNEM permitem que a formação profissional seja desenvolvida em percursos desconexos, de acordo com as possibilidades das redes de ensino, que já enfrentam condições precárias. De acordo com essas diretrizes, a formação profissional pode ser ofertada por meio de:

[...] programas educacionais inovadores e atualizados que promovam efetivamente a qualificação profissional dos estudantes para o mundo do trabalho, objetivando sua habilitação profissional tanto para o desenvolvimento de vida e carreira, quanto para adaptar-se às novas condições ocupacionais e às exigências do mundo do trabalho contemporâneo e suas contínuas transformações, em condições de competitividade, produtividade e inovação, considerando o contexto local e as possibilidades de oferta pelos sistemas de ensino (Brasil; MEC; CNE, 2018, Art. 12, V).

A aprovação das DCNEPT (Resolução CNE n.º/2021), consolida a impossibilidade de construção da formação integrada. Conceitualmente, o documento apresenta muitas ambiguidades, equiparando termos e noções do referencial crítico com os de orientação neoliberal. O texto utiliza expressões como “empreendedorismo”, “protagonismo” e “competências socioemocionais” ao lado de termos críticos como “formação humana integral”, tentando conciliar perspectivas inconciliáveis. Trata-se de “ocultar as verdadeiras contradições internas do seu conteúdo, fazendo parecer que tais diretrizes contemplariam práticas educacionais distintas” (ANPED, 2021).

A flexibilização e a fragmentação curricular chegam ao extremo com a possibilidade de oferecer a formação técnica e profissional em diferentes arranjos curriculares, inclusive pela junção de cursos de qualificação profissional, criando “um subsistema de distinções” que aprofunda a dualidade educacional (Piolli e Sala, 2021, p. 08).

Transformações no mundo do trabalho e a ressignificação da Teoria das competências

As contradições que emergem das transformações no mundo do trabalho têm gerado um aumento do desemprego e a expansão de formas cada vez mais precarizadas de trabalho, impactando diretamente a qualidade de vida da população. Ao analisar as relações contemporâneas entre capital e trabalho no Brasil, Krein (2018) destaca os graves prejuízos enfrentados pelos trabalhadores, como o crescimento da insegurança no emprego, a perda de direitos, a redução da proteção social e o enfraquecimento das organizações de classe.

Esse cenário adverso afeta de maneira especialmente grave a juventude, que enfrenta vínculos de trabalho mais frágeis, transita de forma instável no mercado de trabalho, registra taxas mais altas de desemprego e recebe remunerações mais baixas (Sousa, Pochmann, Bonone, 2021).

A realidade social impõe uma atualização nas demandas por qualificação, destacando a necessidade de formar indivíduos capazes de contribuir para melhorias nos espaços e situações de trabalho e para o aumento da produtividade. Contudo, essa qualificação não garante emprego ou salário, estando mais relacionada à formação de uma determinada visão de mundo e forma de sociabilidade do que à qualificação para o trabalho propriamente dita.

Nesse contexto, o empreendedorismo, ou "empreendedorismo de si" (Dardot e Laval, 2017), emerge como uma alternativa de sobrevivência e é incorporado às políticas educacionais como eixo central da formação da juventude. Com lugar de destaque no currículo, o empreendedorismo é apresentado na BNCC como um referencial normativo, um princípio que atravessa todas as áreas do conhecimento.

Na contrarreforma do ensino médio, as competências socioemocionais estão articuladas ao princípio do empreendedorismo e a outros dois elementos centrais: o projeto de vida e o protagonismo estudantil. Busca-se criar a ideia de que, por meio de suas vontades, interesses e escolhas responsáveis, os jovens podem controlar sua vida e seu futuro. Assim, cabe à escola, por meio de sua organização curricular, fomentar uma cultura favorável ao empreendedorismo, desenvolvendo atitudes, capacidades e valores voltados ao desenvolvimento pessoal, cidadania ativa, inclusão social e empregabilidade.

O componente curricular Projeto de Vida incentiva os estudantes a construir planos individuais, com foco na escolha profissional, mas ignora que um projeto de futuro inclui a busca de sentido para a vida pessoal que encontra sentido no desejo de contribuir com causas maiores (Weller, 2014). Ademais, o protagonismo juvenil, conforme proposto na contrarreforma, pode despolitizar a percepção de pobreza e desigualdades, promovendo valores mais adaptativos do que críticos (Ferretti, Zibas e Tartuce, 2004, p. 417-418).

Enquanto fundamento pedagógico, a contrarreforma resgata e ressignifica a Teoria das Competências, objetivando “a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho” (Brasil, 2018, p. 8).

Esse cenário evidencia a retomada da pedagogia das competências, característica das reformas curriculares dos anos 1990 em diversos países e no Brasil. Contudo, como apontam Ramos e Paranhos (2022), há elementos de renovação ideológica, especialmente na ênfase conferida à dimensão socioemocional da formação humana.

Laval (2004) analisa as reformas educacionais no contexto neoliberal e sua relação com a construção de uma subjetividade neoliberal. Argumenta que essas reformas delineiam, no âmbito internacional, uma nova ordem na qual “o sistema educacional serve à competitividade econômica, é estruturado como um mercado e deve ser gerido como uma empresa” (p. 25).

Ademais, as transformações na organização do trabalho, baseadas em técnicas gerencialistas, reforçam a formação de uma subjetividade neoliberal fundamentada na "cultura da empresa". Nesse modelo, o trabalhador ideal é aquele que atua e pensa tendo a empresa como referência central nas relações sociais. Assim, cada indivíduo é estimulado a ser:

Especialista em si mesmo, empregador de si mesmo, inventor de si mesmo, empreendedor de si mesmo: a racionalidade neoliberal impele o eu a agir sobre si mesmo para fortalecer-se e, assim, sobreviver na competição. Todas as suas atividades devem assemelhar-se a uma produção, a um investimento, a um cálculo de custos. A economia torna-se uma disciplina pessoal (Dardot; Laval, 2016, p. 330 e 331).

À semelhança das reformas neoliberais anteriores, um dos objetivos dessas mudanças é adequar a formação da classe trabalhadora à realidade do capitalismo dependente, como no caso do Brasil. Contudo, a incorporação das competências socioemocionais ao projeto de formação escolar dos jovens amplia as estratégias de “despolitizar a vida social e psicologizar a economia e as relações de trabalho [...] reeducando os sujeitos para internalizar a racionalidade econômica como única forma de racionalidade possível” (Krawczyk & Zan, 2021, p. 110).

Diante do enfraquecimento da sociedade salarial e da crescente restrição de possibilidades de inserção social via trabalho qualificado, o Estado neoliberal promove uma nova forma de sociabilidade. Nesse contexto, as competências emocionais ganham destaque nas políticas educacionais, buscando formar indivíduos capazes de aceitar a flexibilidade exigida pelas constantes mudanças do mercado.

A própria Teoria do Capital humano, tem passado por ressignificação. Apesar de manter o fundamento que vincula a formação ao desenvolvimento econômico, cabendo aos sujeitos buscarem e pagarem pelo seu aperfeiçoamento ao longo da toda a vida, originalmente esta teoria afirmava que quanto maior o investimento em formação educacional, melhores as chances de ocupar os postos de trabalho com melhor remuneração e reconhecimento. Diante do crescente desemprego e precarização do trabalho, esta premissa dá lugar ao *ethos* do empreendedorismo, subordinando a sociedade aos ditames econômicos do mercado, sob hegemonia do capital financeiro.

Como alerta Frigotto (2015), ao desconsiderar o processo histórico e o aumento das desigualdades entre classes e nações, a ressignificação da Teoria do Capital Humano,

aprofunda um caráter invertido de compreensão da realidade, pois “situa-se ainda no contexto da crença do pleno emprego e da integração (ainda que desigual) de toda força de trabalho (p. 12).

Ressignificação da relação público *versus* privado e a privatização da educação básica

A contrarreforma do ensino médio em análise revela uma tendência marcante de privatização da educação básica. Esse movimento intensificou-se no Brasil na década de 1990, impulsionado pela adoção de políticas neoliberais e pela consequente redefinição do papel do Estado na promoção e financiamento das políticas sociais (Oliveira, 2009; De Freitas, 2014).

Embora reconheça a dimensão dialética da educação, que pode tanto reforçar a reprodução social quanto servir como espaço de disputa por hegemonia, estudos recentes têm buscado novos elementos para compreender a relação entre educação e mercadoria no contexto da hegemonia do capital financeiro. Para Adrião (2018), a privatização da educação caracteriza-se pela transferência de bens, atividades, ativos e responsabilidades de instituições públicas para instituições privadas, com ou sem fins lucrativos, impactando a oferta educacional, a gestão escolar e a definição curricular.

Outros autores têm abordado o tema a partir de conceitos como *financeirização da educação* (Brettas, 2020), *empresariamento da educação de novo tipo* (Motta e Andrade, 2020) e *consenso por filantropia* (Tarlau e Moller, 2020). Esses estudos convergem ao identificar um processo crescente de subordinação da educação básica brasileira aos interesses de agentes do mercado e, mais recentemente, do mercado financeiro (Adrião, 2018).

O viés privatizante da contrarreforma do ensino médio, reside no fato de que, ao se levar em conta a realidade material das redes públicas de ensino, na maioria dos casos, sua implementação só se torna possível, quando estabelecidas relações com o sistema privado.

No caso da contrarreforma do ensino médio, o viés privatizante manifesta-se especialmente nas dificuldades materiais enfrentadas pelas redes públicas de ensino. Em muitos casos, sua implementação só se torna viável por meio de parcerias com o setor privado. As DCNEM (Art.12º) estabelecem que a oferta dos itinerários formativos deve considerar as condições estruturais e os recursos disponíveis das redes ou instituições de

ensino. O documento permite, inclusive, a formalização de parcerias entre instituições de ensino credenciadas pelos sistemas educacionais (§ 8º e § 9º).

Quando se trata da formação técnica e profissional, as intenções privatizantes tornam-se ainda mais evidentes. O Art. 16º das DCNEM autoriza parcerias com o setor produtivo, rompendo de forma inédita com a prerrogativa de que o desenvolvimento curricular é uma responsabilidade exclusiva das escolas. Assim, parte do currículo pode ser definida por instituições parceiras. Essa prática ilustra o conceito de privatização dos processos pedagógicos, no qual o setor privado influencia redes e sistemas públicos ao oferecer currículos, tecnologias educacionais, assessorias e outros recursos, conforme descrito por Adrião (2018, p. 12).

Outro aspecto marcante dessa reforma é a consolidação de um novo patamar de relações entre o movimento empresarial, os governos e o Estado, evidenciado pelo papel central do Movimento Todos Pela Educação na formulação e aprovação do Novo Ensino Médio. Fundado em 2006, em um contexto de ampliação do debate democrático sobre a educação nacional, esse movimento atua como representante do empresariado na definição de políticas educacionais. Segundo Oliveira (2018), embora apto a receber financiamento público, o movimento dedica-se principalmente ao monitoramento, à cobrança, à corresponsabilidade e à busca por consensos.

Análise produzidas sobre este contexto, (Pereira e Evangelista, 2019; Quadros, 2020; Tarlau e Moller, 2020), indicam que desde o início até sua aprovação, a BNCC e a contrarreforma do ensino médio representaram investidas de uma ampla mobilização empresarial, tensionando o Estado a consolidar políticas de educação básica para atender à crescente demanda de adaptação da força de trabalho às transformações e exigências da esfera produtiva. No percurso de formulação e aprovação dos instrumentos legais, estas forças empresariais lançaram mão de variadas estratégias para a produção de consensos em favor da contrarreforma, junto às instituições e na sociedade em geral, haja vista o protagonismo de grandes grupos econômicos, comandados no Movimento pela Base (Costola e Borghi, 2018).

Considerações finais

A contrarreforma do ensino médio, implementada no contexto político pós-golpe parlamentar de 2016, representa uma reorientação das políticas de Estado alinhada aos preceitos neoliberais em sua totalidade. Essa reforma ressignifica elementos de políticas

educacionais anteriores, visando adequar o projeto de formação escolar dos jovens brasileiros às exigências do mercado.

Por meio da análise documental, observou-se que a contrarreforma promove a flexibilização curricular, rompendo com o princípio do direito a uma formação geral mínima. Nesse novo modelo, a etapa final da educação básica deixa de ser uniforme, criando trajetórias de formação que não garantem igualdade de oportunidades educacionais para todos.

Identificou-se também a ressignificação da Pedagogia das Competências, que orientou as reformas educacionais da década de 1990. Atualmente, essa pedagogia passa por uma renovação ideológica, com ênfase na dimensão socioemocional da formação humana. Essa ressignificação está alinhada às novas demandas do mercado de trabalho, marcado pela precarização e instabilidade, impactando especialmente os jovens, que constituem o elo mais vulnerável nesse contexto.

A contrarreforma em análise estabelece novas interfaces no processo de privatização da educação básica, dado que sua implementação só se torna possível, quando estabelecidas relações mais próximas com o sistema privado, seja para a efetivação da reforma em si ou para a formação de um consenso entrono de uma política educacional para atender às novas demandas de qualificação e adaptação da força de trabalho.

Além disso, a contrarreforma estabelece novas interfaces no processo de privatização da educação básica. Sua implementação só se torna viável por meio de uma maior proximidade com o setor privado, seja para efetivar as mudanças propostas, seja para consolidar um consenso em torno de uma política educacional voltada à qualificação e adaptação da força de trabalho às transformações econômicas.

Por fim, a contrarreforma do ensino médio reflete as relações entre o contexto político nacional e as aceleradas mudanças na organização da produção e da sociedade capitalista. Essa reforma reconfigura essa etapa da educação em direção a uma nova fase de retirada de direitos, afetando de maneira mais significativa os jovens das classes trabalhadoras.

Referências

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

ARAÚJO, Adilson Cesar. ENSINO MÉDIO INTEGRADO OU ENSINO MÉDIO EM MIGALHAS: a reforma no contexto dos institutos federais de educação. **Formação em Movimento**, v. 5, n. 11, p. 1-23, 2023.

BOITO JR, Armando et al. Por que caracterizar o bolsonarismo como neofascismo. **Crítica marxista**, v. 50, p. 111-119, 2020.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução nº 3, de 21 de novembro de 2018. Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio.

_____. Conselho Nacional de Educação. Resolução nº 1, de 05 de janeiro de 2021. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional e

Tecnológica. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/resolucao-cne/cp-n-1-de-5-dejaneiro-de-2021-297767578>. Acesso em: 11/11/2023.

_____. Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das 60 Leis do Trabalho – CLT, e o Decreto-Lei no 236, revoga a Lei no 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Brasília: Presidência da República, 2017.

_____. Conselho Nacional de Educação CEB Nº 6, de 20 de setembro de 2012. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio. Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=11663-rceb006-12-pdf&category_slug=setembro-2012-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 09 ago. 2023.

_____. Conselho Nacional de Educação. Resolução nº 4, de 17 de dezembro de 2018. Institui a Base Nacional Comum Curricular na Etapa do Ensino Médio (BNCC-EM). Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2018-pdf/104101-rpc004-18/file>. Acesso em: 11/11/2020.

CÁSSIO, Fernando. O desmonte do ensino médio já está acontecendo. Carta Capital, 16 nov. 2021.

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, 2022.

COSTOLA, Andresa; BORGHI, Raquel Fontes. Os reformadores empresariais e as políticas educacionais: análise do movimento todos pela base nacional comum. **Revista on line de Política e Gestão Educacional**, v. 22, n. 3, p. 1313-1324, 2018.

CUNHA, Luiz Antônio. Ensino médio: atalho para o passado. **Educação & Sociedade**, v. 38, p. 373-384, 2017.

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. **A nova razão do mundo**. Boitempo editorial, 2017.

DE FREITAS, Luiz Carlos. 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**, v. 6, n. 1, p. 48-59, 2014.

EVANGELISTA, Olinda; SHIROMA, Eneida. O caráter histórico da pesquisa em educação. **Revista de Estudos Teóricos y Epistemológicos en Política Educativa**, v. 4, p. 1-14, 2019.

FERRETTI, Celso J.; ZIBAS, Dagmar ML; TARTUCE, Gisela Lobo BP. Protagonismo juvenil na literatura especializada e na reforma do ensino médio. **Cadernos de pesquisa**, v. 34, n. 122, p. 411-423, 2004.

FERRETTI, Celso João. A reforma do Ensino Médio e sua questionável concepção de qualidade da educação. **Estudos avançados**, v. 32, p. 25-42, 2018.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A produtividade da escola improdutivo 30 anos depois: regressão social e hegemonia às avessas. **Revista Trabalho Necessário**, v. 13, n. 20, 2015.

GRAMSCI, A. Cadernos do Cárcere, vol. 1. Tradução: Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: **Civilização Brasileira**, 1999.

GRAMSCI, A. Cadernos do Cárcere, vol. 4. Tradução: Carlos Nelson Coutinho. 2. ed. Rio de Janeiro: **Civilização Brasileira**, 2007.

JACOMINI, Márcia Aparecida. Uma contrarreforma educacional a serviço do capital e sob a égide do neoliberalismo. **Retratos da Escola**, v. 16, n. 35, p. 537-541, 2022.

KRAWCZYK, Nora; ZAN, Dirce. A Reforma do Ensino Médio em São Paulo: A continuidade do projeto neoliberal. **Belo Horizonte: Fino Traço**, 2022.

KRAWCZYK, Nora; ZAN, Dirce. Resiliência ou resistência: um dilema social pós-pandemia. **Políticas Educativas–PolEd**, v. 15, n. 1, 2021.

KUENZER, Acacia Zeneida. Exclusão incluyente e inclusão excluyente: a nova forma de dualidade estrutural que objetiva as novas relações entre educação e trabalho. **Capitalismo, trabalho e educação**, v. 3, p. 77-96, 2002.

LAVAL, Christian. **A escola não é uma empresa: o neoliberalismo em ataque ao ensino público**. Boitempo editorial, 2019.

MARX, K. O capital: crítica da economia política. 23ª ed. Vol. 1, O processo de produção do Capital. Rio de Janeiro: **Civilização Brasileira**, 2006.

MORAES, Carmen Sylvia Vidigal et al. Reforma do ensino médio: a institucionalização do apartheid social na educação. **Educação & Sociedade**, v. 43, p. e261875, 2022.

MOTTA, Vânia Cardoso da; ANDRADE, Maria Carolina Pires de. O empresariamento da educação de novo tipo e suas dimensões. **Educação & Sociedade**, v. 41, p. e224423, 2020.

MOTTA, Vânia Cardoso da; FRIGOTTO, Gaudêncio. Por que a urgência da reforma do

ensino médio? Medida Provisória nº 746/2016 (Lei nº 13.415/2017). **Educação & Sociedade**, v. 38, p. 355-372, 2017.

MOURA, Dante Henrique; LIMA FILHO, Domingos Leite. A reforma do ensino médio. **Revista Retratos da Escola**, p. 109-131, 2017.

PEREIRA, Jennifer Nascimento; EVANGELISTA, Olinda. Quando o capital educa o educador: BNCC, Nova Escola e Lemann. **Movimento-Revista de Educação, Niterói, ano**, v. 6, p. 65-90, 2019.

RAMOS, Marise; PARANHOS, Michelle. Contrarreforma do ensino médio: dimensão renovada da pedagogia das competências? **Retratos da Escola**, v. 16, n. 34, p. 71-88, 2022.

Rede Escola Pública e Universidade. Nota Técnica Novo Ensino Médio e indução de desigualdades escolares na rede estadual de São Paulo, 2022. Disponível em: <https://www.repu.com.br/notas-tecnicas>.

SILVA, Monica Ribeiro da. A BNCC da reforma do ensino médio: o resgate de um empoeirado discurso. **Educação em revista**, v. 34, p. e214130, 2018.

SOUSA, Euzébio Jorge Silveira de; POCHMANN, Márcio; BONONE, Luana Meneguelli. Juventude e trabalho plataformizado no Brasil: juventude indicando tendências. **Revista Ciências do Trabalho**, 2021.

TARLAU, Rebecca; MOELLER, Kathryn. O consenso por filantropia: como uma fundação privada estabeleceu a BNCC no Brasil. **Currículo sem fronteiras**, v. 20, n. 2, p. 553-603, 2020.

WELLER, Wivian. Jovens no ensino médio: projetos de vida e perspectivas de futuro. **Juventude e ensino médio: sujeitos e currículos em diálogo**. Belo Horizonte: Editora UFMG, p. 135-151, 2014.

ZAN, Dirce; KRAWCZYK, Nora. A disputa cultural: o pensamento conservador no ensino médio brasileiro. **Revista Amazônida: Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Amazonas**, v. 4, n. 2, p. 01-09, 2019.

O *MODUS OPERANDI* DA POLÍTICA PARA A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA PAULISTA: A GÊNESE DO PROGRAMA NOVOTEC

Monique Rufino Silva Pessôa
Doutoranda do Programa de Pós-Graduação
em Educação na FEUSP.

*Toda a relação de 'hegemonia' é necessariamente
uma relação pedagógica. (Cad. 10 - Parte II, § 44 -
GRAMSCI, 1999, p. 399).*

Introdução

A complexa relação entre os atores envolvidos na formulação e implementação do Novotec em todo o estado nos auxilia na compreensão da articulação empreendida por agentes privados na produção da política de educação profissional paulista. Podemos, por meio desta primeira afirmação, indicar que a atuação destes atores representados por institutos, fundações e do grande mercado educacional, expressam àquilo que Gramsci já havia indicado no conjunto de sua obra, seja pelos escritos anteriores aos *Cadernos de Cárcere*⁴³, ou propriamente, no conjunto desta obra, sobre a questão da educação como elemento indispensável na compreensão das relações fundamentais da hegemonia.

Concebemos que a questão da educação é categoria central para a compreensão do papel político-pedagógico enquanto elemento indispensável para a reflexão *da e para* a prática. Inclusive, em consonância às contribuições de Gramsci, consideramos que não existe um poder político, ou melhor, não existe hegemonia, sem que não perpassa por um processo pedagógico, pela vida cultural ou pela filosofia.

Neste sentido, a retomada dos escritos de Gramsci para a compreensão das atuais políticas educacionais, sobretudo, destinadas ao Ensino Médio, potencializam nosso poder crítico acerca da atuação dos agentes envolvidos no processo de construção da política educacional. Destacamos que as categorias mobilizadas por Gramsci – *Educação e Hegemonia* – sintetizam *a priori* as formas de dominação da classe dominante, mas que,

⁴³ O conjunto de escritos na qual nos referimos são os textos jornalísticos e políticos produzidos por Gramsci entre 1910 e 1926. É salutar debruçar sobre as reflexões de Gramsci desde o período anterior à prisão, bem como dos Cadernos de Cárcere produzidos entre 1929 e 1936. Entendemos que as contribuições do autor sobre educação requerem um esforço analítico da totalidade de sua obra.

por outro lado, ao serem desveladas e em seu processo iminente de conflito, revelam a possibilidade de superação das relações de dominação construindo através das classes subalternas, uma nova hegemonia.

No entanto, o que temos vivenciado acerca do desenvolvimento da política educacional paulista para a EPT é a expressão da disputa pela hegemonia da classe dominante cuja finalidade é delegar à classe trabalhadora a subalternização, a subordinação e a (con)formação social. Por isso que não é possível pensar neste trabalho sem compreender a atuação dos empresários, das grandes fundações e de empresas do mercado financeiro no desenho e na condução das políticas educacionais.

Portanto, esta breve reflexão tomará como referencial o materialismo histórico dialético cuja centralidade de análise deve emergir da realidade social. É através do movimento histórico e, portanto, da concreticidade das relações sociais, que é possível identificar a atuação dos aparelhos privados de hegemonia como organizadores da vida social e do consenso, reverberando na manutenção dos interesses da classe dominante.

Para que nosso objetivo seja atingido utilizaremos de análise documental e bibliográfica. Os documentos apresentados se referem a decretos, pareceres e de outras legislações estaduais elaboradas posteriormente ao lançamento do Programa Novotec. Nossa primeira constatação é a de que sob o domínio dos agentes privados, o programa se consolidou de modo peculiar, uma vez que seu processo implementação se deu em meio a falas e discursos, corporificando um sentido de educação e a razão de sua existência.

Isto posto, a primeira seção apresenta de forma sucinta, fatos vivenciados pela sociedade brasileira e que, em decorrência disso, consolidarão na aprovação do NEM. Nossa intenção, nesta breve seção, é a de sinalizar o terreno histórico em que emergiram as políticas educacionais mais recentes. Já a segunda, tratará da descrição de eventos ocorridos no ano de 2019 no estado de São Paulo através da descrição do lançamento, divulgação e execução do programa. Demonstraremos, ainda, o processo de implementação do Novotec Expresso nos anos de 2019, 2020 e 2021 com base nas legislações estaduais produzidas no período. Já a terceira, mobilizará algumas das categorias de Gramsci que tangenciam a questão da educação e que são indispensáveis para compreensão da complexidade com a qual a EPT se insere.

Por fim, este trabalho representa o esforço em dar sentido ao fenômeno que aparentemente parece ser incompreensível. Pois, como poderemos observar por meio das

páginas seguintes, o processo de construção/implementação do Novotec se deu em meio a mobilização de uma rede complexa de agentes.

Da Medida Provisória nº 746/2016 à Lei Federal nº 13.415/2017: primeiras considerações

Antes de apresentarmos o processo de criação e implementação do Programa Novotec no estado de São Paulo, é importante situar historicamente a condicionalidade da sociedade brasileira pós-golpe constitucional de 2016. Não caberá neste estudo elencar os pormenores da condição política brasileira anterior ao golpe, embora seja de extrema relevância rememorarmos constantemente este fato, já que a polaridade política até hoje vivenciada tem sua raiz neste episódio.

Podemos afirmar que a utilização de uma medida provisória no sentido de “reformatar” a última etapa da Educação Básica foi, no mínimo, arbitrária. E a arbitrariedade consubstanciada no NEM, simplesmente é resultado de um pacote de ataques à classe trabalhadora executados por Michel Temer (PMDB) entre os anos de 2016 e 2018.

Ao assumir o cargo da presidência do Brasil em 31 de agosto de 2016, Temer realiza uma série de reformas visando manter os interesses da classe dominante. Podemos sintetizar seu (des)governo em um conjunto profundo de medidas que pudessem ir de encontro aos interesses do empresariado brasileiro. Citamos, como exemplo, a Emenda Constitucional nº 103/2019, que trata da Reforma da Previdência; a aprovação da Lei nº 13.467/2017, que trata da Reforma Trabalhista; a Proposta de Emenda à Constituição 55/2016, que define a restrição dos gastos públicos e congela por um período de 20 anos investimentos em saúde e educação; a aprovação da exploração do pré-sal por empresas estrangeiras e, por fim, a Reforma do Ensino Médio. Nas palavras de Antunes (2020) concordamos que a era do “pequeno Temer”⁴⁴ pode se resumir a:

[...] uma nova fase da *contrarrevolução preventiva*, agora de tipo *ultraneoliberal* e em fase ainda mais agressiva. Sua principal finalidade: privatizar tudo que ainda restar de empresa estatal; preservar os grandes interesses dominantes e impor a demolição completa dos direitos do trabalho no Brasil. (Antunes, 2020, p. 291)

⁴⁴ O termo “pequeno Temer” é uma alusão à própria fala do então presidente em 22 de setembro de 2016, data em que anuncia a MP da contrarreforma do ensino médio. Indicamos a audição em 31 min e 58 seg. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=GnkbvcvG6tEQ> . Acesso em 10 jan. 2024.

E foi nesta direção que o NEM sintetizou em sua totalidade o conjunto regressivo de direitos sociais e trabalhistas, assim como, nas palavras de Gaudêncio Frigotto⁴⁵, o NEM “é uma agressão frontal à constituição de 1988 e à lei de diretrizes da educação nacional, que garantem a universalidade do ensino médio como etapa final de educação básica”.

“Qualificar com emprego é integralizar e potencializar o processo”⁴⁶: o nascimento do Novotec

Anunciado oficialmente em 01 de março de 2019, o Programa Novotec, tinha por objetivo expandir as matrículas da educação profissional no estado de São Paulo para os alunos das escolas estaduais pertencentes à Secretaria da Educação (Seduc). Na ocasião estavam presentes João Agripino da Costa Doria Junior, João Doria, eleito como governador em 2019 pelo Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB), a Superintendente do Centro Paula Souza (CPS), prof^a Laura Laganá, o Secretário da Seduc, Rossieli Soares da Silva e a então Secretária da Secretaria de Desenvolvimento Econômico (SDE), Patrícia Ellen da Silva.

Na ocasião, João Dória informou que o Programa Novotec levaria a oportunidade para os jovens estudantes das escolas estaduais cursarem o ensino técnico profissionalizante, ao mesmo tempo, em que cursavam o ensino médio regular. Segundo ele, “o objetivo é levar esta educação de excelência do Centro Paula Souza para a rede estadual de ensino em larga escala, através da oferta de cursos técnicos integrados ao ensino médio da rede regular” (São Paulo, 2019).

O Programa Novotec era resultado de uma parceria entre duas secretarias estaduais, Seduc e SDE, tendo como principal “parceiro” o CPS. De modo geral, o programa foi inicialmente dividido em quatro modalidades: o Novotec Integrado, o Novotec Expresso, o Novotec Móvel e o Novotec Virtual.

O Novotec Integrado era classificado como curso de Habilitação Profissional e de Qualificação Profissional⁴⁷. Sua organização pedagógica era feita por meio de duas

⁴⁵ Disponível em: <https://campusvirtual.fiocruz.br/portal/?q=node/13614>. Acesso em 08 jan. 2024.

⁴⁶ Fala proferida por João Dória no lançamento do Programa Novotec em 01 de março de 2019 no Palácio dos Bandeirantes. Disponível em: <https://www.saopaulo.sp.gov.br/ultimas-noticias/governo-de-sp-lanca-programa-de-ensino-tecnico-profissionalizante-novotec/>. Acesso em: 08 jan. 2024.

⁴⁷ Os cursos de habilitação profissional possuem carga horária mínima de 1.200 h. Já os cursos de qualificação profissional se referem a cursos de caráter profissionalizante somando em média 180 h. A diferenciação entre a carga horária e o tipo de habilitação e qualificação podem ser verificados no Catálogo Nacional de Cursos Técnicos (CNCT), aprovado pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), por

escolas: uma da Seduc e outra do CPS. Esta articulação, denominada “integrada”, tinha a seguinte disposição: os docentes do CPS se deslocariam até a escola estadual para ministrarem aulas da parte técnica e a parte propedêutica, permaneceria destinada aos professores da Seduc. Contudo, esclarecemos que este formato só ocorreu em 2020, pois, a primeira modalidade implementada em agosto de 2019, foi a modalidade Novotec Expresso.

Cabe destacar que no pronunciamento de João Dória, o governador afirmou que seriam ofertadas 30 mil vagas para aquele ano. Para tanto, era necessária uma articulação entre as duas pastas do governo, das escolas da Seduc e das escolas e faculdades do CPS para o atendimento desta demanda. Assim, o envolvimento de Patrícia Ellen e de Daniel Barros, Coordenador da Coordenadoria de Ensino Técnico, Tecnológico e Profissional (CETTPRO) da SDE, tornaram-se cruciais para a implementação do Novotec no estado.

A então secretária da SDE é administradora de empresas, formada pela Faculdade de Administração e Economia pela Universidade de São Paulo (FEA-USP), Mestra em Administração Pública pela *Havard Kennedy School* e MBA pelo Instituto Europeu de Administração de Empresas (*Insead*). Foi presidente da Optum Brasil, empresa de tecnologia em saúde do grupo *United Health*. Foi sócia da consultoria *McKinsey & Company*⁴⁸, membro do Conselho de Desenvolvimento Econômico e Social da Presidência da República, cofundadora do Movimento Agora⁴⁹ e em 2016 foi nomeada Jovem Líder Global pelo Fórum Econômico Mundial. Foi professora na pós-graduação do Centro de Liderança Pública (CLP), uma organização sem fins lucrativos e suprapartidária que sustenta a crença que o setor público é corporativo e caro, fator que interfere na qualidade dos seus serviços, além de afirmar “a falta de foco do setor público em atender a população e a baixa eficiência no uso dos recursos disponíveis, e que a sociedade e melhores líderes públicos têm o poder de mudar essa realidade”⁵⁰. Dentre

meio da Resolução CNE/CEB nº 2 , de 15 de dezembro de 2020. Disponível em: <http://cnct.mec.gov.br/>.

⁴⁸ Segundo o site da Mckinsey & Company, seu trabalho é “traze[r] o melhor da nossa firma global: combinamos a *expertise* global da Mckinsey com profundos *insights* locais para ajudar nossos clientes a gerar a mudança que importa”.

⁴⁹ Segundo o site do movimento “O Agora é uma plataforma de lideranças engajadas na discussão, formulação e implementação de políticas públicas no Brasil. É um movimento independente, plural e sem fins lucrativos, que busca qualificar o debate político ao oferecer alternativas de políticas públicas, baseadas em fatos e evidências, para os principais desafios brasileiros. Nossos membros acreditam em um Brasil mais humano, simples e sustentável – em um Estado eficiente e conectado, que reduza desigualdades e garanta o bem-estar de todos os cidadãos.”

⁵⁰ Informações disponíveis em: <https://www.clp.org.br/>.

seus parceiros estão o Banco Itaú e o Grupo Gerdau, e dentre suas causas estão a competitividade, a gestão de pessoas no setor público e a defesa da Reforma da Previdência.

Já o então coordenador da CETTPRO é jornalista formado pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Mestre em Desenvolvimento e Administração Pública pela *School of International and Public Affairs*, da *Columbia University*, Daniel Barros é escritor do livro *País Mal Educado – Por que se aprende tão pouco nas escolas brasileiras?*, lançado em 2018 pela Editora Record. Em 2016, trabalhou na *McKinsey & Company*. Entre os meses de abril a setembro de 2018, foi Secretário Executivo Interino do Movimento pela Base Nacional Comum⁵¹ e consultor de políticas públicas na Fundação Lemann entre os meses de setembro e dezembro do mesmo ano. E entre 2020 e 2021, foi responsável pelo comando da CETTPRO e, junto com sua equipe, foi um dos principais articuladores e divulgadores do Programa Novotec.

A partir da apresentação do perfil dos dois principais articuladores na produção e execução do Programa Novotec, pontuaremos alguns fatos que nos permitem associar o desenvolvimento da política educacional paulista conjugada à ação do intelectual orgânico da classe dominante.

Conforme já apontamos, o lançamento oficial do programa ocorreu em março de 2019. Porém, em fevereiro, Patrícia Ellen e Daniel Barros, haviam sido nomeados para o Conselho Deliberativo do CPS. Em abril, Patrícia Ellen se reúne com os diretores das Escolas Técnicas e, em maio, com os diretores das Faculdades de Tecnologia (FATEC) para informar sobre a execução do programa. E também em maio, Daniel Barros apresenta o programa aos Dirigentes Regionais e Diretores das Escolas Estaduais.

Deste modo, cabem algumas considerações. De acordo com Gramsci, os intelectuais orgânicos são aqueles que exercem uma função diretiva no âmbito da cultura e da política. Para o autor:

O modo de ser do novo intelectual não pode mais consistir na eloquência, motor exterior e momentâneo dos afetos e das paixões, mas num imiscuir-se ativamente na vida prática, como construtor, organizador, "persuasor permanente", já que não apenas orador

⁵¹ Segundo a descrição disponível em seu perfil LinkedIn sobre sua atuação no Movimento Pela Base, afirmou que: “Gerencia o trabalho do grupo de defesa para a aprovação e implementação adequada do currículo nacional no Brasil (seu núcleo comum). O grupo é composto por 69 integrantes, entre os quais estão as principais fundações educacionais do Brasil (Lemann, Natura, Instituto Ayrton Senna, Instituto Unibanco etc.) e uma lista de especialistas. Tem como objetivo coordenar seu trabalho e influenciar as políticas públicas”.

puro — e superior, todavia, ao espírito matemático abstrato; da técnica-trabalho, eleva-se à técnica-ciência e à concepção humanista histórica, sem a qual se permanece "especialista" e não se chega a "dirigente" (especialista mais político). (Gramsci, 1989, p. 8)

A ação deste intelectual se fundamenta na disputa pela hegemonia, o que por sua vez, refere-se a uma atuação fundada na definição de uma totalidade social no sentido de consolidar um bloco histórico. Esclarecemos que, para o autor sardo, o bloco histórico se trata de um conjunto articulado e, ao mesmo tempo, contraditório entre a estrutura e a superestrutura, expressando assim o conjunto das relações sociais de produção. Na tentativa de expor a atuação dos atores indicados no parágrafo anterior, concebemos que tanto Patrícia Ellen, como Daniel Barros, assumiram o papel de agentes no que diz respeito à concepção de educação profissional articulada aos interesses da classe dominante. Afinal,

O Novotec tem como objetivo expandir a oferta do Ensino Profissionalizante gratuito aos estudantes do ensino médio das escolas estaduais no estado de São Paulo, por meio do Centro Paula Souza e em parceria com a Secretaria de Educação. São diferentes formatos de oferta de cursos de nível médio, *garantindo qualificação e habilitação profissional aos jovens, com vistas à empregabilidade, emancipação financeira e empreendedorismo.* (São Paulo, 2019, s/p, grifo próprio)

Para tanto, parte das justificativas eram apontadas diante do momento de “retomada de crescimento econômico” e assim, indicavam a necessidade de “investir *cada vez mais em modelos flexíveis* de ensino para atender um número ainda maior de pessoas utilizando os nossos recursos” (CPS, 2019, grifo próprio), como afirmou Patrícia Ellen.

Ademais, outros discursos produtores de convencimento resultavam na propagação do ideário de que com o Programa Novotec o estado de São Paulo se tornaria o pioneiro na implementação do NEM⁵². O que em certa medida era sinônimo de vanguardismo na produção de política educacional, servindo de exemplo para a implementação a nível nacional.

⁵² Indicamos a entrevista do Coordenador de Ensino Médio e Técnico, prof^o. Almério Melquíades Araújo. Disponível em: <https://www.cps.sp.gov.br/cps-amplia-oferta-de-novas-modalidades-de-ensino-medio-em-2019/>. Acesso em 08 jan. 2024.

Apresentamos estes fatos históricos no intuito de tensionar um elemento característico das atuais políticas destinadas à educação. Em primeiro, tem-se presenciado que parte delas tem sua origem em discursos propagados por grandes corporações, institutos e fundações empresariais. Há diversos estudos que apontam a atuação destas grandes corporações, destacamos Cássio *et. al.* (2020), Goulart e Alencar (2021), Piolli e Sala (2022) e Jacomini (2022). Contudo, o fato que apontamos acerca da atuação dos atores presentes na construção do Novotec, ajuda-nos a dialogar com a questão da hegemonia apresentada por Gramsci.

Temos que a hegemonia em seu movimento concreto tende se afirmar como base, como projeto de uma nova realidade com a qual trava uma disputa para destruir o projeto societário anterior. Tende, em seu movimento, mobilizar o domínio da cultura de modo a não fazer nascer em seu seio uma reação. Postula, com base na relação da produção da vida material, fazer-se legítima, incontestável, natural e eterna. Por este caminho, a atuação dos intelectuais como representantes dos ideários da classe dominante, produzem e reproduzem, os valores fundamentais para o processo de (con)formação social. O resultado disto pode ser identificado pela forma com a qual os neoliberais têm assumido enquanto prática na produção da política educacional: primeiro, sinalizam o “problema da educação”; segundo, articulam através da mediação de diversos aparelhos de hegemonia a difusão do ideário com a qual querem legitimar; e, em terceiro, produzem o que seria “a política”.

De modo prático, o Novotec representa este modo de fazer a política educacional. Primeiro, através do convencimento pela necessidade de mudança na educação com vistas aos “novos” interesses do mercado de trabalho. Segundo, por via dos discursos, de propagandas mediatizadas por diversos canais, difundiram o ideário do tipo de escolarização a ser oferecida. Terceiro, produziram a política.

O *modus operandi* com a qual assistimos no estado de São Paulo e que se propaga nos diversos entes da federação brasileira, pode ser representado na síntese do prof^o Luiz Carlos de Freitas, quando se refere ao neoliberalismo e sua relação com a educação:

O neoliberalismo olha para a educação a partir de sua concepção de sociedade baseada em um livre mercado cuja própria lógica produz o avanço social com qualidade, depurando a ineficiência através da concorrência. Segundo essa visão, a generalização desta concepção para todas as atividades do Estado produzirá uma sociedade melhor. Os cidadãos estão igualmente inseridos nessa lógica e seu esforço (mérito) define sua posição social. É dessa visão de mundo que

advêm as finalidades que ele atribui à educação. (Freitas, 2017, p. 31).

Como forma de apresentar o modo com a qual a política educacional destinada à EPT tem sido realizada, elencaremos na próxima seção os documentos normatizadores para a implementação do programa. Destacamos que isto ocorreu, obviamente, posterior ao movimento do convencimento e da produção do consenso.

Do experimento ao fato: Novotec como programa oficial do V Itinerário Formativo no estado de São Paulo

Como já apontamos, o nascimento do Novotec esteve articulado a mobilização de diversos agentes cujo ideário nasceu sob o domínio dos interesses da classe dominante. No entanto, diante da necessidade em expandir o programa a SDE teve que articular amparos legais para que o Novotec se mantivesse como realidade.

O primeiro documento que assinala a SDE como responsável pela efetivação do Novotec, deu-se por via do Decreto Estadual nº 65.176/2020 publicado em 09 de setembro de 2020. Em seu art. 4º definiu:

Cabe à Secretaria de Desenvolvimento Econômico, na qualidade de coordenadora do Programa de Qualificação Profissional e Habilitação Técnica NOVOTEC:

I - articular-se com a Secretaria da Educação com vistas à formulação de cursos, de conteúdo geral e específico, em formato presencial ou a distância, em conformidade com a Lei federal nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996;

II - gerenciar, em linha com as demandas dos setores produtivos, a oferta de cursos e o procedimento de formação de turmas;

III - dispor, mediante ato próprio, sobre:

a) as modalidades de cursos a serem oferecidas;

b) os procedimentos de inscrição e de seleção de jovens participantes;

c) o monitoramento do processo de qualificação e habilitação profissional;

d) a forma de supervisão e avaliação de resultados do programa, em cada uma de suas modalidades. (São Paulo, 2020, v. 130, p.1)

Contudo, o processo de consolidação do Novotec pela SDE se deu através da publicação no Diário Oficial de São Paulo (DOESP), tornando a CETTPRO “responsável por conduzir programas de ensino técnico e qualificação profissional para estudantes do ensino médio da rede estadual e adultos em busca de requalificação e aprimoramento profissional”. Ademais, foi exposto na mesma publicação que

Entre os programas da CETTPRO, as principais atualizações são as seguintes: Novotec – tem o objetivo de ampliar o acesso ao ensino profissionalizante para os alunos do ensino médio da rede estadual, buscando gerar oportunidades de acesso ao mercado de trabalho a todos os jovens por meio da oferta de cursos técnicos e cursos de qualificação profissional. Os cursos têm conteúdo prático e estão conectados com a demanda do mercado de trabalho e da vida além da escola, somando a experiência do ensino médio. (São Paulo, 2021, v. 131, nº 26, p. 26).

Em um outro documento, publicado em 2021, intitulado como Guia de Orientação do Novotec Integrado, a CETTPRO, com o apoio da equipe da Seduc, “[...] tem como função principal orientar as normas e os procedimentos da gestão pedagógica e administrativa das turmas do Novotec nas escolas estaduais da rede da Seduc”. (São Paulo, 2021). Além disso, esclareceu que os Planos de Cursos que seriam utilizados para o desenvolvimento do programa deveriam ser elaborados pelo CPS, servindo de referência para as escolas privadas parceiras (*Ibid.*, p. 7).

Quanto à esta orientação do CPS ser o fornecedor de currículos para a SDE no intuito de realizar o processo de expansão de vagas para cursos de qualificação profissional aos alunos da Seduc, por meio do Novotec Expresso, o Parecer CEE nº 45/2021 corresponde ao movimento realizado por Daniel Barros enquanto coordenador da CETTPRO, do qual transcreveremos a seguir alguns trechos esclarecedores. Afirmou-se ali o objetivo de

[i]nformar o Conselho acerca desta ação estruturante do Programa Novotec em sua modalidade Integrado, e entender se há por parte deste Conselho (I) recomendações ou ações necessárias subsequentes à contratação do fornecedor no sentido de formalizar a oferta do curso técnico enquanto carga horária do ensino médio e (II) solicitar formalmente a anuência do Conselho sobre a legalidade e validade deste modelo inovador de oferta do itinerário de formação técnica nas escolas da Rede Estadual de Ensino de São Paulo. (São Paulo, 2021, p.1).

Ainda no mesmo documento o Coordenador destacou que

Além desses pontos, gostaríamos de esclarecer especificamente se instituições de ensino superior privadas que sejam autorizadas pela Setec/MEC a oferecer cursos de ensino técnico podem ser responsáveis pelo itinerário técnico dos estudantes ou precisam submeter projetos à aprovação da Diretoria de Ensino local. Nosso entendimento é de que não precisariam, a partir da Deliberação

CEE 162/2018 em seu artigo 6º, que diz: [...] Da Aprovação e Organização dos Cursos Art. 6º As instituições de ensino que desejarem ofertar Educação Profissional Técnica de Nível Médio no Sistema Estadual de Ensino de São Paulo deverão submeter seus projetos à aprovação na seguinte conformidade: I - Estabelecimentos privados, da rede pública estadual e das redes municipais integradas ao sistema estadual: à respectiva Diretoria de Ensino; (fls. 07). (Ibid., p. 1).

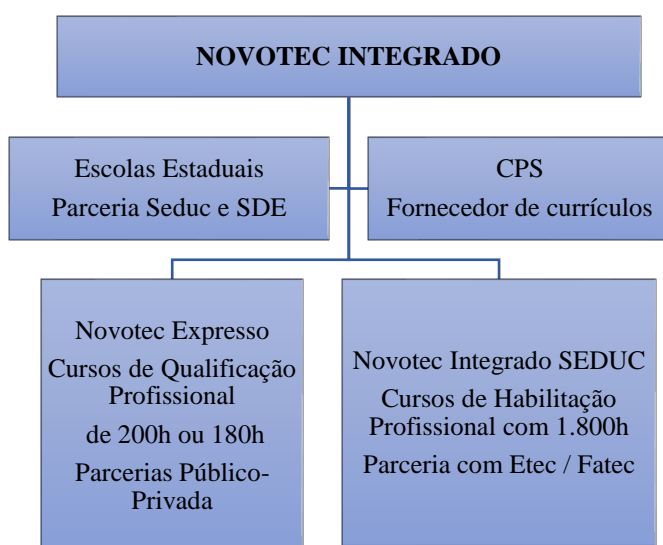
Em resposta, a apreciação do CEE/SP assinada pela Cons.^a Kátia Stoco Smolle indicou que

De acordo com o Interessado propositor desta consulta, o Termo de Referência, em sua metodologia de trabalho, estabelece a necessidade de o fornecedor executar o curso de acordo com a matriz curricular aprovada e publicada em Diário Oficial do Estado, via Resolução da SEDUC e desenvolver Plano de Curso utilizando como referencial o Plano de Curso fornecido pelo Centro Paula Souza. Além disso, o Termo prevê o trabalho conjunto com a Escola Estadual para execução das aulas de maneira integrada, com planejamento entre os professores, definição da carga semanal, conselhos de classe e outros aspectos pedagógicos para garantir o trabalho integrado entre ambas as unidades escolares. (São Paulo, 2021, p. 2).

Pontuamos que o Parecer do Conselho Estadual de Educação em resposta ao Ofício encaminhado por Daniel Barros em dezembro de 2020, traz à baila o formato de expansão do Novotec. Embora haja a designação do termo “integrado” no sentido de realizar um trabalho pedagógico entre as escolas da Seduc com as instituições parceiras, sejam elas as Etecs/Fatecs ou as escolas privadas, o que se popularizou nas escolas da Seduc foi o formato Novotec Expresso.

Esclarecemos que a modalidade Novotec Expresso se referia a cursos de qualificação profissional, com curta duração, podendo por meio da somatória da oferta desta modalidade compor o que eles chamaram de V Itinerário Formativo. Para a compreensão das diferentes modalidades existentes no programa apresentamos o organograma a seguir:

Figura 1: Síntese das principais modalidades do Novotec para os alunos da Seduc-SP.



Fonte: Elaborado pela autora com base na análise dos documentos do CPS (2022).

No entanto, para facilitar a compreensão do formato Novotec Expresso discorreremos sobre sua materialização entre os anos de 2019 e 2021.

Novotec Expresso

O Novotec Expresso consistia em cursos com carga horária de 200 h/a indicados como cursos de qualificação profissional. Contudo, a medida em que era implantado, o governo buscava imprimir uma marca para a educação técnico-profissional de nível médio no estado. Ou seja, o programa teve como parceiro preferencial o CPS na qual, sob a figura de uma instituição produtora, executora e implementadora dos cursos de qualificação profissional do Novotec Expresso, foi ajustando sua carga horária, tipos de cursos e, posteriormente, possibilitou a abertura de novos espaços para a oferta consoante ao processo de expansão do programa.

O quadro a seguir demonstra que da formulação inicial à própria realidade dada, a política educacional proposta para o CPS e, posteriormente, aderida como uma política de governo, passou por significativas reformulações em curto período.

Tabela 1 – Novotec e reformulações na oferta (2019-2021)

Ano/semestre	Vagas	Número de cursos	Carga horária (horas/aula)	Número de municípios abrangidos
2019/2º	23.000	16	200	125

2020/1°	22.600	31	120	88
2020/2°	9.060			
2021/1°	8.355	28	120	88
2021/2°	37.000			

Fonte: Seduc (2019; 2020); SDE (2020a; 2020b).

Preliminarmente, foram anunciadas para o 2º semestre de 2019, cerca de 23 mil vagas distribuídas em 44 municípios paulistas (Pessôa; Abreu, 2020). No entanto, segundo dados da Seduc (2019), foram ofertados no 2º semestre de 2019, 16 cursos de qualificação profissional distribuídos em 125 municípios.

No final do 2º semestre de 2019, foi anunciada por parte do governo a oferta de 22.600 vagas no programa com início no 1º semestre de 2020, distribuídas nos 31 cursos. Entretanto, devido ao impacto da pandemia causada pela Covid-19, os cursos do Novotec Expresso sofreram algumas adaptações. No 2º semestre de 2020 foram ofertadas 9.060 vagas para os cursos expressos, distribuídos em 88 municípios no estado (Seduc, 2020) o que significou em uma grande queda no que diz respeito ao atendimento da demanda e de sua abrangência territorial. Além disso, com o intuito “alinhar as demandas atuais do mercado de trabalho com as necessidades dos jovens por profissionalização mais rápida” (SDE, 2020a, s/p), os cursos sofreram redução de sua carga horária, totalizando 120 h/a em três meses no formato semipresencial.

Já em 2021, no 1º semestre foram oferecidas 8.355 vagas e, no 2º semestre foram anunciadas quase 37 mil vagas em 28 cursos de qualificação profissional. Daí, coloca-se a primeira indagação: como sustentar esta ampliação de atendimento da demanda por educação profissional?

Quanto à oferta no 2º semestre, salientamos um ponto fundamental para o aumento expressivo no programa: a SDE lançou o Edital de Concorrência Pública⁵³ que levou adiante a reforma do ensino médio e técnico-profissional sob arranjos público-privados para o atendimento da demanda.

Em 04 de março de 2021 é publicado no DOESP, Poder Executivo, Seção I, a relação das empresas e instituições de ensino que passaram a ofertar vagas para o atendimento do programa Novotec na modalidade Expresso.

⁵³ Trata-se do Edital nº 002/2020, sob o Processo nº 2020/00179, publicado no Diário Oficial de São Paulo (DOESP), Poder Executivo, Seção I, página 335, de 19 de dezembro de 2020, cuja data para Sessão Pública foi 03 de fevereiro de 2021 (SDE, 2020b).

No que diz respeito aos tipos de cursos do Novotec Expresso, apresentamos o quadro a seguir:

Quadro 2 - Cursos ofertados entre os anos 2019 e 2021.

2019	2020		2021	
2º semestre	1º semestre	2º semestre	1º semestre	2º semestre
Ajudante de Atividades de Laboratório Químico	Edição de Vídeo – Youtuber	Comunicação e Projeto de Vida para o mercado de trabalho	Ajudante de Logística	Ajudante de Logística
Auxiliar de Logística	Desenvolvimento de Jogos Digitais	Criação de Conteúdo para Redes Sociais	Auxiliar de Vendas	Assistente Financeiro
Auxiliar em Organização de Dados	Computação na Nuvem	Excel Básico	Computação em Nuvem	Atendente de Farmácia
Computação na Nuvem	Programação Básica para Android	Informática Básica	Edição de Vídeo para Youtube	Auxiliar de Vendas
Criação de Sites e Plataformas Digitais	Segurança Cibernética Básica	Introdução a programação de computadores	Excel Aplicado à Área Administrativa	Comunicação e Projeto de Vida para o Mercado de Trabalho
Desenvolvimento de Jogos Digitais	Suporte a Softwares de Gestão Empresarial	Noções de Cibersegurança	Montagem e Manutenção de Microcomputadores	Excel Aplicado à Área Administrativa
Edição de Vídeos	Criação de Sites e Plataformas Digitais	Operador Telemarketing	Comunicação e Projeto de Vida para o Mercado de Trabalho	Gestão de Pequenos Negócios
Excel Aplicado à Área Administrativa	Marketing Digital	Princípios do Empreendedorismo	Gestão de Pequenos Negócios	Gestão de Projetos com MS Project
Gestão de Pequenos Negócios	Montagem e Manutenção de Microcomputadores	Produção Multimídia	Criação de Sites e Plataformas Digitais	Gestão de Projetos Sociais
Horticultor Orgânico	Introdução à Robótica (Programação Arduino)	Recepção e Atendimento ao cliente	Introdução a Banco de Dados	Office 2019
Montagem e Manutenção de Computadores	Design de Experiência do Usuário	Vendas em redes sociais	Introdução ao Desenvolvimento em Java	Rotinas de Recursos Humanos
Práticas de Gestão de Pessoas	Desenho no AutoCAD		Jogos Digitais	Técnicas de Atendimento
Programação Básica para Android	Gestão de Pequenos Negócios		Segurança Cibernética Fundamental	Computação em Nuvem
Segurança Cibernética Básica	Operador de áudio		Desenho no AutoCAD	Criação de Sites e Plataformas Digitais

Técnicas de Vendas	Ajudante de Laboratório Químico		Design de Moda	Design de Plataformas Digitais e Experiência do Usuário
Vídeo Maker/YouTuber	Assistente em Banco de Dados		Design de Plataformas Digitais e Experiência do Usuário	Introdução a Banco de Dados
	Auxiliar de Logística		Marketing Digital e Vendas em Redes Sociais	Introdução ao Desenvolvimento em Java
	Excel Aplicado à Área Administrativa		Programação Básica para Android	Jogos Digitais
	Práticas de Gestão de Pessoas		Programação de Sistemas Embarcados (Arduíno)	Marketing Digital e Vendas em Redes Sociais
	Design de Moda		Rotinas de Recursos Humanos	Programação Básica para Android
	Produção artesanal de derivados de leite		Técnicas de Atendimento	Segurança no Mundo Digital
	Gestão de Propriedades Rurais			Agente Cultural
	Horticultor Orgânico			Auxiliar de Projetos Gráficos
	Monitor de Turismo Corporativo			Edição de Vídeo para Youtube
	Monitor de Turismo Cultural			Introdução à Animação Digital
	Monitor de Turismo Rural			Photoshop e CorelDRAW – Tratamento de Imagem e Ilustração Digital
	Organização de Eventos			Introdução à Jardinagem
	Monitor de Recreação			Paisagismo – Técnicas e Projeto
	Confeitaria			
	Panificação			
	Técnicas de Vendas			

Fonte: Elaborado pela autora (São Paulo, 2019 - 2021)

Diante dos elementos apontados, devemos compreender que o percurso do Novotec sob a atuação das secretarias na implementação do V Itinerário Formativo, nos levam a algumas reflexões sobre o modelo formativo que estas escolas estão legitimando em suas unidades escolares. Ou seja, podemos notar que este modelo de ensino é produto das novas formas de apropriação do capital que sob modelos flexíveis no mundo do trabalho e da conseqüente precarização das relações produtivas, reforçam de certa maneira a necessidade de um novo contexto formativo.

Breves notas sobre Educação e Hegemonia

Indicamos que os trechos acima podem ser analisados a partir do que o autor sardo já havia debatido acerca da realidade italiana antes mesmo da reforma educacional fascista da década de 1920. Um exemplo é o livro *Homens ou Máquinas?* publicado em 2021 pela Boitempo em que reúne um conjunto de artigos que tratam de diversas preocupações do autor e, dentre elas, a questão da educação.

Embora já tenha sido articulado, de forma incipiente, alguns aspectos de Gramsci que nos auxiliam no entendimento da forma de produção da política educacional paulista destinada à EPT, retomaremos ao primeiro aspecto sobre o papel da educação: a educação é um ato político e, todo ato político é um ato pedagógico.

Sobre isto, salientamos que o tratamento acerca da educação não se refere, especificamente, a sua forma escolar. Aliás, a forma escolar é um dos elementos que se realiza em complementaridade a outros aparelhos cuja função é difundir valores, concepções de mundo e, principalmente, a ideologia.

O primeiro ponto que podemos extrair da concepção de Gramsci é que a educação é o conjunto de todo o processo de formação humana existente; processo pelo qual o ser humano tende a se tornar humano à sua época. Assim, o processo de formação do homem não se dá numa dimensão metafísica e anterior à sua existência, mas sim, numa relação entre homem e natureza, entre homens, *por e pelo* processo ativo do trabalho e da técnica. Decorre-se daí que este processo é, em si, um ato pedagógico, afinal “[...] toda geração educa a nova geração, isto é, forma-a; e a educação é a luta contra os instintos ligados às funções biológicas elementares, uma luta contra a natureza, a fim de dominá-la e de criar o homem ‘atual’ à sua época (Gramsci, Cad. 1, § 123, 2000).

Porquanto, o discurso da necessidade de um novo tipo de educação, ancorado nas insígnias do neoliberalismo, expressa-se na tentativa da manutenção da ideologia da classe dominante. A ação articulada no processo de lançamento e implementação do

Novotec revelam o caráter do tipo de formação que a classe dominante insiste em manifestar. Sob os arautos da Teoria do Capital Humano (TCH) em que a meritocracia, o empreendedorismo, a proatividade e a emancipação financeira, manifestam-se como verdades indestrutíveis. A conjugação destes termos nos permite indicar que qualquer processo de disputa pela hegemonia é, antes de tudo, um processo educativo e, este processo, não deve ser apreendido apenas no funcionamento de determinadas instituições, ou propriamente, como uma função exclusiva do Estado pois,

O fato da hegemonia pressupõe, indubitavelmente, que sejam levados em conta os interesses e as tendências dos grupos sobre os quais a hegemonia é exercida, que se forme certo equilíbrio de compromisso, isto é, que o grupo dirigente faça sacrifícios de ordem econômico-corporativa; mas também é indubitável que tais sacrifícios e tal compromisso não podem envolver o essencial, dado que, se a hegemonia é ético-política, não pode deixar de ser também econômica, não pode deixar de ter seu fundamento na função decisiva que o grupo dirigente exerce no núcleo decisivo da atividade econômica. (Gramsci, 2000, p. 48).

O recurso discursivo praticado pelos agentes do Novotec permeava em noções como empregabilidade e inserção dos jovens no mercado de trabalho. Ora, este discurso pronunciado por diversos canais midiáticos indica o outro “lado da moeda”. A perda da historicidade e da condição de classe cristalizam o senso comum que, por sua vez, é a síntese ideológica da realidade. É necessário entregar aos jovens, aos filhos da classe trabalhadora, uma leitura de mundo. Para tanto, reifica-se constantemente o saber necessário em detrimento do conhecimento dito desnecessário.

Por fim, salientamos que as categorias gramscianas como recurso teórico e metodológico para a análise das políticas educacionais não se findam nas categorias apontadas neste trabalho. É necessário entender que a educação, do ponto de vista gramsciano, requer um esforço analítico e de mobilização de outras questões que a cerceiam. O problema da hegemonia, do Estado, da cultura, dos intelectuais, por exemplo, direciona-nos não só a compreensão, mas se apresentam como possibilidade de superação das formas tradicionalmente postas.

Considerações finais

A sucinta descrição do processo de produção do Programa Novotec e da atuação dos agentes privados de hegemonia na implementação desta, demonstram a contínua lógica reformista impressa na história da educação profissional, além, é claro, da ação

constante destes atores em manter a classe trabalhadora refém dos ideários da classe dominante.

A articulação empregada por estes grupos é, em sua base, a tentativa de manter a economia brasileira subordinada aos interesses dos organismos internacionais, do grande capital e da subalternização do mercado financeiro.

Ter estes pressupostos significa compreender a maneira como estes grupos têm atuado no interior da produção da política educacional, sobretudo, nos últimos anos. O assédio na formulação do NEM e, por conseguinte, a insistência pela formação da juventude brasileira orientada pelas insígnias empreendedorismo, projeto de vida e empregabilidade, apenas constatam que tipo de subjetividade com a qual estes atores desejam. Afinal, a disputa em si, do grande empresariado brasileiro, é a de desenvolver estratégias de manutenção do atraso social. Pois, é do atraso, da dependência e da subalternização econômica de nossa sociedade que eles se alimentam.

A análise empreendida nos permite indicar que o Novotec é apenas a expressão dessa concepção de mundo. A substituição do conhecimento pelo domínio das competências destina a classe trabalhadora a formas cada vez mais predatórias de exploração. O atraso social, econômico, político, intelectual e cultural conduz a sociedade brasileira ao terreno da subalternidade.

Compreender o *modus operandi* das atuais políticas educacionais nos permite compreender de forma mais ampla o projeto societário com a qual estamos lidando. Devemos, por meio desta pequena explanação, agir de modo contrário aos valores constantemente conclamados por estes sujeitos. Há ainda a possibilidade de transformação, de resistência e de superação. Gramsci nos ensina isto.

Referências

ANTUNES, R. **O privilégio da servidão**: o novo proletariado de serviços na era digital. 2. ed. Rev. Amp. Boitempo: São Paulo, 2020.

CÁSSIO, F. et al. *Heterarquização do estado e a expansão das fronteiras da privatização da educação em São Paulo*. **Educação & Sociedade**, v. 41, p. e241711, 2020.

GOULART, D. C.; ALENCAR, F. *Inova Educação na rede estadual paulista: programa empresarial para formação do novo trabalhador*. **Germinal: marxismo e educação em debate**, [S. l.], v. 13, n. 1, p. 337–366, 2021. DOI:

10.9771/gmed.v13i1.43759. Disponível em:

<https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/43759>. Acesso em: 15 jan. 2024.

GRAMSCI, A. **Cadernos do cárcere**: Antonio Gramsci: introdução ao estudo da filosofia; a filosofia de Benedetto Croce. v. 1. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.

GRAMSCI, A. **Cadernos do cárcere**: Antonio Gramsci: Maquiavel; notas sobre o Estado e a política. v. 3. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000.

GRAMSCI, A. **Os intelectuais e a organização da cultura**. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. 7ª ed. – Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1989.

JACOMINI, M. A. *Novo Ensino Médio na prática: a implementação da reforma na maior rede de ensino básico do país*. **Retratos da Escola**, [S. l.], v. 16, n. 35, p. 267–283, 2022. DOI: 10.22420/rde.v16i35.1569. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/1569>. Acesso em: 15 jan. 2024.

PIOLLI, Evaldo; SALA, Mauro. *A reforma do ensino médio e as reformas empresariais na educação*. **EccoS – Revista Científica**, [S. l.], n. 62, p. e23197, 2022. DOI: 10.5585/eccos.n62.23197. Disponível em: <https://periodicos.uninove.br/eccos/article/view/23197>. Acesso em: 15 jan. 2024.

SÃO PAULO. *Coordenadoria de Ensino Técnico, Tecnológico e Profissionalizante – CETTPRO*: A CETTPRO é responsável por conduzir programas de ensino técnico e qualificação profissional para estudantes do ensino médio da rede estadual e adultos em busca de requalificação e aprimoramento profissional. **Diário Oficial Executivo**, Poder Legislativo. Suplemento. São Paulo: Imprensa Oficial, ano 131, n. 26, p. 26, 12 fev. 2021.

SÃO PAULO. **Governo de São Paulo lança programa de ensino profissionalizante Novotec**. 2019. Disponível em: <https://www.saopaulo.sp.gov.br/ultimas-noticias/governo-de-sp-lanca-programa-de-ensino-tecnico-profissionalizante-novotec/>. Acesso em: 15 jan. 2024.

SÃO PAULO. **Guia de orientação para execução das turmas**, 2021. Disponível em: https://midiasstoragesec.blob.core.windows.net/001/2021/02/guia-de-orientao-para-novotec-integrado_diagramado_02022021-1.pdf. Acesso em: 15 jan. 2024.

SÃO PAULO. **Parecer do Conselho Estadual de Educação nº 45/2021**. Consulta sobre o Programa Novotec em sua modalidade Novotec Integrado. Disponível em: <http://www.ceesp.sp.gov.br/ceesp/textos/2021/45.pdf>. Acesso em: 15 jan. 2024.

SECRETARIA DA EDUCAÇÃO (SEDUC). **Governo de SP abre mais de 9 mil vagas para os cursos de qualificação profissional do Programa Novotec Expresso**. 2020. Disponível em: <https://www.educacao.sp.gov.br/governo-de-sp-abre-mais-de-9-mil-vagas-para-os-cursos-de-qualificacao-profissional-programa-novotec-expresso/>. Acesso em: 10 jul. 2023.

SECRETARIA DA EDUCAÇÃO (SEDUC). **Matrículas para aprovados no Novotec Expresso terminam na sexta (12): Estudantes devem se matricular pessoalmente na Etec ou Fatec**. 2019. Disponível em: <https://www.educacao.sp.gov.br/matriculas-para-aprovados-no-novotec-expresso-terminam-na-sexta-12/>. Acesso em: 10 jul. 2023.

SECRETARIA DE DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO (SDE). **Governo de SP está com inscrições abertas para os cursos de qualificação profissional do Programa Novotec Expresso.** 2020a. Disponível em:

<https://www.desenvolvimentoeconomico.sp.gov.br/governo-de-sp-esta-com-inscricoes-abertas-para-os-cursos-de-qualificacao-profissional-do-programa-novotec-expresso-2/>. Acesso em: 10 jan. 2024.

SECRETARIA DE DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO (SDE). **Publicação do Edital – Contratação do Novotec Expresso.** 2020b. Disponível em:

<https://www.desenvolvimentoeconomico.sp.gov.br/transparencia/editais-e-deliberacoes/>. Acesso em: 08 jan. 2024.

A REFORMA DO ENSINO MÉDIO PAULISTA E O APARTHEID SOCIAL E EDUCACIONAL⁵⁴

Felipe Alencar
Doutorando na Faculdade de Educação da
Universidade de São Paulo
E-mail: felipealencar@usp.br

Introdução

Nenhum determinismo ideológico pode aventurar-se a prever o futuro, mas parece muito evidente que este está marcado pelos signos opostos do *apartheid* ou da revolução social (Oliveira, 2013, p. 119).

O título deste trabalho e a epígrafe do clássico *O ornitorrinco*, de Francisco de Oliveira, sugerem que a atual reforma do ensino médio faz da escola pública um meio pelo qual se relaciona o processo de aprofundamento das desigualdades e da divisão social do trabalho. Nossa perspectiva crítica de análise toma o referencial do marxismo de Antonio Gramsci (2014; 2018) para conceber a escola como parte dos diversos tipos de “instituições de elaboração colegiada da vida cultural” (2018, p. 65, Q 12 § 1),⁵⁵ e não isoladamente pedagógica ou como via de formação para inserção profissional, mas por uma atuação conjunta de aparelhos estatais.

Para construir uma história distinta para a formação popular que supere a marca social de formação para a subalternidade, Gramsci propõe um tipo único de escola que conduza a juventude até a escolha profissional para formar pessoas que sejam capazes “de pensar, de estudar, de dirigir ou de controlar quem dirige” (Gramsci, 2018, p. 87, Q 12 § 2). Na proposta de escola unitária, de currículo integrado, o trabalho é princípio educativo que articula teoria e prática, fundamenta-se nas ciências e na filosofia da práxis, com “uma linha consciente de conduta moral” que contribua “para manter ou modificar

⁵⁴ Este capítulo foi produzido a partir da Dissertação de Mestrado, defendida em março de 2023, na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, com o título *Escola pública entre ditames e resistências: Inova Educação na Rede Estadual Paulista* (Alencar, 2023), sob orientação da Profa. Dra. Carmen Sylvania Vidigal Moraes.

⁵⁵ As citações de escritos de Gramsci (2014; 2018) neste trabalho se referem aos *Quaderni del carcere* indicando-se o *Quaderno* (Q) e o parágrafo (§) em que a citação pode ser localizada. As traduções foram realizadas livremente pelo autor deste capítulo.

uma concepção do mundo, isto é, para suscitar novas maneiras de pensar” (Gramsci, 2018, p. 91, Q 12 § 3).

Sua ideia de escola unitária, elaborada em contraposição à reforma educacional implementada pelo governo fascista italiano, consiste em esforço analítico que contribui decisivamente até os dias atuais para o campo de pesquisa Trabalho-Educação e para a formulação de políticas de educação integral, opostas à escola dualista criticada por educadores democráticos, pelo fato desta promover a cisão entre uma escola que prepara para o mundo do trabalho e outra que promove formação científica e humanista (Moraes, 2023).

Contrariamente à proposta de escola unitária, na Itália de Gramsci e no Brasil de hoje, vivenciamos, com a reforma do ensino médio, uma política educacional que estimula a distinção entre escolas que são destinadas a formar os quadros intelectuais e políticos do país, as do ensino privado, e aquelas que são das classes subalternas, as das redes de ensino público, que devem se preparar tão somente para as chamadas “profissões do novo século”. Nas palavras de Frigotto (2016), trata-se de uma reforma “que legaliza o *apartheid* social na educação no Brasil”.

O objetivo do artigo consiste na análise da implantação da reforma do ensino médio, com ênfase na relação trabalho e educação, na rede estadual de São Paulo, a maior rede pública do país⁵⁶ e a primeira rede de ensino a adotar os parâmetros da referida reforma por meio do programa Inova Educação, em maio de 2019. O programa propõe uma nova matriz curricular para o ensino fundamental II e o ensino médio, com inserção de três disciplinas: Projeto de Vida, Tecnologia e Eletivas, como parte diversificada; ampliação do horário de permanência de estudantes nas escolas para 5 horas e 15 minutos; sete aulas por dia; ajuste do tempo de aula de 50 para 45 minutos e previsão de atividades de formação para educadores (São Paulo, 2019). A partir de 2021, os componentes do programa Inova Educação passam a compor todos os itinerários formativos do Novo Ensino Médio paulista.

Para realizar esta discussão, no estudo, intercala-se a fonte documental do programa, em textos escritos e discursos da Secretaria de Estado da Educação de São

⁵⁶ A rede estadual paulista atendia, em 2019, um total de 3.656.265 de estudantes nas diferentes etapas e modalidades de ensino, matriculados em 5.681 escolas e contava com 146.464 docentes atuando como efetivos, por contratações temporárias ou pela Consolidação das Leis do Trabalho (INEP, 2020). A magnitude do atendimento na rede sugere que os programas e projetos implementados pela Seduc têm potencialidade de influenciar tanto municípios paulistas, como demais redes estaduais e municipais em âmbito nacional.

Paulo (Seduc). Agregam-se à pesquisa realizados conteúdos de entrevistas,⁵⁷ feitas em 2021, com quatro diretores e um professor coordenador, membros do Grupo Escola Pública e Democracia (GEPUD), grupo que reúne comunidades de 15 escolas da rede paulista.⁵⁸

Na tentativa de expor este trabalho e as ideias aqui apresentadas de uma maneira clara, na primeira parte, o programa Inova Educação e o Novo Ensino Médio paulista são apresentados e discutidos com base em elementos considerados centrais na sua proposta político-pedagógica: a perspectiva de formação para o trabalho e a sustentação da dualidade do ensino, presentes no cerne do programa e da reforma, e que conferem uma marca social para a escola pública. Na segunda parte, as entrevistas realizadas com educadores da rede paulista, a partir de sua práxis junto às comunidades de estudantes, embasam o argumento de que o sentido da reforma educacional visa ao preparo da juventude para o trabalho subalterno, informal e precário.

Dualidade do ensino e formação para o trabalho: onde está a inovação?

As reformas educacionais ao longo do século XX evidenciaram a dualidade educacional amplamente tratada na literatura. Embora este conceito tenha limitações explicativas para situar as desigualdades e a diversidade da juventude no Brasil, a atual reforma do ensino médio traz à tona a validação desta conceituação para tratar de um processo de longo prazo de democratização da escola pública.

Do ponto de vista analítico, abordar a dualidade do ensino “permite fazer uma primeira incursão sobre a ideia de trajetórias e possibilidades formativas que passam a compor o modo como se organiza o sistema escolar no país” (Silva; Krawczyk; Calçada, 2023, p. 3) e consideramos profícuo e atual para a caracterização e a crítica do *apartheid* educacional no estudo da implantação da reforma do ensino médio paulista, por meio do programa Inova Educação.

⁵⁷ Tomou-se cuidado em relação a procedimentos de ética em pesquisa, com termos de anuência das escolas e autorização para gravação das entrevistas. Os nomes das pessoas entrevistadas e das escolas são fictícios. Projeto aprovado no Comitê de Ética em Pesquisa: nº 45796621.1.0000.5421.

⁵⁸ O GEPUD foi criado em 2019, reúne profissionais da educação básica e superior pública (no caso da superior também de instituições privadas) do estado de São Paulo para discutir a relação entre políticas educacionais e práticas escolares. Tem se dedicado ao estudo das propostas educativas da rede estadual paulista e à discussão de sua implementação na prática escolar, orientado pelos princípios constitucionais do direito à educação, da gestão democrática da escola e da qualidade socialmente referenciada da educação pública. Informações sobre o GEPUD estão disponíveis em <gepud.com.br>. Acesso em 15 out. 2021. O processo de resistências e apropriações do GEPUD é retratado em: Alencar; Perrella (2022); e Alencar; Moutinho Jr; Jacomini (2023).

“No papel”, o cerne da proposta para o Inova Educação é anunciado ressaltando mudanças sistêmicas para o conjunto das escolas da rede estadual paulista, nos anos finais do Ensino Fundamental e nos três anos de Ensino Médio, e conteúdos úteis previstos para o futuro, ligados ao marco temporal do “século XXI”:

O Inova Educação tem como objetivo tornar a escola mais conectada com os sonhos e as necessidades dos adolescentes e jovens e os formar para as competências do Século 21. Todos estudantes do ensino fundamental anos finais e do ensino médio terão componentes de Projeto de Vida, Tecnologia e Eletivas. As Eletivas serão escolhidas pelos estudantes, conforme as possibilidades oferecidas pela escola. O novo programa coloca os estudantes no centro do processo de aprendizagem, promovendo seu engajamento e protagonismo. [...] As mudanças têm como objetivo trazer mais sentido para a escola e engajar os estudantes, promovendo a aprendizagem de todos por meio de uma educação integral que trabalhe as competências para o Século 21. A proposta é garantir que o estudante se desenvolva plenamente, tanto a partir de habilidades cognitivas quanto socioemocionais. O programa é uma forma de ampliar para toda a rede as experiências exitosas do Programa Ensino Integral (PEI) e do Escola de Tempo Integral (ETI) e as práticas bem-sucedidas já implementadas por diversas escolas da rede em período parcial (São Paulo, 2019, p. 19-20).

A evidente intencionalidade de mudar a situação presente das escolas está ligada tanto a adequar a formação de estudantes e o trabalho pedagógico em consonância com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e ao Currículo Paulista, “a fim de incorporar componentes curriculares inovadores e propor estratégias para a incorporação de práticas pedagógicas mais inovadoras e a melhoria do clima escolar” (idem, p. 4) e à obtenção das “metas para o Ideb – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica” (ibidem, p. 16).

Como explicitado no excerto, o Inova Educação amplia para a rede estadual o que havia sido experimentado em menor escala nos programas que implantaram o tempo integral na escola, como PEI e ETI. O ETI, implantado em 2006 consiste em atividades em contraturno voltadas para desenvolver protagonismo juvenil por meio de elaboração de projetos autorais para buscar soluções de problemas na escola e na comunidade e conteúdos de Matemática e leitura e produção de textos. Já o PEI propõe uma gestão do sistema de ensino focado em resultados de desempenho de estudantes em avaliações externas, redesenhando a gestão, o currículo e a concepção de educação, além de incidir sobre a remuneração docente prevendo contratos de dedicação exclusiva, por meio do PEI implantaram-se tanto a diversificação curricular, com disciplinas eletivas moldadas

sob as competências socioemocionais, bem como instrumentos de funcionamento tipicamente gerenciais como Avaliação 360°. ⁵⁹

Com o lema “Transformação hoje, inspiração amanhã” a pauta principal do programa se autoanuncia como arrojada. Mas sua adaptação a medidas já existentes, sobretudo em relação ao controle por meio da política curricular e de índice e metas, amplamente criticadas, exibem sua função conservadora de padronização da educação escolar complementada com elementos de flexibilização curricular.

Tal elemento se confirma com a manutenção de programas e projetos anteriores que se justapõem, desde 1995, quando o Governo do Estado de São Paulo é encabeçado pelo Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB). Como a política de avaliação externa, o Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar de São Paulo (Saresp), que em 2009 foi associado a bônus de remuneração por resultados para as equipes de educadores das escolas que apresentassem mudanças no resultado do Índice de Desenvolvimento da Educação de São Paulo (Idesp). Bem como o próprio programa São Paulo Faz Escola, de 2007, que consiste num currículo centralizado distribuído em materiais hiperestruturados, denominados pela Seduc de Cadernos do Aluno e pelas comunidades das escolas de “apostila”, denotando seu caráter fortemente dirigido com sequências de aulas prontas (Perrella; Alencar, 2022). Essas medidas continuam na rede estadual paulista, coexistindo com o Inova Educação. ⁶⁰

A respeito de certa complementaridade desta padronização, identifica-se uma dimensão de flexibilização na proposta do programa Inova Educação que consiste nas disciplinas Eletivas, planejadas por docentes e que devem ser expostas no âmbito de cada escola para a escolha de estudantes, como um “cardápio”, no que a Seduc propôs que se denominasse “Feirão das Eletivas” (São Paulo, 2019, p. 24-5). Ao modo da lógica do serviço público atendendo clientes, as disciplinas devem ser executadas somente se os conteúdos forem do desejo do estudante em cursá-las. Nos materiais da Seduc, os conteúdos propostos para as Eletivas indicam que sejam trabalhadas noções como

⁵⁹ A Avaliação 360° “envolve todos os que participam diretamente do processo educativo. Assim, cada professor é avaliado pelos colegas, pelo diretor e pelos professores coordenadores, pelos alunos, pelo supervisor de ensino e pelo professor coordenador do núcleo pedagógico”. [...] “Desenvolvido no mundo empresarial, esse modelo de avaliação é apresentado como um importante instrumento de aperfeiçoamento profissional, uma vez que possibilita uma avaliação a partir de diferentes sujeitos e variáveis” (Giroto; Jacomini, 2019, p. 94-98).

⁶⁰ A complexidade e as contradições da trajetória da política educacional paulista, em seus vários programas e projetos, durante os governos do PSDB em São Paulo, são analisadas em Jacomini & Stoco (2022).

empreendedorismo, educação financeira, competências socioemocionais, liderança e protagonismo juvenil.

Essas determinações, nos termos do programa Inova Educação, tratam-se de um “modelo pedagógico” que modifica os tempos e os currículos do ensino fundamental e médio. Apesar de as alterações previstas para o nível fundamental não serem de menor importância, é no nível médio que elas ocorrem de modo mais dramático.

À medida que foram implantadas, na rede estadual paulista, as adequações estabelecidas pela Reforma do ensino médio, Lei n. 13.415/2017, as disciplinas do programa Inova Educação vieram a integrar todos os itinerários formativos. Mas no âmbito do fatiamento do conhecimento previsto no teor da referida Reforma, segundo a qual uma parte do currículo escolar deve cumprir a BNCC, com disciplinas cujos conteúdos já são comumente ensinados e denominados de “formação geral básica” com o invólucro de “objetivos e direitos de aprendizagem”. E outra parte do currículo, composta por itinerários formativos de áreas do conhecimento escolhidas pelo estudante segundo seus interesses de inserção no trabalho (Brasil, 2017).

Em São Paulo, os itinerários formativos foram divididos: uma parte da carga horária de estudantes é destinada para disciplinas do Inova Educação e outra parte da carga horária é dedicada aos *Aprofundamentos curriculares das áreas do conhecimento*, nos quais a educação profissional compõe um desses aprofundamentos.

Durante o período da pandemia de Covid-19, em que as escolas ainda estavam parcialmente esvaziadas em função das medidas de isolamento físico, em junho de 2021, a proposta do chamado “novo ensino médio” foi assim apresentada no *site* da Seduc:⁶¹

A implementação dos itinerários formativos nas escolas estaduais passa pelos três componentes curriculares propostos pelo Inova Educação (Projeto de Vida, Eletivas, Tecnologia e Inovação) e pelo aprofundamento curricular – apenas na segunda e terceira séries. Este item é composto por quatro opções nas áreas de conhecimento (Linguagens, Matemática, Ciências Humanas e Ciências da Natureza) e seis opções de áreas integradas (Linguagens e Matemática, Linguagens e Ciências Humanas, Linguagens e Ciências da Natureza, Matemática e Ciências Humanas, Matemática e Ciências da Natureza, além de Ciências Humanas e Ciências da Natureza). O estudante ainda poderá optar pela formação técnica e profissional.

“Ação humana e suas consequências”, “Tradições e heranças culturais”, “A tecnologia nas narrativas das relações sociais”, “Compromissos com o Patrimônio cultural e ambiental”, “Como se

⁶¹ Disponível em <educacao.sp.gov.br> acesso em 15 jul. 2021.

tornar um resolvedor de problemas?” e “Com quantas estratégias chegamos a uma solução?” são alguns exemplos de aprofundamento, que variam conforme as áreas de conhecimento e áreas integradas definidas (São Paulo, 2021, s/p).

Os itinerários formativos no ensino médio têm paulatina redução da carga horária de formação geral comum ao longo dos três anos, como prossegue a Seduc:

Na proposta, a divisão de 1.050 horas ocorre desta forma:

1ª série: 900 horas de formação geral básica e 150 horas para os itinerários formativos (Inova Educação)

2ª série: 600 horas de formação geral básica e 450 horas de itinerários formativos (300 horas de aprofundamento curricular + 150 horas do Inova Educação)

3ª série: 300 horas de formação geral básica e 750 horas de itinerários formativos (600 horas de aprofundamento curricular + 150 horas do Inova Educação) (São Paulo, idem).

O argumento utilizado pela equipe da Seduc é equivalente ao utilizado para justificar a implantação da reforma do ensino médio. Nas palavras do então secretário da educação paulista Rossieli Soares: “dar outras opções para os nossos estudantes, para que eles possam querer aprender. [...] É através da competência socioemocional, da motivação, que vamos conseguir engajar mais estudantes” (ibid).

E mesmo uma leitura mais estereotipada de que há rigidez e não há flexibilidade nos currículos e conhecimentos componentes da formação de nível médio, como disse o chefe da Coordenadoria Pedagógica da Seduc, com histórico de empreendedor, Caetano Siqueira: “Desejamos um Ensino Médio menos rígido e mais flexível, voltado ao projeto de vida individual e que contribua ainda mais no caminho escolhido para a sequência da vida” (ibid).

Qual caminho é o escolhido pelo estudante da escola pública? Numa outra sessão de apresentação das reformas na educação paulista, com as quais se relaciona o programa Inova Educação, o ex-secretário estadual de educação de São Paulo Rossieli Soares é explícito:

[...] Ensino médio não é preparatório para vestibular, ele é parte disso para aqueles que têm esse projeto de vida. Mas ele precisa ser um auxílio para a realização dos sonhos, para a ida para o mercado de trabalho. Nós não podemos simplificar, somente para aqueles que querem ter o caminho para o vestibular que todos têm que seguir exatamente esta mesma trilha (Anúncio sobre o Ensino Médio de São Paulo, 2021).

Assim, a mudança educacional na rede paulista é sustentada pela compreensão do ingresso no mundo do trabalho como um sonho e a continuidade dos estudos na universidade uma atividade para poucos.

Embora pautado pelo protagonismo juvenil nas escolhas, a oferta dos itinerários pelas escolas dependeu, centralmente, mais das condições materiais das redes de ensino do que das aspirações individuais de estudantes para escolherem os itinerários. Como demonstram Cássio e Goulart (2022, p. 528), escolas cujas comunidades possuíam nível socioeconômico mais elevado tiveram maior liberdade de escolha: “a implementação de uma reforma curricular de grandes proporções sem uma alteração substantiva das condições materiais das escolas resulta no reforço de desigualdades escolares que já existem como desigualdades sociais”.

O Inova Educação, por seu turno, visa incluir jovens no mundo do trabalho por meio das competências do século XXI: “As competências para o Século 21 estão relacionadas ao sucesso na vida e a uma inserção mais qualificada em um mercado de trabalho, o qual está em constante mudança em função das transformações tecnológicas” (São Paulo, 2019, p. 22). O programa é ofertado sob aparente aposta no reforço do individualismo e do mérito para atingir o sucesso de inserção no mercado de trabalho.

A combinação do discurso das competências e da flexibilidade como argumento para justificar o hiperfatiamento do conhecimento em itinerários formativos reproduz a limitação prescritiva do currículo e “não permite o aprendizado e o exercício da reflexão com a profundidade que a formação cultural exige” (Silva, 2018, p. 12).

A escola de formação humanista e científica tem seu currículo empobrecido, são esvaziadas suas atribuições de socialização do conhecimento e passa a assumir, sem mediação, a finalidade de formar tão somente para o trabalho. Mas, qual trabalho?

Com a proposição do empreendedorismo, como parte dos conteúdos estruturantes do Inova Educação, o tema do trabalho da juventude adquire uma dimensão mais explícita que diz respeito à difusão de uma *cultura empreendedora* que busca “moldar um determinado tipo de personalidade, em tese ajustada ao espírito do capitalismo: concorrencial, individualista, focado na responsabilização das pessoas” (Tommasi; Corrochano, 2020, p. 354).

Deste modo, deparamo-nos com um novo contexto de processos de criação e de transformação dos tipos de ensino que identificam articulação entre mudanças sociais e mudanças educacionais, como designado por Celso Beisiegel (2009), na qual os serviços

de educação encontram as determinações de sua evolução circunscritas num processo global de mudanças sociais.

Por sua multidimensionalidade, o processo educativo pode ser investigado sob diversificadas perspectivas e ângulos diferentes: do ponto de vista estritamente pedagógico, de suas repercussões na economia, dos métodos de ensino. Concordando com Beisiegel (2009, p. 63): “é no campo da política que se esclarecem as suas determinações mais significativas”, porque os vários movimentos de educação “só ganham pleno sentido no âmbito das ideologias em que se exprimem as orientações dos grupos no poder”.

A contextualização com as recentes modificações do ciclo econômico corroboram a apreensão das relações da reforma na educação com dimensões econômicas, ideológicas e sociais como parte de uma luta política mais ampla.

Preparo da juventude para o trabalho subalterno

O programa Inova Educação implica uma adequação do conteúdo da escola às condições econômicas e sociais da sociedade capitalista e da política neoliberal. Visando à preparação para o trabalho subalterno, acentuando a dualidade do ensino e as dificuldades de atuação das classes trabalhadoras, na situação de hiperexploração e subalternidade, visto que as condições delas são “politicamente mais restritivas do que as leis de necessidade histórica que dirigem e condicionam as iniciativas das classes dominantes” (Gramsci, 2014, p. 2286, Q 25 § 4).

As propostas relativas ao cerne do programa Inova Educação obedecem a um percurso lógico de criação de um novo tipo de jovem com as “competências relevantes para a vida no século XXI” que repetem o seguinte “mantra”:

flexibilidade na escola para oferta de disciplinas do interesse do estudante, desenvolver tomada de decisão, garra, determinação, perseverança, esforço e resiliência, autoconhecimento, autocuidado, autoestima, autoconfiança e autoeficácia (São Paulo, 2019, p. 10).

Disciplinas como Empreendedorismo, Educação Financeira e Economia Criativa, exemplos de disciplinas eletivas do Programa, tornaram-se eixos da política educacional paulista. Elas forjam a ideia de sucesso, mas, na essência, constituem-se em um dos mecanismos da classe dirigente/dominante, por meio dos seus aparelhos de hegemonia, de produzir um consenso em torno de uma formação direcionada a conhecimentos

limitados e voltados ao saber-fazer. Em detrimento da apropriação das condições em que se dá este “fazer”.

Embora o vínculo com trabalho se explicita na implantação do programa, uma das medidas organizativas previstas no seu cerne é o reajuste da duração das aulas de 50 para 45 minutos. A inclusão de mais uma aula por dia resulta em 15 minutos a mais de permanência do estudante na escola.

Para o estudante trabalhador, esta medida foi um problema. Conforme os relatos dos educadores, o aumento de horário de permanência nas escolas foi feito desconsiderando a situação da dupla jornada do estudante trabalhador.

Não deu tempo pra perceber, mas eu tenho certeza que iria chover pedido pra sair mais cedo, assim, vira e mexe os pais vão lá, querem autorização pro filho sair mais cedo (Clarice, Diretora da EE Anis).

Uma boa parte dos estudantes do EM já no 1º ano começam a trabalhar, ou fazem cursos à tarde. Nós da gestão tínhamos vários desafios para implementar como foi. Primeiro problema: passar a ser sete aulas e aumentar o tempo do aluno na escola em mais 15 minutos, passou a sair 12h35. Para que esses estudantes do 1º ano do EM que já tinham problema em sair da escola 12h20 por conta da correria para ir para o seu curso ou ir trabalhar para entrar 13h no serviço. Isso teve um impacto muito grande (Adriana, Diretora da EE Íris).

[...] também mexeu com a vida dos alunos, 80% da nossa escola vêm de bairros periféricos da cidade de Guarulhos. E por quê que eles vêm? A nossa escola está localizada no centro expandido da cidade, eles têm o interesse, é claro que eles se apegam a uma questão de uma nota melhor, de ter estudado numa escola que tem um bom histórico na cidade, mas isso ajuda a vida do aluno porque ele trabalha nas mediações, então ele estuda de manhã na escola e, geralmente, ele pega esses 20 minutinhos finais e ele pede pra ir embora, ele fala assim: “Diretor, eu preciso ir embora”, eu falo: “Por quê que você vai embora meu filho?”, e ele fala o seguinte: “Olha, eu trabalho na loja tal, eu faço estágio na loja tal, eu ajudo tal pessoa”, então, enfim, ali também é um caminho pra ele chegar mais rapidamente ao estágio ou ao trabalho. Então o aluno, antes, ele saía meio dia, agora ele sai... Ele continua saindo meio dia, só que ele perde 35 minutos de aula, antes ele perdia um pedacinho da aula, agora ele perde praticamente a aula inteira, e se você insistir muito e falar assim: “Não, você tem que optar pela escola”, isso promove uma evasão escolar, porque entre o emprego e a escola, esse aluno que necessita ajudar a complementar a renda na sua casa, ele opta por esse emprego, ainda que esse emprego seja um emprego, assim, que não lhe dê as garantias, que seja bem precário (Itamar, Diretor da EE Íris).

As situações de sobreposição entre trabalho e estudo podem ocorrer em distintos contextos de trajetórias de vida de jovens. Embora há algumas décadas tenha se estendido a permanência de parcela significativa da juventude na escola brasileira, estudar e trabalhar não se configuram como etapas sucessivas, mas concomitantes e tal sobreposição pode significar experiências muito diversas (Abramo; Venturi; Corrochano, 2020).

Os contextos de vida e de empregos dos jovens estudantes informam a condição de vulnerabilidade socioeconômica, e mesmo a dissociação do próprio programa com a realidade dos jovens da rede estadual paulista. Se o Inova Educação se ornamenta de uma roupagem de ensino flexível, adequado às expectativas dos jovens, o que se manifesta é a dissimulação da coerção da própria condição do trabalhador sob o capital, num processo de permanente expropriação “que subjaz como condição fundamental à produção capitalista de braços ‘livres’ [que] é novamente naturalizado” (Fontes, 2018, p. 219).

A implantação da proposta de preparo para o trabalho é revestida pelo tema da disciplina Projeto de vida e pelas competências socioemocionais que levam as comunidades a interpretarem de modo associado ao contexto de crise socioeconômica, aumento de violência e uma indução à passividade dos jovens diante das desigualdades.

E o Inova, eu acho que é essa coisa, ele virou *band-aid* pra Suzano, *band-aid* para as complicações da escola [...]. A sociedade está mudando muito rapidamente, a gente não consegue acompanhar, as redes sociais tiveram um papel fundamental nessa questão, o bolsonarismo com as violências... A pandemia nos poupou isso, que a gente não saberia como é que estariam nossos alunos, meninos e meninas. Com essa beligerância do bolsonarismo de pegar e matar, não sei como é que seria no físico aqui (Nara, Diretora da EE Rosa). Da resiliência, eu quero cair duro quando eu ouço resiliência: “Não, a gente tem que ser resiliente”, eu: “Ah não, fale tudo menos resiliência gente, né?”, que é esse espaço de conformação do sujeito, ah, aceita tudo, se adapta a tudo, então veio o perrengue, mas se adapte, lide com isso, não é assim gente... Aí eu lembro do Paulo Freire de novo falando da justa ira, tem hora que a gente tem que ficar com raiva, a Seduc não fala de raiva, não fala de medo, não fala de angústia, é tudo *happy*, tudo êêê, todo mundo feliz... (Geraldo, Professor coordenador da EE Dália).

[...] a grande lógica quando você reduz 3.000 [horas], que é o que tinha no currículo da nossa escola, pra 1.800 [horas] na formação geral básica, eu vejo uma gravidade tremenda, é diminuir o conhecimento dos alunos nos aspectos científicos, é diminuir arte na escola, é diminuir o diálogo e implementar uma proposta tarefaira, ainda que tenha tecnologia implementada, mas é uma tecnologia reduzida a operar os aplicativos, ou seja, às demandas de precariedade que o mercado exige desse novo cidadão, o eu empreendedor, é o pensamento individual. Tudo é “eu” na proposta, e ela simplesmente não é só uma proposta educacional, eu entendo que seja um raciocínio, uma lógica para o novo modelo de sociedade que não garante mais os direitos mínimos para as pessoas, então a escola, ela é espaço, ela é palco pra isso (Itamar, Diretor da EE Íris).

As competências socioemocionais elas têm que ser UM [ênfase] elemento para se pensar a educação, porque vivemos num mundo hoje em que o socioemocional é importante. [...] O centro da educação não tem que ser as competências socioemocionais e a

preparação para esse mundo uberizado. [...] Aí vêm esses projetos mirabolantes que invertem: porque nós precisamos ter uma mão-de-obra flexibilizada para se encaixar em qualquer trabalho que tiver, não é formação, é qualquer trabalho. [...] Eu acho que é um modelo de educação que não vai formar nossos estudantes para a necessidade deles, vai formar nossos estudantes para uma necessidade do capital. Você vai estar desempregado, mas você vai ser formado para ser empreendedor se você quiser. Vá lá e empreenda, assim você está bem na vida (Adriana, Diretora da EE Tulipa).

Alguns pontos se destacam nos relatos acima: que o contexto de repressão também possui reproduções no âmbito escolar. Como citado pela diretora Nara, o caso de uma escola estadual na cidade de Suzano onde houve um atentado de atiradores, resultando em estudantes e servidores mortos.⁶² Um fato como este marca gerações. Não à toa que os temas da resiliência, da felicidade a qualquer custo permeiam atividades promovidas pela Seduc sob a ideologia de competências socioemocionais, elemento difundido pelos organismos econômicos vinculados ao capital que induzem a formação de um consenso de que

assim como realizam-se investimentos nas capacidades cognitivas buscando alcançar determinados resultados (o que é sustentado pela teoria do capital humano), também os traços de personalidade poderiam ser alvo de investimento e intervenção no sentido de buscar determinados resultados econômicos e sociais (Accioly; Lamosa, 2021, p. 714).

Pelos depoimentos dos educadores, o programa não se configura como uma abordagem somente pedagógica, mas como a inculcação de uma racionalidade a serviço de uma alternativa política desse contexto de crise que mantenha a exploração da força de trabalho.

Estudantes são observados pelos educadores como membros da comunidade que precisam da escola para a socialização e para instruir seu acesso à cultura e ao emprego. Mas também relatam as contradições a respeito da orientação profissional para um trabalho futuro, quando, na realidade, os jovens já são economicamente ativos com empregos que, embora mal remunerados, contribuem para garantir-lhes sustentação financeira e existência.

⁶² O atentado ocorreu em escola estadual na cidade de Suzano que deixou 10 pessoas mortas, incluindo os dois atiradores que eram ex-alunos. Disponível em <brasil.elpais.com...> Acesso em 11 ago. 2021.

[...] é difícil você falar de um emprego melhor pra um adolescente que quer ter as coisas, que precisa trabalhar, que precisa ajudar em casa e que vai ver naquele emprego ali a solução dos problemas dele naquele momento, que é o que importa, aquele momento, viver aquele momento (Clarice, Diretora da EE Anis).

Eu falo porque a escola não é só o conhecimento, a escola é o levantar cedo pra ir se arrumar, é passar o batom, aqui na Terra Firme⁶³ [bairro periférico onde se localiza a EE Rosa] você viu, nós somos muito ruins de localização, então os meninos passeiam na escola. [...] Aqui ninguém consegue sair pra “ir ali” porque não tem nada pra “ir ali”, o ônibus é muito difícil, a condução é cara para os meninos. Eu tenho 200 meninos do Bolsa Família, pensa, pobreza, extrema pobreza, de 870 [alunos]... É muita gente... [...] É vinte e cinco por cento da escola que mora mal, então a escola é o evento, essa coisa (Nara, Diretora da EE Rosa).

Este elemento é importante porque as relações do jovem com a produção social são mediadas pelo território da comunidade à qual o jovem pertence. Então centro e periferia são tomados de forma orgânica, pelo fato da escola ser um polo cultural fixo mas com pessoas em trânsito. Ali, o jovem possui parte da sua jornada de interação com o mundo.

Se o próprio cerne do programa admite que é preciso preparar jovens para profissões ainda inexistentes, por que a intenção de antecipar uma situação vindoura? Ou os agentes privados e políticos formuladores do programa já têm previsão de futuro para os jovens da classe subalterna?

O quanto o Novo Ensino Médio vai corroborar com uma situação que já existe, você entende? Eles já são a mão de obra barata, eles já são os que vão trabalhar [...] sendo mão de obra barata mesmo o resto da vida, e quando a gente pensa empreendedorismo, o máximo que eles vão ter [...] é uma loja de capinha de celular, sabe? (Clarice, Diretora da EE Anis).

O que nos interessa ressaltar é que a condição de classe determina a inserção precoce na População Economicamente Ativa. Condiciona-se não somente o nível de escolaridade, contudo, também, o seu significado, tanto para crianças, jovens, adultos e suas famílias, em contextos nos quais escolhas e não escolhas possuem sua dialética. Mas para as classes subalternas prepondera a opção pelo trabalho (Ferretti, 1988).

⁶³ Nome fictício atribuído ao bairro para evitar identificação da escola e dos sujeitos participantes da pesquisa.

No contexto de modificações superestruturais, jurídico-formais do Estado, no que diz respeito ao desmonte de direitos trabalhistas, para Virgínia Fontes (2017) estas se realizam por um duplo movimento de reduzir a intervenção na reprodução da força de trabalho empregada, quanto de ampliar a contenção da massa crescente de trabalhadores desempregados. Tendo-se como finalidade o preparo para a subordinação direta ao capital, sem a mediação de deveres do patronato para com a classe trabalhadora. Estas ações desembocam na educação uma forma mais incisiva da noção de empreendedorismo que visa ao apoio resolutivo ao empresariado no disciplinamento da força de trabalho, para que seja naturalizado o desemprego não como mais uma ameaça, mas como uma condição normal.

Permanentemente são postos em prática procedimentos empresariais e/ ou políticos para bloquear a emergência das tensões geradas por essas contradições. [...] O estímulo ao *empreendedorismo*, como apagamento jurídico fictício da relação real de subordinação do trabalho ao capital, que se apresenta como igualdade entre... capitalistas, sendo um deles mero “proprietário” de sua própria força de trabalho (Fontes, 2017, p. 50, grifos no original).

O Inova Educação se associa à iniciativa, fomentada por *think tanks* e apoiada pela Seduc, de contribuir com a aceleração da transformação da relação empregatícia com direitos em trabalho isolado diretamente subordinado ao capital, sem mediação contratual e desprovido de direitos. A intencionalidade tende pela formação de um novo tipo humano resiliente, flexível, autônomo, decidido e capaz de se reinventar para inserir-se num mundo do trabalho de contratos precários, de informalidade, de extensão de horários e com uso intenso da tecnologia.

A introdução do léxico do empreendedorismo transforma a relação da juventude e dos trabalhadores da educação com a atividade educativa de apropriação da cultura humano-histórica para uma simplificação instrutiva de adequação comportamental para ações laborais precárias.

Destaca-se o tipo de conformismo que reforça a condição de subalternidade dos estudantes da rede paulista. O deslocamento do conteúdo para aprendizagem é efetivado por meio da produção de um consenso do fracasso da escola e a solução é apresentada pela privatização também dos processos pedagógicos.

Com o esvaziamento da teoria, a formação da juventude é voltada para práticas e para “escolhas”, para eleição das disciplinas de acordo com a vocação, para busca do

emprego precário e conquista do “mercado de trabalho”, demarcações utilizadas para propiciar naturalização das condições de hiperexploração do trabalho precário e do individualismo como única alternativa de melhoria de vida.

Considerações finais

Sob aparência de modernização, inovação e de “competências para o século XXI”, a reforma do ensino médio levada a cabo na rede estadual paulista pretende educar para a incorporação de tecnologias sem saber para que e de onde vieram; para o controle ideológico e emocional característico da contenção social; para o preparo do trabalho subalterno, aprisionando a juventude a um eterno presente, sem refletir sobre o passado e o futuro; para a manutenção da dualidade do ensino, que separa teoria e prática, diminuindo a apreensão e o aprofundamento dos conhecimentos, gerando bloqueios para o acesso à formação na universidade.

Identificamos esta dissimulação do real no cerne do Inova Educação e do Novo Ensino Médio como parte dos objetivos da classe dominante. De uma luta política mais ampla, que tem seu contexto circunscrito pelo processo de desmonte dos direitos trabalhistas que conduziam a uma certa cidadania salarial, de aumento das desigualdades produzido pela política econômica de austeridade e pela articulação entre neoliberais, conservadores e fascistas na agenda política, ideológica e cultural do país.

O conjunto de retrocessos levado no período simultâneo ao de uma política educacional que, embora possua a inovação na sua denominação, indica um ajustamento e conformismo da juventude à ideologia de competências socioemocionais. Quando os problemas reais eram atravessados pelas desigualdades sociais e a destruição da natureza. Trata-se de uma contrarreforma a serviço do capital sob a égide do neoliberalismo.

Neste cenário de desmonte da educação pública nacional e de violenta invasão do setor privado na educação, é imperativa a *revogação* do Novo Ensino Médio, por este institucionalizar o *apartheid* social e educacional.

Apenas mudanças curriculares não elevam padrões de qualidade do ensino e o desempenho estudantil. São necessários recursos públicos orçamentários para a educação pública, valorização da carreira e da remuneração de educadores, melhores condições de trabalho, escolas bem equipadas, suporte tecnológico, corpo técnico estável e projeto pedagógico integrado e de formação humana de base.

Nessa direção, seria fundamental ampliar o ensino técnico integrado ao ensino médio, uma conquista dos educadores democráticos e dos movimentos populares e

sindicais concretizada nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. Paralelamente, são necessárias políticas relativas às diferentes dimensões da sociedade, pois a qualidade da escola e a aprendizagem de estudantes relacionam-se às condições de vida da população, a seu direito ao trabalho, ao emprego qualificado e bem pago, ao direito à saúde pública, à cultura. O que, por sua vez, exige a reafirmação da democracia no país e a reconstituição dos direitos sociais.

Não basta somente a igualdade de acesso, mas também a igualdade de objetivos intelectuais fundamentais, o acesso universal ao domínio da cultura, da ciência, do conhecimento para que a juventude, a classe trabalhadora e os povos oprimidos possam de fato inovar, com a construção de uma nova hegemonia.

Referências

ALENCAR, F.; PERRELLA, C. S. S. Resistências pela participação democrática na escola pública: experiências da Rede Estadual Paulista. **Revista de Administração Educacional**, v. 13, p. 77-95, 2022.

ALENCAR, F. **Escola pública entre ditames e resistências: Inova Educação na Rede Estadual Paulista**. 2023. 252 p. *Dissertação* (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2023.

ALENCAR, F.; MOUTINHO JR, I. O. M.; JACOMINI, M. A. Resistências, apropriações e alternativas de escolas ao programa Inova Educação. **Germinal: marxismo e educação em debate**, v. 15, n. 2, p. 158–180, 2023.

ABRAMO, H.; VENTURI, G.; CORROCHANO, M. C. Estudar e trabalhar: um olhar qualitativo para uma complexa combinação nas trajetórias juvenis. **Novos Estudos. CEBRAP**, v. 39, p. 523-542, 2020.

ACCIOLY, I.; LAMOSA, R. As competências socioemocionais na formação da juventude: mecanismos de coerção e consenso frente às transformações no mundo do trabalho e os conflitos sociais no Brasil. **Vértices**, v. 23, n. 3, 2021, p. 706-733.

ANÚNCIO SOBRE O ENSINO MÉDIO DE SÃO PAULO, 2021. 1 vídeo (86 min). Publicado pelo canal Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. Disponível em <youtube.com...> Acesso em 08 out. 2021.

BEISIEGEL, C. R. Cultura do povo e educação popular. In: BARROS, G. N. M. (org.) **Celso de Rui Beisiegel: Professor, Administrador e Pesquisador**. São Paulo: EDUSP, 2009, p. 55-69.

BRASIL. **Lei n. 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Disponível em: <planalto.gov.br...>.

CÁSSIO, F.; GOULART, D. C. Itinerários formativos e “liberdade de escolha”: Novo Ensino Médio em São Paulo. **Retratos da Escola**, v. 16, p. 509-534, 2022.

- FERRETTI, C. **Opção trabalho**: trajetórias ocupacionais de trabalhadores das classes subalternas. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1988.
- FONTES, V. Capitalismo em tempos de uberização: do emprego ao trabalho. In **Marx e o Marxismo**, v.5, n.8, jan/jun, 2017, p. 45-67.
- FONTES, V. Gramsci, Estado e sociedade civil: anjos, demônios ou lutas de classes? In **Outubro**, n. 31, 2018, p. 217-232.
- FRIGOTTO, G. Reforma de ensino médio do (des) governo de turno: decreta-se uma escola para os ricos e outra para os pobres. **ANPEd**. Disponível em: <anped.org.br...>. Acesso em 24 de agosto de 2021.
- GIROTTI, E. D.; JACOMINI, M. A. Entre o discurso da excelência e a lógica do controle: os riscos do Programa Ensino Integral na rede estadual de São Paulo. **Rev. Cienc. Educ.**, ano XXI, n. 45, p. 87-113, jul./dez. 2019.
- GRAMSCI, A. **Quaderni del carcere**. Torino: Einaudi, 2014.
- _____. **Quaderno del carcere n. 12**. Roma: Edizione Conoscenza, 2018.
- INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Sinopses estatísticas da educação básica 2019**. Brasília: Inep, 2020. Disponível em <portal.inep.gov.br...> Acesso em 17 out. 2021.
- JACOMINI, M.; STOCO, S. (Orgs.). **Política e gestão da educação na rede estadual paulista, 1995-2018**. São Paulo: Alameda, 2022.
- MORAES, C. S. V. Trabalho e Educação como pauta do GT Trabalho e Educação da Anped: algumas considerações sobre o campo de pesquisa. **Trabalho Necessário**, v. 21, n. 45, p. 01-26, 2023.
- OLIVEIRA, F. *Crítica à razão dualista/O ornitorrinco*. São Paulo: Boitempo, 2013.
- PERRELLA, C. S. S.; ALENCAR, F. Gestão para resultados e ações de controle da política educacional paulista. **Educação em Revista**, v. 38, 2022.
- SÃO PAULO. **Inova Educação**: transformação hoje, inspiração amanhã. São Paulo: Seduc, 2019. Disponível em <inova.educacao.sp.gov.br... >. Acesso em 5 fev. 2020.
- _____. Seduc. **Educação SP apresenta itinerários formativos para o Novo Ensino Médio**. São Paulo, 2021. Disponível em <educacao.sp.gov.br...> acesso em 15 jul. 2021.
- SILVA, M. R. A BNCC da Reforma do Ensino Médio: o resgate de um empoeirado discurso. **Educação em Revista**, v. 34, p. 1-15, 2018.
- SILVA, M. R.; KRAWCZYK, N. R.; CALÇADA, G. Juventudes, novo ensino médio e itinerários formativos: o que propõem os currículos das redes estaduais. **Educação e pesquisa**, v. 49, p. 1-18, 2023.
- TOMMASI, L.; CORROCHANO, M. C. Do qualificar ao empreender: políticas de

trabalho para jovens no Brasil. **Estudos Avançados**, v. 34, p. 353-372, 2020.

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
PPGE/UFPR
E-mail: gfpirkel@ufpr.br

Cassia Alessandra Domiciano
PPGE/UFPR
E-mail: cassia.domiciano@ufpr.br

Introdução

Este artigo constitui-se um recorte do Trabalho de Conclusão de Curso apresentado pelo autor ao final do curso de Licenciatura em Física da Universidade Federal do Paraná. Motivada pela importância do Ensino Médio como etapa final da Educação Básica e pela relevância de se compreender as disputas políticas (e das políticas) em Educação, a presente pesquisa propõe-se a apresentar e discutir o processo de gênese e promulgação da reforma do Ensino Médio do ano de 2017, bem como sua implementação no estado do Paraná. Mais especificamente, objetiva-se: 1) descrever os processos políticos que deram origem à referida reforma do Ensino Médio; 2) problematizar as alterações propostas, pela lei da reforma, a essa etapa da Educação Básica e 3) analisar as alterações curriculares do Ensino Médio da Rede de Ensino do Paraná, decorrentes da implementação desse normativo.

Tal reforma, consubstanciada pela Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, levou a uma extensa reformulação do sistema educacional brasileiro e é, na realidade, o desfecho de uma longa e inconstante disputa sobre a organização dessa etapa da Educação Básica, que envolveu atores privados, setores da sociedade civil e entidades governamentais. Pautando-se na ideia de que a atual performance (aquém da ideal) dos indicadores de qualidade do Ensino Médio teria sua origem no desinteresse do “jovem” pelo currículo escolar, a Lei nº 13.415/2017 impôs mudanças na organização das disciplinas tradicionais, aumento da carga-horária total do Ensino Médio (de 2.400 para 4.200 horas, devendo alcançar 3.000 horas em até cinco anos), implantação de escolas em tempo integral e inclusão da formação técnica e profissional como matéria facultativa

do currículo, que pode, inclusive, ser lecionada por profissionais que não sejam formados na área da Educação, mas que possuam “notório saber” (Ferretti, 2018).

Amparada pelos discursos da adequação do ensino às demandas do mercado de trabalho e da promoção do protagonismo e empreendedorismo juvenil por meio do incentivo à livre escolha da sua própria formação, a reforma teve seu início, contraditoriamente, em um ato autoritário: a Medida Provisória (MP) nº 746, de 22 de setembro de 2016, editada pelo Presidente da República, Michel Miguel Elias Temer Lulia (MDB – Movimento Democrático Brasileiro), em um contexto político já bastante inflamado: após a destituição da Presidente Dilma Vana Rousseff (PT – Partido dos Trabalhadores). A MP foi recebida com bastante aversão das comunidades discentes, docentes e acadêmicas, fato evidenciado pelas ocupações dos colégios por estudantes de Ensino Médio (Tokarnia, 2016) e pela grande quantidade de manifestações, protestos e abaixo-assinados clamando pela revogação da Medida Provisória (Domiciano; Adrião, 2022). Uma movimentação semelhante pôde ser percebida em dois outros momentos: na conversão da MP na Lei nº 13.415, em 16 de fevereiro de 2017 e na homologação da BNCC do Ensino Médio⁶⁴, em 20 de dezembro de 2017 (Motta; Silva; Barbosa, 2022).

É possível verificar que os trâmites que levaram à referida reforma do Ensino Médio aconteceram, em grande maioria, a partir de meados de 2016, com a instalação do governo neoliberal encabeçado por Michel Temer. Entretanto, essa política pública não se originou nessa conjuntura: suas bases remontam ao Projeto de Lei (PL) nº 6.840, apresentado em 27 de novembro de 2013 pela Comissão Especial Destinada a Promover Estudos e Proposições para a Reformulação do Ensino Médio (CEENSI), da Câmara dos Deputados. O PL 6.840/2013, que trazia os chamados “percursos formativos” (predecessores dos itinerários, presentes na reforma aqui discutida), é uma reedição de tendências educacionais que estiveram em voga nos anos 1990, motivada por setores da sociedade civil identificados com o empresariado nacional (Ferretti, 2018), cujas principais diretrizes são a ampliação do ensino técnico e profissionalizante e do fortalecimento das avaliações de larga escala (Koepsel; Garcia; Czernisz, 2020). Assim sendo, percebe-se a relação entre a reforma do Ensino Médio de 2017 e as entidades de direito privado que estão, de alguma forma, ligadas à Educação.

⁶⁴ Embora relevante para a compreensão da reforma, a homologação da BNCC do Ensino Médio, cujos nuances foram discutidos por Silva (2018), não pertence ao escopo do presente trabalho.

No estado do Paraná, a alteração da matriz curricular da Rede de Ensino ocorreu em 2020, por meio da Instrução Normativa Conjunta Nº 008/2021 – DEDUC/DPGE/SEED, aprovada apressadamente, sem a participação da comunidade escolar e encontrando grande resistência no corpo docente, que advogou – sem sucesso – pela sua revogação via coletivos e sindicatos de classe (Silva; Barbosa; Körbes, 2022, p. 403-404). A nova matriz curricular foi efetivamente executada no ano letivo de 2022 – conforme o Cronograma Nacional de Implementação do Novo Ensino Médio (Brasil, 2021), do Ministério da Educação –, contando com extenso rearranjo do tempo didático das disciplinas e a inclusão de três novos componentes de carga horária elevada: “Projeto de Vida”, “Educação Financeira” e “Pensamento Computacional”. Ademais, o estado do Paraná adquiriu, da iniciativa privada, softwares, plataformas e cursos, não só para utilização nas novas disciplinas, mas também no cotidiano pedagógico das escolas (Pires, 2023), fato que pode indicar a existência de processos de privatização, entendidos neste trabalho como “(...) medidas que têm subordinado, direta e indiretamente, a educação obrigatória aos interesses de corporações ou de organizações a estas associadas.” (Adrião, 2018, p. 9)

Metodologia:

A presente pesquisa tem abordagem qualitativa, posto que “aprofunda-se no mundo dos significados das ações e relações humanas” (Minayo, 1994, p. 22), e caráter simultaneamente bibliográfico e documental, sendo assim qualificada por valer-se tanto de artigos e publicações científicas (fontes bibliográficas) quanto de documentos oficiais e extraoficiais produzidos no contexto da reforma do Ensino Médio, materiais estes que não receberam tratamento científico ou analítico prévio (fontes documentais). Dessa forma, o texto busca alcançar os objetivos propostos por meio do diálogo entre essas diversas fontes, tecendo cronologicamente a narrativa social-histórica-política da reforma do Ensino Médio, visando contemplar e problematizar sua origem, recepção, promulgação e implementação na Rede de Ensino do Paraná.

Em se tratando da origem, a atual configuração da Educação no Brasil é fruto de mais de quatrocentos anos de história. Desde a chegada da Companhia de Jesus (ou jesuítas) em 1549 (Rosário; Melo, 2015), os objetivos e métodos do processo de ensino-aprendizagem variaram imensamente, posto que resultam das conjunturas políticas, econômicas, sociais e culturais de desenvolvimento, tanto do país, quanto da própria concepção de Educação, agora vista não só como uma prática, mas também como uma

ciência (Chizzotti, 2016). O presente trabalho não objetiva abordar a gênese ou a história da Educação contemporânea, mas sim as mudanças trazidas pela reforma do Ensino Médio do ano de 2017. Assim sendo, compreendemos que a análise das mudanças presume uma condição anterior e (necessariamente) diferente da atual; há de se escolher, portanto, um período de recorte: não tão amplo – a ponto de tornar este trabalho demasiado extenso –, nem tão recente – a ponto de falhar em capturar a complexidade do problema em questão. Dessa forma, a MP 746/2016 foi escolhida como o princípio desta discussão, que perpassará pela análise de Lei 13.415/2017 e se encerrará com a discussão sobre a implementação da Reforma do Ensino Médio na Rede de Ensino do Paraná.

Discussão dos resultados:

No dia 15 de setembro de 2016, apenas quinze dias após a destituição da Presidente Dilma Vana Rousseff (PT), o Ministro de Estado da Educação José Mendonça Bezerra Filho (Democratas – DEM) encaminha ao recém-empossado Presidente, Michel Miguel Elias Temer Lulia (MDB), proposta de Medida Provisória que:

Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e a Lei nº 11.494 de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, e dá outras providências. (Brasil, 2016b, p.1)

A Medida Provisória é uma norma jurídica com força de lei, válida por 60 dias⁶⁵, editada pela Presidência da República em casos de relevância e urgência (Brasil, 1988, art. 62). Para justificar esses atributos, a proposta assinada pelo Ministro da Educação, declara que a função social do Ensino Médio não atingiu os resultados esperados, como previsto no art. 35 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB). O currículo, supostamente “extenso, superficial e fragmentado, que não dialoga com a juventude, com o setor produtivo, tampouco com as demandas do século XXI” (Brasil, 2016a, p. 1), é colocado como responsável para o descompasso entre os objetivos da LDB e a realidade da Educação contemporânea.

⁶⁵ Com possibilidade de prorrogação pelo mesmo prazo. Dentro desse período, a Medida Provisória deve ser apreciada pelo Congresso Nacional para que seja convertida (ou não) em lei ordinária.

Ademais, as reprovações, distorções idade-série e evasão escolar são pontuadas como motivadoras das proposições da MP: “somente 58% dos jovens estão na escola com a idade certa (15 a 17 anos)” (Brasil, 2016a, p. 1).

Segundo Ferretti (2018), a ideia de que o abandono e a reprovação se devem somente à organização curricular é equivocada, pois não considera os demais aspectos envolvidos, nomeadamente: a “infraestrutura inadequada das escolas (laboratórios, bibliotecas, espaços para EF [Educação Física] e atividades culturais)” (p. 26), as condições de trabalho dos profissionais da educação (baixos salários, dificuldades na progressão de carreira, contratos temporários e jornadas em múltiplas escolas) e o afastamento dos jovens da escola (por precisarem contribuir para a renda familiar e/ou para a satisfação das próprias necessidades). Para além destes motivos, Volpi (2014)

evidencia que os adolescentes por ele pesquisados apontaram como causas do abandono escolar, além das questões curriculares, a violência familiar, a gravidez na adolescência, a ausência de diálogo entre docentes, discentes e gestores e a violência na escola. (apud Ferreti, 2018, p. 27)

Todos esses motivos afetam a aprendizagem dos estudantes, que é auferida, a nível de Educação Básica, por meio do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) e a nível de Ensino Médio, por meio do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb). Ambas as métricas são mencionadas na justificativa da MP 746/2016, que atribui o atual resultado do Ensino (aquém daquele definido pelas metas), a um suposto “modelo prejudicial que não favorece a aprendizagem e induz os estudantes a não desenvolverem suas habilidades e competências, pois são forçados a cursar, no mínimo, treze disciplinas obrigatórias que não são alinhadas ao mundo do trabalho” (Brasil, 2016a, p. 2), mostrando novamente a centralidade do currículo como potencial causa e solução do “problema educacional”.

Retomando as duas condições necessárias para a edição de uma Medida Provisória: relevância e urgência, abordaremos esse segundo aspecto, cuja justificativa constante na proposta da MP 746/2016 centra-se na questão econômica e previdenciária. O documento declara que é estimado um declínio da população jovem a partir de 2022, cujos efeitos, aliados ao crescimento da população idosa, tornam premente a reforma do sistema de ensino, “sob pena de não haver garantia de uma população economicamente ativa suficientemente qualificada para impulsionar o desenvolvimento econômico” (Brasil, 2016a, p. 2).

Como solução a esses problemas, a proposta apresenta os cursos de qualificação, estágio e ensino técnico profissional, pautando-se nas recomendações do Banco Mundial e da Unicef; duas entidades internacionais que também são citadas no PL 6.840/2013, corroborando a tese de que a MP 746/2016 é uma reedição das ideias constantes no PL. Já a dimensão financeira é bastante presente na política neoliberal do governo Temer, fato evidenciado pela Proposta de Emenda Constitucional (PEC) 241, a primeira medida de impacto adotada pela gestão (Ferretti, 2018). A PEC 241 deu origem à Emenda Constitucional nº 95, de 15 de dezembro de 2016, que estabeleceu o Novo Regime Fiscal, congelando por 20 anos os investimentos públicos em áreas como Saúde, Segurança e Educação (Brasil, 2016c).

Elencando as exposições supracitadas como justificativas aos requisitos constitucionais de relevância e urgência necessários para a edição de uma Medida Provisória, no dia 22 de setembro de 2016, a proposta do Ministro da Educação é acatada pelo Presidente Temer, entrando em vigência como MP nº 746/2016 e seguindo ao Congresso Nacional para apreciação por uma Comissão Mista, que a aprovou em 30 de novembro de 2016, conforme o parecer do relator – o Senador Pedro Chaves dos Santos Filho (Partido Social Cristão – PSC) –, que atestava que os requisitos constitucionais haviam sido cumpridos (Koepsel; Garcia; Czernisz, 2020). O parecer da comissão repete os argumentos utilizados pelo Ministério da Educação ao propor a reforma: evasão, baixas notas no IDEB, falta de infraestrutura nas escolas e desconexão do currículo com a “vida real”. O documento ainda afirma que esses estudantes estão em “salas de aula precarizadas, ouvindo aulas maçantes e enciclopédicas, sem perspectiva para o futuro” (Brasil, 2016 apud Koepsel; Garcia; Czernisz, 2020, p. 3).

A aprovação dessa norma jurídica intensificou a mobilização dos estudantes do EM, que no ano de 2016 já ocupavam uma quantidade significativa de colégios em todo o país (Tokarnia, 2016). Posteriormente, a Medida Provisória 746/2016 foi convertida na Lei 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, recebida, conforme Domiciano e Adrião (2022), “com muitas críticas por diferentes segmentos da sociedade – movimentos sociais, entidades de classe, comunidade científica, estudantes, professores e professoras” (não paginado).

Trazendo, então, a matéria legal ao centro da discussão, percebe-se que muitos são os elementos em comum entre a lei da reforma do Ensino Médio de 2017 e o PL 6.840/2013, a começar pela carga horária, que também passa a totalizar 1.400 horas anuais, com ampliação progressiva. A lei determina que, no prazo máximo de cinco anos

(a partir de março de 2017, ou seja, em março de 2022), as redes de ensino devem ofertar o mínimo de 1.000 horas anuais, porém não há prazo limite para a inclusão das 400 horas anuais restantes para se alcançar a carga horária estipulada. Essa ampliação da jornada escolar está em consonância com a meta 6 do Plano Nacional de Educação (PNE), que em uma de suas estratégias, orienta:

6.1) promover, com o apoio da União, a oferta de educação básica pública em tempo integral, por meio de atividades de acompanhamento pedagógico e multidisciplinares, inclusive culturais e esportivas, de forma que o tempo de permanência dos (as) alunos (as) na escola, ou sob sua responsabilidade, passe a ser igual ou superior a 7 (sete) horas diárias durante todo o ano letivo, com a ampliação progressiva da jornada de professores em uma única escola; (Brasil, 2014, anexo)

Entretanto, Ferretti (2018) considera que a infraestrutura das escolas, as condições de trabalho dos profissionais da educação e a oferta de alimentação para corpo discente e docente são fatores que dificultam o cumprimento dessa meta. Para mais, a educação em tempo integral pode se tornar um empecilho para os jovens que trabalham, levando-os a abandonar a escola ou, em melhor caso, recorrer ao ensino noturno regular, mencionado na Lei 13.415/2017 apenas uma vez: “os sistemas de ensino disporão sobre a oferta de educação de jovens e adultos e de ensino noturno regular, adequado às condições do educando (...)” (Brasil, 2017, art. 1º – nova redação do art. 24, § 2º, da LDB).

Quanto ao currículo, a lei da reforma determina que, no máximo, 1.800 horas deverão ser destinadas ao cumprimento de uma base comum⁶⁶, sendo que o restante da carga horária será alocado para os “itinerários formativos”, um resgate das “opções formativas” propostas no PL 6.840/2013. São eles: linguagens e suas tecnologias; matemática e suas tecnologias; ciências da natureza e suas tecnologias; ciências humanas e sociais aplicadas; e formação técnica e profissional. Segundo a lei, “as escolas deverão orientar os alunos no processo de escolha das áreas de conhecimento ou de atuação profissional” (Brasil, 2017, art. 4º – nova redação do art. 36, § 12, da LDB), o que dá a entender que os estudantes terão liberdade para escolher o itinerário formativo que desejam cursar; entretanto, não há menção à obrigatoriedade da inclusão de todos os

⁶⁶ A referida base é a BNCC, que ainda não havia sido homologada para o Ensino Médio na data de publicação da Lei 13.415/2017.

itinerários nos currículos, pois esses devem ser ofertados “conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino” (Brasil, 2017, art. 4°).

Dessa forma, os Conselhos Estaduais de Educação podem ser levados, por motivos econômicos, a priorizar a oferta dos itinerários de Ciências Naturais, Matemática e Educação Profissional, ao esperar que o enfoque nessas áreas proporcione uma melhoria nos resultados obtidos pelos estudantes nas avaliações internacionais de larga escala (Ferretti, 2018). Ademais, a priorização de certos itinerários formativos pelos sistemas de ensino também pode ser balizada pela obrigatoriedade do ensino da Língua Portuguesa e da Matemática nos três anos de Ensino Médio (Brasil, 2017, art. 3° – novo art. 35-A, § 3°, da LDB).

Ainda sobre o currículo, o ensino da Língua Inglesa é tornado obrigatório (Brasil, 2017, art. 3° – novo art. 35-A, § 4°, da LDB) e as antigas disciplinas de Educação Física, Arte, Sociologia e Filosofia, não contempladas em nenhum dos itinerários formativos propostos, são transformadas em “estudos e práticas”, também de caráter obrigatório (Brasil, 2017, art. 3° – novo art. 35-A, § 2°, da LDB). A lei não define o termo utilizado, que só ganha sentido nas novas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM):

Os estudos e práticas (...) devem ser tratados de forma contextualizada e interdisciplinar, podendo ser desenvolvidos por projetos, oficinas, laboratórios, dentre outras estratégias de ensino-aprendizagem que rompam com o trabalho isolado apenas em disciplinas. (Brasil, 2018, art. 11, § 5°)

Essa noção de “estudos e práticas” pode levar a uma secundarização desses conhecimentos, como postulado por Koepsel, Garcia e Czernisz (2020), resultando, inclusive, em uma diminuição das oportunidades de emprego para os docentes formados nessas áreas (Ferretti, 2018).

As autoras também chamam atenção à inclusão, no rol de profissionais da educação escolar básica, aqueles “(...) com notório saber reconhecido pelos respectivos sistemas de ensino, para ministrar conteúdos de áreas afins à sua formação ou experiência profissional (...)” (Brasil, 2017, art. 6°, nova redação do art. 61, inciso IV, da LDB). Apesar da lei determinar que esses trabalhadores atuarão somente no itinerário formativo de Educação Profissional, Ferretti (2018) novamente alerta para uma redução nos postos de trabalho para os educadores licenciados e concursados, que pode se agravar com a expansão da prerrogativa para as disciplinas dos demais itinerários, “devido à dificuldade

de encontrar professores titulados e licenciados interessados em lecioná-las” (p. 37). Ademais, a inexigência de formação didática ou pedagógica específica para esses profissionais pode impactar negativamente a qualidade da educação de nível médio. Ao não definir padrões mínimos a serem seguidos, a lei delega aos sistemas de ensino a função de definir e avaliar o “notório saber”, possivelmente ampliando as desigualdades nos processos de ensino-aprendizagem entre as várias regiões do país.

Localizando a discussão para o caso específico da Rede de Ensino do Paraná, a implementação da reforma do Ensino Médio teve como primeiro movimento relevante a aprovação da Instrução Normativa Conjunta nº 011/2020 - DEDUC/DPGE/SEED. Dentre as mudanças previstas por essa instrução, estão a padronização do currículo, a redução da carga horária das disciplinas de Filosofia, Sociologia e Artes e a adição de um novo componente curricular: a Educação Financeira (Paraná, 2020). Silva, Barbosa e Körbes⁶⁷, que argumentaram (sem sucesso) que

a proposta de padronização curricular confere legitimidade às avaliações em larga escala e retira a autonomia das escolas; a substituição das humanidades por educação financeira (sem objeto claro de estudos) traria prejuízo para a formação dos/as estudantes. (p. 403)

O segundo movimento relevante ocorreu no dia 29 de julho de 2021, com a instituição das Diretrizes Curriculares Complementares do Ensino Médio e o Referencial Curricular para o Ensino Médio do Paraná (Paraná, 2021a). Documentos que haviam sido disponibilizados para consultas públicas online em dois momentos distintos: fevereiro e junho de 2021. Todavia, Silva, Barbosa e Körbes (2022) expõem que essas consultas “ocorreram de maneira aligeirada e com pouca participação, marcadas pela celeridade na sistematização das contribuições e pela ausência de transparência no processo” (p. 404).

Finalmente, em 17 de dezembro de 2021, foi aprovada a nova Matriz Curricular para o Ensino Médio da rede pública paranaense, por meio da Instrução Normativa Conjunta Nº 008/2021 - DEDUC/DPGE/SEED. Em sua matéria, a nova Matriz estende a jornada diária dos estudantes de cinco para seis aulas de 50 minutos, a fim de cumprir a exigência de ampliação da carga horária para o mínimo de 1.000 horas anuais no ano letivo de 2022, prevista na Lei 13.415/2017 (Brasil, 2017, art. 1º – nova redação do art.

⁶⁷ Associação Nacional de Pós-Graduação em Filosofia – ANPOF, Coletivo Humanidades, APP-Sindicato, Associação de Professores da Universidade Federal do Paraná – APUFPR etc.

24, § 1º, da LDB). Não há, todavia, orientação quanto ao prazo final para a ampliação da carga horária anual do EM para 1.400 horas, como determina a lei da reforma. Em um documento anterior, o Conselho Estadual de Educação (CEE/PR) apenas menciona que

A carga horária total deve ser ampliada progressivamente para 4.200 (quatro mil e duzentas) horas, distribuídas em 1.400 (um mil e quatrocentas) horas anuais, **de acordo com as instituições e redes de ensino**. (Paraná, 2021a, grifos nossos)

Considerando o ano letivo de 200 dias, a carga horária do Ensino Médio nas escolas públicas do Paraná passa a totalizar 3.000 horas, ou seja, 500 horas a mais que o modelo anterior (Paraná, 2010, itens 5.1.7 e 5.2.6). A divisão tradicional dos componentes curriculares foi mantida em sua totalidade, incluindo as disciplinas de Arte, Educação Física, Sociologia e Filosofia, que – conforme a redação da Lei 13.415/2017 – compreenderiam somente “estudos e práticas” (Brasil, 2017, art. 3º – novo art. 35-A, § 2º, da LDB).

A estrutura curricular da nova Matriz divide-se em duas partes concomitantes: a Formação Geral Básica (FGB) e os Itinerários Formativos (IF) (Paraná, 2021b). A primeira parte compreende 1.800 horas totais e é composta por doze disciplinas: Arte, Educação Física, Língua Inglesa, Língua Portuguesa, Filosofia, Geografia, História, Sociologia, Matemática, Física, Química e Biologia. É importante ressaltar que apenas as disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática são ofertadas em todos os três anos dessa etapa de ensino, fato previsto na Lei 13.415/2017 (Brasil, 2017, art. 3º – novo art. 35-A, § 3º, da LDB). Ademais, a oferta de Língua Inglesa, ao invés da Língua Espanhola – como ocorria na Matriz Curricular anterior –, tem origem na mesma lei (Brasil, 2017, art. 3º – novo art. 35-A, § 4º, da LDB).

Para compor a outra parte, são ofertados dois Itinerários Formativos Integrados, quais sejam: IF 1) Itinerário Formativo Integrado de Linguagens e Ciências Humanas e Sociais – composto pelas disciplinas de Arte, Educação Física, Língua Estrangeira Moderna, Língua Portuguesa, Filosofia, Geografia, História e Sociologia; e IF 2) Itinerário Formativo Integrado de Matemática e Ciências da Natureza – composto pelas disciplinas de Matemática, Física, Química e Biologia. Segundo a nova Matriz, a escolha do Itinerário Formativo pelos estudantes ocorre somente a partir da segunda série e a carga horária total é de 800 horas (Paraná, 2021b).

Quanto ao itinerário formativo de formação técnica e profissional, previsto na Lei 13.415/2017 (Brasil, 2017, art. 4º – nova redação do art. 36, inciso V, da LDB), a Secretaria Estadual de Educação do Estado do Paraná (SEED/PR) celebrou contrato com o Centro Superior de Ensino Maringá – UniCesumar visando a “produção, ministração e transmissão das disciplinas técnicas presenciais mediadas por tecnologia, síncronas, com sistemas de interatividade e disponibilização de monitores” (Paraná, apud Silva; Barbosa; Körbes, 2022, p. 407). Esse contrato sugere fortemente um processo de privatização e plataformação da educação, como apontado também por Barbosa e Alves (2022).

Em complemento à carga horária dos Itinerários Formativos, as 400 horas restantes serão divididas entre três novas disciplinas, que compõem a Parte Flexível Obrigatória (PFO), são elas: Projeto de Vida, Educação Financeira e Pensamento Computacional. As duas primeiras estão presentes em todas as séries do Ensino Médio, enquanto a última, figura somente na primeira série. Essa reformulação curricular, conforme afirmam Silva, Barbosa e Körbes (2022), “retira a centralidade do conhecimento e introduz componentes sem campo científico claro, o que corrobora a fragilização da formação dos estudantes” (p.404).

Para além da evidente contradição em se ofertar disciplinas chamadas simultaneamente de “flexíveis” e “obrigatórias”, é importante ressaltar que os três novos componentes curriculares previstos no Novo Ensino Médio Paranaense não fazem parte da Formação Geral Básica e, conseqüentemente, não são entendidos como “carga horária destinada ao cumprimento da Base Nacional Comum Curricular” (Brasil, 2017, art. 3º – novo art. 35-A, § 5º, da LDB). À exceção do componente curricular “Projeto de Vida”, que encontra respaldo no dispositivo da Lei 13.415/2017 que determina que “as escolas deverão orientar os alunos no processo de escolha das áreas de conhecimento ou de atuação profissional previstas no caput” (Brasil, 2017, art. 4º – altera o art. 6, § 12, da LDB), o caráter obrigatório das demais disciplinas da Parte Flexível Obrigatória, que não pertencem à formação comum, vai de encontro aos preceitos de liberdade de escolha e protagonismo juvenil, utilizados como justificativa para a nova reforma do Ensino Médio, que se propôs a “ofertar um ensino médio atrativo para o jovem, além da liberdade de escolher seus itinerários, de acordo com seus projetos de vida” (Brasil, 2016a, p. 3).

A tabela 1 apresenta um comparativo entre a nova Matriz Curricular e a anterior, extrapolada a partir da modalidade de EM por bloco de disciplinas semestrais, encontrada em Paraná (2010). Por padrão, adota-se a duração da hora-aula como 50 minutos, e da hora-relógio como 60 minutos. É importante ressaltar que na Matriz Curricular do Paraná,

antes da alteração, a Língua Estrangeira Moderna (LEM) – Espanhol era obrigatória. O estudante também poderia escolher outra LEM, oferecida no contraturno. Após a reforma, a Língua Inglesa passou a ser obrigatória, sem prejuízo à oferta da LEM adicional.

Tabela 1 – Comparativo entre a carga horária total das disciplinas do Ensino Médio antes e depois da alteração na Matriz Curricular da Rede de Ensino do Paraná.

Componente curricular	Carga horária (hora-aula)				
	Antes da alteração	Depois da alteração			
		FGB	Itinerários Formativos (IF)		
			IF 1	IF 2	PFO
Arte	240	80	160		
Educação Física	240	160	80		
Sociologia	180	80	80		
Filosofia	180	80	120		
Geografia	240	160	120		
História	240	160	120		
Língua Portuguesa	360	400	160		
Língua Inglesa		160	120		
Língua Espanhola	240				
Biologia	240	160		200	
Química	240	160		200	
Física	240	160		280	
Matemática	360	400		280	
Projeto de Vida					160
Educação Financeira					240
Pensamento Computacional					80
TOTAL (hora-relógio):	2500	1800	800		400
		3000			

Fonte: elaborado pelos autores, a partir de Paraná (2010; 2021b).

Aprofundando-se na tabela, percebe-se que todas as disciplinas (com exceção de Língua Portuguesa e Matemática) viram uma redução em sua carga horária comum, ou

seja, aquela ofertada para todos os estudantes, independente da escolha de Itinerário Formativo. Esse fato é consequência direta do limite de 1.800 horas destinadas ao cumprimento da BNCC, imposto pela Lei 13.415/2017 (Brasil, 2017, art. 3º - novo art. 35-A, § 5º, da LDB).

Verifica-se também que três componentes curriculares tiveram sua carga horária comum reduzida a menos da metade do valor original: Arte (redução de 67%), Sociologia e Filosofia (redução de 56%); esses são os componentes de Formação Geral Básica (FGB) com a menor carga horária (80 horas-aula cada). As três novas disciplinas, presentes na Parte Flexível Obrigatória (PFO) e comuns a todos os estudantes, possuem carga horária igual ou superior a 80 horas-aula cada, fato que evidencia a secundarização dos conhecimentos de Arte, Sociologia e Filosofia, em favor das matérias de Projeto de Vida, Educação Financeira e Pensamento Computacional.

Conclusão

O presente estudo se propôs a narrar os processos histórico-políticos que resultaram na reforma do Ensino Médio de 2017, abordando a edição da MP 746/2016, a promulgação da Lei 13.415/2017 e, por fim, os impactos da reforma no currículo da Rede de Ensino do Paraná. Este trabalho buscou evidenciar que a construção das normas jurídicas, sobretudo em Educação, advém de inúmeras disputas – ora mais democráticas, ora menos – envolvendo a política institucional, as comunidades escolares e a sociedade civil, que – por definição – têm diferentes planos e concepções para a Educação Nacional, consequência de interesses diversos e, por vezes, conflitantes.

Em meio ao conturbado contexto político após a destituição da Presidente Dilma Rousseff, a MP 746/2016 é editada pelo Presidente Temer, estabelecendo a reforma do Ensino Médio (Brasil, 2016b). Esse documento, bastante semelhante ao PL 6.840/2013, tanto na matéria, quanto nas justificativas, foi recebido de forma negativa por diferentes segmentos da sociedade (Domiciano; Adrião, 2022), o que não impediu sua aprovação pelo Congresso Nacional, levando à sua conversão na Lei 13.415/2017. Com poucas alterações em relação à MP, a lei determina o aumento gradual da carga horária do Ensino Médio e uma extensa reformulação curricular: as antigas disciplinas dão lugar às quatro áreas do conhecimento e são definidos os cinco itinerários formativos (Brasil, 2017). Não há previsão para a obrigatoriedade da oferta de todos os itinerários pelas Redes de Ensino, fato que contradiz os pressupostos de protagonismo jovem e liberdade de escolha, argumentos apresentados como justificativa para a aprovação da reforma (Koepsel;

Garcia; Czernisz, 2020). Ademais, a secundarização dos conhecimentos de Educação Física, Arte, Sociologia e Filosofia (que passaram a compor a grade curricular apenas como “estudos e práticas”, em contraste com a Língua Portuguesa e a Matemática – obrigatórias nos três anos de Ensino Médio), a especialização precoce e a possibilidade do itinerário formativo de Educação Técnica e Profissional ser ministrado por docentes sem formação pedagógica (mas com “notório saber”) são alterações que podem impactar negativamente a qualidade dessa etapa de ensino (Ferretti, 2018).

A implementação da reforma do Ensino Médio no Estado do Paraná ocorreu de maneira rápida e pouco democrática: em duas ocasiões, a SEED/PR realizou consulta pública às comunidades escolares, de forma virtual e pouco transparente (Silva; Barbosa; Körbes, 2022). Ao final de 2021, a nova Matriz Curricular do Ensino Médio paranaense foi aprovada, para aplicação no ano seguinte; o novo arranjo aumentou a carga horária total do Ensino Médio em detrimento da carga horária de formação básica – reduzida de 2.400 horas para 1.800 horas –, porém manteve a divisão tradicional das disciplinas e adicionou três novos componentes curriculares obrigatórios: Projeto de Vida, Educação Financeira e Pensamento Computacional, sem campo científico claro, o que pode levar à fragilização da formação dos estudantes (Silva; Barbosa; Körbes, 2022) e sua disputa por uma vaga no Ensino Superior público. As demais disciplinas obrigatórias, com exceção de Matemática e Língua Portuguesa, tiveram sua carga horária comum reduzida, a fim de acomodar um Itinerário Formativo Integrado, a ser escolhido pelo estudante, ao segundo ano do Ensino Médio, dentre as duas opções ofertadas: Itinerário Formativo Integrado de Linguagens e Ciências Humanas e Sociais, e Itinerário Formativo Integrado de Matemática e Ciências da Natureza (Paraná, 2020). Na prática, a liberdade de escolha do estudante se restringe à opção de uma maior carga horária em Ciências Humanas ou em Ciências da Natureza, determinação que compartimentaliza o processo educativo, condicionando a presença de uma parte da formação à ausência da outra.

Diante do exposto, conclui-se que a reforma do Ensino Médio no Brasil, delineada pelos eventos narrados neste estudo, revela-se como um processo longo e complexo, marcado por debates intensos, estratégias legais e mobilização de diversos setores da sociedade. A trajetória que culminou na promulgação da Lei 13.415/2017 reflete a dinâmica das relações políticas e sociais que permeiam o campo educacional. Dessa forma, o presente trabalho buscou evidenciar que a reforma do Ensino Médio não se restringe a mudanças de carga horária e currículo, mas abrange aspectos mais amplos, como a participação democrática na formulação de políticas educacionais e a valorização

de diferentes áreas do conhecimento e do trabalho docente, elementos indispensáveis para a garantia de uma formação crítica e integral (e não só em tempo integral) aos estudantes. A análise desses processos histórico-políticos permite vislumbrar desafios e perspectivas para o futuro da Educação no Brasil, ressaltando a necessidade de se compreender mais detalhadamente os efeitos produzidos pela implementação da reforma do Ensino Médio nas diferentes redes de ensino, além da importância do contínuo diálogo e engajamento da sociedade na manutenção e ampliação da qualidade e do acesso a todas as etapas de ensino.

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.

BARBOSA, Renata Peres; ALVES, Natália. A Reforma do Ensino Médio e a Plataformização da Educação: expansão da privatização e padronização dos processos pedagógicos. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 21, p. 1-26, 2023. DOI 10.23925/1809-3876.2023v21e61619.

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

_____. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, ano 134, n. 248, p. 27.833, 23 dez. 1996.

_____. Câmara dos Deputados. Projeto de Lei nº 6.840, de 27 de novembro de 2013. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para instituir a jornada em tempo integral no ensino médio, dispor sobre a organização dos currículos do ensino médio em áreas do conhecimento e dá outras providências. 2013. Disponível em: https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=1200428. Acesso em 13 nov. 2023

_____. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Diário Oficial da União: edição extra, Brasília, DF, ano 151, n. 120-A, p. 1, 26 jun. 2014.

_____. Ministério da Educação. **EM nº 00084/2016/MEC**. Brasília, 2016a. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/exm/exm-mp-746-16.pdf. Acesso em: 15 nov. 2023.

_____. **Medida Provisória nº 746, de 22 de setembro de 2016**. Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e a Lei nº 11.494 de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais

da Educação, e dá outras providências. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, ano 153, nº 184-A, p. 1, 23 set. 2016b.

_____. **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. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, ano 153, n. 241, p. 2, 16 dez. 2016c.

_____. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017.** Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, ano 154, n. 35, p. 1, 17 fev. 2017.

_____. Ministério da Educação. **Resolução nº 3, de 21 de novembro de 2018.** Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: portal.mec.gov.br/docman/novembro-2018-pdf/102481-rceb003-18/file. Acesso em: 25 nov. 2023.

_____. Ministério da Educação. **Portaria nº 521, de 13 de julho de 2021.** Institui o Cronograma Nacional de Implementação do Novo Ensino Médio. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, ano 158, nº 131, p. 47, 14 jul. 2021.

CHIZZOTTI, Antônio. As Ciências Humanas e as Ciências da Educação. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v.14, n.04, p. 1556-1575, out./dez. 2016.

DOMICIANO, Cassia; ADRIÃO, Theresa. Financiamento do Novo Ensino Médio: o setor privado pega carona. **Coletiva**, Recife, n. 31, não paginado, set./dez. 2022. Disponível em: <https://www.coletiva.org/dossie-reforma-do-ensino-medio-n31-artigo-financiamento-do-novo-ensino-medio-cassia-e-theresa>. Acesso em: 10 set. 2023.

FERRETTI, Celso João. Reformulações do Ensino Médio. **HOLOS**, Natal, v. 6, p. 71-91, 2016. DOI: 10.15628/holos.2016.4988.

KOEPSEL, Eliana Cláudia Navarro; GARCIA, Sandra Regina de Oliveira; CZERNISZ, Eliane Cleide da Silva. A tríade da Reforma do Ensino Médio brasileiro: lei nº 13.415/2017, BNCC e DCNEM. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 36, n. 1, 2020.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Ciência, Técnica e Arte: o Desafio da Pesquisa Social.** In: MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). Pesquisa Social: Teoria, Método e Criatividade. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

MOTTA, Lucas Gabriel; SILVA, Mônica Ribeiro da; BARBOSA, Renata Peres. A BNCC do Ensino Médio: das Controvérsias no Processo de Elaboração ao Texto Aprovado. **Revista de Educação Pública**, [S. l.], v. 31, p. 01-19, jan./dez. 2022. DOI: 10.29286/rep.v31ijan/dez.12745.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação e do Esporte. **Instrução nº 021/2010 - SUED/SEED**. Curitiba, 08 nov. 2010. Disponível em: https://www.educacao.pr.gov.br/sites/default/arquivos_restritos/files/documento/2020-02/Instrucao0212010suedseed.pdf. Acesso em 05 dez. 2023.

_____. Secretaria de Estado da Educação e do Esporte. **Instrução Normativa Conjunta nº 011/2020 - DEDUC/DPGE/SEED**. Dispõe sobre Matriz Curricular do Ensino Médio na rede pública estadual de ensino do Paraná. Curitiba, 18 dez. 2020. Disponível em: https://www.educacao.pr.gov.br/sites/default/arquivos_restritos/files/documento/2021-01/instrucaonormativa_112020_curriculoem.pdf. Acesso em 26 nov. 2023.

_____. Conselho Estadual de Educação. **Indicação CEE/PR N.º 04/21**. Institui as Diretrizes Curriculares Complementares do Ensino Médio e o Referencial Curricular para o Ensino Médio do Paraná. Curitiba, 29 jul. 2021a. Disponível em: https://www.cee.pr.gov.br/sites/cee/arquivos_restritos/files/documento/2021-08/deliberacao_04_21.pdf. Acesso em: 26 nov. 2023.

_____. Secretaria de Estado da Educação e do Esporte. **Instrução Normativa Conjunta Nº 008/2021 - DEDUC/DPGE/SEED**. Dispõe sobre a Matriz Curricular do novo modelo de oferta para o Ensino Médio na rede pública estadual de ensino do Paraná a partir do ano letivo de 2022. Curitiba, 17 dez. 2021b. Disponível em: https://www.educacao.pr.gov.br/sites/default/arquivos_restritos/files/documento/2021-12/008_InstrucaoNormativaConjunta_MatrizCurricular_NEM_redepublicaestadualdeen-sinodoPr.pdf. Acesso em: 26 nov. 2023.

PIRES, Daniela de Oliveira. As plataformas digitais e a privatização da educação pública no Paraná. **Plural**. Curitiba: 26 out. 2023. Disponível em: <https://www.plural.jor.br/artigos/as-plataformas-digitais-e-a-privatizacao-da-educacao-publica-no-parana/>. Acesso em: 26 nov. 2023.

ROSÁRIO, Maria José Aviz do; MELO, Clarice Nascimento de. A educação jesuítica no Brasil colônia. **Revista HISTEDBR On-Line**, v. 15, n. 61, p. 379-389, 2015.

SILVA, Mônica Ribeiro da. A BNCC da Reforma do Ensino Médio: o Resgate de um Empoeirado Discurso. **Educação em Revista**. Belo Horizonte, v. 34, 2018. DOI: 10.1590/0102-4698214130.

SILVA, Monica Ribeiro da; BARBOSA, Renata Peres; KÖRBES, Cleci. A reforma do ensino médio no Paraná: dos enunciados da Lei 13.415/17 à regulamentação estadual. **Retratos da Escola**, Brasília, v. 16, n. 35, p. 399-417, maio/ago. 2022.

TOKARNIA, Mariana. Mais de mil escolas do país estão ocupadas em protesto; entenda o movimento. **Agência Brasil**, [S. l.], 25 out. 2016. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2016-10/mais-de-mil-escolas-do-pais-estao-ocupadas-em-protesto-entenda-o-movimento>. Acesso em: 25 dez. 2023.

A HOLDING ELEVA EDUCAÇÃO (GRUPO SALTA) SOB A PERSPECTIVA DO PROCESSO DE FINANCEIRIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA NO BRASIL

Felipe Araujo
Universidade Estadual de Campinas
E-mail: felipesaraujo.fsa@gmail.com

Introdução

Este trabalho apresenta resultados parciais de uma pesquisa de tese em andamento, cujo objetivo é caracterizar e analisar a atuação da holding Eleva Educação no campo da educação básica brasileira, dimensionando sua contribuição para o processo de financeirização e privatização da educação no período de 2013 a 2022⁶⁸. Este estudo está vinculado à pesquisa interinstitucional intitulada “O ensino privado-mercantil no Brasil: caracterização e análise das estratégias de inserção do capital financeirizado na oferta educacional”, financiada pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq – Processo nº 405647/2021-2) e coordenada pela Prof.^a Dr.^a Theresa Adrião. Assim, o presente texto se dedica a debater o processo de financeirização da educação básica no Brasil, apresentando a constituição e o crescimento da holding Eleva Educação (Grupo Salta⁶⁹) entre 2013 e 2022.

Neste texto, adota-se como pressuposto teórico que a mundialização financeira está relacionada aos processos de interligação dos “sistemas monetários e mercados financeiros nacionais”, resultantes das políticas de liberalização e desregulamentação adotadas inicialmente por Estados Unidos e Reino Unido entre 1979 e 1987, tendência que foi posteriormente seguida pelos demais países industrializados (CHESNAIS, 1998, p. 12).

De acordo com Chesnais (1998), a integração internacional dos mercados financeiros nacionais é uma característica fundamental da mundialização financeira e caracteriza esses mercados ao apontar a escalada do setor financeiro em, pelo menos, três

⁶⁸ Esta pesquisa é financiada pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq – Processo nº 141100/2021-4).

⁶⁹ Como veremos mais adiante neste texto, a partir de 2022, a *holding* trocou o nome de Eleva Educação para Grupo Salta como consequência de uma negociação realizada com o grupo britânico *Inspired*. Toda via, como este trabalho tem o recorte temporal de 2013 a 2022, ao longo do texto utilizaremos o nome Eleva Educação.

dimensões: a) a autonomia relativa da esfera financeira em relação ao setor produtivo, especialmente no que se refere à possibilidade de intervenção das competências monetárias; b) o “fetichismo” em torno das múltiplas formas de valorização do capital de natureza puramente financeira; e c) a influência dos operadores financeiros na determinação da movimentação de capitais no contexto da mundialização financeira, incluindo quais agentes financeiros, de quais países, para quais países e quais tipos de transação.

A financeirização corresponde ao modo atual de funcionamento do capitalismo global, começando a partir da década de 1980, em concomitância com a mundialização financeira (BASTOS, 2013; LAVINAS et al., 2017). Esse processo é particularmente caracterizado pela lógica da especulação, marcada pela decisão de compra e venda de ativos com o objetivo de obter lucro em uma venda futura. Nesse modelo de mercado, o lucro se concentra nas transações realizadas nos mercados secundários: ações, imóveis, moedas, crédito, commodities, entre outros (BASTOS, 2013). A financeirização é um fenômeno sistêmico e mundial que impacta de modo diferenciado os países de economia capitalista, atraindo famílias, bancos, instituições e diversos tipos de investidores para negócios financeiros fundamentados na especulação (BASTOS, 2013).

Para Lapavitsas (2013), a financeirização tem se mostrado uma forma de absorver o excesso de capital da esfera produtiva, redirecionando-o para o campo das finanças. Segundo o autor, o processo de financeirização é caracterizado por três tendências distintas de acumulação capitalista em países de economia desenvolvida. A primeira ocorre quando o capital monopolista se torna financeirizado, e as empresas não financeiras passam a se envolver cada vez mais em processos financeiros independentes dos bancos, utilizando seus próprios lucros retidos para financiar investimentos. A segunda tendência é marcada pela reestruturação dos bancos, que buscam acompanhar as mudanças impostas pelas empresas não financeiras; o foco passa a ser a mediação em mercados abertos, visando obter ganhos por meio de taxas, comissões e participação nos lucros das negociações.

No que diz respeito à terceira tendência, se trata de um dos movimentos mais marcantes do processo de financeirização: a comercialização da renda pessoal dos trabalhadores. Os bancos possibilitam um aumento no consumo das famílias ao mesmo tempo em que redirecionam suas economias pessoais para o mercado financeiro, tornando-os cada vez mais dependentes do sistema financeiro formal (Lapavitsas, 2013; Foster, 2009).

A pesquisa desenvolvida por Palley (2013) apontou que a financeirização da economia está interligada à estagnação dos salários, o que leva a um aumento da desigualdade social. Hyde et al. (2018), ao examinarem a relação entre três indicadores de financeirização — a) expansão de crédito; b) crises financeiras e variações no emprego nos setores financeiro, de seguros e imobiliário; e c) desigualdade de renda medida pelo índice de Gini — em 18 países democráticos de regime econômico capitalista, concluíram que esses indicadores de financeirização também estavam relacionados ao aumento da desigualdade social.

O estudo aprofundado sobre a financeirização da economia dos Estados Unidos, realizado por Van Arnum e Naples (2013), utilizou múltiplas variáveis de séries temporais para medir o grau de financeirização do país, considerando a contribuição dos setores financeiro, de seguros e imobiliário no valor agregado bruto. O estudo concluiu que a financeirização da economia dos Estados Unidos foi um dos principais fatores que evidenciaram o aumento da desigualdade no país nas últimas décadas.

Diante desse complexo contexto, o setor educacional não está imune a essa realidade, uma vez que há uma tendência, por parte das empresas atuantes no setor, de expandir os mecanismos e ferramentas inerentes ao processo de ensino-aprendizagem, alinhando-os aos interesses das famílias que buscam serviços educacionais e dos investidores atraídos pela perspectiva de lucro futuro (ADRIÃO & ARAUJO, 2023).

No Brasil, a entrada de capital financeirizado na educação básica não é um fenômeno recente e tem sido objeto de estudo de diversos pesquisadores nas suas mais variadas questões: compra de sistemas apostilados de ensino pelas redes públicas (ADRIÃO, et al., 2009; ADRIÃO, DAMASO & GALZERANO, 2013), celebração de convênios nos municípios paulistas para o aumento da oferta de educação infantil e do ensino fundamental (ADRIÃO *et al.*, 2012), ou ainda sobre a incidência dos atores privados não estatais na disputa pelos fundos públicos (ADRIÃO, et al., 2016; GALZERANO, 2021).

Como destacado em estudos prévios (ADRIÃO & DOMICIANO, 2018; COSTA, 2020; MOTA, 2021; ADRIÃO & ARAUJO, 2023), desde 2013 nota-se a presença da *holding* Eleva Educação, estabelecida pela Gera Capital por meio da fusão entre o Elite Rede de Ensino e o Pensi Colégio e Curso. A Gera Capital é uma empresa brasileira especializada na gestão de fundos de investimento em *private equity*, com foco em investimentos de longo prazo no setor educacional, especialmente na educação básica,

visando otimizar o retorno sobre seus investimentos. Ao longo deste texto, abordaremos de forma mais detalhada questões relacionadas a esses atores privados.

Este texto está organizado em quatro partes distintas. A primeira é esta introdução no qual se apresenta o contexto da pesquisa e seu objeto de análise. Na segunda parte são apresentados os percursos metodológicos adotados na construção dos dados que compõem este texto. Já na terceira parte são apresentados os dados relacionados a constituição e crescimento da *holding* no Brasil. A quarta parte dedica-se ao debate sobre o processo de financeirização da educação. Por fim, na quinta e última parte são apresentadas algumas considerações com relação aos dados obtidos até o momento, bem como apontamentos para a realização de pesquisas futuras.

Procedimentos metodológicos

Esta pesquisa é de natureza metodológica qualitativa, na qual considera-se que o pesquisador possui o seu ambiente natural como a sua principal fonte para a construção de dados, sendo ele o agente determinante na análise cautelosa e crítica dos dados coletados, destacando uma maior preocupação com o processo de realização da pesquisa do que com o produto/resultado final (LUDKE & ANDRÉ, 1986).

Tendo a natureza qualitativa como pressuposto, para a execução da pesquisa foi lançado mão da revisão bibliográfica a fim de dimensionar a construção teórica das pesquisas sobre o processo de financeirização na educação básica⁷⁰. Contou-se ainda, com a realização de pesquisa e análise documental com busca em fontes primárias – *websites* ligados diretamente à *holding*, o que permitiu ter maior conhecimento sobre a constituição, modo de funcionamento e os tipos de serviços comercializados pelo grupo.

Dada a natureza privada e a conhecida dificuldade em obter documentos de tais organizações, como fonte secundária, foram realizadas buscas por publicações do jornalismo especializado em economia que frequentemente acompanham as negociações financeiras em diferentes segmentos da sociedade. Estas fontes colaboraram na identificação do crescimento da *holding* e dos valores envolvidos nas negociações realizadas.

⁷⁰ Os resultados dessa referida revisão bibliográfica foram sistematizados e publicados em capítulo de livro: https://www.cedes.unicamp.br/sites/www.cedes.unicamp.br/files/documents/2024/04/E_book_final_26_03_0.pdf.

Apontamentos sobre a Eleva Educação (Grupo Salta) no Brasil⁷¹

Como citado anteriormente, a *holding* Eleva Educação foi criada no ano de 2013 a partir da fusão coordenada pela Gera Capital entre o colégio Elite Rede de Ensino e o Pensi Colégio e Curso, situados no Estado do Rio de Janeiro (ADRIÃO & DOMICIANO, 2018; ADRIÃO, 2022; ADRIÃO & ARAUJO, 2023; ARAUJO, 2023). Ambos colégios com foco na aprovação de seus alunos em exames específicos, sendo preparados através da oferta de cursos pré-vestibulares e preparatórios militares. Ainda neste ano foi dado início à criação da Eleva Plataforma de Ensino e da unidade de Excelência da Eleva, que comporta as escolas com foco em pré-vestibular da *holding* (ELEVA, 2022).

A Gera Capital é uma empresa brasileira de investimentos voltada para gestão de recursos com o objetivo de produzir retornos lucrativos aos seus investidores atuando em setores de impacto. A empresa tem como foco maximizar o valor de seus negócios realizando investimentos de longo prazo (GERA, 2022). A Gera Capital, que possui 76% da Eleva Educação, tem como um de seus principais investidores o empresário Jorge Paulo Lemann, detentor de 56% da empresa e o terceiro⁷² brasileiro mais rico com uma fortuna de US\$16.4 bilhões (SAMOR, 2020; FORBES, 2024). O empresário, por sua vez, é o controlador do maior grupo de cervejas do mundo, a *Anheuser-Bush InBeve*, tem participações em grandes empresas como as lojas americanas e a *Restaurants Brands International* que controla o *Burger King*. Por meio da sua empresa de *private equity*, 3G Capital, é o segundo controlador da famosa marca *Heinz*.

A primeira aquisição da *holding* ocorreu em 2014, ao comprar a tradicional rede de colégios no Estado de Minas Gerais. A compra do Colegium Rede de Ensino marca o início de um processo sistemático de aquisições que se estende até os dias atuais. Neste mesmo ano ocorreu o início da criação da Central de Serviços Compartilhados e realizou-se o lançamento da Eleva Plataforma de Ensino para escolas parceiras, que passaram a utiliza-la somente no ano seguinte (ELEVA, 2022).

Os processos de aquisições foram retomados em 2016 e o grupo comprou o colégio Alfa Rede de Ensino, com mais de 30 anos de existência e tradição no sul do país, a rede destaca-se pelo número de alunos egressos cursando faculdade de medicina (SAMOR, 2017). Neste ano foi dado início a criação do Laboratório Inteligência de Vida

⁷¹ Os valores apresentados ao longo desta seção representam os da época em que ocorreram as negociações.

⁷² Vale destacar que o empresário em questão tem oscilado ao longo dos anos entre os cinco mais ricos do país e esteve por vários anos na primeira colocação.

(LIV), uma ferramenta voltada para estimular e desenvolver as habilidades socioemocionais dentro da grade curricular normal. Esta ferramenta passou a ser utilizada por escolas próprias e parceiras apenas no ano seguinte (ELEVA, 2022).

Em 2017, foi criada a unidade de negócio Eleva Global para comportar as escolas do segmento *premium* (escolas de tempo integral e ensino bilíngue como foco em *network* e aprovação em universidade no exterior). Também foi lançada a primeira unidade da Escola Eleva, baseada em três pilares principais: Excelência Acadêmica, Inteligência de Vida e Cidadania Global (ELEVA, 2022). Situada em Botafogo, Zona Sul da cidade do Rio de Janeiro. No ano de lançamento a escola contava com 370 alunos matriculados pagando mensalidade no valor de R\$ 3.900,00. Esses alunos passaram por um rigoroso processo de seleção e em sua maioria eram de oriundos de outras escolas tradicionais do Rio de Janeiro como: Colégio Santo Agostinho e Escola Alemã Corcovado (MANECHINI, 2017).

Em 2017, a Eleva Educação realizou um número significativo de aquisições, totalizando sete no período. O processo teve início com a compra da rede de escolas Os Batutinhas Espaço de Educação Infantil, sediada no Rio de Janeiro. Posteriormente, a expansão dos investimentos ocorreram no Estado do Mato Grosso do Sul, com a aquisição de cinco novas escolas: Mace e Colégio Nota 10, em Campo Grande; Colégio Delphos, em Dourados; Colégio Total, em Ponta Porã e Dourados; e, no estado de Sergipe, o Colégio Innovare, em Aracaju (MIRANDA, 2017; ELEVA, 2022; ARAUJO, 2023). As unidades do Colégio Nota 10 mantiveram seus nomes e estruturas, enquanto a marca foi incorporada aos Colégios Delphos e Innovare. Os Colégios Mace e Total passaram a adotar a marca do Colégio Elite (MIRANDA, 2017). Essas estratégias revelam a importância atribuída às marcas Colégio Nota 10 e Colégio Elite dentro da *holding*, evidenciando uma forma específica de segmentação de mercado no contexto empresarial, que visa satisfazer e fidelizar clientes, e são legitimadas pelo processo de financeirização.

A intensificação de aquisições no Estado do Mato Grosso do Sul foi possibilitada por meio do aporte de capital financeiro internacional da empresa *Warburg Pincus* (gestora de fundos de investimento na modalidade *private equity*) no valor de R\$ 300 milhões (ADRIÃO & ARAUJO, 2023; ARAUJO, 2023). A empresa americana, com sede em *New York*, comprou 25% da *holding* Eleva Educação e fez a empresa ultrapassar mais de R\$ 1 bilhão em valor de mercado (SAMOR, 2017).

Nesse contexto, é evidente a concretização de uma das características primordiais da financeirização: a movimentação transfronteiriça de capital financeiro, impulsionada

pela ausência de regulamentação estatal sobre a atuação desses fundos de investimento internacionais. Importante ressaltar as palavras de Harvey (2008), que destacou como a falta de regulação possibilita a expansão do campo de atuação do capital financeiro transfronteiriço, permitindo-lhe penetrar em todos os aspectos da vida cotidiana, no quais inclui-se o setor educacional.

Em 2018, o grupo Eleva adquiriu o colégio Master, uma rede educacional fundada em 1990 no Estado do Mato Grosso. Comprou o colégio CEI do Rio Grande do Norte e o colégio Ideal na cidade de Brasília. Neste mesmo ano foi iniciada a construção da Escola Eleva na Barra da Tijuca (bairro da Zona Oeste marcado pela presença de pessoas de alto poder socioeconômico) no Estado do Rio de Janeiro. De acordo com Cerqueira (2018), cinco dias após o anúncio de inauguração da unidade da Escola Eleva já havia uma lista com 1.250 candidatos à espera por uma vaga.

Em 2019, foi estabelecido o Tecnologia e Experiências Criativas (TEC), fundamentado em quatro eixos principais: cidadania e identidade digital; biotecnologia; criatividade computacional e interatividade (ELEVA, 2022). Neste mesmo ano, ocorreu a abertura da segunda Escola Eleva, localizada na zona oeste do estado do Rio de Janeiro, especificamente no bairro da Barra da Tijuca, conhecido por sua população de alto poder socioeconômico (CERQUEIRA, 2018).

Em janeiro de 2020, a *holding* adquiriu o Colégio Boa Viagem (CBV) em Recife (RAPOSO, 2020) e também o aplicativo Agenda Edu, uma plataforma de comunicação que conecta responsáveis, alunos e escolas. No mesmo ano, o aplicativo já estava presente em 2 mil escolas, cobrando uma média de R\$ 20,00 por aluno (SAMOR, 2020). Além disso, o grupo tornou-se sócio da renomada rede de escolas na Bahia, Gurilândia International School e Land School International School. Como parte de suas iniciativas de inovação, o grupo estabeleceu sua terceira unidade de negócios chamada "PATIO", destinada a integrar um ecossistema de soluções administrativas e pedagógicas mediadas por tecnologia e inovação (ELEVA, 2022). Durante esse período, também foi lançada a Plataforma Luppa Digital, uma ferramenta de avaliação do desempenho acadêmico dos alunos, que já estava em uso em 134 escolas, atendendo mais de 80 mil alunos em todo o Brasil.

Conforme divulgou o portal de notícias e análises econômicas Istoé Dinheiro (2021), a Superintendência Geral do Conselho Administrativo de Defesa Econômica (CADE) aprovou a negociação de concentração sem restrições entre as *holdings* Eleva Educação e Cogna Educação. A empresa SOMOS Educação (subsidiária da Cogna)

comprou a Eleva Plataforma de Ensino pelo valor de R\$ 580 milhões. Ao mesmo tempo, a Eleva adquiriu 53 escolas de educação básica da empresa SABER (subsidiária da Cogna) distribuídas em 26 municípios, pelo valor de R\$ 960 milhões. Diante desse processo de concentração entre as *holdings*, vale destacar que a negociação ficou conhecida à época como a maior já realizada na educação básica brasileira envolvendo oferta educacional, posicionando a Eleva como o maior grupo privado não confessional de educação básica do Brasil. Este ano ainda contou com a inauguração em Brasília de mais unidade da Escola Eleva (OLIVEIRA, 2019).

A negociação entre as *holdings* Cogna e Eleva Educação evidencia claramente um movimento no qual a Eleva Educação demonstra um firme compromisso em dominar o mercado da oferta privada de educação básica por meio de diversas empresas pertencentes à *holding*. Enquanto o grupo Cogna opta por se desfazer das escolas e concentrar-se exclusivamente nos produtos e serviços associados a elas, como material didático, sistemas de ensino, consultorias, entre outros, a Eleva Educação concentra seus esforços não apenas nos produtos e serviços, mas também na expansão da oferta de educação básica privada por meio de várias marcas e diferentes valores de mensalidades.

No ano de 2022, o grupo inaugurou sua quarta unidade da Escola Eleva no Brasil, localizada na cidade de Recife, no estado de Pernambuco (AZEVEDO, 2021). Durante o mesmo período, ocorreu a primeira transação envolvendo a venda de unidades escolares por parte do grupo. A Eleva Educação negociou a venda da unidade de negócios Eleva Global (escolas *premium*) para a empresa britânica *Inspired Education Group*, pelo montante de R\$ 2 bilhões⁷³ (SETTI, 2022). No mesmo ano o grupo adquiriu sua primeira plataforma voltada a formação continuada de professores, a Kattum. Lançada em 2014 inicialmente para auxiliar na gravação das aulas dos professores. A partir de 2018 a plataforma passou a oferecer como principal serviço apenas a formação técnica continuada (VALENTI, 2022).

A seguir no quadro 1 pode-se observar o consolidado das negociações realizadas pela *holding* desde sua criação no ano de 2013, até o ano de 2022, período que corresponde ao recorte de análise dessa pesquisa.

⁷³ Sob a coordenação de Nadim Nsouli, o Inspired passou a ser proprietário das escolas Eleva, Os Batutinhas, Gurilândia, Land School e do Centro Educacional Leonardo da Vinci. Essas escolas, juntas, representavam 5% do portfólio de alunos da holding (JARDIM, 2022).

Quadro 1 – Consolidado de negociações da holding por ano, tipo de negócio, marcas envolvidas e valores de 2013 a 2023

Ano	Tipo de Negócio	Marcas Envolvidas	Valor em R\$
2013	Fusão / Criação	Elite e Pensi	Não identificado
2014	Compra / Lançamento	Colegium e Eleva Plataforma de Ensino	Não identificado
2015	Lançamento	Eleva Plataforma de Ensino	Não identificado
2016	Compra / Criação	Alfa e LIV	Não identificado
2017	Criação / Compra Lançamento	LIV, Escola Eleva, Os Batutinhas, Mace, Nota 10, Delphos, Total e Innovare	300 milhões
2018	Compra / Criação	Master, CEI, Ideal e Escola Eleva	Não identificado
2019	Criação / Lançamento	TEC e Escola Eleva	Não identificado
2020	Compra	Colégio Boa Viagem, Gurilândia School, Land School, Agenda Edu e Luppa Digital	Não identificado
2021	Compra / Lançamento Venda	Pitágoras, Maxi, Latu Sensu, Anglo, Centro Educativo Leonardo Da Vinci e Eleva Plataforma de Ensino	1.544 bilhões
2022	Lançamento / Venda	Escola Eleva, Os Batutinhas, Gurilândia, Land School, Centro Educativo Leonardo Da Vinci	2 bilhões

Fonte: Elaborado pelo autor com base nos dados coletados.

Cabe salientar que após a negociação com o grupo *Inspired*, a *holding* Eleva Educação realizou uma remodelagem e passou a contar apenas com duas unidades de negócios, são elas: Escolas (novo nome da unidade Excelência) e Patio. Outra mudança significativa foi no nome da *holding* que passou a se chamar Grupo Salta. Isso se deu por conta da venda da unidade de negócio Eleva Global, que comportava a Escola Eleva, impossibilitando assim que, a *holding* antiga proprietária, continuasse a utilizar o mesmo nome.

O caminho percorrido pelo grupo Eleva Educação até o presente momento, se assemelha ao realizado por instituições privadas de ensino superior, fusões e aquisições em série que ao cabo culminam na abertura de capital na bolsa de valores (OLIVEIRA, 2009; ADRIÃO & DOMICIANO, 2018; ADRIÃO & ARAUJO, 2023). Observa-se que a *holding* Eleva Educação caminha a passos largos para realizar a *Initial Public Offering* – *IPO* (Oferta Pública Inicial) na bolsa de *New York*. Conforme destaca Galzerano (2021), a abertura de capital em bolsa de valores apresenta-se como um meio de capitalizar a empresa através de capital fictício, a fim de maximizar a rentabilidade e acirrar a concentração e centralização de capital.

O processo de financeirização no campo da Educação Básica

A entrada de capital financeirizado no setor educacional imprime mudanças radicais no processo formativo, tendo em conta que são impostos padrões de gestão nos quais o foco é a diminuição dos custos, logo priorizando o lucro em detrimento da qualidade (OLIVEIRA, 2017). Nesse caso, as instituições educacionais passam a ser controladas pelo capital financeiro, seja por meio de bancos ou fundos de investimentos, que ditam o funcionamento do setor com a finalidade de mitigar a concorrência seguindo a lógica econômica de maximização dos lucros (CHESNAIS, 1998).

A partir de 2015, grandes empresas do setor educacional de ensino superior começaram a enfrentar obstáculos significativos no processo de concentração de capitais. Isso ficou evidente com as restrições impostas pelo Conselho Administrativo de Defesa Econômica (CADE), que vetou a fusão entre YDUQS e Cogna, e também com a aparente saturação das oportunidades de aquisições e fusões naquele período (BLANDY & DOWBOR, 2022).

Conforme ressalta Leher (2021), é preciso considerar ainda o agravamento da crise do Fies, que em 2016, já apresentava uma taxa de 50% dos contratos em inadimplência, o que fez o governo da época revisar as regras do programa de financiamento estudantil e introduzir novos critérios de acesso ao programa, como cortes de renda e nota mínima no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM).

Diante do retrocesso do Fies, diversas empresas do ensino superior começaram a diversificar o seu modelo de negócio. Para além do serviço educacional, passaram a ofertar financiamento através de estrutura própria ou de conveniados (MOCARZEL, 2019). Este contexto de adversidades para o empresariado do ensino superior, de certo modo fez com que seus olhares se voltassem para a educação básica como uma nova

oportunidade de investimento (a “bola da vez”), visionando nela a possibilidade de especulação financeira e lucratividade, como também de continuar expandindo seus negócios como *holdings* e seguir na busca por acumular capital.

Não obstante, ressalta-se que o processo de financeirização na educação básica tem o seu início antes mesmo das redefinições da política de financiamento estudantil do ensino superior, visto que diversas empresas que tinham o ensino superior como público alvo já atuavam na educação básica na celebração de contratos para venda de “sistemas apostilados de ensino” (ADRIÃO, et al., 2009). De acordo com as autoras esses sistemas com o passar dos anos evoluíram para uma espécie de “cesta” de insumos pedagógicos composta por: formação continuada de professores; acompanhamento das atividades docentes; avaliações internas e externas; tecnologias educativas, etc. Assim, as empresas além de vender os sistemas de ensino, também passaram a interferir diretamente na gestão das escolas e dos processos pedagógicos (ADRIÃO, et al., 2009, p. 86).

De acordo com Adrião (2017), a partir de 2010 observa-se que grandes grupos editoriais nacionais (Grupo Abril) e internacionais (Editora Santillana – Grupo PRISA e Pearson) entram na disputa pelo mercado dos “insumos pedagógicos”. Estes grupos modificam o modo como incidência sobre a educação básica, deixam de realizar a aquisição de escolas privadas menores e concorrentes (ao menos naquele momento) para adotar uma nova sistemática de “franquias” através da comercialização dos sistemas de ensino para escolas próprias e sobretudo para parceiras.

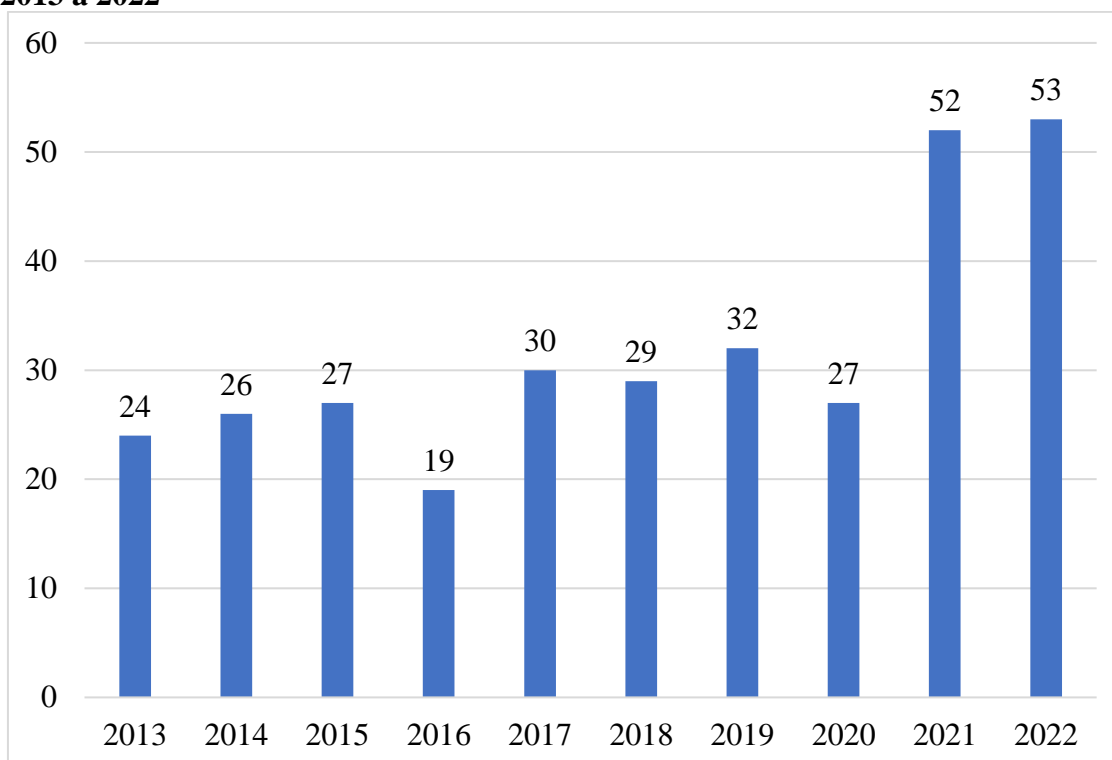
A partir de 2013 nota-se que as fusões e aquisições entre escolas de educação básica são retomadas de modo acelerado. Com a criação da *holding* Eleva Educação (Grupo Salta) pela empresa gestora de investimentos Gera Capital, as negociações no segmento da educação básica são retomadas com foco na ampliação da oferta privada e na comercialização de uma complexa gama de insumos pedagógicos. A Gera Capital traz para o cenário brasileiro o fundo de investimentos em *private equity*, *Warburg Pincus*.

Este fundo de investimentos focado em *private equity*, com mais de 55 anos de experiência, a *Warburg Pincus* já investiu mais de US\$ 116 bilhões em mais de mil empresas espalhadas pelo mundo. Após o investimento em 2017 na Eleva Educação, em 2019, o fundo comprou participações no *Inspired Group*. O *Inspired*, fundado por Nadim Nsouli em 2013, é um dos maiores operadores globais de escolas privadas de educação básica. Focado em escolas do segmento *premium*, o grupo trabalha currículos nacionais e internacionais, buscando atender a população de alta renda. Como citado anteriormente, em 2022, o *inspired*, adquiriu as escolas do segmento *premium* (Eleva Global) da Eleva

Educação por R\$ 2 bilhões, marcando a sua entrada no campo educacional brasileiro e ao mesmo tempo ampliando o seu portfólio de investimentos.

A seguir no gráfico 1 apresenta-se o consolidado de aquisições e fusões realizadas em educação no Brasil entre os anos de 2013 e 2022.

Gráfico 1 - quantitativo de fusões e aquisições no campo educacional brasileiro de 2013 a 2022



Fonte: elaborado pelo autor com base em KPMG⁷⁴ (2022).

Os dados apresentados no gráfico 1 ajudam a compreender o panorama da financeirização do campo educacional no país. Observa-se que em 2020 há um recuo nas negociações devido ao contexto da pandemia que se estendeu até o ano seguinte. Contudo, em 2022 as negociações quase dobraram, ao que tudo indica, isso se deu por conta das dificuldades financeiras (uma “excelente oportunidade” para os investidores) enfrentadas por diversas empresas de pequeno e médio porte que não tiveram outra opção, a não ser vender os seus negócios. É de se pensar que no momento em que muitos lutavam pela vida, alguns investidores aproveitavam para fazer negócios.

⁷⁴ A KPMG Corporate Finance, é uma empresa que realiza o acompanhamento de fusões e aquisições no Brasil desde 1994, hoje presente em 145 países.

A educação básica brasileira tem se configurado como um atrativo segmento para o investidor nacional e internacional. Ainda que no período pandêmico as escolas privadas tenham perdido cerca de um milhão de alunos, passado este período, em 2022 as escolas recuperaram o quantitativo perdido e confirmaram a tendência de crescimento no ano seguinte, contabilizando um total de 9,4 milhões de alunos matriculados.

O considerável quantitativo de alunos matriculados em escolas privadas tem despertado um interesse crescente por parte de investidores. Esta atratividade se deve, em parte, à comparação com o ensino superior, cujos cursos têm, em média, duração de quatro anos, enquanto a educação básica abrange um período de 12 anos letivos. Este horizonte temporal mais extenso é percebido pelos investidores como uma fonte de previsibilidade e segurança, o que os encoraja a realizar investimentos de longo prazo no setor educacional.

Diante desse complexo contexto de financeirização, corroborado pela falta de fiscalização e desregulamentação da entrada de capital transfronteiriço no Brasil, destaca-se que a inserção dos fundos de investimentos como provedores privados de educação básica, ou mesmo como financiadores no desenvolvimento de novas tecnologias educativas, são percebidos como uma nova maneira de privatização da educação no país, em que pese a sua subordinação aos ditames do mercado financeiro.

Algumas considerações

Este presente texto teve o objetivo de caracterizar e analisar a atuação da *holding* Eleva Educação no campo da educação básica brasileira, de modo a compreender a sua contribuição junto ao processo de financeirização da educação básica no Brasil. Diante das limitações dos dados apresentados nesta pesquisa em andamento, é importante destacar algumas considerações relevantes com base nas informações disponíveis até o momento.

Dada a entrada de capital financeirizado na educação básica mediante a atuação transfronteiriça dos fundos de investimento, observa-se que a *holding* Eleva Educação (Grupo Salta) tem mostrado possuir *modus operandi* característico das empresas não financeiras que atuam seguindo a lógica do mercado financeiro, qual seja, a racionalização dos procedimentos de gestão a fim de maximizar a obtenção de lucro nas negociações futuras.

No caso da Eleva Educação é visível que a empresa é constituída com viés comercial, vide as negociações realizadas ao longo desses dez anos analisados.

Sobretudo, as que compreenderam a aquisição de escolas menores para desenvolvê-las e depois auferir lucro na revenda, como foi o caso com parte das escolas que compunham a unidade de negócio Eleva Global.

A migração dos investidores do ensino superior para educação básica acende um sinal de alerta, haja a vista que a tendência é que os padrões impostos pelo mercado financeiro neste segmento sejam replicados na educação básica, dos quais chama atenção a preparação da Eleva Educação (Grupo Salta) para abertura de capital em bolsa de valores. A abertura de capital em bolsa pode levar o processo de financeirização na educação básica a um patamar nunca antes visto, ao menos no que concerne a oferta educacional privada.

No que diz respeito a *holding* Eleva Educação, restam ainda questões a serem investigadas: qual o quantitativo de matrículas que o grupo possui? Quais são os insumos pedagógicos comercializados pela *holding*? Outros fundos de investimento realizaram aportes? Existe a perspectiva de realizar negócios com o setor público?

Diante dessa conjuntura, se faz pertinente reafirmar a educação enquanto um direito duramente conquistado ao longo das últimas décadas, bem como o seu importante papel social na condição de espaço de formação crítica, pensante e cidadã. Se contrapor a lógica mercantil que hora se instala sobre a educação básica no país é um ato político em defesa da garantia do direito à educação e na promoção da diminuição das desigualdades sociais.

Referências bibliográficas

ADRIÃO, T. A Privatização da Educação Básica no Brasil: considerações sobre a incidência de corporações na gestão da educação pública. In: PINTO, José Marcelino; ARAUJO, Luiz (Org.). **Público x Privado em tempos de golpe**. São Paulo: Fundação Lauro Campos/Fineduca, 2017.

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

ADRIÃO, T. et al. A adoção de sistemas privados de ensino em escolas públicas de educação infantil: reflexões a partir do perfil dos professores. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, n.11 v.02 ago. 2013.

ADRIÃO, T. et al. As parcerias entre prefeituras paulistas e o setor privado na política educacional: expressão de simbiose? **Educ. Soc.**, Campinas, v. 33, n. 119, p. 533–549, abr. 2012.

ADRIÃO, T. et al. Grupos Empresarias na Educação Básica Pública Brasileira: limites à efetivação do direito a educação. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 37, n. 134, p. 113-131, jan.-

mar., 2016.

ADRIÃO, T. et al. Uma Modalidade Peculiar de Privatização da Educação Pública: a aquisição de “sistema privados de ensino” por municípios paulistas. **Educ. Soc.** Campinas, vol. 30, n. 108, p. 799-818, out. 2009.

ADRIÃO, T.; ARAUJO, F. Privatização da educação no contexto de financeirização da economia: a indução da oferta educacional privada por fundos de investimentos. **Jornal de Políticas Educacionais**, V. 17, e86124. Janeiro de 2023.

ADRIÃO, T.; DOMICIANO, C. Educação Pública e as Corporações: avanços e contradições em uma década de ampliação de investimento no Brasil. **FINEDUCA – Revista de Financiamento da Educação**, Porto Alegre, v. 8, nº. 3, 2018.

ARAUJO, F. Desvendando os labirintos da financeirização na educação básica: perspectivas sobre a Holding Eleva Educação: Unraveling the labyrinths of financialization in basic education: perspectives on Holding Eleva Educação. **Revista Cocar**, [S. l.], n. 20, 2023. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/7500>. Acesso em: 3 maio. 2024.

AZEVEDO, M. Escola Eleva abre inscrição, no Recife, para alunos bolsistas de baixa renda. **Jornal do Commercio**, 2021. Disponível em: <https://jc.ne10.uol.com.br/colunas/enem-e-educacao/2021/05/12130627-escola-eleva-abre-inscricao-no-recife-para-alunos-bolsistas-de-baixa-renda.html>. Acesso em: 10 de abril de 2024.

BASTOS, P. P. Z. Financeirização, crise, educação: considerações preliminares. **Texto para Discussão**, IE/UNICAMP, Campinas, n. 217, mar. 2013. Disponível em: <https://www.eco.unicamp.br/images/arquivos/artigos/3256/TD217.pdf>. Acesso em: 15 de março de 2024.

BLANDY, B.; DOWBOR, L. Impactos da financeirização da educação brasileira: do Ensino Superior ao ciclo básico. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 20, n. 4, p. 1848-1877, out./dez. 2022. DOI: 10.23925/1809-3876.2022v20i4p1848-1877.

CERQUEIRA, Sofia. Escola Eleva Abrirá Unidade na Barra em 2019. **Veja Rio**, 2018. Disponível em: <https://vejario.abril.com.br/cidade/escola-eleva-abrira-unidade-na-barra-em-2019/>. Acesso em: 19 de ago. 2023.

CHESNAIS, F. **A mundialização financeira**. São Paulo: Xamã, 1998.

COSTA, Hellen B. **Financeirização da educação básica: tendências no período 2010-2019**. 2020. 60f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2020.

ELEVA. **Eleva Educação**, 2022. Disponível em: <https://elevaeducacao.com.br>. Acesso em: 15 de ago. 2022.

FORBES. Bilionários 2024: Eduardo Saverin é o brasileiro mais rico do mundo. **Forbes**, São Paulo, 2024. Disponível em: <https://forbes.com.br/forbes-money/2024/04/eduardo-saverin-e-o-brasileiro-mais-rico-de-2024-segundo-a-forbes/>. Acesso em: 2 de abril de 2024.

- FOSTER, J. B. A financeirização do capital e a crise. **Outubro**, v. 18, 2009.
- GALZERANO, L. S. A educação vai ao mercado financeiro: Somos Educação em debate. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, SP, v. 21, p. 1-21, 2021. DOI: 10.20396/rho.v21i00.8660130.
- GERA. **Gera Capital**. 2022. Disponível em: <http://geracapital.com>. Acesso em: 16 de ago. 2022.
- HARVEY, D. **O Neoliberalismo: história e implicações**. Edições Loyola, São Paulo, 2008.
- HYDE, A. et al. Financialization, income inequality, and redistribution in 18 affluent democracies, 1981–2011. **Social Currents** 5 (2): 193–211, 2018.
- ISTOÉ DINHEIRO. Cade aprova troca de ativos editoriais e de ensino básico entre eleva. **Istoé Dinheiro**, São Paulo, edição no 1270 21.04, 2021. Disponível em: <https://www.istoedinheiro.com.br/cade-aprova-troca-de-ativos-editoriais-e-de-ensino-basico-entre-eleva/>. Acesso em: 22 de março de 2024.
- JARDIM, Lauro. Rede de Escolas Eleva é Vendida. **O Globo - Rio**. Disponível em: <https://blogs.oglobo.globo.com/lauro-jardim/post/rede-de-escolas-eleva-e-vendida.html>. Acesso em: 18 de abril de 2024.
- KPMG. Pesquisa de fusões e aquisições – 2022 – 4º trimestre. **KPMG**, São Paulo, 2022. Disponível em: <https://assets.kpmg.com/content/dam/kpmg/br/pdf/2023/4/pesquisa-fusoes-e-aquisicoes-2022-4o-trimestre.pdf>. Acesso em: 28 de março de 2024.
- LAPAVITSAS, Costas. The financialization of capitalism: ‘Profiting without producing’. **City**, v. 17, n. 6, p. 792-805, 2013. DOI: <https://doi.org/10.1080/13604813.2013.853865>.
- LAVINAS, L. et al. Brasil: vanguarda da financeirização entre os emergentes? Uma análise exploratória. **Texto para Discussão** 032, Instituto de Economia - UFRJ, 2017.
- LEHER, R. Estado, Reforma Administrativa e mercantilização da educação e das políticas sociais. **Germinal: marxismo e educação em debate**, [S. l.], v. 13, n. 1, p. 9–29, 2021. DOI: 10.9771/gmed.v13i1.43851.
- LUDKE, M.; ANDRÉ, M. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.
- MANECHINI, G. ELEVA: Jorge Paulo Lemann quer criar a melhor escola do Brasil. **GQ-Globo**, fev. 2017. Disponível em: <https://gq.globo.com/Prazeres/Poder/noticia/2017/02/eleva-jorge-paulo-lemann-quer-criar-melhor-escola-do-brasil.html>. Acesso em: 19 de março de 2024.
- MIRANDA, E. Grupo Eleva compra Mace, Nota 10 e mais três escolas em Mato Grosso do Sul. **Correio do Estado**, nov. 2017. Disponível em: <https://correiodoestado.com.br/cidades/grupo-eleva-compra-mace-nota-10-e-mais-tres-escolas-em-mato-grosso-do-sul/316084>. Acesso em: 25 de abril de 2020.

MOCARZEL, A. A financeirização da educação privada nas páginas de revista: discursos publicitários sobre a universidade brasileira. **Educ. Soc.**, Campinas, v.40, e0216625, 2019.

MOTA, A. C. **O estado neoliberal e a expansão do grupo eleva educação no município do rio de janeiro entre 2013 e 2020**. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Geografia), Universidade Federal Fluminense - Instituto de Geociências, Niterói, 2021.

OLIVEIRA, R. A financeirização da economia e suas consequências para a educação superior no Brasil. MARINGONI, G. **O negócio da educação: a aventura das universidades privadas na terra do capitalismo sem risco**. São Paulo: Olho D'Água/FEPESP, p. 27-35, 2017.

OLIVEIRA, R. P. A transformação da educação em mercadoria no Brasil. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 30, n. 108, p. 739-760, out. 2009.

OLIVEIRA, Rebeca. Sucesso no Rio, Escola Bilíngue Eleva virá para Brasília. **GPS - Lifetime**, Brasília, 2019. Disponível em: <https://gpslifetime.com.br/conteudo/cotidiano/news/70/sucesso-no-rio-escola-bilingue-eleva-vira-para-brasilia>. Acesso em: 17 de fevereiro de 2024.

PALLEY, T. **Financialization: The Economics of Finance Capital Domination**. London: Palgrave Macmillan, 2013.

RAPOSO, P. Colégio CBV recebe aporte milionário e prepara expansão pelo Nordeste. **CBN Recife**, jan. 2020. Disponível em: <https://www.cbnrecife.com/movimentoeconomico/artigo/colégio-cbv-recebe-aporte-milionario-e-prepara-expansao-pelo-nordeste>. Acesso em: 16 de ago. 2020.

SAMOR, G. EXCLUSIVO: Eleva compra Agenda Edu para alavancar canais digitais. **Brazil Journal**, set. 2020. Disponível em: <https://braziljournal.com/exclusivo-eleva-compra-agenda-edu-para-alavancar-canais-digitais/>. Acesso em: 3 de março de 2024.

SAMOR, G. EXCLUSIVO: Eleva receberá aporte e já vale mais de R\$ 1 bi. **Brazil Journal**, jun. 2017. Disponível em: <https://braziljournal.com/exclusivo-eleva-recebera-aporte-e-ja-vale-mais-de-r-1-bi>. Acesso em: 23 de abril de 2024.

SETTI, R. Nova dona da Escola Eleva, Inspired já começa a avaliar expansão pelo Brasil. **O Globo – Capital**, Rio de Janeiro, 2022. Disponível em: <https://oglobo.globo.com/blogs/capital/post/2022/10/nova-dona-da-escola-eleva-inspired-ja-comeca-a-avaliar-expansao-pelo-brasil.ghtml>. Acesso em: 23 de fevereiro de 2024.

VALENTI, G. Eleva compra Edtech Kattum, plataforma para a formação de professores. **Exame In**, jan. 2022. Disponível em: <https://exame.com/exame-in/eleva-compra-edtech-kattum-plataforma-para-formacao-de-professores/>. Acesso em: 8 de março de 2024.

VAN ARNUM, B. M.; NAPLES M. I. Financialization and income inequality in the United States, 1967–2010. **American Journal of Economics and Sociology** 72: 1158–1182, 2013.

A EXTENSÃO NO CURRÍCULO: UM CAMINHO PARA INDISSOCIABILIDADE OU BRECHA PARA O NEOLIBERALISMO?

Simone Maria Magalhães Melean
Instituto Federal de São Paulo
E-mail: simonemaria@ifsp.edu.br

Dyane Guedes Cunha
Instituto Federal de São Paulo
E-mail: dgcunha@ifsp.edu.br

Luciana Harumi dos Santos Sakano
Instituto Federal de São Paulo
E-mail: lucianaharumi@ifsp.edu.br

Introdução

Nas últimas décadas, as políticas educacionais brasileiras foram elaboradas para a promoção do processo de democratização do acesso à educação formal. Ainda que lenta, tardia, desigual e contraditória, nota-se a ascensão contínua no número de matrículas em todas as etapas da Educação Básica e Superior, independentemente das oscilações ou tendências de governos (Beisiegel, 1986; Franco, 2008; Oliveira, 2007; Ristoff, 2014). Evidentemente, a elaboração e a execução de políticas públicas educacionais com vistas à expansão de vagas em todos os níveis educacionais não se deram ao acaso, mas responderam às pressões sociais, bem como às mudanças socioculturais e econômicas da história contemporânea da sociedade brasileira, que demandaram um novo tipo de sistema escolar consoante às características sociais consolidadas entre as décadas de 1930-1960 (Beisiegel, 1981).

Embora a Constituição Federal de 1934 estabeleça que “a educação é direito de todos” (Brasil, 1934) e este princípio, posteriormente, tenha sido reafirmado na Carta Magna de 1988, em seu artigo 205, como um direito social de todos e dever do Estado, o direito à educação no país encontra diversos obstáculos para se efetivar. No que se refere ao Ensino Superior, os obstáculos ao acesso se agudizam dada as suas características seletiva e privatista (Beisiegel, 1981; Cunha, 2007).

Os dados do Censo do Ensino Superior de 2020, realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP), indicam que naquele ano existiam no país 2.457 Instituições de Ensino Superior (IES). Destas, 2.153 eram privadas contra 304

públicas, isto é, 87,6% das IES no Brasil são privadas e 12,4% públicas, distribuídas entre Centros Universitários, Institutos Federais (IFs), Centro Federais (CEFETs), Faculdades e Universidades (Brasil, 2022).

Quando analisou o sistema escolar brasileiro das décadas de 1950, 1960 e 1966, o professor Florestan Fernandes constatou que o ensino superior se convertia em um privilégio social, ainda que ele não estivesse inscrito legalmente como tal. Isso porque, para o autor, a realidade brasileira não foi capaz de suplantar a tradição cultural conservadora e atualmente também empresarial que controla o sistema de ensino, consoante aos interesses dos estratos das classes médias e altas e, atualmente, do empresariado neoliberal. Tudo isso corroborado anteriormente pelos golpes militares que consolidaram esta característica, reforçando a vinculação de oportunidades educacionais com o privilégio de classe (Fernandes, 2010).

Contudo, as tensões e disputas por uma educação pública nunca saíram de cena nem mesmo durante os anos de chumbo dos regimes militares. Em defesa da educação e da escola pública, por exemplo, estiveram diversos atores, entre eles a Associação Nacional de Educação (Anede), a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped), o Centro de Estudos Educação e Sociedade (Cedes), que criaram, em 1980, a primeira Conferência Brasileira de Educação (CBE), tornando-se, mais tarde, referência para a elaboração do capítulo sobre a educação da Constituição Federal de 1988 (Pinheiro, 2017).

Nesse sentido, as lutas pela democratização política e social, as demandas por participação social desse período marcaram a pauta da Educação, passando pelo necessário reconhecimento de sua função social e política, o que inclui a reformulação das Universidades Públicas (Fernandes, 1979; Gohn, 2019; Perez; Santos, 2019). No bojo das conquistas firmadas na Carta Magna, observa-se, por exemplo, que o artigo 207, é emblemático ao estabelecer a indissociabilidade entre Ensino, Pesquisa e Extensão como princípio das universidades (Brasil, 1988).

Neste contexto, a Extensão Universitária passou a assumir papel importante já que é afirmada como dimensão finalística das universidades, e, como tal, deve ser formalmente prevista na Educação Superior como atribuição das universidades e de instituições de ensino profissional superior.

Como indica Cunha (2023, p. 23), com a criação, em 1987, do Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Instituições Públicas de Educação Superior Brasileiras (Forproex), “ocorreu outro importante impulso para a Extensão nas universidades

públicas do país, uma vez que tal instituição busca ativamente a difusão, informação e valorização desta missão acadêmica, até os dias de hoje”.

Nos primeiros anos dos governos do Partido dos Trabalhadores (PT), o segundo Plano Nacional de Educação (PNE) (2001-2010) estabelece dentre seus objetivos e metas:

(...) implantar o Programa de Desenvolvimento da Extensão Universitária em todas as Instituições Federais de Ensino Superior no quadriênio 2001-2004 e assegurar que, no mínimo, 10% do total de créditos exigidos para a graduação no ensino superior no País será reservado para a atuação dos alunos em ações extensionistas (Brasil, 2001).

A Extensão, portanto, passa a ser obrigatória no currículo das IES federais e, no terceiro PNE (2014-2024), todas as IES devem integrar a Extensão em seus currículos (Cunha, 2023).

Nas décadas seguintes à publicação do PNE (2001-2010), os governos do PT criaram diversos mecanismos de democratização da Educação Superior (Ristoff, 2014) e a efetivação da participação social alcançando uma abrangência nacional (Perez; Santos, 2019). A produção acadêmica do período reflete a euforia das novas experiências participativas, elucidando casos exitosos, refletindo e questionando o funcionamento das instituições, tanto em relação à dicotomia entre participação e representação, quanto sobre as formas de prestação de contas e a sua efetividade (Perez; Santos, 2019).

Nesse sentido, cumpre entender qual é o papel que a Extensão desempenha no processo de consolidação da educação brasileira, e como pode se articular com as dimensões do ensino e a pesquisa para consolidar o processo de democratização da educação. Ademais, como a curricularização da Extensão pode ou não favorecer a consolidação de práticas extensionistas consoantes com seus princípios no interior do fazer pedagógico?

Metodologia

Neste trabalho, nos valem da revisão bibliográfica e análise documental sobre o tema da Extensão e de sua curricularização. Para tanto, analisamos fontes primárias como a Resolução CNE/CES nº 7, de 18 de dezembro de 2018, Constituição Federal de 1931 e 1988, documentos elaborados pelos Fóruns de Extensão das Instituições de Ensino Superior para abarcar o processo que estes dispositivos percorreram para chegar na atual formulação do conceito de Extensão, bem como suas orientações para a realização das

ações de extensão e de sua curricularização. As três autoras deste trabalho atuam na Pró-reitoria de Extensão do Instituto Federal de São Paulo e acompanham o processo de implementação da curricularização da Extensão nesta instituição.

A Extensão pelo retrovisor

A Extensão Universitária foi contemplada na legislação educacional brasileira no ano de 1931, quando da promulgação do Decreto nº 19.851, que estabelece o estatuto das universidades brasileiras. No referido estatuto, em seu artigo 42, “a extensão universitária será efetivada por meio de cursos e conferências de caráter educacional ou utilitário, uns e outros organizados pelos diversos institutos da universidade, com prévia autorização do conselho universitário” (Brasil, 1931).

A Extensão Universitária passa a ser formalmente prevista na Educação Superior como atribuição das universidades e dos institutos de ensino profissional superior sob a forma de cursos e eventos, bem como é posta como uma das organizações fundamentais da “vida social universitária”. No mesmo decreto, em seu artigo 109, “a extensão universitária destina-se à difusão de conhecimentos filosóficos, artísticos, literários e científicos, em benefício do aperfeiçoamento individual e coletivo” (Brasil, 1931).

As primeiras experiências de Extensão Universitária no Brasil foram inspiradas pelas universidades populares da Europa no século XIX (Inglaterra, Alemanha, França, Bélgica e Itália) e pelo modelo de Extensão norte-americano, que, a partir de 1860, se caracterizava em propostas de Extensão cooperativa ou rural e de Extensão Universitária ou geral (Rocha, 1986).

A Universidade Livre de São Paulo (1912-1917) foi a primeira experiência de Extensão inspirada nas experiências de Universidades Populares da Europa. E a partir dela, obteve-se a primeira “formulação extensionista do país: *os cursos de extensão*. Estes, ainda hoje, representam a prática extensionista mais conhecida e difundida nacionalmente” (Rocha, 1986, p. 35). Já as experiências da Escola Superior de Agricultura e Veterinária de Viçosa/MG, e a Escola Agrícola de Lavras/MG, criadas na década 1920, eram voltadas para a prestação de serviços do meio rural, que se caracterizou por levar assistência técnica aos agricultores da região (Nogueira, 2001).

Cumprir destacar os marcos legais da Extensão no Brasil consoante à legislação educacional nacional (Quadro 1), bem como as formas como a Extensão assumiu ao longo de seu processo de institucionalização (Quadro 2):

Quadro 1: Conceitos de Extensão

Documento	Instituição	Ano	Tipos de IES	Conceito
Política Nacional de Extensão Universitária (PNEU)	Forproex	2012	Universidades Públicas	A Extensão Universitária , sob o princípio constitucional da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, é um processo interdisciplinar educativo, cultural, científico e político que promove a interação transformadora entre universidade e outros setores da sociedade.
Extensão Tecnológica	Forproext	2012	Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica	A extensão profissional, científica e tecnológica é definida pelo Fórum de Extensão da Rede Federal de EPCT como: processo educativo, cultural, social, científico e tecnológico que promove a interação entre as instituições, os segmentos sociais e o mundo do trabalho com ênfase na produção, desenvolvimento e difusão de conhecimentos científicos e tecnológicos visando o desenvolvimento socioeconômico sustentável local e regional.
Contribuições para a Política de Extensão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica	Forproext	2015	Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica	A extensão é um processo educativo, cultural, político, social, científico e tecnológico que promove a interação dialógica e transformadora entre as instituições e a sociedade, levando em consideração a territorialidade.
Diretrizes da Extensão para Educação Superior Brasileira - Resolução CNE/CES nº 7/2018	CNE/CES	2018	Todas as IES	Extensão na Educação Superior Brasileira é a atividade que se integra a matriz curricular e a organização da pesquisa constituindo-se em processo interdisciplinar político educacional, cultural, científico, tecnológico que promove a interação transformadora entre as instituições de ensino superior e os outros setores da sociedade por meio da produção e da aplicação do conhecimento em articulação permanente com o ensino e a pesquisa.

Fonte: Elaboração própria baseada em Cunha (2023), Sakano (2022), Brasil (2018), Forproex (2012) e Forproext (2012, 2015) (Grifos nossos).

Quadro 2: Conceitos de Ações de Extensão

Programa	
Decreto nº 7.416/2010	Conjunto articulado de projetos e ações de médio e longo prazos, cujas diretrizes e escopo de interação com a sociedade, no que se refere à abrangência territorial e populacional, se integre às linhas de ensino e pesquisa desenvolvidas pela instituição, nos termos de seus projetos político-pedagógico e de desenvolvimento institucional.
Forproex (2007)	Conjunto articulado de projetos e outras ações de extensão (cursos, eventos, prestação de serviços), preferencialmente integrando as ações de extensão, pesquisa e ensino. Tem caráter orgânico-institucional, clareza de diretrizes e orientação para um objetivo comum, sendo executado a médio e longo prazo.
Forproext (2015)	Conjunto articulado de projetos e outras ações de extensão, preferencialmente de caráter multidisciplinar e integrado a atividades de pesquisa e de ensino, envolvendo a participação de discentes.
Projeto	
Decreto nº 7.416/2010	Ação formalizada, com objetivo específico e prazo determinado, visando resultado de mútuo interesse, para a sociedade e para a comunidade acadêmica
Forproex (2007)	Ação processual e contínua de caráter educativo, social, cultural, científico ou tecnológico, com objetivo específico e prazo determinado.
Forproext (2015)	Conjunto de atividades processuais contínuas (mínimo de três meses), de caráter educativo, científico, cultural, político, social ou tecnológico com objetivos específicos e prazo determinado que pode ser vinculado ou não a um programa, envolvendo a participação de discentes
Curso	
Decreto nº 7.416/2010	Ação que articula de maneira sistemática ensino e extensão, seja para formação continuada, aperfeiçoamento, especialização ou disseminação de conhecimentos, com carga horária e processo de avaliação formal definidos
Forproex (2007)	Ação processual e contínua de caráter educativo, social, cultural, científico ou tecnológico, com objetivo específico e prazo determinado.
Forproext (2015)	Ação pedagógica de caráter teórico e prático, presencial ou a distância, planejado para atender às necessidades da sociedade, visando o desenvolvimento, a atualização e aperfeiçoamento de conhecimentos, com critérios de avaliação definidos
Evento	
Decreto nº 7.416/2010	Ação de curta duração, sem caráter continuado, e baseado em projeto específico
Forproex (2007)	Ação que implica na apresentação e/ou exibição pública, livre ou com clientela específica, do conhecimento ou produto cultural, artístico, esportivo, científico e tecnológico desenvolvido, conservado ou reconhecido pela Universidade
Forproext (2015)	Ação que implica na apresentação e/ou exibição pública, livre ou com clientela específica, com o envolvimento da comunidade externa, do conhecimento ou produto cultural, artístico, esportivo, científico e tecnológico desenvolvido, conservado ou reconhecido pela instituição
Prestação de serviço	

Decreto nº 7.416/2010	Estudo e solução de problemas dos meios profissional ou social, com a participação orientada de estudantes, e ao desenvolvimento, pelos docentes, de novas abordagens pedagógicas e de pesquisa, bem como a transferência de conhecimentos e tecnologia à sociedade.
Forproex (2007)	Realização de trabalho oferecido pela Instituição de Educação Superior ou contratado por terceiros (comunidade, empresa, órgão público, etc.); a prestação de serviços se caracteriza por intangibilidade, inseparabilidade processo/produto e não resulta na posse de um bem.
Forproext (2015)	Conjunto de ações tais como consultorias, laudos técnicos, e assessorias, vinculadas às áreas de atuação da instituição, que dão respostas às necessidades específicas da sociedade e do mundo do trabalho, priorizando iniciativas de diminuição das desigualdades sociais

Fonte: Sakano, 2022.

A predominância do caráter assistencialista e de prestação de serviço da Extensão levou o educador Paulo Freire (1921-1997) a adotar posição crítica sobre o termo Extensão. Em 1969, a partir de sua vivência como coordenador de estudantes que prestavam assistência técnica aos camponeses no Chile, Paulo Freire problematiza o termo “Extensão”, já que as práticas vigentes refletiam a lógica da instrumentalização do conhecimento para a transmissão de saberes e valores pretensamente verdadeiros, ignorando a relação dialógica e dialética entre os sujeitos e convertendo o conhecimento produzido na universidade em “invasão cultural” (Freire, 2006).

Na medida em que a Extensão se restringe ao ato de “estender” ela privilegia a visão de mundo de quem leva o conhecimento em detrimento daquele que o recebe passivamente. Configurar-se-ia, então, como mecanismo de manipulação e conquista que converge com a ideia de educação enquanto instrumento de “domesticação”. O educador propõe, como contraponto à invasão cultural, o termo “comunicação” com intuito de enfatizar a importância do estabelecimento de diálogo horizontal nas relações entre universidade e sociedade de forma a conferir aos envolvidos o papel de “agentes da mudança”, ou seja, coparticipantes da transformação (Freire, 2006). A crítica freiriana incidiu sobre os elementos basilares que conformam a acepção de Extensão enquanto dialogicidade e o horizonte de transformação social, posto que, a universidade deve ser espaço de afirmação de uma práxis para a emancipação dos sujeitos de suas ações.

A criação, em 1987, do Forproex recolocou o debate da Extensão no centro do debate acadêmico e foi possível defini-la como:

O processo educativo, cultural e científico que articula o Ensino e a Pesquisa de forma indissociável e viabiliza a relação transformadora entre Universidade e Sociedade. A extensão é uma

via de mão-dupla, com trânsito assegurado à comunidade acadêmica, que encontrará, na sociedade, a oportunidade de elaboração da práxis de um conhecimento acadêmico. No retorno à Universidade, docentes e discentes trarão um aprendizado que, submetido à reflexão teórica, será acrescido àquele conhecimento. Esse fluxo, que estabelece a troca de saberes sistematizados, acadêmico e popular, terá como consequências a produção do conhecimento resultante do confronto com a realidade brasileira e regional, a democratização do conhecimento acadêmico e a participação efetiva da comunidade na atuação da Universidade. Além de instrumentalizadora deste processo dialético de teoria/prática, a extensão é um trabalho interdisciplinar que favorece a visão integrada do social (Forproex, 1987).

Nessa acepção que vigora até os dias atuais, a Extensão é concebida como dimensão formativa baseada na relação dialética entre teoria e prática. Contudo, como identifica a pesquisadora Luciana Harumi dos Santos Sakano,

Apesar de figurar na Carta Magna enquanto princípio das universidades, as definições, discussões e diretrizes do fazer extensionista se restringiram, por muito tempo, às publicações de fóruns temáticos específicos e às resoluções, portarias e editais das universidades, o que fez com que a extensão se efetivasse de forma demasiadamente pulverizada e desuniforme (Sakano, 2023, p. 20).

Sob a égide neoliberal, em 1996, foi publicada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), que regulamenta o sistema educacional brasileiro com base nos princípios constitucionais, ao menos em teoria. Dentre as finalidades da Educação Superior, pode-se observar a previsão de uma Extensão definida como “aberta à participação da população, visando à difusão das conquistas e benefícios resultantes da criação cultural e da pesquisa científica e tecnológica geradas na instituição” (Brasil, 1996).

Nota-se, portanto, uma compreensão desvinculada dos debates que levaram à incorporação do princípio constitucional de indissociabilidade, recuperando a acepção de Extensão a qual lhe restringe ao ato de entendê-la, isto é, o conceito de Extensão se inscreve no retrocesso pois passa a ser entendida como mecanismo de divulgação unilateral do conhecimento produzido nas Instituições de Ensino Superior que pode ou não ter participação da população.

(...) durante o governo FHC (95-02), neoliberal em essência, as universidades públicas passaram a pão e água. No que fiz respeito à extensão universitária, a atuação do MEC se restringiu ao apoio a

programas Universidade Solidária e Alfabetização Solidária (...) embora a extensão universitária com a criação do Fórum de Pró-Reitores (...) viesse avançando em termos conceituais e práticos em parceria com o MEC, a partir de 1995 há um retrocesso nesse processo, que só vai ser retomado em 2003 (Thiollent; Imperatore; Santos, 2022).

É nesse contexto que o PNE 2001-2010, estabelece dentre seus objetivos e metas:

(...) implantar o Programa de Desenvolvimento da Extensão Universitária em todas as Instituições Federais de Ensino Superior no quadriênio 2001-2004 e assegurar que, no mínimo, 10% do total de créditos exigidos para a graduação no ensino superior no País será reservado para a atuação dos alunos em ações extensionistas (Brasil, 2001).

De uma Extensão que catalisa um processo dialético de teoria/prática, integrada do social por articular saberes e conhecimentos, acadêmicos e populares, para produção de conhecimentos socialmente referenciados com vistas à “democratização do conhecimento acadêmico e a participação efetiva da comunidade na atuação da Universidade” (Forproex, 1987), a Extensão passa se limitar, em meados de 1990, à Universidade Solidária e Alfabetização Solidária (Thiollent; Imperatore; Santos, 2022), evidenciando o processo de ressignificação da participação, reduzindo-a à solidariedade.

Como observa Evelina Dagnino (2004) “o apelo à solidariedade se restringe à responsabilidade moral da sociedade, bloqueando a sua dimensão política e desmontando as referências à responsabilidade pública e ao bem público, precária e penosamente construídas desde os anos 80” (Dagnino, 2004, p. 156).

De modo a caracterizar os momentos percorridos pela Extensão na história da educação brasileira, Serva (2020) sugere a seguinte possível classificação dos períodos e concepções da Extensão: a) *Formação política*, das primeiras experiências de educação superior no Brasil Colônia até 1930; b) *Assistencialismo* (1930-1968); c) *Normatização* (1968-1988); *Constitucionalização* (1987-1988); *Amadurecimento conceitual* (1987-2010), principalmente pela produção do Forproex; *Diversificação de representação institucional* (1990-2010), com a participação de outros fóruns e modelos de IES nas formulações e, por fim, no período atual, *Curricularização* (a partir de 2010) com a intensificação das discussões sobre a integração da Extensão às matrizes curriculares.

A Curricularização da Extensão: navegar é preciso

A partir do controverso impedimento da presidenta Dilma Rousseff, iniciam-se diversos ajustes fiscais que foram aprofundados no governo de Michel Temer (2016-2018) e, especialmente, no desgoverno de Jair Bolsonaro (2019-2022). A adoção de uma política de austeridade implicou em cortes de investimentos públicos e na minimização do papel do Estado na economia, limitando recursos destinados a despesas primárias por vinte anos, impactando negativamente na garantia de direitos sociais como educação e saúde (Rossi; Dweck; Oliveira, 2018; Ximenes *et al.*, 2019).

Somente nesse contexto de desfinanciamento se dá a constituição de uma comissão para tratar sobre a curricularização da Extensão em 2017. Vinculada à Câmara de Educação Superior (CES) do Conselho Nacional de Educação (CNE), a comissão contou com a presença de conselheiros da CES e de representantes dos quatro fóruns nacionais de Extensão: (1) Forproex (2) Fórum de Pró-reitores de Extensão e Cargos Equivalentes da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (Forproext), (3) Fórum de Extensão das Instituições de Educação Superior Particulares (Forexp) e (4) Fórum Nacional de Extensão e Ação Comunitária (ForExt).

Curiosamente, em um contexto de políticas neoliberais e desfinanciamento da educação, foi publicada a Resolução CNE/CES nº 7, de 18 de dezembro de 2018, que estabeleceu as Diretrizes para a Extensão na Educação Superior Brasileira, a serem implementadas até o mês de dezembro de 2022, e regulamentou o estabelecido na meta 12.7 do PNE 2014-2024. A resolução, fundamental para entendermos as discussões atuais, conceitua a Extensão como:

(...) atividade que se integra à matriz curricular e à organização da pesquisa, constituindo-se em processo interdisciplinar, político educacional, cultural, científico, tecnológico, que promove a interação transformadora entre as instituições de ensino superior e os outros setores da sociedade, por meio da produção e da aplicação do conhecimento, em articulação permanente com o ensino e a pesquisa (Brasil, 2018).

Tal conceituação sintetiza e abarca os chamados cinco “Is” da Extensão, a saber: Indissociabilidade Ensino-Pesquisa-Extensão; Impacto na formação do Estudante; Interação dialógica com a sociedade; Interdisciplinaridade e Interprofissionalidade; Impacto na transformação social. Nesse sentido, essas dimensões podem ser efetivadas por meio de ações de extensão conformadas em programas e projetos no âmbito de

disciplinas específicas de Extensão ou não-específica, bem como por componente curricular específico. Cumpre salientar, todavia, que a carga horária das ações de extensão exige o planejamento por meio de projetos e programas, bem como a sua avaliação.

Como salientou Sakano (2022), a obrigatoriedade de prever 10% de ações de extensão em todos os cursos de graduação está previsto desde o PNE de 2001-2011 (Brasil, 2001) e, embora o debate tenha sido insuficiente visto que o tema não aparece na linha de base, no terceiro PNE (2014-2024), aprovado pela Lei 13.005/2014, a porcentagem mínima de 10% de Extensão se manteve e foi especificado que deveria se materializar por meio de programas e projetos de Extensão. A meta 12.7 prevê a obrigatoriedade de, pelo menos, 10% da totalidade de créditos curriculares de cursos da graduação: “assegurar, no mínimo, 10% (dez por cento) do total de créditos curriculares exigidos para a graduação em programas e projetos de Extensão universitária, orientando sua ação, prioritariamente, para áreas de grande pertinência social” (Brasil, 2014). A obrigatoriedade de integração da Extensão aos currículos de cursos de graduação estabelecida no PNE 2014-2024 exigiu um passo em direção à sua regulamentação. A elaboração e publicação da Resolução CNE/CES nº 7/2018, do Conselho Nacional de Educação, ligado ao Ministério da Educação, apresentou-se como resposta à meta que prevê a integração, estabelecendo as Diretrizes da Extensão para Educação Superior Brasileira (Brasil, 2018). Tais diretrizes indicam a inserção da Extensão nas matrizes curriculares dos cursos de graduação, o que se mostra um passo importante à institucionalização da Extensão no âmbito da educação superior brasileira (Cunha, 2023).

Tendo que se realizar por meio de programas e projetos, bem como priorizar as áreas de grande pertinência social, seria a Extensão *loci* de políticas públicas?

A Política Nacional de Extensão Universitária, elaborada pelo Forproex em 2012, desenvolveu um conjunto conceitual sobre a extensão e caracterização das ações de extensão que serviram de referência fundamental para a formulação das Diretrizes da Extensão da Educação Superior Brasileira publicadas na Resolução CNE/CES nº 7/2018, que estabelece:

Art. 3º A Extensão na Educação Superior Brasileira é a atividade que se integra à matriz curricular e à organização da pesquisa, constituindo-se em processo interdisciplinar, político educacional, cultural, científico, tecnológico, que promove a interação transformadora entre as instituições de ensino superior e os outros setores da sociedade, por meio da produção e da aplicação do

conhecimento, em articulação permanente com o ensino e a pesquisa (Brasil, 2018).

Pode-se afirmar, conforme analisa Sakano (2022, p. 18), que a referida resolução visa contemplar a: 1) formação integral e cidadã de estudantes; 2) indissociabilidade e aprendizado institucional; e 3) relações dialógicas com a sociedade como forma de transformação e desenvolvimento social.

Além dos aspectos conceituais, as Diretrizes apresentam indicações normativas com impactos e efeitos internos nas IES brasileiras e nas comunidades/entorno das quais fazem parte. Há a indicação de identificar a contribuição das ações de Extensão em documentos institucionais de planejamento, tais como Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) e Projetos Pedagógicos dos cursos (PPC) , além de procedimentos e indicadores utilizados para tal fim (Brasil, 2018).

Quanto à avaliação da Extensão, as Diretrizes estipulam que as avaliações externas *in loco*, tanto institucional quanto dos cursos, estarão sob a responsabilidade do INEP, órgão vinculado ao Ministério da Educação (MEC) e, no caso das IES estaduais, das Secretarias Estaduais de Educação. Em relação aos registros da Extensão, as Diretrizes indicam a necessidade de sistematização, desde a formulação das propostas, seu desenvolvimento e conclusão, a forma de participação dos estudantes, além das formas de financiamento da Extensão (Brasil, 2018).

Como analisa Cunha (2023), as Diretrizes também sugerem a realização de parcerias entre IES para estimular a mobilidade interinstitucional de estudantes e docentes, além de prever as formas de participação do quadro técnico-administrativo nas atividades de Extensão, seu registro e valorização (artigos 17 e 18).

Nesse sentido, a curricularização da Extensão carrega a potencialidade de ampliar as ações de extensão, e, dessa maneira, promover a participação da comunidade à vida educativa, além de pautar a necessidade da demolição de barreiras institucionais que separam determinados grupos sociais da vida acadêmica. Ademais, a curricularização pode ainda promover o diálogo com espectro amplo de saberes e conhecimentos que estão se desenvolvendo no seio da sociedade, mas que nem sempre os métodos científico-acadêmico conseguem abarcar.

Conclusão

Ainda que seja possível perceber avanços, a Extensão permanece assumindo diversas e distintas formas e vertentes, bem como parece encontrar dificuldades para se configurar como uma prática institucional, posto que a falta de definição de diversos pontos faz com que se perpetue a lógica de regulamentações pulverizadas. Ademais, apesar da conformação do conceito de Extensão, o marco regulatório da Extensão se pauta na curricularização, que parece desconsiderar o acúmulo de experiências anteriores, além de coexistir com definições de ações de extensão que pouco dialogam com as diretrizes, concepções e princípios consensuados (Sakano, 2022).

A forma de inserção das práticas extensionistas nos currículos tem sido pauta de discussão, posto que dá pistas de qual(is) sentido(s) a Extensão assumirá. Apesar das diversas concepções e disputas acerca do conceito de currículo, no presente artigo, o concebemos como o “conjunto de disciplinas e atividades nucleares essenciais” (SAVIANI apud MARTTIOLI, 2011, p. 321). Em suma, dentre outros formatos, algumas experiências pulverizaram as atividades de extensão dentro das disciplinas, dividindo a carga horária em três partes: teórica, prática e atividade de extensão. Em outros casos, foram criados componentes curriculares específicos para participação em programas e projetos de extensão tanto dentro de uma disciplina, quanto como atividades nucleares essenciais. Ainda, algumas instituições preveem todas essas possibilidades, permitindo que cada curso delineie seu modo de curricularizar a Extensão.

Percebe-se, entretanto, a ausência de definições sobre o financiamento da curricularização, suscitando indagações sobre qual modelo de Extensão se pretende e a qual visão de sociedade atende.

Apesar do progresso aparente, a implementação das diretrizes enfrenta o desafio no contexto da redução sistemática de investimento observada a partir de 2016 e aprofundada durante o governo Bolsonaro e ainda sem perspectiva de uma mudança significativa, ao menos, nos orçamentos das Universidades e Institutos Federais. De acordo com Ximenes *et al.* (2019),

O ano de 2019 veio confirmar e radicalizar tendências já delineadas no Brasil, resultantes do processo de ruptura democrática e crescente autoritarismo que marca o nosso tempo. Nos campos da educação, da ciência e da tecnologia, veem-se o esvaziamento orçamentário e os riscos de desmonte de todos os sistemas de políticas de Estado paulatinamente construídos ao longo de décadas de trabalho e investimentos públicos. Tudo isso na contramão da

legislação e do planejamento público aprovado até 2016, especialmente o Plano Nacional de Educação 2014-2024 (Ximenes et al., 2019, p. 2).

Ainda que o resultado das eleições de 2022, que conferiu mais um mandato ao PT, aponte para uma retomada no investimento da educação, o primeiro ano de governo deu mostra de que as disputas, especialmente por orçamento, não foram pacificadas dentro de uma composição governamental de amplos espectros, que não foi capaz ainda de romper com as práticas de distribuição de emendas parlamentares em votações de políticas públicas no Congresso. Ademais, a perspectiva ideológica neoliberal que disputa ferozmente a agenda econômica nacional nos permite afirmar que as políticas educacionais seguem trilhando caminhos incertos, já que o lobby do empresariado e a sua incidência, por meio de fundações e institutos, atua diuturnamente para disputar os recursos públicos da educação e subordinar a gestão educacional à lógica empresarial e mercantil em todas as esferas do ensino (federal, estadual e municipal). Por meio, por exemplo, da famigerada reforma do ensino médio e, no mais recente e chocante caso do estado de São Paulo, que aprovou o PLC 9/2024 na Assembleia Legislativa, que institui o Programa Escola Cívico-Militar na educação estadual, verifica-se o quanto a educação está sendo disputada por projetos antagônicos de sociedade. Um que se vincula à financeirização e pretende subordinar a educação à lógica empresarial e mercantil, e o outro que busca defender o direito à educação, o direito da juventude brasileira acessar o conjunto de conhecimentos historicamente acumulados pela humanidade e que devem ser democratizados.

Embora o debate da curricularização seja marcado pela ausência de uma política para o seu financiamento, o que impacta a garantia de continuidade de processos desenvolvidos a partir de programas e projetos de extensão, é certo que as IES não estão paralisadas em suas iniciativas para a implementação da curricularização da Extensão. Quanto mais se avança, mais se evidencia a urgência do debate sobre quais recursos serão destinados à curricularização da Extensão, posto que essa resposta nos permitirá vislumbrar a qual perspectiva de sociedade a curricularização da Extensão tem como objetivo atender hoje.

Referências

BEISIEGEL, C. R. Educação e sociedade no Brasil após 1930. In: Fausto, B. (Org.). **História geral da civilização brasileira**. 2. ed. São Paulo: DIFEL, 1986. t. 3, v. 4, p.

381-416.

BRASIL. [Constituição (1934)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, Disponível em: <https://bit.ly/37ykalY>. Acesso em: 15 maio 2024.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, Disponível em: <https://bit.ly/37ykalY>. Acesso em: 15 maio 2024.

BRASIL. **Decreto nº 19.851, de 11 de abril de 1931**. Estatuto das Universidades Brasileiras. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-19851-11-abril-1931-505837-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em 04 dez 2023.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 15 maio 2024.

BRASIL. **Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001**. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm. Acesso em: 02 set. 2021.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Brasília, DF: 2014. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 15 maio 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. **Resolução nº 7, de 18 de dezembro de 2018**. Estabelece as Diretrizes para a Extensão na Educação Superior Brasileira. Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_RES_CNECESN72018.pdf. Acesso em: 15 maio 2024.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Censo da Educação Superior 2020**: notas estatísticas. Brasília, DF: INEP, 2022. Disponível em [notas_estatisticas_censo_da_educacao_superior_2020.pdf](https://inep.gov.br/inep/images/stories/notas_estatisticas_censo_da_educacao_superior_2020.pdf). Acesso em 16 jun. 2024.

CUNHA, L. A. Ensino Superior e Universidade no Brasil. In: **500 anos de Educação no Brasil**. São Paulo: Autêntica Editora, 2007.

CUNHA, D. G. **Avaliação de impacto da curricularização da extensão**: proposta para uma instituição federal de educação profissional e tecnológica. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Desenvolvimento da Educação Profissional) – Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza, 2023. Disponível em: <http://www.pos.cps.sp.gov.br/files/dissertacoes/file/432/f94d004d165ec569c7b09737d30b490b.pdf>. Acesso em: 19 maio 2024.

DAGNINO, E. Construção democrática, neoliberalismo e participação: os dilemas da confluência perversa. **Política & Sociedade**, v. 3, n. 5, 2004. Disponível em:

<https://periodicos.ufsc.br/index.php/politica/article/view/1983> Acesso em: 15 jun. 2024.

FORPROEX. FÓRUM DE PRÓ-REITORES DE EXTENSÃO DAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS BRASILEIRAS. **Documento final**. In: Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Instituições Públicas de Educação Superior Brasileiras; ENCONTRO – UNB, 1987, Brasília, 1987.

FORPROEX. FÓRUM DE PRÓ-REITORES DE EXTENSÃO DAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS BRASILEIRAS. **Política Nacional de Extensão Universitária**. 2012. Disponível em: <http://www.renex.org.br/documentos/2012-07-13-Politica-Nacional-de-Extensao.pdf> Acesso em: 15 jun. 2024.

FORPROEXT. FÓRUM DE PRÓ-REITORES DE EXTENSÃO E CARGOS EQUIVALENTES DA REDE FEDERAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL, CIENTÍFICA E TECNOLÓGICA. **Contribuições para a Política de Extensão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica**. 2015. Disponível em: <https://ifpr.edu.br/wp-content/uploads/2015/06/FORPROEXT-2015.pdf> . Acesso em: 18 maio. 2024.

FORPROEXT. FÓRUM DE PRÓ-REITORES DE EXTENSÃO E CARGOS EQUIVALENTES DA REDE FEDERAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL, CIENTÍFICA E TECNOLÓGICA. **Extensão Tecnológica – Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica**. 2012. Disponível em: <https://portal.ifba.edu.br/proex/documentos/conif-2013-extensao-tecnologica-rede-federal-1.pdf>. Acesso em: 18 maio. 2024.

FRANCO, Alexandre de Paula. Ensino Superior no Brasil: cenário, avanços e contradições. **Jornal de Políticas Educacionais**, [S.l.], v. 2, n. 4, dec. 2008. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/jpe/article/view/15028> . Acesso em: 15 nov. 2022. doi:<http://dx.doi.org/10.5380/jpe.v2i4.15028>.

FERNANDES, Florestan. **Circuito Fechado**: quatro ensaios sobre o “poder institucional”. São Paulo: Globo, 2010.

FERNANDES, Florestan. **Universidade Brasileira**: Reforma ou Revolução? São Paulo: Alfa Ômega, 1979.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou Comunicação**.. 7ª Edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

GOHN, M. G. Teorias sobre a participação social: desafios para a compreensão das desigualdades sociais. **Caderno CRH**, v. 32, n. 85, p. 63-81, 2019. DOI: <https://doi.org/10.9771/ccrh.v32i85.27655>. Disponível em: <https://doi.org/10.9771/ccrh.v32i85.27655> . Acesso em: 27 maio 2021.

NOGUEIRA, M. D. P, Extensão Universitária no Brasil: uma Revisão Conceitual. In: FARIA, D. S. (Org.). **Construção Conceitual da Extensão Universitária na América Latina**. Brasília: UNB, 2001. p. 57-72.

PEREZ, A. C; SANTOS, G. G. C; A produção acadêmica sobre participação social no Brasil: trajetória e agendas de pesquisa. **BIB**, São Paulo, n. 90, p. 1-22, 2019. Disponível em: <https://bibanpocs.emnuvens.com.br/revista/article/view/488> Acesso em:

18 maio 2024.

PINHEIRO, C. M. **Em defesa da escola pública**: o Fórum de Educação na Constituinte e o princípio da gestão democrática no ensino público. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2017.

RISTOFF, D. O novo perfil do campus brasileiro: uma análise do perfil socioeconômico do estudante de graduação. **Avaliação**, Campinas, SP; Sorocaba, SP, v. 19, n. 3, p. 723-747, 2014. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1414-40772014000300010>. Disponível em: <https://periodicos.uniso.br/avaliacao/article/view/2058>. Acesso em: 26 ago. 2021.

ROSSI, P.; DWECK, E.; OLIVEIRA, A.L. (orgs.). **Economia para poucos**: impactos sociais da austeridade e alternativas para o Brasil. São Paulo: Autonomia Literária, 2018.

ROCHA, Roberto Mauro Gurgel. **Extensão universitária**: comunicação ou domesticação?. Dissertação de mestrado, Universidade Federal de Ceará, Fortaleza, 1984.

SAKANO, L. H. S. **As ações de extensão dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia**: uma leitura dos discursos e das práticas. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-graduação em Gestão de Políticas Públicas - Escola de Artes, Ciências e Humanidades, Universidade de São Paulo, 2022.

SANTOS, C. de A.; SCHEIBE, L. A (des)democratização do Brasil e a Negação da Educação como um Direito. **Retratos da Escola**, v. 12, n. 23, p. 199–206. DOI: <https://doi.org/10.22420/rde.v12i23.903>. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/903> Acesso em: 26 fev. 2022.

MATTIOLI, D. D. SAVIANI, Dermeval. Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações. 11. ed. rev. Campinas: Autores Associados, 2011. **Práxis Educativa**, v. 8, n. 1, p. 319–324, 2013. DOI: 10.5212/PraxEduc.v.8i1.0013. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/4598>. Acesso em: 25 nov. 2024.

SERVA, F. M. **A extensão universitária e sua curricularização**. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2020.

THIOLLENT, M.; IMPERATORE, S.; SANTOS, S. R. M. dos. **Extensão Universitária**: concepções e reflexões metodológicas. Curitiba: CRV, 2022. 156 p.

XIMENES, S. B. *et al.* Reafirmar a defesa do sistema de Ciência, Tecnologia e Ensino Superior Público Brasileiro. **Educação & Sociedade**. 2019, v. 40. DOI: <https://doi.org/10.1590/ES0101-73302019230375>. Acesso em: 20 jan. 2022.

ALFABETIZAÇÃO CIENTÍFICA E LETRAMENTO ESTATÍSTICO: ESTUDOS DE UMA SEQUÊNCIA INVESTIGATIVA

Alexandre Coa
Universidade Estadual de Campinas
E-mail: alexandrecoa@gmail.com

Introdução

Este manuscrito⁷⁵ explana as evidências dos caminhos percorridos nos estudos de uma Sequência de Ensino Investigativa que elaborei para desenvolver o Letramento Estatístico e a Alfabetização Científica de estudantes do 3.º ano das séries iniciais, com o tema “Consumo e produção responsável”. Com a minha participação em uma disciplina transversal de Letramento Estatístico, pude vivenciar o planejamento de outras sequências de ensino, que foram organizadas utilizando-se o Ciclo Investigativo com temáticas diversas. Assim, apresentarei uma breve explanação dos referenciais teóricos utilizados e os percursos pelos quais esta pesquisa tem sido guiada.

Cazorla, Utsumi e Oliveira (2020) defendem que há necessidade de investir esforços nos conceitos de Estatística, bem como explicitar as possíveis relações entre as variáveis dependentes e independentes. Já Santos e Santana (2020) ensinam a potencializar o ensino de conceitos estatísticos ao implementar uma Sequência de Ensino (SE) elaborada na perspectiva do Ciclo Investigativo (CI). Com os estudos de Cavalcanti (2019), é possível constatar que o desenvolvimento do Letramento Estatístico (LE) pode ampliar a aprendizagem de cidadãos para uma postura crítica diante de muitas informações estatísticas veiculadas pela mídia.

Pontes (2020) demonstra o desenvolvimento de uma Sequência de Ensino utilizando-se de dois grupos: “Lápis e papel” e “Excel”. Nesse estudo, a autora pôde constatar que os dois grupos tiveram avanços muito similares, e a utilização do software permitiu a reflexão a respeito da visualização dos dados, sem pensar na escala; constatou que a construção sem esse recurso também traz a reflexão referente aos dados. No entanto, Lôbo (2019) afirma que a utilização de lápis e papel pode desmotivar os estudantes diante da construção e análise de muitos dados. Já Pontes (2020) acredita que a sequência de

⁷⁵ Este manuscrito foi construído pelo autor, a partir da elaboração do texto da dissertação em construção, orientado pela Professora Doutora Miriam Cardoso Utsumi, da Faculdade de Educação - Unicamp.

atividades foi fator determinante para os momentos de aprendizagem das competências estatísticas.

A pesquisa de Santos e Santana (2020) teve como objetivo analisar os elementos que potencializavam o ensino de conceitos estatísticos, ao implementar uma SE elaborada na perspectiva do CI acerca do tema “água potável”, por três professoras que abordaram uma variedade de situações, de forma que os conceitos fizeram sentido aos estudantes. Foi constatado que os estudantes assumiram uma postura questionadora e crítica na perspectiva de Gal (2002), bem como desenvolveram habilidades para coletar, tratar, analisar e interpretar as informações. Os resultados mostraram que os componentes cognitivos e afetivos do LE podem ser abordados de maneira interligada. A temática da realidade permitiu uma melhor compreensão pelos estudantes do conteúdo das aulas e as fases do CI proporcionaram a organização de cada etapa da pesquisa, sendo recomendado o início desse estudo já com estudantes menores, no intuito de desenvolver o pensamento e o raciocínio estatístico.

Araújo e Ferreira (2019) concluíram que os estudantes não estão acostumados com a implementação de pesquisas, pois houve estranhamento dessas atividades realizadas. Para tanto, deve haver um empenho maior do professor para organizar as atividades, uma vez que elas envolvem investigação, proporcionando ao estudante aulas mais dinâmicas, distintas das tradicionais, visando formar cidadãos críticos que realizam estimativas e projeções, competentes para tomar decisões.

Nos estudos de Lôbo (2019), é possível verificar a importância de apresentar os conceitos de média aritmética já nos anos iniciais, conforme os Parâmetros Curriculares Nacionais sugerem. Esse autor também afirma que os estudantes podem realizar e extrair as informações corretamente dos gráficos, construir tabela de frequência de dupla entrada, encontrar a frequência absoluta e calcular a frequência relativa e, deste modo, ampliar o conhecimento estatístico. Segundo Lobo, os estudantes ampliaram o conhecimento da importância da vacinação, que era a temática que ele estava abordando de forma interdisciplinar nas aulas de Estatística.

Lôbo (2019) também constata que a investigação estatística com dados reais dos estudantes, envolvendo-os em um processo de coleta, análise e conclusão, além do cuidado com sua saúde, pode torná-los críticos no que se refere à temática. Oliveira e Buehring (2018) defendem as potencialidades do letramento estatístico e científico, utilizando-se procedimentos de leitura e análise de textos para a contextualização do problema a ser solucionado pelos estudantes já nas séries iniciais, e nas possibilidades de

relação com questões ambientais, políticas, econômicas, éticas, além do conteúdo em estatística.

Os Temas Contemporâneos Transversais (BRASIL, 2019) configuram uma postura crítica dos estudantes acerca de um tema. A elaboração da sequência de ensino investigativa pode instigar o aluno a agir na sociedade, para promover sua autonomia e seu protagonismo nas aulas de Matemática e Ciências com o tema ambiental “Consumo e Produção Responsáveis”. As competências gerais em Ciências trazem a importância de atividades de investigação científica, da construção de argumentos que utilizam dados e evidências para que os estudantes defendam suas ideias e pontos de vista.

Marques e Xavier (2020) investigaram a aplicação de uma Sequência Didática intitulada “Pegada Ecológica do Lixo”, na qual puderam verificar a aplicação da alfabetização científica de estudantes por meio de indicadores. Os autores tiveram como resultado uma percepção de apropriação dos conhecimentos aos poucos pelos estudantes, que passaram a fazer ciência, conseguindo produzir explicações e argumentos articulados com a teoria e as observações. Assim, participaram de ações de cidadania e soluções sustentáveis para a qualidade de vida e do ser humano.

Nos estudos de Pereira (2021), foi utilizada uma Sequência de Ensino intitulada “Você conhece o Cerrado?”, produto educacional que estimulou o protagonismo dos estudantes por meio das atividades investigativas desenvolvidas. Pereira (2021) foi analisando as ações dos estudantes e apontando quais indicadores apareciam nas discussões. As estratégias utilizadas por Pereira (2021) numa perspectiva investigativa contribuíram com aulas mais dinâmicas, estudantes participativos, mediação da professora e a efetivação da Alfabetização Científica.

Polydoro (2019) teve como objetivo analisar os livros didáticos utilizados por professores em sala de aula, para verificar se continham indicadores de alfabetização científica e quais deles apareciam nas atividades experimentais. O livro utilizado para a análise foi *Aprender Juntos Ciências*, PNLD⁷⁶/2019, do 1.º ao 5.º ano. Para isto, elaborou uma análise documental da coleção e verificou que os indicadores propostos por Sasseron e Carvalho (2008) garantem maior compreensão do conteúdo teórico, e o relacionam com a realidade, promovendo avanços no conhecimento científico por meio de desafios, levantamento de hipóteses, argumentação e pensamento crítico.

⁷⁶ Plano Nacional do Livro Didático.

Oliveira (2019) analisou vinte e seis livros didáticos dos anos iniciais do PNLD 2016, com o tema “água”, procurando entender como eram a estrutura, as sequências de conteúdos e de que forma as atividades referentes ao tema poderiam desenvolver os indicadores de alfabetização científica. Para tanto, fez um levantamento dos livros que tinham o tema “água”, elaborou uma relação dos conteúdos das coleções separados por ciclo a partir dos PCNs,⁷⁷ mostrou as sequências de conteúdo dos livros com uma unidade para tal tema e apresentou os resultados em tabelas e gráficos.

Nas pesquisas de Jesus (2019), verificou-se que os estudantes avançaram em todos os indicadores, constatando que suas produções escritas e orais foram enriquecidas e seu vocabulário aumentou. A autora observou que o uso da sequência de atividades e a construção do aquário de água doce implementaram uma cultura investigativa, com estímulo à pesquisa e a novos conhecimentos. Toda a Sequência Didática e as atividades foram organizadas em um livreto, com registro das aprendizagens dos estudantes.

Nesta perspectiva, a questão inicial de minha pesquisa é: Quais são os limites e as potencialidades do uso de uma Sequência de Ensino elaborada na perspectiva do Ciclo Investigativo, para desenvolver a Alfabetização Científica e o Letramento Estatístico de estudantes do 3.º ano do Ensino Fundamental?

No entanto, como essa Sequência de Ensino não foi desenvolvida em nenhuma escola até o momento, explicitarei algumas discussões dos resultados já obtidos. Após esta introdução, segue uma breve discussão no tocante ao referencial teórico: Letramento Estatístico (LE), proposto por Gal (2002), Indicadores de Alfabetização Científica (AC), adaptados por Pizarro (2014), a metodologia com as contribuições do Ciclo Investigativo (CI) de Wild e Pfannkuch (1999), as considerações e as referências.

Referencial Teórico

Letramento Estatístico

As pessoas deveriam ser conscientes das tendências e dos fenômenos de importância social e pessoal para fazerem escolhas confrontadas com situações baseadas no acaso. Em muitos locais de trabalho, há a necessidade do LE, devido às crescentes demandas dos trabalhadores. Gal (2002) assevera que muitos adultos são consumidores em vez de produtores de informações estatísticas, e as habilidades e disposições ainda


⁷⁷ Parâmetros Curriculares Nacionais.

não foram detalhadas na literatura com a devida atenção. Há a necessidade de explicitar com mais clareza as características da construção do LE com seriedade e foco.

Conforme Gal (2002), os contextos de leitura são diferenciados do contexto de produção de dados ou analisadores de dados. É basilar que os estudantes se envolvam em processos de investigação e análise de seus próprios dados ou em dados reais para relatar suas descobertas e conclusões, para aprimorar o raciocínio estatístico de forma significativa.

Gal (2002) defende ainda que a sociedade precisa desenvolver a capacidade de ler, compreender, interpretar e saber utilizar os dados estatísticos para agir no cotidiano de forma crítica e reflexiva. Esse pensamento questionador será aprimorado de forma inter-relacionada por meio dos componentes cognitivo e afetivo (Quadro 1), em situações em que o estudante irá necessitar tomar decisões em atividades investigativas para a solução do problema.

Quadro 1 – Modelo representativo do Letramento Estatístico

Elementos de conhecimento	Elementos afetivos ou de disposição
Habilidades de letramento Conhecimento estatístico Conhecimento matemático Conhecimento do contexto Perguntas críticas	Crenças e atitudes Postura crítica
 <p>LETRAMENTO ESTATÍSTICO</p>	

Fonte: Gal (2002, p. 4, tradução minha)

De acordo com Gal (2002), o LE faz com que o estudante reflita criticamente a respeito de todas as fases da pesquisa, utilizando-se de dois componentes: o cognitivo e o afetivo. O primeiro é composto por cinco elementos (habilidades de letramento, conhecimento estatístico, conhecimento matemático, conhecimento de contexto e perguntas críticas) e o segundo, por dois (crenças e atitudes e a postura crítica).

Assim, é possível identificar diferentes formas de abordar com os estudantes dos anos iniciais alguns dos conceitos estatísticos que desenvolvem o LE, relacionados a aspectos da realidade sociocultural significativos, como a BNCC recomenda: realização de pesquisa, organização e representação de dados, leitura, interpretação e comparação de variáveis e resolução de problemas por meio de tabelas de dupla entrada, gráficos de barras ou de colunas com ou sem o uso de tecnologias.

Alfabetização Científica

As ações que estão relacionadas ao fazer científico, tecnológico e ambiental são evidenciadas nas atitudes e habilidades dos estudantes, utilizando-se os Indicadores de AC. Esses indicadores, elaborados por Pizarro (2014), proporcionam um desenvolvimento relacionado com o fazer científico da sociedade, sem separar o ser social do cidadão, para que promovam ações de formação com qualidade para o ensino de Ciências.

Segundo Sasseron e Carvalho (2015), a intencionalidade da formação, capaz de fornecer condições para que os temas e as situações envolvam as ciências e sejam analisados com direção aos conhecimentos científicos, conceitos ou aspectos do próprio fazer científico, necessita pautar-se em preceitos e objetivos claros para o ensino de Ciências.

Nessa perspectiva, os indicadores que caracterizam a AC por meio do fazer científico relacionando o ser social consciente e atuante são as definições presentes no Quadro 2, que serão evidenciados nas aulas de Ciências e nas ações dos estudantes.

Sasseron e Carvalho (2015) elucidam que a capacidade de análise e avaliação de situações do cotidiano permitem que o ensino de Ciências possa ser desenvolvido com a culminância de tomada de decisões e posicionamento por parte dos estudantes. Este ensino pode envolver uma temática emergencial em Ciências, em que os estudantes sejam desafiados a organizar dados para se posicionar criticamente.

Silva e Lorenzetti (2020), quando analisaram em seus estudos os Indicadores de Alfabetização Científica (IAC) propostos por Sasseron e Carvalho (2008), verificaram as contribuições da Sequência Didática, permitindo, assim, uma contabilização do desenvolvimento de cada IAC. Concluíram que as situações proporcionaram aos estudantes a apropriação de muitos conceitos científicos, principalmente quando tinham que se posicionar de acordo com suas concepções. Concluíram que os IAC podem promover a criticidade, a tomada de decisão e a autonomia dos estudantes.

Quadro 2 - Indicadores de Alfabetização Científica propostos por Sasseron (2008) e sistematizados por meio da revisão bibliográfica elaborada por Pizarro (2014)

N.º	IAC	DEFINIÇÃO
1.	Articular ideias	Surge quando o aluno estabelece relações, seja oralmente ou por escrito, entre o conhecimento teórico aprendido em sala de aula, a realidade vivida e o meio ambiente no qual está inserido.

2.	Investigar	Ocorre quando o aluno se envolve em atividades nas quais ele necessita apoiar-se no conhecimento científico adquirido na escola (ou até mesmo fora dela), para tentar responder a seus próprios questionamentos, construindo explicações coerentes e embasadas em pesquisas pessoais que leva para a sala de aula e compartilha com os demais colegas e com o professor.
3.	Argumentar	Está diretamente vinculado com a compreensão que o aluno tem e a defesa de seus argumentos, apoiado, inicialmente, em suas próprias ideias, para ampliar a qualidade desses argumentos a partir dos conhecimentos adquiridos em debates em sala de aula, e valorizando a diversidade de ideias e os diferentes argumentos apresentados no grupo.
4.	Ler em Ciências	Trata-se de realizar leituras de textos, imagens, e demais suportes para o reconhecimento de características típicas do gênero científico, e para articular essas leituras com conhecimentos prévios e novos, construídos em sala de aula e fora dela.
5.	Escrever em Ciências	Envolve a produção de textos pelos alunos que considera não apenas as características típicas de um texto científico, mas avança também no posicionamento crítico diante de variados temas em Ciências, e articulando, em sua produção, os seus conhecimentos, argumentos e dados das fontes de estudo.
6.	Problematizar	Surge quando é dada ao aluno a oportunidade de questionar e buscar informações em diferentes fontes a respeito dos usos e impactos da Ciência em seu cotidiano, na sociedade em geral e no meio ambiente.
7.	Criar	É explicitado quando o aluno participa de atividades em que lhe é oferecida a oportunidade de apresentar novas ideias, argumentos, posturas e soluções para problemáticas que envolvem a Ciência e o fazer científico discutidos em sala de aula com colegas e professores.
8.	Atuar	Aparece quando o aluno compreende que é um agente de mudanças diante dos desafios impostos pela Ciência em relação à sociedade e ao meio ambiente, tornando-se um multiplicador dos debates vivenciados em sala de aula para a esfera pública.

Fonte: Pizarro (2014, p. 92).

No entanto, as atividades nas quais os estudantes estão envolvidos e participam são organizadas e planejadas com intencionalidade pedagógica, e sempre estão relacionadas a aspectos da realidade sociocultural significativos, como a BNCC recomenda: compreender as Ciências da Natureza, conceitos fundamentais e estruturas explicativas, explicar características de fenômenos, construir argumentos com base em dados, utilizar diferentes linguagens e agir com responsabilidade, sabendo tomar decisões por meio de princípios éticos e sustentáveis.

Metodologia

Um problema real do cotidiano que envolva a resolução de situações que desperte o desejo de mudar um sistema e melhorar algo, segundo Wild e Pfannkuch (1999), pode ser desenvolvida por meio do CI. Cada meta na AC e no LE pode ser alcançada em situações de investigação para se chegar a um nível desejado de conhecimento dos estudantes, que pode ser iniciado pelo CI, e, assim, as conclusões das investigações podem alimentar a base do conhecimento dos estudantes e fomentar novas ideias.

Nessa perspectiva, os estudantes terão um problema a resolver, elaborar uma questão de pesquisa e planejar como alcançar a resposta, coletar dados, analisar os dados e chegar a uma conclusão.

Objetivos

O objetivo da pesquisa exploratória, de intervenção, é investigar os limites e as potencialidades do uso de uma SE elaborada na perspectiva do Ciclo Investigativo em uma turma de 3.º ano das séries iniciais. Esta pesquisa está aprovada pelo Comitê de Ética (CAEE 71200023.9.0000.8142) e tem como objetivos específicos:

- Identificar os conhecimentos dos estudantes acerca da produção, destinação e ações para a redução dos resíduos sólidos na escola e no cotidiano.
- Investigar quais indicadores da Alfabetização Científica e do Letramento Estatístico são evidenciados no desenvolvimento da Sequência de Ensino.
- Analisar as limitações e potencialidades da Sequência de Ensino para implementar a Alfabetização Científica e o Letramento Estatístico.

Para atingir os objetivos acima, utilizarei como aporte os indicadores de AC explicitados no referencial teórico, de acordo com Pizarro (2014) e o LE de Gal (2002). Em seguida, apresenta-se o Quadro 3, com as habilidades do LE que serão desenvolvidas na SE, que foi elaborada utilizando as fases do Ciclo de Investigação de Wild e Pfannkuch (1999), para que os conceitos e os procedimentos tenham mais sentido para os estudantes.

Lócus da Pesquisa e participantes

A pesquisa será implementada em uma escola pública municipal do interior do estado de São Paulo, em uma turma do 3.º ano das séries iniciais.

Materiais e Instrumentos

Os materiais e instrumentos que serão utilizados são: TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, assinado pelos pais/responsáveis; TALE – Termo de Assentimento Livre e Esclarecido assinado pelos estudantes; Escala Likert elaborada com doze frases positivas e negativas; Textos para discussão e contextualização a respeito do

assunto; Arcabouço de tabelas e gráficos; diário de bordo do pesquisador; transcrição de alguns diálogos por meio das filmagens.

Os textos que serão utilizados para a contextualização do problema foram elaborados a partir da cartilha⁷⁸ *Meio ambiente – cuidando ele fica inteiro*, redigida por colaboradores, equipe técnica, ilustradores, diagramadores e instituições. O pesquisador fez um resumo dos textos e utilizou uma linguagem adequada, para facilitar o entendimento pelos estudantes do 3.º ano.

Essa mesma equipe de organização citada também elaborou um panfleto com os princípios que os cidadãos precisam seguir para cuidar dos resíduos. O pesquisador utilizou esse panfleto para elaborar frases também com uma linguagem mais adequada e com exemplos, para facilitar o entendimento dos estudantes.

Todos esses materiais didáticos, encontrados no site do Núcleo de Educação Ambiental, revistas *Ciências Hoje para Crianças* e alguns vídeos do YouTube pesquisados no site do Educa IBGE e outros serão disponibilizados aos estudantes em banco de dados, para que possam consultar e conhecer o material e, assim, ficarem motivados para o aprofundamento do tema e despertar o desejo da curiosidade de pesquisador.

Diagnósticos inicial e final

A pesquisa será iniciada com a aplicação de um instrumento do tipo escala Likert acerca dos conhecimentos que os estudantes têm a respeito das ações de redução, reutilização e reciclagem que denotam uma postura crítica frente a problemas que envolvem esta temática.

Quadro 3 - Habilidades que serão desenvolvidas à luz dos objetivos para o 3.º ano das séries iniciais

Componente	Elementos	Procedimentos
Conhecimento	Habilidades de letramento	Leitura de textos informativos, discussão em grupos e individual sobre os textos, disponibilização de banco de dados para os estudantes que quiserem se aprofundar no tema e vídeos explicativos sobre o Objetivo de Desenvolvimento Sustentável (ODS) 12.

⁷⁸ Cartilha disponível em: <https://neasimap.wixsite.com/educacaoambiental/downloads>

	Conhecimento estatístico	Comparar, analisar, representar registros como tabela simples, tabela de dupla entrada e gráfico de coluna simples.
	Conhecimento matemático	Cálculo de adição e subtração de números naturais de até aproximadamente 50.
	Conhecimento de contexto	Oportunidade de identificar o assunto sobre a redução, reutilização e reciclagem dos resíduos sólidos e conversar sobre sua realidade do cotidiano, escola e cidade.
	Perguntas críticas	Avaliar criticamente os dados coletados, realizando novas perguntas a respeito dos dados e da amostra.
Afetivo	Crenças e atitudes	Sensibilização para o desenvolvimento de crenças e atitudes positivas à luz de ações sustentáveis que envolvam o lixo, por meio da redução, reutilização e reciclagem.
	Postura crítica	Desenvolvimento de postura crítica para se tornarem agentes de mudanças com relação a ações de diminuição da geração de resíduos sólidos e motivação para ações de conscientização da população.

Fonte: Elaboração própria.

As respostas dos estudantes serão pontuadas de acordo com a alternativa escolhida, atribuindo-se valores maiores para as que mostram conhecimento e postura crítica e valores menores para o contrário.

Essa escala de Likert será reaplicada ao final do desenvolvimento da Sequência de Ensino, para verificar se a proposta propiciou o desenvolvimento das habilidades pretendidas e trouxe maior conhecimento de ações sustentáveis para o cotidiano dos estudantes e da comunidade local.

Sequência de Ensino

As aulas da Sequência de Ensino foram elaboradas e organizadas em dez aulas de cinquenta minutos, seguindo as fases do CI, e serão realizadas uma fase por semana, na ordem disposta no Quadro 4. Segundo Cazorla e Santana (2010, p. 14), se os alunos já tiverem estudado os conteúdos previamente “em qualquer uma das SE, o professor pode adaptar a atividade para utilizá-la como um instrumento diagnóstico ou de avaliação e, nesse sentido, passa a ser considerada como Sequência Didática.”

Quadro 4 - Intervenção de ensino organizada em fases do Ciclo Investigativo

FASES	AULA	RESUMO DOS ENCAMINHAMENTOS
-------	------	----------------------------

1.ª fase Problema	1.	Divisão dos grupos de estudo (2 grupos com o tema de redução, 2 para reutilização e 3 com o tema reciclagem do lixo) e leitura de textos informativos para contextualização.
	2.	Pesquisa em banco de dados e criação de perguntas com dúvidas ao palestrante.
	3.	Palestra com um pesquisador da área e elaboração da questão de pesquisa em cada grupo de acordo com sua temática.
2.ª fase Planejamento	4.	Conversa sobre o conjunto de elementos em estatística, elaboração de uma pergunta por grupo para a coleta de dados e discussão sobre a importância da ética.
	5.	Revisão da pergunta elaborada com bilhetes orientadores do professor para correção.
3.ª fase Dados	6.	Coleta das 7 respostas em escala Likert de outras duas turmas da escola em que os estudantes escolherem coletar os dados.
4.ª fase Análise	7.	Organização dos dados em tabelas simples e investigação do problema proposto em tabela de dupla entrada.
	8.	Construção de gráfico de coluna simples e registro da análise por escrito.
	9.	Discussão coletiva dos dados e as variáveis que cada grupo coletou.
5.ª fase Conclusão	10.	Retomar a pergunta de pesquisa, responder e discutir. Motivação para divulgação dos conhecimentos ampliados.

Fonte: Elaboração própria

Para que possamos desenvolver o pensamento estatístico, promover a participação ativa dos estudantes, discutir no tocante às variáveis que serão coletadas e o tratamento dos dados com ou sem o uso das tecnologias, elaborei a intervenção de ensino organizada em fases do CI, a serem desenvolvidas para contribuir significativamente com relação ao LE dos estudantes. O objetivo desta sequência é formar cidadãos críticos e conscientes de seu papel como agentes de mudanças das ações de diminuição da geração dos resíduos sólidos em sua localidade.

Após a última fase do CI, as fases podem começar novamente, visando proporcionar novas questões de investigação, permitir tirar outras dúvidas e assumir novas posturas. Acredito que, ao final, será possível encontrar indícios das novas posturas, habilidades e conhecimento do LE e AC.

Conclusão

Esta pesquisa exploratória está em fase de desenvolvimento, e tem como objetivo investigar as contribuições e o que precisa ser melhorado no uso de uma SE elaborada na perspectiva do CI, para ampliar os conhecimentos dos estudantes do 3.º ano com relação à diminuição da geração dos resíduos sólidos por meio da redução, reutilização e reciclagem. Todos esses fatores constam no ODS 12 de ação sustentável da Agenda 2030 da ONU.

Para isto, foi elaborada a SE com dez aulas de cinquenta minutos, que será realizada em até dois meses, em uma escola municipal do interior do estado de SP, e será

ministrada e acompanhada pelo pesquisador. As aulas de Ciências terão o estudante como centro do processo de ensino-aprendizagem, buscando discutir uma questão do cotidiano e instigando a agir na sociedade, podendo, assim, promover sua autonomia e seu protagonismo crítico nas aulas e na vida.

Em Matemática, espera-se que os estudantes desenvolvam a maioria dos elementos do LE de Gal (2002), de forma que possam avaliar e interpretar os dados, emitir opiniões e elaborar algumas conclusões referentes aos dados reais que irão coletar, analisar e apresentar à comunidade local e, assim, avançar no posicionamento crítico na sociedade e na vida.

Nesse sentido, os estudantes e a comunidade escolar terão a oportunidade de conhecer mais a respeito de suas decisões e atitudes que podem causar ao meio ambiente e às suas próprias vidas, a longo prazo, e de se mobilizarem para realizar alguma ação que contribua para mudança de práticas e comportamentos inadequados.

Espero que, com os resultados analisados, este estudo possa contribuir na reestruturação das aulas tradicionais, potencializar a elaboração de outras Sequências de Ensino na perspectiva do Ciclo Investigativo e fomentar discussões acerca das conexões da Alfabetização Científica e do Letramento Estatístico.

Portanto, com os avanços desta pesquisa, que não foi desenvolvida em uma escola até o momento, surgiram vários caminhos a serem estudados. Futuramente, pretendo utilizar este modelo de elaboração de uma Sequência de Ensino para fomentar discussões em formações continuadas e no Ensino Superior, com o objetivo de produzir trabalhos colaborativos com professores pesquisadores. Com estas discussões, cada grupo elabora uma Sequência de Ensino investigativa que desenvolva o Letramento Estatístico e os Indicadores de Alfabetização Científica em uma localidade.

Referências

ARAÚJO, F. J. M.; FERREIRA, R. dos S. O desenvolvimento de conceitos estatísticos por meio da Investigação Matemática. **TANGRAM: Revista de Educação Matemática**, [S. l.], v. 2, n. 4, 2019, p. 3-18. Disponível em: <<https://ojs.ufgd.edu.br/index.php/tangram/article/view/9007>>. Acesso em: 10 maio 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Temas Contemporâneos Transversais na BNCC**. Proposta de Práticas de Implementação. Brasília, DF: 2019.

CAVALCANTI, É. M. S. **Aprendizagem de estudantes do Ensino Fundamental**

sobre levantamento de hipóteses, análise de dados e conclusões a partir de dados estatísticos. 2019. 186f. Tese (Doutorado em Educação Matemática e Tecnológica) – Faculdade de Educação Matemática e Tecnológica, Universidade Federal de Pernambuco, Pernambuco, 2019.

CAZORLA, I. M.; UTSUMI, M. C.; OLIVEIRA, T. C. de. Reflexões sobre o ensino de tabelas de dupla entrada a partir do raciocínio inferencial informal. **Hipátia: Revista brasileira de história, educação e matemática**, [S. l.] v. 5, n. 2, dez. 2020, p. 246-270. Disponível em: <<https://ojs.ifsp.edu.br/index.php/hipatia/article/view/1569/1093>>. Acesso em: 2 out. 2023.

CAZORLA, I.; SANTANA, E. (Org.). **Do tratamento da informação ao letramento estatístico.** Itabuna: Via Litterarum, 2010.

GAL, I. Adult's Statistical Literacy: Meanings, Components, Responsibilities. **International Statistical Review**, Israel, v. 70, n. 1, 2002, p. 1-25. Disponível em: <<https://iase-web.org/documents/intstatreview/02.Gal.pdf>>. Acesso em: 1 jun. 2023.

JESUS, F. B. de. **Alfabetização Científica no Ensino Fundamental I:** Contribuições de uma sequência didática interdisciplinar e investigativa. 2019. 222f. Dissertação (Mestrado Profissional em Projetos Educacionais de Ciências) – Escola de Engenharia, Programa de Pós-graduação em Projetos Educacionais de Ciências, Universidade de São Paulo, Lorena, 2019.

LÔBO, W. de S. **Limites e potencialidades de uma sequência de ensino para a ampliação do conceito de média aritmética.** 2019. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática) – Departamento de Ciências Exatas e Tecnológicas, Universidade Estadual de Santa Cruz, Ilhéus, 2019.

MARQUES, C. V. V. C. O.; FERNANDES, D. C. Luz e cotidiano: ideias prévias de alunos do ensino fundamental sob a perspectiva da alfabetização científica. **Góndola, Enseñanza y Aprendizaje de las Ciencias**, [S. l.], v. 14, n. 2, 2019, p. 268-285. Disponível em: <<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7041220>>. Acesso em: 10 maio 2024.

MARQUES, R.; XAVIER, C. R. Alfabetização científica no ensino de Ciências: uma sequência didática sobre a pegada ecológica do lixo. **Revista de Ensino de Ciências e Matemática**, São Paulo, v. 11, n. 2, 2020, p. 84-106. Disponível em: <<https://revistapos.cruzeirosul.edu.br/rencima/article/view/2504>>. Acesso em: 10 maio 2024.

OLIVEIRA, A. F. S. de. **Os indicadores de alfabetização científica:** uma análise do tema água no livro didático de ciências dos anos iniciais do Ensino Fundamental. 2019. 217f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Matemática) – Centro de Educação, Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2019.

OLIVEIRA, D. Q. de.; BUEHRING, R. Leitura de textos de divulgação científica para crianças: Os letramentos em questão. **Olhar de professor**, Ponta Grossa, v. 21, n. 2, ago. 2018, p. 227-240. Disponível em: <<https://revistas.uepg.br/index.php/olhardeprofessor/article/view/14186/209209211292>>. Acesso em: 9 out. 2023.

PEREIRA, B. A. I. **Indicadores da alfabetização científica como parâmetro para o**

desenvolvimento de trabalhos em feiras de ciências. 2019. 84f. Dissertação (Mestrado em Ensino) – Programa de Pós-Graduação Mestrado Acadêmico em Ensino, Universidade Federal do Pampa, Bagé, 2019.

PEREIRA, M. S. **Sequência de ensino investigativa sobre o bioma Cerrado:** uma proposta para o letramento científico. 2021. 168 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de Ciências) – Programa de Pós-Graduação Stricto sensu Mestrado Profissional em Ensino de Ciências, Universidade Estadual de Goiás, Anápolis, 2021.

PIZARRO, M. V. **Alfabetização científica nos anos iniciais:** necessidades formativas e aprendizagens profissionais da docência no contexto dos sistemas de avaliação em larga escala. 2014. 355f. Tese (Doutorado em Educação para a Ciência) – Faculdade de Ciências, UNESP, Bauru, 2014.

PIZARRO, M. V.; JUNIOR, J. L. Indicadores de Alfabetização Científica: Uma revisão bibliográfica sobre as diferentes habilidades que podem ser promovidas no ensino de Ciências nos anos iniciais. **Investigações em Ensino de Ciências**, Bauru, v. 20, n. 1, 2016, p. 208-238. Disponível em: <<https://ienci.if.ufrgs.br/index.php/ienci/article/view/66>>. Acesso em: 10 maio 2024.

POLYDORO, A. M. **Indicadores de alfabetização científica identificados nas atividades experimentais propostas em livros didáticos de ciências nos anos iniciais.** 2019. 81f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Matemática) – Universidade Cruzeiro do Sul, São Paulo, 2019.

PONTES, M. E. N. **Aprendizagem de gráficos com e sem uso do Excel por alunos do 5º ano Ensino Fundamental.** 2020. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática e Tecnológica) – Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática e Educação Tecnológica, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2020.

SANTANA, E. R. dos S.; CAZORLA, I. M. O Ciclo Investigativo no ensino de conceitos estatísticos. **Revemop**, Ouro Preto, v. 2, 2020, p. 1-22. Disponível em: <<https://periodicos.ufop.br/revemop/article/view/4251>>. Acesso em: 10 maio 2024.

SANTANA, G. da S.; FIREMAN, E. C. Indicadores de Alfabetização Científica: Análise das ações educativas nos parques ecológicos na cidade de Maceió, AL. **Reamec:** Revista da Rede Amazônica de Educação em Ciências e Matemática, Cuiabá, v. 10, n. 3, set.-dez. 2022. Disponível em: <<https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/reamec/article/view/14181>>. Acesso em: 10 maio 2024.

SANTOS, L. B.; SANTANA, E. R. S. Uma sequência de ensino para a formação de conceitos estatísticos nos anos iniciais do Ensino Fundamental. **REMAT:** Revista Eletrônica da Matemática, Bento Gonçalves, RS, v. 6, n. 2, p. e2010, 2020. Disponível em: <<https://periodicos.ifrs.edu.br/index.php/REMAT/article/view/4187>>. Acesso em: 10 maio 2024.

SASSERON, L. H. **Alfabetização Científica no Ensino Fundamental:** Estrutura e Indicadores deste processo em sala de aula. 2008, 265f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.

SASSERON, L. H.; CARVALHO, A. M. P. de. Alfabetização científica, ensino por investigação e argumentação: relações entre ciências da natureza e escola. **Ensaio**

Pesquisa em Educação em Ciências, Belo Horizonte, v. 17, n. especial, nov. 2015, p. 49-67. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/epec/a/K556Lc5V7Lnh8QcckBTTMcq>>. Acesso em: 10 maio 2024.

SASSERON, L. H.; CARVALHO, A. M. P. de. Alfabetização científica: uma revisão bibliográfica. **Investigações em Ensino de Ciências**, São Paulo, v. 16, n. 1, mar. 2011, p. 59-77. Disponível em: <<https://ienci.if.ufrgs.br/index.php/ienci/article/view/246/172>>. Acesso em: 25 jun. 2023.

SASSERON, L. H.; CARVALHO, A. M. P. de. Almejando a alfabetização científica no ensino fundamental: A proposição e a procura de indicadores do processo. **IENCI: Investigações em Ensino de Ciências**, v. 13, n. 3, 2008, p. 333-352. Disponível em: <<https://ienci.if.ufrgs.br/index.php/ienci/article/view/445>>. Acesso em: 10 maio 2024.

SILVA, S. A.; SOUZA, L. A. M. M.; CAZORLA, I. M. Percepções de estudantes sobre o impacto do uso de agrotóxicos: A influência do contexto e do Ensino de Estatística na Educação Básica. **Revista Paranaense de Educação Matemática**, Campo Mourão, v. 10, n. 21, 2021, p.112-137. Disponível em: <<https://periodicos.unespar.edu.br/index.php/rpem/article/view/6277>>. Acesso em: 10 maio 2024.

SILVA, V. R. da; LORENZETTI, L. A alfabetização científica nos anos iniciais: os indicadores evidenciados por meio de uma sequência didática. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 46, 2020. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/ep/a/swHL9FCwBrVv8nsVJq76zRH>>. Acesso em: 10 maio 2024.

WILD, C.; PFANNKUCH, M. Statistical thinking in empirical enquiry. **International Statistical Review**, v. 67, n. 3, p. 223-265, maio 1999. Disponível em: <<https://iase-web.org/documents/intstatreview/99.Wild.Pfannkuch.pdf>>. Acesso em: 14 jun. 2023.

POLÍTICAS DE ACESSO AO ENSINO SUPERIOR NA PERSPECTIVA DOS JOVENS DE OROBÓ-VALEÇA/BA: PRIMEIROS ACHADOS

Carolina Santos Menezes
Universidade Federal da Bahia
E-mail: menezescarolina589@gmail.com

Marta Licia Teles Brito de Jesus
Universidade Federal da Bahia
E-mail: marta.licia@ufba.br

Considerações iniciais

A história da educação no nosso país é marcada pela desigualdade. Desde os primórdios, o pensar a educação brasileira esteve voltada para as classes mais abastadas. Com isso, muitos sujeitos, como os povos do campo, por exemplo, acabaram sendo vitimados pela exclusão no que tange o acesso a esse direito, sobretudo referente ao acesso a educação de nível superior.

Esse cenário, vem sofrendo alteração a passos lentos graças a investimentos em políticas equitativas, as quais têm possibilitado que estudantes das classes populares alcancem os diversos níveis de ensino. Assim, os estudantes de procedência camponesa têm vivenciado o acesso ao nível superior de ensino.

Partindo desse pressuposto, o trabalho que ora se apresenta abarca uma discussão sobre o acesso dos jovens de procedência camponesa ao ensino superior, na perspectiva do alcance das políticas sociais recentes de acesso a essa modalidade de ensino. O objetivo geral do estudo é discutir sobre o acesso dos jovens da comunidade rural Orobó-Valença/BA ao ensino superior e a importância das políticas recentes de acesso para que esses jovens camponeses ingressem no ensino superior.

Destaca-se que esse escrito é parte de uma pesquisa de mestrado que se encontra em desenvolvimento na linha de pesquisa Política e Educação do Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal da Bahia, a qual se dedica a investigar sobre a percepção dos jovens da comunidade Orobó-Valença/BA acerca do acesso ao ensino superior, relacionando-se com as políticas de acesso recentemente implementadas no Brasil. Nesse sentido, pretende aqui apresentar algumas interpretações iniciais da referida pesquisa.

De modo mais específico, o trabalho investiga sobre a importância de investimentos em políticas públicas de acesso ao ensino superior, para que os povos do campo alcancem essa modalidade de ensino, focalizando aqui nos jovens da comunidade camponesa Orobó, situada na cidade de Valença, no Baixo Sul da Bahia.

Valença é um município posicionado no litoral baiano, há 262 km de Salvador. Segundo dados do último censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), a população do município é de 85.655 habitantes atualmente. Sendo que de acordo com dados do censo anterior (Censo de 2010), quando o município tinha 88.729 habitantes, 64.368 residiam na zona urbana e 24.305 na zona rural (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, 2010)

Conforme já anunciado, o campo empírico desta pesquisa é a comunidade campesina Orobó que é uma das maiores extensões rurais de Valença, tendo uma estimativa de 12 mil habitantes atualmente. Possui uma grande relevância para a cidade, devido a sua vasta produção agrícola, baseado na agricultura familiar. (Memórias do Baixo Sul, 2024)

Sendo uma das comunidades mais extensas do território indígena Guerém, segundo Menezes (2019), “[...]é responsável por uma grande parte dos produtos agrícolas que abastecem a cidade de Valença, dentre estes está a farinha de mandioca que é produzida em casas de farinha existentes em várias comunidades [...]” (p. 73). Possuindo uma grande importância para o município Valença por sua potencialidade em produção agrícola, advindo da agricultura familiar.

A referida comunidade que conta com 18 escolas dos anos iniciais, as quais somam 594 estudantes matriculados no ano de 2023. (Caderno de matrículas do Subsistema Educacional Orobó, 2023) Também dispõe de 1 ginásio dos anos finais do Ensino Fundamental e um colégio de nível médio, este que desde 2012 está a serviço da formação dos oroboenses e atende atualmente 146 discentes.

Divide-se em micro comunidades, sendo algumas delas Riacho das Pedras, Tarimba, Cascalheira, Dois Riachos, Rio do Meio, Pedra Branca, Comunidade Tomé, Camisão, Paraná, Rio de Areia I e II, Tabuleiro de Jino, Kandimba, Comunidade de Braz, Bar da Gia, Bloquí, Rio Vermelho, Babau, Capela de São José, Rio do Engenho.

Preserva com muito afinco os saberes ancestrais e históricos do povo quilombola e indígena de etnia Guerém, como a prática de pesca, produção de artesanatos, técnicas de caça, cuidados com a natureza e conhecimentos sobre plantas nativas, preservação de sementes crioulas e muitos outros saberes tradicionais. (Memórias do Baixo Sul, 2024)

No que se refere a aspectos educacionais, o Orobó

[...]dispõe de escolas que atendem desde o ensino fundamental até o nível médio. Além das escolas dos anos iniciais do ensino fundamental, situadas em várias comunidades do distrito, tem-se ainda a Escola Municipal Manoel Cosme Alves (EMMCA), esta que foi inaugurada no ano de 2009, atende estudantes dos anos finais do ensino fundamental regular, abarcando desde o 6º ano até o 9º ano [...] [...]dispõe também de um colégio estadual de nível médio, o Colégio Estadual Onildo Raimundo de Cristo (CEORC), que foi inaugurado no final de 2011 [...] [...] representa uma grande conquista, pois a partir de sua implantação, os estudantes oroboenses não precisam mais se deslocarem até a cidade para cursar o ensino médio. (MENEZES, 2019, p. 72 e 73)

Apesar de já haver uma série de iniciativas governamentais no sentido de garantia da educação para todas as pessoas, como obriga a nossa Constituição, os estudantes da comunidade vivenciam ainda hoje alguns desafios, estes que se estendem desde a educação básica e são evidenciados no processo de transição para o ensino superior.

A educação tem sido muito reivindicada na comunidade nos últimos anos, e desde a instalação do colégio de ensino médio na comunidade, com inauguração em 2012, é notória a mobilização visando o ingresso no ensino superior, que também nesse mesmo período vivencia uma nova política de expansão da rede federal no Estado. Além da oferta de uma escola de ensino médio na região, ocorreu pouco tempo depois da expansão da educação superior no Estado da Bahia e políticas voltadas para sua democratização, contexto que deve ser considerado como significativo para compreensão do fenômeno estudado.

Neste sentido, para além da implantação do colégio de nível médio no Orobó, destacamos também outros elementos entendidos como fundamentais para que os estudantes do Orobó começassem a vislumbrar possibilidades de acesso ao ensino superior, sendo fatores importantes, a implantação e expansão de universidades no estado da Bahia.

Por conseguinte, destacamos a importância da implantação e funcionamento de novas universidades federais, sendo a primeira delas a Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB), fruto do desmembramento da Universidade Federal da Bahia, no ano de 2005, a própria expansão da Universidade Federal da Bahia (UFBA), que vão se somar a rede de universidades estaduais, a exemplo da Universidade do Estado da Bahia (UNEB) que tem uma ampla capilaridade em todo o Estado. O destaque se dá a

partir do entendimento de que são instituições que mais acolhem estudantes do Baixo Sul do Estado, devido à aproximação geográfica, estando mais perto dos sujeitos com os quais buscamos dialogar nessa pesquisa.

A criação da UFRB desencadeou várias oportunidades para os estudantes do interior do estado a partir da sua expansão. Esse processo possibilitou a implantação de campus da referida universidade em mais quatro cidades, contemplando o município de Amargosa, Santo Antônio de Jesus, Cachoeira de São Félix, Feira de Santana e Santo Amaro. (Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, 2023)

A UFBA também apresentou muitos avanços com vistas a abarcar mais estudantes, especificamente do interior, visto que com o processo de interiorização, as cidades de Vitória da Conquista, Barreiras e Camaçari foram beneficiadas com um campus desta instituição. (Universidade Federal da Bahia, Localização, S/D)

A maior universidade do nosso estado, a Universidade do Estado da Bahia (UNEB), também adotou o REUNI, e com isso outras cidades do estado foram abarcadas pela referida instituição, como Xique-Xique, Euclides da Cunha e Ipiaú, por exemplo.

Tudo isso corroborou para que o nosso estado, que em 2000 tinha um percentual de 4,2% da população com acesso ao ensino superior, aumentasse para 9,8, em 2010, como apontado pelo Censo de 2010.

Ainda segundo o mesmo censo, no ano 2000 apenas 0,3% da população rural da Bahia tinha acesso ao ensino superior, passando para 1,5 em 2010.

No caso do Baixo Sul, que é onde se situa o lócus da nossa pesquisa, em 2000 o percentual de ingressantes no ensino superior era de 1,16, evoluindo para 5,77 em 2010. (Censo Demográfico IBGE 2000, 2010)

Os dados apresentados, nos propiciam a percepção sobre como tem caminhado o acesso dos estudantes do campo ao ensino superior, sobretudo no estado da Bahia, revelando a importância de investimentos em políticas públicas de acesso a essa modalidade de ensino.

Compreendendo que o conceito de políticas de acesso ao ensino superior é base para elaboração do estudo em questão, cabe-nos refletir acerca de como estas são aqui percebidas, assim como a importância de tais ações estatais com vistas a democratização do ensino superior, sobretudo no tocante ao acesso dos jovens do campo a referida modalidade de ensino.

Ao tratarmos de políticas públicas faz-se necessário compreender que existem várias definições para o referido conceito, aqui traremos alguns que melhor dialogam com

nossa percepção sobre o tema. Para Diogenes e Resende (2007) políticas públicas são definidas com base em lutas de classe. Apesar de apresentarem-se como solução para problemas enfrentados pelas massas, é um mecanismo que o Estado utiliza para aparentar beneficiar as classes populares, mas na verdade estas ações estatais são estruturadas e desenvolvidas de modo a atender as demandas do capitalismo, portanto, das classes dominantes e pouco dizem e servem aos interesses reais dos destinatários.

No entender de Souza, podemos definir política pública como o campo do conhecimento que coloca o governo em ação ao mesmo tempo em que analisa e propõe mudanças para modificar o curso dessas ações, estando no bojo da formulação das políticas públicas a disputa dos grupos sociais pelo poder e recursos.

Sendo assim, a política pública nos possibilita entender o que o governo propõe e o que de fato faz. Além de envolver vários fatores, múltiplos atores participam dos processos decisórios. Não é, portanto, uma ação neutra, uma política pública é atravessada por intencionalidades, as quais desenham os objetivos a serem alcançados por meio da política implementada. (SOUZA, 2006)

Isto posto, as políticas de acesso ao ensino superior aqui são entendidas como medidas governamentais criadas com vistas a sanar uma histórica desigualdade existente no acesso à educação superior, onde estudantes das classes sociais menos favorecidas são impossibilitadas de acessar esse âmbito educacional.

Nesse sentido, as políticas de acesso constituem-se como políticas inclusivas, cruciais para que esses estudantes historicamente excluídos, como é o caso dos estudantes camponeses, por exemplo, visualizem a possibilidade de alcance ao ensino superior.

Nesse estudo, Cury (2005) nos ajuda a entender como funcionam essas políticas inclusivas, que segundo o autor, são ações sustentadas pelo Estado e se voltam para todos os indivíduos com base no princípio da igualdade de oportunidades, no caso da discussão aqui tecida, a igualdade de acesso ao ensino superior. Segundo Cury (2005),

Tais políticas afirmam-se como estratégias voltadas para a focalização de direitos para determinados grupos marcados por uma diferença específica. A situação desses grupos é entendida como socialmente vulnerável, seja devido a uma história explicitamente marcada pela exclusão, seja devido à permanência de tais circunstâncias em seqüelas manifestas. (p. 15)

Cientes de que essas políticas visam combater os obstáculos que impeçam a igualdade de oportunidades e condições, corrigindo as fragilidades e considerando as

individualidades e vulnerabilidade existentes em uma sociedade dividida por classes sociais, como pontua Cury (2005), é objetivo dessas políticas de acesso ao ensino superior possibilitar que esses estudantes em suas especificidades sejam atendidos, diminuindo a histórica desigualdade de condições para acesso ao nível superior de ensino.

Pereira e Silva (2010), afirmam que a expansão do ensino superior se tornou uma das políticas públicas mais visíveis, no que tange o âmbito educacional. A partir dessa política, um maior número de estudantes pôde ingressar nas universidades.

Outro acontecimento importante também no que se refere a democratização do ensino superior no país, está ligado ao processo de interiorização das universidades, sendo que a região Nordeste foi uma das mais beneficiadas.

A partir de então, estudantes de classes populares, a exemplo dos estudantes camponeses, que antes eram impossibilitados de acessar o ensino superior, muitas vezes por não terem condições de se deslocarem para outras cidades, passaram a vivenciar uma nova realidade, novas possibilidades surgiram. (Brasil, 2013)

É preciso dizer que o aumento do número de universidades por si só não garante que estudantes menos abastados acessem essas instituições e que com isso se efetive a tão sonhada educação superior democrática. A Declaração Universal de Direitos Humanos em seu Artigo XXVI, discorre que a admissão à educação superior deve ser acessível a todos e baseada no mérito.

Para que a democratização do ensino superior se concretize faz-se necessário que estudantes de todas as classes sociais tenham as mesmas possibilidades de acesso. Isso porque, o processo de massificação do ensino superior não abrange a todos de modo igualitário. Dubet (2015)

Como destaca Dubet (2015), estudantes que possuem poder aquisitivo mais elevado possuem mais chances de ingressar no ensino superior, enquanto estudantes de classes menos favorecidas têm as chances reduzidas.

Para ele, a questão financeira é um dos principais responsáveis quanto a desigualdade de acesso ao ensino superior. Além do fator econômico, existe também a necessidade da construção de uma boa base de conhecimento no ensino primário e secundário.

Desse modo, acrescenta Dubet, a democratização do acesso ao ensino superior envolve uma série de questões que perpassam condições financeiras, capital cultural e acadêmica das famílias e estrutura do sistema educativo.

Assim, é sabido que estudantes advindos de classes mais elevadas têm maiores chances de ingressarem no ensino superior, quando comparado com os estudantes de classes populares. Porém, deve-se considerar que há um tempo o ensino superior era uma realidade inalcançável aos sujeitos menos favorecidos, estes que agora estão conseguindo alcançar tal nível de ensino. (DUBET, 2015)

Isso posto, Pereira e Silva (2010) argumentam que as universidades do século XXI precisam se atentar aos dilemas atuais da sociedade, para que assim construam alternativas que venham a satisfazer as necessidades da população, sendo elas materiais e simbólicas. Para que isso aconteça cabe também se pensar na inclusão de segmentos como as classes populares, afrodescendentes e indígenas, sendo que estes historicamente foram excluídos do ensino superior. (PEREIRA E SILVA, 2010).

Desse modo, entende-se que “[...]os desafios ligados à educação superior podem ser condensados na tríade expansão, qualidade e democratização.” (BRASIL, 2013, p. 19) Compreende-se assim a necessidade de políticas que possibilitem o acesso e permanência desses sujeitos no ensino superior.

Dados do Ministério da Educação mostram que o processo de expansão foi algo decisivo para que avanços no ensino superior se efetivassem. Com vistas a democratização desta modalidade de ensino, tal processo almeja “[...] reverter o quadro no qual ir à universidade é opção reservada às elites.” (MEC, 2014, p. 19)

Desse modo, no governo de Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2011), observou-se avanços no sentido de modificar o cenário elitista no qual sempre esteve a educação superior brasileira. Estando a educação superior como pauta prioritária, esta passa a ser entendida como um direito de todos. (MEC, 2014)

Metodologia

A metodologia utilizada neste trabalho é de cunho qualitativo pois segundo Martins (2004), esta permite que o pesquisador analise os microprocessos, por meio de estudos de ações sociais, individuais e grupais, além de permitir uma apuração mais intensiva dos dados. Partimos do entendimento de que a metodologia é o caminho que nos permite alcançar as informações buscadas pelo pesquisador, como argumentado por Demo (1941) e Macedo (2009).

Cientes da importância de nos reportarmos ao que já se tem construído no âmbito da pesquisa, desenvolveu-se uma revisão de literatura cautelosa, a qual nos deu subsídios para refletir e dialogar sobre a temática estudada. Tendo em vista que a pesquisa é um

tecido vivo, não é intenção deste trabalho se prender a legitimar conceitos e sim vislumbrar a possibilidade de modificá-los ou propor algo novo, como nos sugere Macedo (2009).

Como já mencionado, este estudo tem como lócus a comunidade camponesa Orobó, localizada em Valença-BA, e objetiva entender como os jovens da referida comunidade têm vivenciado o acesso ao ensino superior e as políticas de acesso a essa modalidade de ensino.

Tal investigação, tem como alvo os jovens oroboenses que acessaram o ensino superior a partir do ano de 2012. Deste modo, a fim de identificarmos quantos são os jovens do Orobó que acessaram o ensino superior a partir do ano mencionado, e dentre eles os jovens que atendem os requisitos fundamentais para atender os objetivos da pesquisa, adotamos alguns procedimentos a serem descritos a seguir.

Iniciamos a busca por meio de uma visita ao Colégio estadual Onildo Raimundo de Cristo, onde dialogaremos com a direção e buscaremos analisar os registros existentes desde o ano que se iniciou as atividades do colégio, em 2012, a fim de identificar quantos estudantes concluíram o Ensino médio e quantos desses entraram no ensino superior, desde então.

Também utilizamos como instrumento para identificar esses jovens, o Coletivo Orobó Potências, que é um grupo formado por moradores da comunidade e que desde 2021, ano em que foi criado, tem objetivado fortalecer a identidade oroboense, principalmente a juventude local, também reivindicar por melhorias para o Orobó. Grande parte dos componentes desse coletivo são jovens e estudantes ou egressos do Ensino Superior.

Nesta etapa da pesquisa usamos também a técnica snowball ou bola de neve que nos possibilitou, por meio dos jovens já identificados, chegar a outros já conhecidos por eles.

Segundo Bockorni e Gomes (2021), essa técnica vem sendo bastante utilizada nos últimos anos em pesquisas qualitativas, isso porque ela permite alcançar populações que são pouco conhecidas ou difíceis de acessar. Segundo Vinuto (2014) pode-se definir a amostragem snowball como uma amostragem probalística, onde se utiliza redes de referência e indicação

Após a identificação desses jovens, desenvolveu-se a aplicação de um questionário com os jovens identificados. No nosso trabalho, as questões foram formuladas oralmente pela pesquisadora, nesse caso, segundo Gil (2008), designa como

questionários aplicado com entrevista ou formulário. Sendo que as respostas obtidas a partir das questões, nos proporcionaram os dados que precisamos para caracterizar o público que estamos pesquisando.

Nesse sentido, entramos em contato com esses jovens individualmente, por meio de chamada de voz ou de vídeo, como o colaborador se sentiu mais à vontade. De modo dialógico, fez-se as perguntas individualmente e anotamos as respostas apresentadas pelos estudantes.

A seguir, apresentaremos a análise das informações colhidos a partir dos questionários. Destaca-se que a partir dessa análise identificaremos os estudantes que apresentem características mais próximas do que buscamos para essa pesquisa, com base nos objetivos traçados. Dessa etapa resultará a escolha dos jovens para a realização das entrevistas, que é a etapa seguinte dessa pesquisa.

Discussão dos resultados

Como apresentado na introdução deste estudo, a pesquisa que se encontra em desenvolvimento, está acontecendo em uma comunidade camponesa em Valença-BA, nomeada de Orobó. A seguir apresentaremos as primeiras impressões da pesquisa acerca do acesso dos jovens de Orobó ao ensino superior e como isso tem se relacionando com as políticas públicas recentes. Destaca-se que as reflexões abaixo apresentadas se pautam em informações advindas do desenvolvimento da primeira etapa da pesquisa já mencionada e que se encontra em andamento, logo, ainda há um trajeto a ser percorrido até que se possa tecer reflexões mais apuradas e fazer considerações mais precisas.

Os dados aqui apresentados foram colhidos por meio de aplicação de questionário, processo de aplicação do questionário durou um mês e ocorreu entre 01 e 29 de fevereiro de 2024. Nesse período, ocorreu o contato com os jovens de Orobó, egressos do ensino médio, por meio de redes sociais (Whatsapp, Instagram, Facebook) e ligações, por meio das quais obtivemos os resultados.

Como previsto na metodologia deste trabalho, para a identificação dos jovens utilizamos dados dos egressos do Colégio Estadual Onildo Raimundo de Cristo (CEORC), cedidos pela mesma instituição, por meio dos quais visualizamos um número próximo a 300 estudantes concluintes. Partindo dessa informação e por meio do grupo de whatsapp do Coletivo Orobó Potências, Instagram e Facebook, somado a técnica snowball (bola de neve), contactamos 82 jovens, destes, 60 foram respondentes do questionário.

Em relação ao número de estudantes contactados que ingressaram no ensino superior, pontuamos que superou as expectativas que se tinha antes do primeiro contato com o campo, revelando-se muito positivo para o cumprimento dos objetivos do projeto.

Em relação ao perfil dos jovens, que ingressaram no ensino superior, algumas análises importantes podem ser feitas a partir da constatação de que a maioria dos ingressantes oroboenses que estão entrando no ensino superior são mulheres e se declaram pretos ou pardos.

No quadro a seguir é possível visualizar o perfil dos jovens participantes.

Quadro 1- Classificação dos jovens por gênero, idade e cor/raça/etnia

GÊNERO		IDADE			COR/RAÇA/ETNIA			
Masc	Fem	Outro	Entre 19 e 25	Entre 26 e 30	Preto	Pardo	Branco	Indig/quilomb
14	46	0	33	27	41	17	1	1

Fonte: elaboração da pesquisadora

Como apresentado no quadro acima, a maior parte dos jovens participantes são mulheres, enquanto apenas 14 destes são do sexo masculino. No que tange a idade dos jovens, identificamos participantes entre 19 e 30 anos, sendo que a maior parte se concentra entre 19 e 25 anos de idade. A maior parte dos jovens são negros, somando 41 no total, enquanto 17 destes se identificam como pardo 1 como quilombola e 1 como branco.

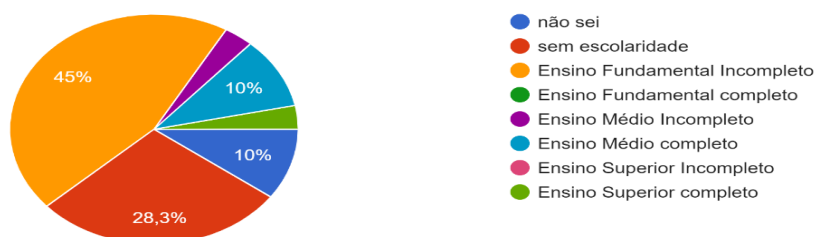
Identifica-se também que a maioria dos jovens são casados e alguns tem filhos e a maioria trabalham na agricultura, então existem muitos fatores que atravessam a vida desses jovens para além de se preocuparem com os estudos. Assim sendo, é de suma importância que haja preocupação com o acesso ao ensino superior tendo por base a diversa realidade dos sujeitos do campo, por como nos adverte Dubet (2015), o pensar a democratização do ensino superior perpassa o olhar para as diversas necessidades.

Deve-se considerar também que a trajetória escolar desses jovens não se dá de modo linear. Fatores como o deslocamento do campo para a cidade para estudar é uma questão evidenciada na trajetória dos jovens. No entanto, é perceptível a importância de investimentos na educação da comunidade para a progressão dos estudos dos participantes.

Nota-se que esses jovens são filhos de pais e mães que não tiveram acesso ao nível superior de ensino. A maioria deles são os primeiros da família a acessar essa modalidade de ensino. São filhos e filhas de pais e mães que sobrevivem da agricultura familiar, além disso, é desse trabalho dos pais que vem o apoio financeiro para muitos desses jovens permanecerem no ensino superior.

Essas afirmativas são evidenciadas nos gráficos abaixo quando analisamos a escolaridades dos pais e mães dos jovens investigados.

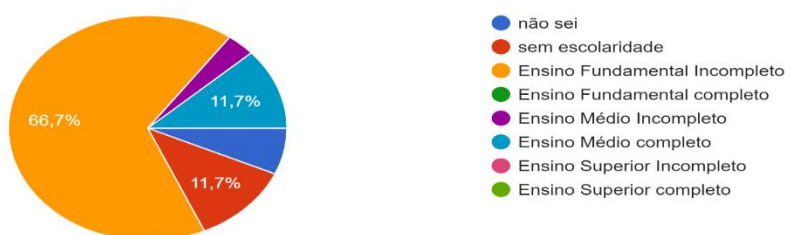
Gráfico 1- Escolaridade dos pais dos jovens



Fonte: elaboração da pesquisadora

O gráfico demonstra que a maioria dos pais possuem ensino fundamental incompleto e a segunda maior parte deles não possuem escolaridade. Em relação as mães, percebe-se algumas mudanças, como observado abaixo.

Gráfico 2- Escolaridade das mães dos jovens



Fonte: elaboração da pesquisadora

Apesar de a maiorias dos pais e mães desses jovens não terem sequer alcançado o nível médio de ensino, devido a uma série de questões sendo a falta de escola na comunidade uma delas, os estudantes investigados advêm de uma outra realidade, graças a investimentos públicos na educação local.

Destaca-se a implantação do colégio de nível médio do Orobó, se relaciona diretamente com o ingresso dos jovens oroboenses no ensino superior, visto que a maioria dos ingressantes investigados, declararam ser egressos da referida instituição. Essa

análise nos remete ao que nos pontua Dubet (2015), sinalizando que a educação básica é um fator de diferencial no que tange o acesso dos estudantes de classes menos favorecidas quando comparados com estudantes advindos de classes mais abastadas. Assim sendo, o fato de os estudantes do Orobó terem a possibilidade de cursar o ensino médio na própria comunidade em que residem, propicia que estes tenham melhor desempenho nos estudos e aumenta suas chances de ingresso no ensino superior.

Analisa-se que o acesso dos jovens oroboenses centra-se nas instituições privadas localizadas no próprio município de Valença, sendo que o ingresso às universidades públicas ainda acontece de modo tímido pelos jovens, isso está ligado ao fato de preferirem estar perto de casa, por dificuldades para se manter em outras cidades, como pontado pela maioria. Essas dificuldades no que tange a acessibilidade insere-se aos desafios para a democratização da educação superior no Brasil, neste trabalho descritos com base em Brasil (2013, p. 19), sobretudo no que tange as instituições públicas. Como alumiado por Pereira e Silva (2010), essas instituições precisam estar atentas as demandas da sociedade, para que assim, consiga atendê-la de modo mais preciso.

Referente ao acesso destes jovens ao ensino superior, o quadro abaixo nos permite observar quantos dos investigados ingressaram e quantos não acessaram essa modalidade de ensino, além de pontuar se as instituições que esses estudantes estão ingressando são públicas ou privadas e ainda se são municipais, federais ou estaduais.

Quadro 2- Quantidade de ingressantes e não ingressantes no ensino superior e tipo de instituição.

Quantidade de ingressantes	Instituição pública federal	Instituição pública estadual municipal	Instituição privada		total
			Prouni	Recurso próprio	
	3	8	6	31	48
			35		
Quantidade de não ingressantes	12				12

Fonte: elaboração da pesquisadora

Por meio da observação ao quadro anteriormente apresentado, podemos perceber que maior parte dos investigados acessaram o ensino superior, somando um total de 48 estudantes, enquanto 12 deles não ingressaram. Dos ingressantes, 11 acessaram o ensino superior público enquanto 35 ingressaram no setor privado, alcançando a maioria.

Do total de jovens concentrados nas instituições públicas, 3 apontaram ser de instituições federais e 8 de instituições estaduais. Quanto aos estudantes do setor privados, 6 declararam ser beneficiários do Programa Universidade Para Todos (Prouni), enquanto 31 deles arcam com as despesas com recursos próprios.

Pontua-se ainda que em relação as vias de acesso ao ensino superior público, que são os vestibulares e o ENEM, existem desafios para os jovens do Orobó, sendo um deles falta de conhecimento sobre o funcionamento. Além disso, observa-se que muitos dos jovens não se veem preparados para realizar as provas, visto que a maioria dos investigados não considera ter obtido um desempenho satisfatório.

No que tange a utilização da nota do ENEM no Fies ou Prouni, a maioria dos jovens que fizeram Enem pontuam utilizar a nota, porém nem todos conseguiram aprovação. Essa insegurança, nos remete mais uma vez as afirmativas de Dubet (2015), sobre como a formação básica é essencial no que tange a preparação e progressão nos estudos destes sujeitos.

Em relação a utilização da nota do Enem, a tabela abaixo nos propicia a apreensão das informações trazidas pelos jovens.

Quadro 3- Utilização da nota do Enem

Forma de utilização	quantidade	aprovados	não aprovados
Não utilizou	3	--	--
Prouni	10	6	4
Sisu	15	10	5

Fonte: elaboração da pesquisadora

Dos 28 estudantes que declararam ter feito o Enem, 3 não chegaram a utilizar a nota obtida, 10 deles utilizou a nota no Prouni e 15 no Sisu. Dos que utilizaram a nota no Prouni, 6 conseguiram aprovação e 4 não conseguiram. Quanto aos jovens que submeteram a nota ao Sisu, 10 foram aprovados e 5 não conseguiram aprovação

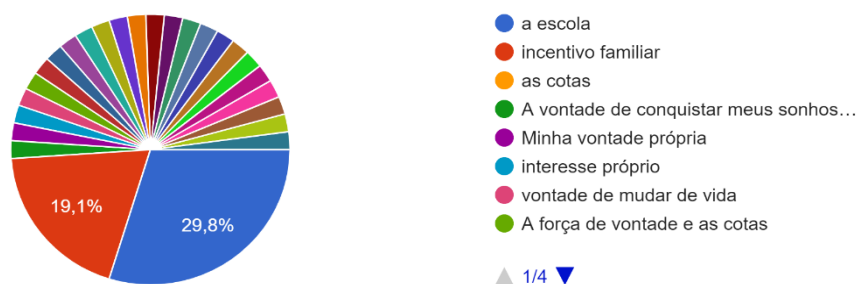
Os dados nos possibilitaram a compreensão de que os jovens do Orobó, em sua maioria, estão ingressando cursos da área de Ciências Humanas centrados na educação. Cursos considerados de prestígio como Medicina, Direito e Engenharia não foram identificados entre as opções dos jovens oroboenses.

Ainda em relação a escolha dos cursos, observa-se que a modalidade Educação a Distância tem sido a principal escolha dos jovens oroboenses, a essa constatação, pode-

se relacionar a possibilidade de estudar e trabalhar, visto que, como já apresentado, a maioria desses jovens trabalham e estudam.

No que tange aos determinantes para o ingresso desses jovens no ensino superior, os jovens citaram alguns fatores que foram cruciais para que pudessem acessar essa modalidade de ensino, como posto no gráfico abaixo.

Gráfico 3- Fatores determinantes para o ingresso dos jovens no ensino superior.



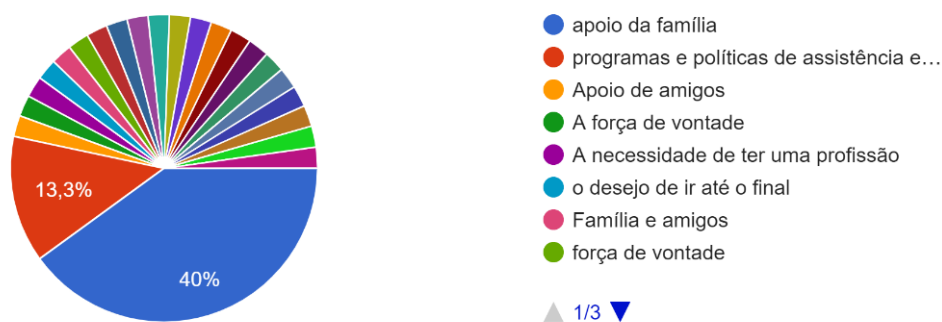
Fonte: elaboração da pesquisadora

Verificou-se que a escola tem sido o principal fator de incentivo para ingresso dos jovens oroboenses no ensino superior, além disso, o apoio familiar se revelou importante no que tange a esse incentivo, além da própria vontade e persistência dos estudantes.

No caso da permanência, além do apoio familiar, o acesso a políticas de programas das instituições é citado como importantes para que os jovens de Orobo se mantenham no curso até concluir. Se observa então, a relevância destas políticas no tocante a igualdade de oportunidades e condições de permanência como pontuado por Cury (2005). A importância dessas políticas no sentido de combater os obstáculos que possivelmente impediriam esses jovens do campo de progredirem nos estudos.

Os jovens também pontuaram outros fatores determinantes para a permanência no ensino superior, sendo estes possíveis de serem observados no gráfico a seguir.

Gráfico 4- Fatores determinantes para a permanência dos jovens no ensino superior.



Fonte: elaboração da pesquisadora

Como apresentado, o principal fator apontado pelos jovens oroboenses no que tange a permanência no ensino superior foi o apoio familiar, apontado por 27 estudantes, o segundo fator mais pontuado foi a força de vontade dos próprios jovens, como sinalizado por 11 deles. Na sequência tem-se as políticas e programas das instituições, destacado por 8 dos participantes.

Contudo, ratifica-se que esses são os primeiros achados da pesquisa que se encontra em andamento e que apesar de já ter nos dado um leque de informações importantes acerca de como tem se dado o acesso dos jovens de Orobó ao ensino superior na perspectiva das políticas de acesso implementadas no nosso estado recentemente, reafirma-nos a necessidade de mais investigações, no sentido de nos aproximar o máximo possível da realidade que o campo de estudo pode oferecer.

Considerações finais

Diante das discussões levantadas neste estudo pode-se fazer algumas considerações no sentido de refletirmos sobre o acesso dos estudantes do campo ao ensino superior, sobretudo os jovens da comunidade camponesa Orobó, na perspectiva das políticas de acesso implementadas no nosso estado.

Considera-se que o fato de o acesso da população camponesa ter acessado a educação de modo tardio é um fator que implica também no retardo do acesso desses sujeitos aos espaços de nível superior da educação. Sendo que esse processo advém de um histórico de negação de direitos, que infelizmente ainda se percebe até os dias atuais quando se fala de população camponesa brasileira.

Fica evidenciado o papel importante do Estado no que tange o pensar a educação e as políticas públicas educacionais, assim como a não neutralidade no processo de elaboração de políticas públicas, sendo que estas constituem-se como ações estatais,

carregadas de ideologias, servindo na maioria das vezes não ao público ao qual se destina e sim aos interesses capitalistas.

Apesar disso, pode-se observar que as políticas públicas educacionais de acesso implementadas aqui no Brasil recentemente, têm possibilitado que os sujeitos de classes menos favorecidas cheguem ao ensino superior. Sobretudo no caso dos jovens camponeses de Orobó, observa-se o movimento crescente de estudantes adentrando as instituições de nível superior, isso por influências diretas ou indiretas dos investimentos recentes em políticas de acesso feitos sobretudo no estado da Bahia.

Como mostrado pelos estudos anteriores e evidenciado por meio dos primeiros dados da pesquisa de campo da pesquisa que ora se apresenta, o ingresso desses estudantes do campo no ensino superior ainda é um fenômeno recente. A maioria destes jovens são os primeiros da família a alcançar tal status, isso simboliza uma forma de resistência dos povos do campo.

Contudo, apesar de evidenciarmos esses avanços no que tange o acesso dos jovens camponeses ao ensino superior, deve-se destacar que ainda há muito o que se buscar em melhorias das políticas de acesso ao ensino superior, para que se alcance de modo mais efetivo os jovens do campo, sobretudo porque como notado nos primeiros dados da pesquisa de campo, enquanto as políticas de acesso ao setor público de ensino superior tem chegado timidamente aos jovens camponeses de Orobó, o setor privado tem predominado.

Referências

GIL, Antonio. Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social** /. - 6. ed. - São Paulo: Atlas, 2008.

BOCKORNI, B. R. S.; GOMES, A. F. **A amostragem em snowball (bola de neve) em uma pesquisa qualitativa no campo da administração**. Revista de Ciências Empresariais da UNIPAR, Umuarama, v. 22, n. 1, p. 105-117, jan./jun. 2021.

BRASIL. **Ensino superior**: entenda as cotas para quem estudou todo o ensino médio em escolas públicas. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cotas/perguntas-frequentes.html>>. Acessado em: 19 de maio 2023.

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo Demográfico 2000 Educação** - Resultados da amostra. 2000.

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Microdados da PNAD para o período de 2006 a 2015**. Microdados da PNADC - Educação para o período de 2016 a 2019.

BRASIL. MEC. **Planejando a próxima década conhecendo as 20 metas do Plano Nacional de Educação, 2014a.** Disponível em: <http://pne.mec.gov.br/images/pdf/pne_conhecendo_20_metas.pdf> Acessado em: 08 de abril 2023.

BRASIL. MEC. Diretrizes **Curriculares Nacionais para Educação Básica.** Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/julho-2013-pdf/13677-diretrizes-educacao-basica-2013-pdf/file>> Acessado em 26 de março 2023.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **A educação escolar, a exclusão e seus destinatários.** Educação em Revista, Belo Horizonte, n. 48, p. 205-222, dez. 2008.

DEMO, Pedro, 1941- D45i **Introdução à metodologia da ciência I** Pedro Demo. -- 2. ed. 2. ed. --São Paulo: Atlas, 1985em: 13 de março 2019.

DIOGENES, Elione e RESENDE, Fernanda. **Estado, classes sociais e políticas públicas.** III Jornada Internacional de Políticas Públicas. São Luis, 2007.

DUBET, François. **Qual democratização do ensino superior?** Caderno C R H, Salvador, v. 28, n. 74, p. 255-265, mai./ago. 2015. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/ccrh/a/cr4ZVVQDwgYGPpXbgYCpWDC/abstract/?lang=pt>>. Acessado em: 18 de maio de 2024.

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

MACEDO, Roberto Sidnei. **Um rigor outro sobre a qualidade na pesquisa qualitativa:** educação e ciências humanas / Roberto Sidnei Macedo, Dante Galeffi, Álamo Pimentel ; prefácio Remi Hess. - Salvador : EDUFBA, 2009.

MEMÓRIAS DO BAIXO SUL. **Orobó.** Disponível em: <<https://memoriasdobaixosul.com.br/lugares/orobo/>>. Acessado em: 14 de novembro de 2024.

PEREIRA, Thiago Ingrassia; SILVA, Luís Fernando Santos Corrêa da. **As Políticas Públicas Do Ensino Superior No Governo Lula: Expansão Ou Democratização?** Revista Debates, Porto Alegre, v.4, n.2, p. 10-31, jul.-dez. 2010.

SOUZA, Celina. **Políticas Públicas:** uma revisão da literatura. **Sociologias,** Porto Alegre, ano 8, n. 16, jul./dez., 2006.

Universidade Federal da Bahia. **Localização.** Disponível em: <<https://www.ufba.br/localizacao>>. Acessado em 30 de julho 2023.

Universidade Federal do Recôncavo da Bahia. **Conheça a UFRB.** Disponível em: <<https://ufrb.edu.br/uft/conheca-a-ufrb>>. Acessado em 30 de julho 2023.

Universidade Federal do Recôncavo da Bahia. **Estatuto da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia – UFRB.** Disponível em: <<https://www.ufrb.edu.br/portal/images/legislacao/Estatuto-UFRB.pdf>>. Acessado em 30 de julho 2023.

VINUTO, J. A. Amostragem em bola de neve na pesquisa qualitativa: um debate em aberto. **Revista Temáticas**, Campinas, v. 22, n. 44, p. 203-220, 2014.

O FUNCIONAMENTO DOS NÚCLEOS DE ACESSIBILIDADE EM INSTITUIÇÕES PÚBLICAS DE ENSINO SUPERIOR E AS PERCEPÇÕES DOS PROFISSIONAIS

Jacqueline Caroline Costa Frederico
E-mail: jaccostaf@gmail.com

Adriana Lia Frizman de Laplane
Universidade Estadual de Campinas
E-mail: adrifri@unicamp.br

Introdução

No Brasil, ao longo das últimas décadas, observou-se a formulação de políticas públicas cujo objetivo era a democratização do ensino superior. Entre elas, podemos destacar a Lei 12.711 (Brasil, 2012), atualizada em 2016, conhecida como Lei de Cotas no ensino superior e a Lei Brasileira de Inclusão (Lei 13.146, Brasil, 2016). Um dos efeitos dessa política é o aumento do número de matrículas em cursos de graduação de alunos com deficiência.

Nesse contexto, mesmo com o acesso garantido, o aluno com deficiência ainda se depara com barreiras que dificultam sua participação no meio acadêmico. De acordo com a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (Brasil, 2009), o que limita a participação das pessoas com deficiência em espaços sociais são as barreiras presentes, que podem ser divididas em arquitetônica, atitudinal, comunicacional, instrumental, digital, metodológica e nos transportes (SASSAKI, 2002; BRASIL, 2013).

A Lei Brasileira de Inclusão, em seu Capítulo IV, sobre a educação, afirma que cabe aos sistemas de ensino a garantia de “acesso, permanência, participação e aprendizagem, por meio da oferta de serviços e de recursos de acessibilidade que eliminem as barreiras e promovam a inclusão plena” (BRASIL, 2015). A acessibilidade deve ser garantida a todos os alunos e profissionais da educação em todas as modalidades, etapas e níveis de ensino (BRASIL, 2015).

No ensino superior, em particular, são os Núcleos de Acessibilidade que têm a função de promover e articular as políticas de acessibilidade no contexto acadêmico e eliminar as barreiras de diversas naturezas que dificultam ou impedem a participação plena do estudante nas atividades de ensino, pesquisa ou extensão. A caracterização do trabalho desenvolvido nos Núcleos é encontrada nas diretrizes do Programa TEC NEP –

Educação, Tecnologia e Profissionalização para Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais (2000) e no Programa Incluir – Acessibilidade na Educação Superior (2005).

O Programa TEC NEP foi instituído em 2000, com o objetivo de promover a inclusão de pessoas com deficiência, superdotação e transtornos globais do desenvolvimento nos cursos oferecidos pela Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, enquanto formação inicial ou continuada. A ação era voltada para escolas técnicas federais, escolas agrotécnicas federais, centros federais de educação e tecnologia, unidades de ensino descentralizadas e escolas técnicas vinculadas às universidades federais. Em 2008 o programa passou a se chamar Ação TEC NEP e em 2011, com a extinção da Coordenação da Educação Profissional e Tecnológica Inclusiva, o programa foi descontinuado (NASCIMENTO, FLORINDO e SILVA, 2013).

Após cinco anos do início do programa nos institutos federais de educação profissional (IFs), uma iniciativa semelhante foi pensada para as universidades federais: o Programa Incluir. O foco do projeto era a implementação de uma política de acessibilidade voltada para pessoas com deficiência nas universidades federais. O programa foi apresentado pela Secretaria de Educação Especial e pela Secretaria de Educação Superior.

De acordo com o Edital nº 3:

compreende-se por Núcleos de Acessibilidade, a constituição de espaço físico, com profissional responsável pela organização das ações, articulação entre os diferentes órgãos e departamentos da universidade para a implementação da política de acessibilidade e efetivação das relações de ensino, pesquisa e extensão na área. Os Núcleos deverão atuar na implementação da acessibilidade às pessoas com deficiência em todos os espaços, ambientes, materiais, ações e processos desenvolvidos na instituição. (BRASIL, 2007, pg 4).

A implantação do Incluir variou conforme às propostas de cada edital. De acordo com o Documento Orientador (BRASIL, 2013), as chamadas consideraram a adequação arquitetônica ou estrutural do espaço destinado ao Núcleo, adequação de sanitários, construção de rampas, colocação de sinalização tátil e visual, além de aquisição de mobiliário acessível, cadeira de rodas e demais recursos de Tecnologia Assistiva - T. A. A formação de profissionais para o desenvolvimento de práticas educacionais inclusivas e para uso de recursos de T. A. também foi prevista.

O programa passou por modificações ao longo dos anos. De 2005 a 2010 os editais visavam à adesão ao programa. Em 2012, as universidades que aderiram à iniciativa passaram a receber verbas por meio dos Núcleos de modo proporcional ao número de alunos matriculados. A proposta, na avaliação de alguns autores, pode favorecer a permanência de acadêmicos com deficiência no ensino superior (SOUZA, 2010; MARTINS, LEITE e LACERDA, 2015; MACIEL e ANACHE, 2017).

Neste contexto, o presente estudo tem como objetivo conhecer e analisar a atuação dos Núcleos de Acessibilidade nas instituições públicas de ensino superior. Discutimos as políticas de inclusão no ensino superior, as possibilidades de atuação dos Núcleos e o papel do serviço na promoção da acessibilidade nas universidades e institutos federais.

O referencial teórico adotado é composto pela legislação nacional sobre democratização e inclusão no ensino superior, bem como por estudos nacionais que discutem a criação e consolidação do trabalho dos Núcleos. A maioria das pesquisas tem como foco a política de inclusão de discentes com deficiência nas instituições federais de ensino superior (Ifes) e as ações realizadas pelas universidades e institutos federais, bem como a atuação dos serviços desde o ingresso até a permanência.

Metodologia

O projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Faculdade de Ciências Médicas da Universidade Estadual de Campinas, sob o CAAE: 93130218.0.0000.5404.

A pesquisa é qualitativa, já que pretendemos conhecer a atuação dos Núcleos de Acessibilidade sob a ótica das pessoas que trabalham ou trabalharam no serviço e atuam na promoção de acessibilidade para alunos com deficiência no ensino superior. Nesse tipo de investigação, os dados podem ser coletados de diversas formas: entrevistas, registros oficiais, entre outras possibilidades (MINAYO, 1994). Os instrumentos escolhidos foram entrevista e questionário on-line.

Em 2019, ano de início da coleta de dados, havia 66 universidades federais, 40 estaduais e 38 IFs de Educação, Ciência e Tecnologia, distribuídos em todos os estados do país. Desses, 61 universidades federais, 22 estaduais e todos os IFs contavam com um serviço de acessibilidade. As informações foram obtidas nos sites institucionais. Após essa busca, obtivemos uma lista de contato de 100 núcleos, divididos em 29 universidades federais, 23 IFs e 12 universidades estaduais.

Foram convidadas a responder a pesquisa as pessoas que estavam atuando ou atuaram no Núcleo na função de coordenador ou técnico há pelo menos um ano. O convite foi feito por e-mail. No primeiro contato foi enviada uma breve apresentação do estudo, os objetivos e as duas opções de colaboração: entrevista ou questionário. Os sujeitos puderam escolher a forma de participação. Foram realizadas três tentativas de contato. A participação se efetivou após a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. As pessoas que escolheram participar por entrevista, receberam o termo por e-mail, e após assinado, enviaram uma cópia para a pesquisadora. Os respondentes dos questionários puderam realizar o aceite na plataforma onde estava hospedado o instrumento.

O roteiro da entrevista contou com nove perguntas que incluíram os temas: perfil da equipe de trabalho e público-alvo; serviços prestados pelo Núcleo; recursos de T. A. e avaliação e funcionamento do serviço. Esse modo de participação foi escolhido por cinco pessoas. As entrevistas foram realizadas através de plataformas digitais, gravadas e transcritas na íntegra.

O roteiro do Formulário continha 17 questões, abertas e fechadas, que contemplavam os mesmos temas propostos na entrevista. O número de perguntas foi maior nesse instrumento, uma vez que era necessário explicitar de forma detalhada os tópicos a serem desenvolvidos pelos respondentes. O formulário foi respondido por 31 participantes.

O índice de participação foi de 36%. A tabela 1 apresenta o número de convites por tipo de instituição e a taxa de resposta de acordo com a região do país. A tabela 2 indica o percentual de representação por região. Nesse estudo, todas as regiões foram representadas.

Tabela 1 – Convites Enviados e Percentual de Resposta

Convites Enviados	Federal	Estadual	IF	Total	% de resposta
Sul	10	5	57	72	9,72
Sudeste	17	3	74	94	13,83
Norte	9	3	24	36	5,55
Nordeste	17	4	68	89	10,11
Centro-Oeste	4	1	22	27	18,52

Fonte: elaboração própria com base nas respostas dos participantes.

Tabela 2 – Percentual de Representação por Região

Região	Total*	Estudo	% de Representação
--------	--------	--------	--------------------

Sudeste	133	13	9,77
Nordeste	45	9	20
Sul	26	7	26,92
Norte	22	2	9,09
Centro-Oeste	16	5	31,25

Fonte: elaboração própria com base nas respostas dos participantes.

*O total se refere às instituições de ensino superior federais e estaduais com base nos dados do Censo do Inep de 2019.

Análise dos dados

O material coletado foi submetido à técnica de Análise de Conteúdo, proposto por Bardin. Esse método considera o emissor e o contexto das mensagens ou seus efeitos. Pretende descrever e interpretar o conteúdo das mensagens em busca de respostas para o problema de pesquisa (KRIPKA, SCHELLER e BONOTTO, 2015).

Consideramos as três etapas da técnica de Análise de Conteúdo (Bardin, 1977) para a categorização inicial das respostas dos participantes. As categorias podem ser definidas como

“grandes enunciados que abarcam um número variável de temas, segundo seu grau de intimidade ou proximidade, e que possam através de sua análise, exprimirem significados e elaborações importantes que atendam aos objetivos de estudo e criem novos conhecimentos” [...] (CAMPOS, 2004, pg. 614).

Na primeira etapa, chamada de pré-análise, realizamos a seleção dos documentos que constituem o corpus. Ainda nessa fase, as entrevistas foram transcritas na íntegra, assim como as respostas ao formulário. Esse material foi submetido a leitura flutuante e análise. A exploração do material (segunda etapa) consiste na seleção das unidades de análise. Os dados brutos foram sistematizados e agrupados em categorias.

Resultados e Discussão

Participantes

Participaram da pesquisa 36 Núcleos. A maioria dos respondentes integrava a equipe técnica do serviço (25) e 11 pessoas eram docentes. No que se refere à função, 30 estavam no grupo de gestores e seis atuavam como membro. Entre os Núcleos participantes, 14 pertenciam a universidades federais, 10 a IFs e dois eram de universidades estaduais.

As categorias selecionadas para esse estudo foram: Equipe, Público-alvo, Recursos e Serviços e Dificuldades. Nessa última categoria, emergiram sete subcategorias: recursos humanos, financiamento, barreiras atitudinais, barreiras arquitetônicas, escassez de equipamentos e recursos de T.A., formação docente e falta de institucionalização da política de inclusão.

Equipe

A equipe que compõe os Núcleos dos IFs é diversa e multidisciplinar: pedagogo, psicólogo, intérprete de Libras, técnico em assuntos educacionais, transcritor Braile e estagiários (OLIVEIRA, 2013; BORGES, 2019). Nas universidades federais também há assistentes sociais, professor de educação especial, fonoaudiólogos, fisioterapeutas e terapeutas ocupacionais (CIANTELLI e LEITE, 2016; MELO e ARAÚJO, 2018; NOZU, BRUNO e CABRAL, 2018;). Rabelo (2020) defende que o funcionamento dos Núcleos de Acessibilidade se torna possível por meio do trabalho em equipe com profissionais diversificados, com divisões e setores com funções definidas.

De acordo com os respondentes, o tamanho da equipe varia entre duas e 20 pessoas com formação variada: terapia ocupacional, pedagogia, educação física, psicologia, serviço social, enfermagem, biblioteconomia, matemática, administração, nutrição, técnico em enfermagem, transcritor braile, audiodescritor, profissionais de apoio e cuidadores. Alguns Núcleos contam com a participação de docentes das áreas de Português/Literatura, Português/Libras, Português/Espanhol, Pedagogia, Psicologia, Matemática, Administração, Física, Informática, Engenharia de Alimentos, Educação Física, Agronomia e Engenharia Agrônômica.

Alguns documentos, como as Resoluções dos Institutos Federais e Portarias, que aprovam o regulamento do Núcleo, informam que o serviço será formado por equipe multidisciplinar, preferencialmente das áreas da Psicologia, Pedagogia e Serviço Social da instituição (IFCE, 2015; IFSP, 2014). A Resolução 137 que aprova o regulamento dos Núcleos do IFSP (2014) afirma que a equipe deve ser composta por membros do Serviço Sociopedagógico do campus: pedagogo, assistente social, psicólogo e técnico em assuntos educacionais. Em todas as resoluções citadas é permitido a participação de docentes, técnico-administrativos, alunos e familiares.

O aluno bolsista, também chamado aluno-apoiador, tutor, monitor ou estagiário, geralmente é discente da própria instituição de ensino e compõe a equipe do Núcleo. Os tutores são das áreas de Psicologia, Educação Física, Pedagogia, Filosofia e Arquitetura

e Urbanismo. A atuação desse grupo parece ser importante no trabalho desenvolvido pelo serviço especializado. Dos 36 participantes, 21 relatam distribuir bolsas para alguns discentes poderem atuar no Núcleo.

As atividades desenvolvidas por esses alunos são descritas a seguir:

E1: Vai ter a função justamente de auxiliar os professores no manuseio dos equipamentos, esclarecer como que utiliza, qual é a função.

E2: O ano passado eu trabalhei com bolsista como profissional de apoio, como leitor [...] Os meus alunos de monitoria fizeram papel de leitor nas provas, de produzir material adaptado. [...] Eles realmente foram as mãos do Núcleo, além dos intérpretes [...].

E5: Inicialmente essa bolsa chamava bolsa tutoria, mas nós estamos refazendo esse processo e hoje nós temos a bolsa de apoio à inclusão, que ela disponibiliza um aluno para auxiliar o colega que tem deficiência no seu dia a dia. Então, no caso do aluno cego, ele digitaliza o texto. Se o professor virar de costas, ele passa a informação. [...] Importante também ressaltar que temos equipamentos, mas precisamos treinar esse pessoal pra lidar com o equipamento, porque nossa mão de obra é o bolsista.

O bolsista desenvolve algumas funções de apoio especializado que podem colaborar para a permanência do discente com deficiência na instituição de ensino superior. Alguns autores apontam que esse discente contribui para a garantia de condições de acessibilidade no que se refere ao atendimento e acompanhamento dos alunos com deficiência que frequentam os serviços especializados. Como descrito pelos participantes da pesquisa e corroborado por vários pesquisadores, o bolsista desenvolve atividades no Núcleo e/ ou na sala de aula (BORGES, 2019; GARCIA, BACCARIN e LEONARDO, 2018; OLIVEIRA e SIEMS-MARCONDES, 2019).

A figura do aluno bolsista também surge como uma possibilidade de atendimento considerando o contexto de maior ingresso de alunos com deficiência no ensino superior sem a devida ampliação da equipe especializada do Núcleo (SANTOS et al., 2016; SANTOS, PIEGAS E ANADON, 2017).

A seleção do tutor é feita, geralmente, por edital elaborado e publicado pelo Núcleo. A supervisão e formação desses discentes são realizadas pelos profissionais do serviço (BRANDÃO e BOHRER, 2017; SANTOS, PIEGAS E ANADON, 2017).

A questão da formação do bolsista é compreendida como um aspecto positivo, porém a presença deles é passageira. Uma das consequências da rotatividade de pessoas

que compõem a equipe do Núcleo ou prestam apoio, como o caso dos alunos bolsistas, é a dificuldade em dar continuidade ao trabalho iniciado. Nesse contexto, uma das demandas do Núcleo é o treinamento constante de tutores.

De modo geral, a equipe de trabalho é semelhante nos IFs e nas universidades, o que difere é o modo como se estrutura. No TEC NEP é formada por profissionais que já atuavam na instituição, conforme as orientações do programa.

O Incluir prevê em seus editais a contratação de funcionários para o atendimento educacional especializado. Mesmo com essa previsão, em algumas universidades a equipe é formada por profissionais que já atuam na instituição e devem ser indicados pela sua unidade de origem (UEL, 2009).

Público-alvo

O público-alvo das ações dos Núcleos, na maioria das vezes, é composto por alunos com deficiência, conforme a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008).

Em algumas instituições, há a ampliação do atendimento para acadêmicos com dislexia, transtorno bipolar, síndrome de Tourette, transtorno de ansiedade generalizada, transtorno de déficit de atenção e hiperatividade, epilepsia, doenças crônicas ou neurodegenerativas, dificuldades de memorização, de expressão oral, de compreensão e diabetes (ANJOS, 2006; CABRAL e MELO, 2017; BORGES, 2019).

A pesquisa identificou que os Núcleos têm uma ampla possibilidade de atuação com os alunos: 63% dos serviços atendem pessoas com deficiência, altas habilidades/superdotação e transtornos globais do desenvolvimento, conforme previsto na Política Nacional de Educação Especial, enquanto 7% também prestam serviços para alunos com transtornos mentais, como esquizofrenia.

Outro dado coletado mostrou que alguns Núcleos atendem alunos que apresentam algum outro tipo de necessidade, como pessoas estrangeiras, conforme o depoimento dos entrevistados:

E1: [...] o nosso foco, às vezes, fica maior por questão da deficiência em si, só que a gente também atende, por exemplo, um aluno que é estrangeiro e tem dificuldade em língua portuguesa, o Núcleo também atende. Se nós temos um aluno que às vezes tem uma dificuldade, é cigano, é índio, com dificuldade pra se enturmar ou pra entender [...] Então esse trabalho também a gente faz, essa conscientização.

E2: [...] a gente tem recebido um grupo, que a gente não coloca dentro do grupo do atendimento educacional especializado, mas que a gente tá se preocupando por causa do estado que eles se encontram: é a questão acadêmica, que são os alunos com depressão. Então já chegaram dois alunos até a gente com nível de depressão considerável e tentativas de suicídio. [...] Não é propriamente pela questão da ocorrência em si, mas é pela adequação que precisa ser feita pra que eles não tenham uma sobrecarga.

E3: Essa normativa acabou definindo também o público-alvo: pessoas com deficiência, de transtorno do espectro autista, superdotação. Só que esse regimento, ele também tem um parágrafo único, a partir desse artigo que define o público que ele abre pra qualquer atendimento que o Núcleo decida que ele possa atender.

O documento ao qual se refere E3 é a Resolução Nº 137 de 2014, que aprova o regulamento do Núcleo de Apoio às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas – NAPNE. A publicação apresenta os objetivos do NAPNE, concepções, competências, ações promovidas, público-alvo, composição, organização, eleição e mandato dos membros e gestores do serviço.

O panorama que encontramos nas diferentes instituições confirma a diversidade do público-alvo dos Núcleos e evidencia que nem todos os serviços definem a população a ser atendida com base na Política Nacional de Educação Especial de 2008 (CABRAL e MELO, 2017). Os diferentes modos de definir e circunscrever quem será atendido incide na estrutura, no funcionamento e no tipo de apoio a ser oferecido pelo serviço.

Recursos e serviços

A maioria dos Núcleos dos IFs atua nas esferas da infraestrutura, sensibilização, formação, produção de material didático, compra e disponibilização de equipamentos e recursos de T.A. Cada serviço se organiza e funciona de forma diferente (ANJOS, 2006; OLIVEIRA, 2013; BORGES, 2019).

Os Núcleos do Incluir atuam com alunos, docentes e com a comunidade interna. O serviço participa da elaboração de documentos institucionais, como o Plano de Desenvolvimento Institucional e atos normativos. No espaço da universidade, diagnostica problemas e planeja ações de acessibilidade, sejam atitudinais, metodológicas, arquitetônicas ou programáticas. Promove parcerias com os demais setores, formação de professores e funcionários, assim como cursos de extensão. Também auxilia na aquisição,

treinamento, utilização e empréstimos de recursos de T. A. Outra função do Núcleo é a orientação sobre as adaptações pedagógicas e avaliações, além da produção de materiais informativos.

No que se refere ao atendimento ao aluno, há acompanhamento no vestibular, orientação e acompanhamento durante o curso, oferta de atendimento educacional especializado, contato com profissionais que atendem o aluno fora da instituição e orientação às famílias dos discentes. O acompanhamento, de acordo com os relatos dos participantes, acontece após a primeira entrevista com o acadêmico com o objetivo de conhecer quais são as necessidades e tipos de apoio que o serviço poderá oferecer.

Nas entrevistas e questionários os recursos de T. A. que se destacaram foram: materiais em Braille, em fonte ampliada ou em áudio, lupas, impressora Braille, regletes, sorobans e scanners com sintetizador de voz, máquina fusora, multiplanos, mapa tátil, piso tátil, vídeo ampliador, materiais em relevo, empréstimo de gravadores e notebooks com leitores de tela. Os softwares utilizados são o Dosvox e o Jaws.

Os alunos com deficiência física contam com cadeiras e mesas adaptadas, bem como o empréstimo de cadeira de rodas.

Para o público com deficiência auditiva é oferecido o acompanhamento dos intérpretes de Libras, além de cursos de Libras, como mencionado pelos participantes da pesquisa.

Esses achados corroboram o que foi descrito em estudos anteriores sobre os recursos e serviços prestados pelos Núcleos (AMORIM, GOMES e FUMES, 2015; CIANTELLI e LEITE, 2016; MELO e ARAÚJO, 2018; GARCIA, BACARIN e LEONARDO, 2018).

O Plano de Ensino Individualizado (PEI) é reconhecido nas entrevistas e questionários como um recurso utilizado pela instituição de ensino superior para promover a inclusão dos alunos atendidos pelo Núcleo.

A elaboração do PEI ainda é recente no ensino superior. O PEI é um documento construído a partir do currículo estabelecido e considera a necessidade específica do aluno. O primeiro passo é a entrevista com o discente. Geralmente contém dados de identificação pessoal, informações de períodos escolares anteriores e atendimentos que ocorrem fora da instituição de ensino. Sua elaboração é pensada coletivamente, com o serviço especializado, docentes e demais setores que atendem o aluno. O processo de construção do PEI permite refletir e traçar estratégias para que as barreiras sejam

diminuídas ou eliminadas do ambiente acadêmico (SONZA, VILARONGA e MENDES, 2020).

Dificuldades

A literatura aponta que as dificuldades enfrentadas pelos Núcleos são diversas. Entre elas destacam-se aspectos relacionados à equipe do serviço, financiamento, barreiras atitudinais e arquitetônicas, equipamentos e recursos de T.A. escassos e institucionalização da política institucional.

Recursos Humanos

A equipe é descrita como reduzida, com poucos profissionais especializados e tem como característica a alta rotatividade em algumas instituições. Também há a dificuldade de contratação de novos funcionários, além dos membros que compõem o serviço já desempenham outras funções, o que os impede de se dedicar integralmente ao trabalho desenvolvido pelo serviço (MELO e ARAÚJO, 2018).

A entrevistada E2 afirma que a dificuldade do serviço é a quantidade de profissionais especializados, que não acompanhou o quantitativo de alunos dos últimos anos:

Então realmente a gente saiu de um patamar um pouco mais calmo, como eu disse, agora a gente tá no elemento mais denso da quantidade de alunos, precisando se readequar em todos os elementos, em todos os aspectos e aí a nossa dificuldade ainda é a quantidade de profissionais especializados [...].

A alta rotatividade da equipe também é relatada pelos participantes. Destacamos a fala do entrevistado E1:

Os coordenadores do NAPNE sempre a gente tem esse período, então quando completa dois anos tem que se fazer a troca por edital e pode ser reconduzido o mandato por mais dois anos. Mas a cada dois anos tem que ser feita a troca. E1

O participante é coordenador de Núcleo de um IF multicampi. O modo de organização do serviço, de acordo com as portarias institucionais, prevê a troca de coordenação a cada dois anos. A mudança frequente de coordenação também é apontada

como um entrave no estudo de Ciantelli e Leite (2016). O ingresso na equipe pode ser de forma espontânea ou por convite.

A burocracia para a contratação da equipe e a falta de código de vagas para os profissionais especializados nas instituições de ensino superior também se constitui como uma dificuldade dos Núcleos, conforme o Q20 e o Q9, respectivamente:

As burocracias para contratar profissionais da área. No (omitido para não identificar o serviço) não tem código de vaga para professor de apoio.

Forma de contratação dos profissionais (contratos por tempo determinado). Hoje já avançamos um pouco nesta questão, uma vez que realizamos uma licitação e alguns serviços foram arrematados por microempreendedores individuais e/ou empresas, o que nos dá a possibilidade de ficarmos com os profissionais por dois anos consecutivos (antes só era possível por 6 meses consecutivos).

A maioria dos Núcleos tem uma equipe formada por servidores de outros setores da instituição, geralmente técnicos ou docentes. Os respondentes apontam que essa questão é entendida como um problema pelos participantes da pesquisa:

Servidores que atuam hoje no núcleo têm outras funções específicas do cargo, exemplo tradutora e intérprete de Libras, professores, pedagoga, técnicos, deixando o núcleo em segundo plano. (Q20)

Demora em contratar profissional de apoio e falta de profissionais fixos para o NAPNEE (todos os membros são servidores de outro setor). (Q17)

Financiamento

Os participantes Q10, Q15 e Q27 indicam que falta recurso próprio para aquisição e manutenção dos recursos de T.A. Nesses casos, é necessária a realização de licitação, que pode tornar o processo moroso.

Alguns respondentes apontam falta de verba para a realização de obras de acessibilidade na instituição de ensino superior. Em alguns casos, o orçamento para as obras de acessibilidade extrapola o valor destinado para esse tipo de serviço. A solução encontrada é postergar a obra para o ano seguinte, conforme o E1 e o E3. A limitação financeira dificulta a ampliação e manutenção dos serviços do Núcleo e pode influenciar diretamente na rotina do acadêmico com deficiência. Em alguns Núcleos, por exemplo,

eram disponibilizados equipamentos eletrônicos como tablets e notebooks, porém com o corte orçamentário, não há recursos para todos os alunos, como descrito na entrevista 5.

Barreiras atitudinais

A existência de barreiras atitudinais, na visão dos participantes, pode ser identificada nas práticas de servidores, docentes e alunos. Dentre os respondentes, dez relataram esse tipo de barreira (E2, E5, Q8, Q11, Q15, Q16, Q25, Q26, Q27, Q28). Esse tema também é apontado com frequência nas pesquisas sobre educação inclusiva no ensino superior (ANJOS, 2006; OLIVEIRA, 2013; BORGES, 2019). Os participantes relatam que o capacitismo está presente em várias situações: *“desde o entendimento que as pessoas com deficiência não deveriam estar na Universidade, até aquele posicionamento sentimental, de admiração, permeado pelo discurso da superação”* (Q26). Nesses casos, o serviço atua e orienta.

Barreiras arquitetônicas

Estudos anteriores já indicavam a presença das barreiras arquitetônicas nas instituições de ensino superior (ANJOS, 2006; AMORIM, GOMES e FUMES, 2015). De acordo com os participantes, esse problema ainda se mantém em vários estabelecimentos. O entrevistado E1 conta que o campus onde atua é composto por dois andares, entretanto a plataforma elevatória não funciona de forma adequada. Por essa razão, as aulas das turmas que possuem alunos com deficiência física ou que utilizam cadeira de rodas ocorrem somente no térreo. O entrevistado E3 relata que uma rampa foi construída, porém estava com a elevação inadequada, e por essa razão, um aluno necessitava que outra pessoa empurrasse sua cadeira de rodas. Segundo o participante, o estudante evadiu em decorrência dessa situação. A preocupação com a arquitetura do espaço acadêmico também aparece nos questionários Q9, Q14, Q26, Q28 e Q31.

Os respondentes reconhecem que a sede do serviço, em alguns locais, é inadequada. Há situações em que não há acessibilidade para os alunos com deficiência, falta de banheiros adaptados, espaço pequeno, realização de atendimento aos alunos e atendimento administrativo no mesmo local, como relatado na entrevista E2 e no questionário Q27. São entraves que refletem no cotidiano dos alunos com deficiência.

Equipamentos e recursos de T.A. são escassos

Alguns trabalhos anteriores já apontavam a escassez de T.A. e equipamentos utilizados pelos alunos acompanhados pelo Núcleo de Acessibilidade (ANJOS, 2006; ANACHE e CAVALCANTE, 2018). Dentre os participantes, seis (Q1, Q3, Q5, Q10, Q14, Q27) relatam que é comum a falta de equipamentos de T. A. nos Núcleos em que atuam.

Formação Docente

A formação docente também é vista como uma dificuldade por sete participantes (E2, E3, E5, Q9, Q10, Q16, Q29). Embora existam momentos de formação e projetos que visam à discussão do tema, a participação é restrita (NOZU, BRUNO e CABRAL, 2018, MELO e ARAÚJO, 2018).

Para ilustrar essa preocupação, selecionamos o relato da entrevistada E2:

Então os professores também, por exemplo, eles se angustiam, se sentem frustrados, reclamam da situação como está, porque a maioria tá dizendo que não tem capacidade, não fizeram curso de capacitação. Só que muitos deles também não participam, enfim, de reunião pedagógica. Termina sendo algo repetitivo e não tomam nenhum, nenhuma abordagem diferente. Continuam no seu espaço de sala de aula, em vez de procurar.

Falta de institucionalização da Política de Inclusão

A institucionalização da política de inclusão é reconhecida como necessária para o desenvolvimento do trabalho do Núcleo, porém nem todas as instituições têm sua política consolidada (ANJOS, 2006; OLIVEIRA, 2013; ANACHE, ROVETTO e OLIVEIRA, 2014; ANACHE e CAVALCANTE, 2018). O entrevistado E2 afirma que falta “*uma política interna consistente de inclusão e acessibilidade*”, enquanto o respondente ao questionário Q5 declara que é necessária “*a transformação efetiva do programa enquanto uma política institucional efetiva*”. Ele compreende que “*a inclusão precisa ser incorporada como uma política da universidade e esse é o nosso desafio*”.

O Documento Orientador do Incluir (Brasil, 2013) instrui sobre a criação de políticas institucionais de acessibilidade que contemplem as necessidades dos alunos com deficiência. A política interna de acessibilidade tem como base a legislação nacional, institucionaliza ações que podem favorecer a acessibilidade de forma geral e envolve diferentes setores da universidade. É importante que a formulação de documentos, cuja finalidade é institucionalizar a política de acessibilidade, tenha a participação de vários

setores da universidade e de discentes (SÁ e DALLA DEA, 2020). A construção de Núcleos de Acessibilidade pode ser uma das metas da política de acessibilidade. Para Rabelo (2020) é necessário esclarecer que, mesmo com base legal, a forma como os Núcleos devem funcionar, seu financiamento, sua equipe, entre outros, ainda é pouco mencionada nos documentos oficiais. A autora defende, ainda, a vinculação do serviço à instância máxima da instituição, pois favorece o diálogo e a parceria com diversos setores.

Considerações finais

As iniciativas de inclusão no ensino superior, que tiveram início desde os anos 1990, se destacaram na década seguinte com o Programa Tec Nep e o Incluir. Ao longo dos anos, o objetivo desses programas se mantém: diminuir ou eliminar as barreiras para que os alunos com deficiência possam participar plenamente das atividades acadêmicas.

A literatura aponta que era frequente a presença de barreiras arquitetônicas e atitudinais nos espaços acadêmicos. Esse cenário ainda permanece. As barreiras arquitetônicas podem contribuir para o processo de evasão escolar dos alunos com deficiência, como demonstrado no relato de alguns participantes da pesquisa. A acessibilidade atitudinal é um assunto muito presente nas entrevistas e questionários. De acordo com os dados coletados, os serviços oferecem palestras, seminários e campanhas de sensibilização com a participação de profissionais com deficiência e ex-alunos. O objetivo desses eventos é promover a acessibilidade atitudinal.

Outra preocupação é o financiamento para aquisição de recursos e realização de obras de acessibilidade. A verba destinada aos serviços é insuficiente. Alguns serviços contaram com o apoio de emendas parlamentares para que obras pudessem ser realizadas. O Incluir teve seu orçamento integrado ao PNAES, programa de assistência estudantil que abrange vários grupos e não apenas ações relacionadas à deficiência e à inclusão. A preocupação com o déficit orçamentário apareceu em todas as entrevistas. O reflexo disso já é percebido pelos coordenadores dos Núcleos. O corte de verbas resultou na diminuição do número de bolsas e na aquisição de equipamentos de T.A. Um dos efeitos pode ser a dificuldade em executar ações que visam à permanência do aluno com deficiência na instituição de ensino superior.

Entretanto, o serviço tem avançado na maioria das instituições. Entre os progressos, podemos destacar a realização de obras, como construção de rampas e colocação de elevadores nos estabelecimentos de ensino, estruturação de uma equipe mínima e multidisciplinar com a participação de docentes de diversas áreas, além da

concessão de bolsas para discentes da instituição que possam colaborar no desenvolvimento das atividades do serviço, autonomia do setor para realizar compras e destinação de lugar apropriado para o funcionamento do Núcleo.

É oportuno afirmar que, apesar das dificuldades e problemas enfrentados pelos Núcleos pesquisados, a atuação para a promoção da acessibilidade tem sido de extrema relevância e tem impactado diretamente na vida acadêmica do aluno com deficiência.

Referências Bibliográficas

AMORIM, Rosiane Oliveira De; GOMES, Stephanie Pimentel, FREDERICO, Neiza de Lourdes Fumes. (2015). A experiência do núcleo de acessibilidade da UFAL: contribuições para a inclusão de pessoas com deficiência no ensino superior. In UFAL (Ed.), **Encontro Alagoano de Educação Inclusiva**, VI (Vol. 1, p. 5). Maceió, Alagoas.

ANACHE, Alexandra Ayach; CAVALCANTE, Lysa Duarte. Análise das condições de permanência do estudante com deficiência na Educação Superior. **Psicol. Esc. Educ.**, Maringá, v. 22, n. spe, p. 115-125, 2018.

ANACHE, Alexandra Ayach; ROVETTO, Sabrina Stella Maris; OLIVEIRA, Regiane Alves de. Desafios da implantação do atendimento educacional especializado no Ensino Superior. **Revista Educação Especial** 2014, 27 (Mayo-Agosto). Disponível em: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=313131528003>>. Acesso em 08 de outubro de 2017.

ANJOS, Isa Regina Santos dos. Programa **TEC NEP: avaliação de uma proposta de educação profissional inclusiva**. Dissertação de Mestrado em Educação Especial, Universidade Federal de São Carlos, 2006.

Bardin, L. Análise de conteúdo. Lisboa: Edições 70; 1977.

BORGES, Rosângela Lopes. **Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas: obstáculos e superações no Instituto Federal Goiano**. Dissertação de mestrado Programa de Pós graduação em Educação Profissional e Tecnológica. Instituto Federal Goiano. 2019.

BRANDÃO, Gean Carlos; BOHRER, Mirian Pereira. O Núcleo de Acessibilidade e Inclusão da Ufpel e a experiência da tutoria. **III Congresso de Ensino de Graduação**, 2017. Disponível em: <https://wp.ufpel.edu.br/nai/files/2017/11/Semana-Integrada-CEG-2017.pdf>. Acesso em 17 de julho de 2021.

BRASIL, Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira. **Referenciais de Acessibilidade na Educação Superior e a Avaliação In Loco do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES)**, 2013.

BRASIL. **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 20 de março de 2007.

BRASIL. **Documento Orientador Programa Incluir – Acessibilidade na Educação**

Superior. 2013. Disponível em: <
http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=12737-documento-orientador-programa-incluir-pdf&category_slug=marco-2013-pdf&Itemid=30192>. Acesso em 16 de março de 2018.

BRASIL. **Edital nº 3**: Incluir 2007. Programa Incluir: Acessibilidade na Educação Superior. Brasília, 2007.

BRASIL. **LEI Nº 12.711**, DE 29 DE AGOSTO DE 2012. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências.

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).

BRASIL. Ministério da Educação, SETEC – Secretaria de Educação Técnica e Profissionalizante – **Programa TEC NEP – Educação, Tecnologia e Profissionalização para Alunos com Necessidades Educacionais Especiais**. Brasília, 2006

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008.

BRASIL. **PORTARIA Nº 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 06 de março de 2018.

CABRAL, Leonardo Santos Amâncio; MELO, Francisco Ricardo Lins Vieira de. Entre a normatização e a legitimação do acesso, participação e formação do público-alvo da educação especial em instituições de ensino superior brasileiras. **Educar em revista**, Curitiba, Brasil, v. 33, n. especial 3, pp. 55-70, dez. 2017. Disponível em <
<https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/51046/34097>>. Acesso em 23 de dezembro de 2019.

CAMPOS, Claudinei José Gomes. Método de Análise de Conteúdo: ferramenta para análise de dados qualitativos no campo da saúde. **Rev Bras Enferm**, Brasília (DF), set/out; p. 611-614, 2004. Disponível em:
<https://www.scielo.br/j/reben/a/wBbjs9fZBDrM3c3x4bDd3rc/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em 23 de maio de 2024.

CIANTELLI, Ana Paula Camilo; LEITE, Lúcia Pereira. Ações Exercidas pelos Núcleos de Acessibilidade nas Universidades Federais Brasileiras. **Rev. bras. educ. espec.**, Marília, v. 22, n. 3, p. 413-428, Set. 2016.

GARCIA, Raquel Araújo Bonfim; BACARIN, Ana Paula Siltrão; LEONARDO, Nilza Sanches Tessaro. Acessibilidade e permanência na educação superior: percepção de estudantes com deficiência. **Psicol. Esc. Educ.**, Maringá, v. 22, n. spe, p. 33-40, 2018.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE SÃO PAULO. **Resolução N° 137**, de 4 de novembro de 2014. Aprova o Regulamento do Núcleo de Apoio às Pessoas com Necessidades Específicas (NAPNE). Disponível em: <http://gru.ifsp.edu.br/index.php/napne.html>. Acesso em 15 de julho de 2021.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE SÃO PAULO. **Resolução N. 138**, de 4 de novembro de 2014. Aprova o Regulamento da Coordenadora Sociopedagógica. Disponível em: https://ptb.ifsp.edu.br/images/sociopedagogico/Resol_138_Aprova%20Regulamento%20Sociopedaggico.pdf Acesso em 17 de julho de 2021.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO CEARÁ. **Resolução N° 050**, de 14 de dezembro de 2015. Aprova o Regulamento dos Napnes do IFCE. 2015. Disponível em: <https://ifce.edu.br/maracanau/menu/napne/resolucao-no-050-2015-napne.pdf>. Acesso em 15/07/2021

KRIPKA, R.; SCHELLER, M.; BONOTTO, D. L. Pesquisa documental: considerações sobre conceitos e características na pesquisa qualitativa. **Atas CIAIQ2015**. Investigação Qualitativa em Educação/Investigación Cualitativa en Educación, v. 2, p. 243-247, 2015.

MACIEL, Carina Elisabeth; ANACHE, Alexandra Ayach. A permanência de estudantes com deficiência nas universidades brasileiras. **Educ. rev.**, Curitiba, n. spe.3, p. 71-86, 2017.

MARTINS, Diléia Aparecida; LEITE, Lúcia Pereira; LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de. Políticas públicas para acesso de pessoas com deficiência ao ensino superior brasileiro: uma análise de indicadores educacionais. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro , v. 23, n. 89, p. 984-1014, Dec. 2015.

MELO, Francisco Ricardo Lins Vieira de; ARAUJO, Eliana Rodrigues. Núcleos de Acessibilidade nas Universidades: reflexões a partir de uma experiência institucional. **Psicol. Esc. Educ.**, Maringá , v. 22, n. spe, p. 57-66, 2018. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-85572018000400057&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 23 de dezembro de 2019.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org). **Pesquisa social**. Teoria, método e criatividade. 24ª ed. Petrópolis: Vozes: 1994.

NASCIMENTO, F. C.; FLORINDO, G. M. F.; SILVA, N. S. **Educação Profissional e tecnológica inclusiva: um caminho em construção**. Brasília: Instituto Federal de Educação, Ciências e Tecnologia de Brasília, 2013.

NOZU, Washington Cesar Shoiti; BRUNO, Marilda Moraes Garcia; CABRAL, Leonardo Santos Amâncio. Inclusão no Ensino Superior: políticas e práticas na Universidade Federal da Grande Dourados. **Psicol. Esc. Educ.**, Maringá , v. 22, n. spe, p. 105-113, 2018. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-85572018000400105&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 23 de dezembro de 2019. <http://dx.doi.org/10.1590/2175-35392018056>.

OLIVEIRA, Cristina Borges de. Jovens deficientes na universidade: experiências de

acessibilidade? **Revista Brasileira de Educação**, v. 18, n. 55, out. - dez. 2013.

OLIVEIRA, Dafne Sousa; SIEMS-MARCONDES, Maria Edith Romano. Ensino Superior na Perspectiva da Pessoa com Deficiência, Condições de Acesso, Permanência e Sucesso. **Revista Interinstitucional Artes de Educar**. Rio de Janeiro, v. 5, n. 2 – pag 342-359 (mai-ago 2019).

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**, [S.l.], p. 1610-1627, sep. 2017. ISSN 1982-5587.

RABELO, Lucélia Cardoso Cavalcante. Políticas de Inclusão e Acessibilidade nas Universidades: Reflexões sobre as bases legais e trajetória do NAIA/UNIFESSPA. In: SÁ, Ana Cláudia Maranhão. **Acessibilidade e Inclusão no Ensino superior: Reflexões e ações em universidades brasileiras** [ebook]. 2020. Disponível em: https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/688/o/CI_Acessibilidade_Inclusao_Ensino_Superior.pdf. Acesso em 13 de julho de 2023.

SÁ, Ana Cláudia Antônio Maranhão; DALLLA DEA, Vanessa Helena Santana. Política de Acessibilidade na Universidade Federal de Goiás: da criação do documento à efetivação de ações. In: SÁ, Ana Cláudia Antônio Maranhão; DALLLA DEA, Vanessa Helena Santana. **Acessibilidade e Inclusão no ensino superior: reflexões e ações em universidades brasileiras**. E-book, 2020. Disponível em: < https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/688/o/CI_Acessibilidade_Inclusao_Ensino_Superior.pdf>. Acesso em 23 de maio de 2024.

SANTOS, Andrey dos Reis; SOUZA, Juliana Alves de; RABELO, Lucélia Cardoso Cavalcante; SANTOS, Lúcia Cristina Gomes dos. A importância do aluno apoiador no processo de inclusão de alunos com deficiência no ensino superior. **III Congresso Paraense de Educação Especial**, Marabá – Pará, 2016. Disponível em: https://cpee.unifesspa.edu.br/images/Anais_2016/Comunicacao_Oral/Andrey_dos_Reis_Santos.pdf. Acesso em 15 de julho de 2021

SANTOS, Larissa Corrêa; PIEGAS, Julia Dias; ANADON, Susane Barreto. O NAI da Ufpel e a tutoria acadêmica. **III Congresso de Ensino de Graduação**, 2017. Disponível em: <https://wp.ufpel.edu.br/nai/files/2017/11/RESUMO-CEG-JULIA-E-LARISSA.pdf>. Acesso em 17 de julho de 2021.

SASSAKI, Romeu Kazumi. Terminologia sobre deficiência na era da inclusão. *Revista Nacional de Reabilitação*, São Paulo, ano 5, n. 24, jan/fev 2002, p 6-9.

SONZA, Andréa Poletto; VILARONGA, Carla Ariela Rios; MENDES, Enicéia Gonçalves. Os Napnes e o Plano Educacional Individualizado nos Institutos Federais de Educação. **Revista de Educação Especial**, v. 33, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/52842>. Acesso em 17 de julho de 2021.

SOUZA, Bianca Costa Silva de. **Programa Incluir (2005-2009): uma iniciativa governamental de educação especial para a educação superior no Brasil**. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação,

Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2010
<https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/94061>

ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO NO ENSINO SUPERIOR: POLÍTICAS E PRÁTICAS DE ENSINO

Letícia Coelho Ruiz
Universidade Estadual de Campinas
E-mail: letsruiz@yahoo.com.br

Adriana Lia Frizman Laplane
Universidade Estadual de Campinas
E-mail: adrifri@unicamp.br

Introdução

Nos últimos anos, a educação brasileira tem passado por constantes transformações, no sentido de democratizar o acesso a todas as etapas de ensino. Nossa história mostra um início excludente em todos os níveis. O acesso era dificultado para meninas e mulheres, para a população indígena, negra, imigrante, para os trabalhadores rurais, para as pessoas pobres e para as pessoas com deficiência. As mudanças sociais e políticas, as lutas de vários segmentos da população e as demandas geradas pela industrialização do país e pelo mercado de trabalho em expansão, confluíram no processo de universalização do ensino básico (Saviani, 2019). Essas mudanças também impactaram o ensino superior, porém de forma bem mais lenta. A democratização deste nível de ensino ainda está em andamento e constitui objeto de diversas polêmicas, entre as quais, a que opõe o direito à educação e a tradição de selecionar os estudantes mediante critérios de mérito. Inclusive, uma das razões apontadas na literatura especializada para a permanência de obstáculos à inclusão é a contradição entre as políticas e diretrizes para a implementação de direitos e a estrutura do ensino baseada em critérios meritocráticos (Silva et al, 2022; Mendes, 2018; Santos e Scopinho, 2016; Dubet, 2015).

Nos debates sobre o processo seletivo das universidades e a participação de um número cada vez maior de estudantes com deficiência, emergiram questionamentos relacionados à acessibilidade, ao uso de recursos de Tecnologia Assistiva e às condições de permanência nos cursos (Pletsch, 2020; Melo et al, 2021). Um dos suportes prescritos na legislação brasileira é a oferta do Atendimento Educacional Especializado (Brasil, 2008; Brasil, 2015). Esse tipo de apoio e atendimento, regido por profissionais especializados, tem se mostrado relevante nos exames de ingresso e na criação de estratégias de ensino, orientação aos docentes e identificação de recursos de Tecnologia Assistiva. As ações do Atendimento Educacional Especializado têm sido alvo de análises

que contribuem, de forma mais ampla, com a discussão sobre a implementação de políticas públicas nas universidades.

No contexto das lutas pela democratização do ensino superior brasileiro, este estudo tem como objetivo analisar e discutir as políticas de inclusão no Ensino Superior e a atuação do serviço de Atendimento Educacional Especializado em uma universidade pública, após o ingresso de um estudante com deficiência visual em um dos cursos de graduação. A participação do estudante provocou diversas discussões sobre as condições de acessibilidade do campus, sobre os recursos didáticos, as metodologias de ensino e as diferentes formas de atuação do serviço especializado na promoção de ações de apoio à comunidade universitária.

Metodologia

O estudo foi realizado em uma universidade pública estadual de São Paulo, no período de 18 meses, em 2018 e 2019. Trata-se de um estudo qualitativo que utilizou técnicas de inspiração etnográfica: observação em sala de aula, registro em diário de campo e entrevistas semiestruturadas (CAAE: 79822517.70000.5404). Foram realizadas 43 entrevistas com estudantes (um deles com deficiência visual), monitores, professores e gestores. Por meio das técnicas de análise de conteúdo e análise discursiva, foram descritos e analisados aspectos facilitadores e barreiras encontradas na implementação das políticas públicas vigentes.

A pesquisa em campo e a observação participante possibilitaram a análise de diversas situações: em sala de aula, em atendimentos individuais ao estudante com deficiência visual, em reuniões coletivas e individuais com os docentes, em momentos de orientação a alunos e funcionários e de discussão com profissionais especialistas. A pesquisadora era também a profissional do Atendimento Especializado, o que garantiu a sua posição de observadora-participante. Este tipo de observação exige o envolvimento do pesquisador para descrever e interpretar as situações observadas e procurar compreender a perspectiva daqueles que são estudados (Hymes, 1977).

Para a discussão neste artigo serão considerados os depoimentos dos gestores (reitores, pró-reitores, coordenadores do curso de graduação e do serviço especializado), professores, estudantes e estudante com deficiência visual. Foram utilizadas também as anotações em diário de campo de situações observadas. Foram definidas três unidades temáticas para apresentação dos resultados:

1. Políticas públicas na Educação Superior: concepções dos gestores

2. Condições de acessibilidade nas aulas: percepções dos professores e estudantes
3. Formas de atuação do serviço de Atendimento Educacional Especializado

Os participantes foram referenciados pelas seguintes siglas: G para gestores; P para professores, A para alunos, M para alunos monitor e Bruno como o nome fictício para o estudante com deficiência visual.

No próximo item discutiremos os resultados do estudo.

Discussão

Políticas públicas na Educação Superior: concepções dos gestores

A implementação da Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, em 2008 (PNEEPEI) definiu esse serviço como transversal a todos os níveis de ensino e instituiu algumas diretrizes para o Atendimento Educacional Especializado no Ensino Superior. Essa política teve um grande impacto no número de pessoas com deficiência concluintes do Ensino Básico e ingressantes do Ensino Superior. Outra política de grande repercussão no Ensino Superior foi a reserva de vagas para participantes com deficiência, garantida pela lei de cotas (Brasil, 2016).

Os dados censitários (Inep, 2022) apontam um aumento: em 2009 constavam matriculadas 22.455 pessoas com deficiência (0,32% do total) e em 2022, foram 79.262 matrículas (0,80%). O aumento nas taxas de ingresso ainda representa um número pequeno de alunos com deficiência nas universidades. Nos depoimentos dos gestores participantes da pesquisa identificamos preocupação com as formas de ingresso relacionadas a dificuldades anteriores, associadas à formação do estudante:

G29: Acho que o mundo, a sociedade está mudando e a gente precisa, realmente, que ela mude; é um grupo importante de gente que é excluída do ensino superior e a gente precisa encontrar mecanismos para que eles tenham mais acesso à universidade.

G32: São reconhecidas várias dificuldades adicionais para determinados grupos de pessoas chegarem a acessar uma universidade[...]. A escola pública não é boa nos níveis anteriores à universidade [...]. Isso gera uma defasagem no aprendizado e essa defasagem é responsável, até, por impedir que a pessoa acesse uma universidade pública e isso não é decorrente de nenhuma falha da pessoa, é decorrente do sistema em que ela está inserida e, portanto, não é justo!

Um dos aspectos evidenciados nos depoimentos foi a desigualdade no acesso à educação superior. A necessidade de minimizar, de alguma forma, as “dificuldades adicionais”, relacionadas a aspectos sociais e educacionais que tornam mais injusto,

ainda, o processo seletivo de ingresso às universidades. Em 2021, apenas 25,6% das pessoas com deficiência haviam concluído o Ensino Médio, enquanto na população geral, o índice era de 57,3% (Gomes, 2023).

Os estudantes com deficiência, enfrentam, ainda, muitas dificuldades de acesso e permanência nos cursos de graduação e pós-graduação. Algumas políticas compensatórias, chamadas de políticas afirmativas, têm sido criadas, na tentativa de aumentar o número de ingressantes dos grupos minoritários, por meio da criação de cotas, pontuação extra e formas alternativas de ingresso. Essas políticas têm como preceito a correção dessas injustiças de forma imediata.

As universidades públicas recebem menos estudantes com deficiências do que as universidades privadas. Estas oferecem bolsas e financiamentos, como o PROUNI e o FIES, além de menor concorrência pelas vagas (Ruiz, 2022). Afora a implementação de políticas afirmativas, as universidades devem cumprir a legislação vigente e garantir os recursos de acessibilidade necessários para a participação do candidato nos exames de ingresso, em acordo com o artigo 30 da Lei Brasileira de Inclusão (Brasil, 2015): atendimento preferencial; formulários de inscrição com campo para indicação da deficiência e recursos necessários; recursos de Tecnologia Assistiva; provas em formato acessível; tempo adicional para realização da prova; critérios específicos para a correção da prova de redação de acordo com a singularidade linguística; tradução completa do edital e de suas retificações em Libras. Atualmente o Exame Nacional de Ensino Médio (ENEM) oferece diversas formas de Atendimento Educacional Especializado para garantir condições minimamente justas na realização das provas (Junqueira et al, 2017).

Os gestores participantes mostraram compreensão sobre as complexidades que envolvem o acesso ao ensino superior de qualidade para alguns grupos e a importância de promover o protagonismo dessas pessoas na graduação, nas atividades de pesquisa e divulgação de conhecimentos. Os depoimentos dos gestores 26, 29 e 32 enunciam alguns problemas nas formas de ingresso e de permanência na universidade:

G 32: Acho que o grande problema não está na permanência, o grande problema está, exatamente, na oportunidade da pessoa conseguir o acesso, até porque, na pior das hipóteses, a pessoa tendo o acesso, a universidade tem que dar conta de correr atrás da permanência.

G26: O que eu senti falta, realmente, é de não ter uma estrutura no campus e ter, realmente, uma estrutura didático-pedagógica para trabalhar nesse sentido, porque, mesmo sabendo que a gente teria

que conversar com o aluno e conhecê-lo, por exemplo, se a gente já tivesse o pedagogo [especialista] à disposição, se a gente já tivesse o profissional de orientação e mobilidade... Eu acho que isso é algo que não pode acontecer na medida que vem alguém: isso já tem que ser uma estrutura da universidade para um visitante, para um aluno, para um professor [...].

G29: Não adianta nada você ter um programa, que você faça para ser, digamos assim, populista e depois não dar suporte aqui, aí a pessoa vai sair, então tem que ser realista também. Não adianta ter todo um programa de acesso, fazer propaganda e depois, aqui dentro, não ter as condições de amparar e de, realmente, oferecer o suporte que essas pessoas, de fato, precisam.

A afirmação do gestor 32 evidencia a preocupação com as barreiras para o ingresso. Em contrapartida, o Gestor 29 mostra preocupação com a evasão desses estudantes, quando há uma política de ingresso desarticulada das políticas de permanência. O gestor compreende a necessidade de políticas que facilitem as condições de participação dos estudantes com deficiência. A falta de acessibilidade arquitetônica é um dos problemas citados em outros momentos da entrevista. No entanto, os obstáculos no acesso à informação são recorrentes e têm dificultado o aprendizado, principalmente, de estudantes com deficiências sensoriais (Porte, et al, 2022; Silva e Pimentel, 2021). As políticas inclusivas brasileiras preveem o trabalho colaborativo entre serviços especializados e ensino regular como estratégia para a construção de práticas acessíveis nas instituições de ensino. No caso das universidades, encontramos nas normativas do Programa Incluir (Brasil, 2005, 2013) e na PNEEPEI (2008) procedimentos para a criação de Núcleos de Acessibilidade. Nesses espaços, uma equipe multidisciplinar, com professores especializados, trabalha com o objetivo de garantir as condições de acessibilidade nos cursos.

Os núcleos de acessibilidade começaram a ser implementados por meio do Programa Incluir (Brasil, 2005), que a partir de 2005 lançou editais com a finalidade de apoiar e financiar projetos de criação ou reestruturação desses espaços nas instituições federais. O trabalho desenvolvido nos núcleos tem como objetivo melhorar o acesso das pessoas com deficiência a todos os ambientes, ações e processos desenvolvidos na instituição e articular as demais atividades para a inclusão educacional e social dessas pessoas (Brasil, 2005). Um trabalho bastante amplo para um grupo pequeno de profissionais e de alunos bolsistas das universidades (Pletsch e Melo, 2017).

O gestor 26 pontua a necessidade de uma estrutura na universidade para conduzir e mediar as ações de acessibilidade para diferentes públicos: alunos, funcionários, visitantes, considerando a universidade como um espaço social em que essas pessoas estão sempre presentes, não apenas quando acontece o ingresso de um estudante em um dos cursos. O gestor evidencia a necessidade de tempo para o planejamento de ações para garantir a permanência do aluno, como a contratação de profissionais, aquisição de materiais, construções e reformas. Por outro lado, as mudanças efetivamente têm acontecido, na medida em que as pessoas estão nos lugares, exigem seus direitos e lutam por seu espaço (Lanna Junior, 2010).

No que se refere à universidade em questão, o gestor 32 aponta, como prioridade, oportunizar o ingresso de estudantes com deficiência, de modo que, a partir das necessidades apresentadas por eles, sejam construídas as condições de permanência. O gestor, no decorrer de seu depoimento, discorre sobre a criação do laboratório de acessibilidade na universidade, após o ingresso de uma estudante cega em um dos cursos. Em outros depoimentos são citadas ações descentralizadas de apoio e atendimento a estudantes com deficiência em um serviço de reabilitação, no laboratório de acessibilidade, em grupos de pesquisa, no serviço de atendimento ao estudante. Outras iniciativas surgiram com a implementação de um Grupo de Trabalho ligado à Reitoria e o desenvolvimento de um projeto de acessibilidade arquitetônico, em 2015, que culminaram com a instituição de uma Comissão de Acessibilidade, ligada à Diretoria Executiva de Direitos Humanos e com a criação do Programa de Atendimento Educacional Especializado para estudantes com deficiência, coordenado pela Diretoria Executiva de Apoio e Permanência Estudantil (2024). Todas essas iniciativas centralizaram a maior parte das ações no atendimento individualizado ao estudante.

Condições de acessibilidade nas aulas: percepções dos professores e estudantes

A participação do estudante com deficiência visual nas aulas suscitou diversas situações de discussão sobre o ensino para pessoas que não enxergam, estratégias de acessibilidade e formas de oferecer apoio nas aulas. Inicialmente houve certa resistência de alguns professores que alegaram despreparo e falta de conhecimentos para ensinar o aluno. Nos depoimentos a presença da palavra “preocupação” foi recorrente.

Relatos sobre a falta de preparo são frequentes nos trabalhos de pesquisa sobre inclusão nas redes de ensino de modo geral (Kassar, 2014; Santos e Martinez, 2016). Compreendemos que o acesso a conhecimentos sobre a deficiência e sobre os recursos de

Tecnologia Assistiva são necessários para aproximar os professores da realidade dos estudantes, no entanto, é imprescindível também, deslocar a atenção do específico para o que é comum a todas as pessoas. As estratégias de ensino precisam atender a todos no trabalho coletivo da sala de aula. Essa perspectiva implica o conceito de Desenho Universal de Aprendizagem (DUA) que considera a diversidade nos modos de aprender e orienta a flexibilização curricular, de modo a atender um número maior de estudantes. Essa concepção derivou do conceito de Desenho Universal, criado nos Estados Unidos, para o desenvolvimento de formas mais amplas de acessibilidade a objetos, edificações e espaços para atender o maior número de pessoas possível, considerando suas especificidades (Zerbato e Mendes, 2021).

Na perspectiva do DUA, o currículo deve ser elaborado levando em consideração quatro componentes: objetivos, métodos, materiais e avaliação; e contemplar uma diversidade de recursos e formas de apresentar o conteúdo, sem que haja necessidade de adaptações, adequações ou flexibilização. (Cast, 2018). O uso de recursos de Tecnologia Assistiva como o Display Baille, ou a ampliação de um texto, são considerados apoios de acesso ao currículo. Um vídeo produzido para uma aula deveria contar com recursos, como: legenda, Audiodescrição e interpretação em Libras. Essa abordagem poderia minimizar a sensação de frustração e despreparo para ensinar alguns estudantes, como descreve o professor P30:

P30: “Houve resistência. Tudo o que é novo causa um estranhamento e o medo de como fazer, como agir. Aquela situação de impotência, porque nunca tinham se defrontado com um aluno com cegueira (...). Primeiro porque ninguém foi preparado para trabalhar com pessoas cegas e o medo era de como passar o conteúdo (...). Mas, é incrível como esse primeiro momento é um choque, e à medida que eles foram se defrontando... primeiro de tudo você precisa saber o que o aluno precisa de fato né, às vezes a gente fala “o que eu vou fazer”, mas primeiro você precisa saber quem é o aluno, conhecer e saber o que ele precisa de fato. E isso foi uma coisa que foi bastante significativa porque esse aluno acabou surpreendendo a todos. Ele foi de um desempenho excelente nas disciplinas e acabou dando uma segurança maior para todos”.

O docente P30 afirma a importância de conhecer o aluno primeiro, para saber quais são suas necessidades específicas. Na percepção desse professor, conhecer o estudante permitiu identificar as eventuais adaptações necessárias a partir de demandas concretas. O preparo não garante todo o conhecimento sobre a pessoa nem sobre os recursos que ela precisa. Essa reflexão pode ser estendida a todos, já que os professores

sempre se deparam com a diversidade e a heterogeneidade inerentes à humanidade e à medida que conhecem os estudantes conseguem aprimorar as suas estratégias de ensino.

A construção histórica do conceito de deficiência na sociedade teve como base a oposição à normalidade. A educação especial criou estratégias supostamente muito diferentes de educar esse público, em espaços segregados. Essa diferenciação colaborou com a cristalização do preconceito de que toda pessoa com deficiência, invariavelmente, apresenta dificuldades para aprender. A concepção parte do pressuposto de que há uma “falha” em seu organismo e justifica comportamentos de descrença com relação à aprendizagem desses estudantes (Sasaki, 1997).

O medo de possíveis dificuldades no processo moveu os professores a solicitarem sempre uma pessoa que pudesse auxiliar o aluno nas aulas. No início foi demandado à profissional especializada que acompanhasse algumas aulas para fazer a descrição de imagens e auxiliar os professores em situações de eventuais dificuldades. Esse apoio individualizado gerou incômodos na própria profissional, que buscou outras estratégias de mediação. Coletivamente, foram propostas ações formativas com os professores e estudantes monitores, no sentido de tornar a apresentação das aulas acessível, também para quem não enxerga ou enxerga muito pouco. Além dessa ação foram adquiridos alguns equipamentos, bonecos, miniaturas para auxiliar na explicação dos temas. Em alguns momentos, o aluno descreveu o apoio individualizado durante as aulas como incômodo e desnecessário.

Bruno: [os alunos monitores] me ajudaram muito, eles sentavam, ficavam ali do meu lado, na maioria das vezes, iam me descrevendo algumas imagens. Às vezes um colega tentava sentar do meu lado para ajudar, só que assim... às vezes o colega sentava do meu lado, ele tentava explicar, mas ele acabava atrapalhando mais do que ajudando... Porque ele ia explicando e o professor ia falando, lá na frente [...] Eu acabava até, às vezes interrompendo o professor e falando: “Espera aí, professor, como é que é isso?”.

M8: “Às vezes, a gente tem uma tendência de querer acolher muito, de querer explicar tudo, de querer falar tudo, nos mínimos detalhes para tentar ajudar de todo jeito, mas também não precisa de tanto, porque é uma aula, ele está ouvindo [...] às vezes, eu percebia que eu precisava diminuir um pouco o que eu estava falando [...].”

Os alunos monitores também mostraram dúvidas quanto à necessidade do apoio ao aluno o tempo todo. Alguns se incomodavam de estar sempre ao lado dele e

procuravam auxiliar outros estudantes que apresentavam dificuldades de compreensão do conteúdo.

Os discentes citaram situações nas aulas, em que perceberam ações dos professores para tornar a aula acessível para todos, sem revelar que as estratégias usadas eram pensadas para um ou outro estudante específico. Bruno também destacou sua preferência por esse formato de aula e demonstrou incomodar-se em alguns momentos com o excesso de preocupação com seu entendimento. Estar na sala de aula como um aluno com deficiência permitiu-lhe ter poucos momentos de invidência.

Essa forma de apresentar a aula, num formato acessível para todos, sem precisar anunciar as adaptações específicas para o aluno com deficiência, foi avaliada como uma estratégia “mais inclusiva”.

A34: É uma coisa, por exemplo, que eu acho que não seria necessário, a gente tem que fazer Audiodescrição, mas todo professor, quando vai fazer fala assim: "Então, Bruno, porque está assim, assim, assado na lousa!". Em vez de você falar: “Na lousa já está assim, assado...”, explica e continua a aula, porque é para ser algo inclusivo, não precisa apontar a pessoa, sabe? Na verdade, eu vejo que a inclusão seria a pessoa estar participando, atuante, sem ter que ser levantada ou diminuída ali, né? Tinha que estar num patamar igual, mas se você sempre faz isso, ou você separa, eu não sei se está sendo, necessariamente, inclusivo como deveria.

A40: Às vezes, o professor quer explicar muito mais para ficar mais fácil dele entender, por exemplo, questão de uma imagem: o professor demanda mais tempo ali, explicando, e, às vezes, acaba ficando mais claro para a gente também, o conteúdo, porque se dedica mais, usa outros exemplos, outras maneiras para poder entender. Acho que acaba beneficiando a gente.

Ao analisar as características do DUA pode parecer que a aula ficará mais lenta e o professor precisará de mais tempo para trabalhar os conteúdos. Nos depoimentos de professores e estudantes deste estudo, este aspecto é observado pelos participantes, mas depois identificamos que o cuidado com a descrição de imagens e uso de objetos tridimensionais, por exemplo, estava beneficiando outros estudantes, o que também foi destacado nos depoimentos desse grupo. Na medida em que os professores utilizaram as técnicas, como a descrição de imagens, essa prática se tornou mais natural e a solicitação de apoio dos alunos monitores ou da profissional especializado diminuiu. Nos relatos dos discentes e monitores constam referências às formas de tornar a aula acessível:

A40: Agora eu observo que os professores têm muito mais cuidado quando vão trazer uma imagem, de tentar descrever essa imagem ou, por exemplo, se vai ser uma aula de anatomia, tentar trazer a peça para ele poder tocar, ou ir lá e sentar alguém do lado dele, ir fazendo com ele. Eu percebo que isso está sendo uma coisa que está melhorando muito, aos poucos; que também, para os professores eu sei que é uma fase de adaptação, que para eles também é difícil. É muito espontânea, já, a maneira com que eles dão aula [...].

A adoção do DUA poderia minimizar a necessidade de adaptações e a presença constante de tutores na maioria das disciplinas. Esse conceito não é novo, mas ainda não está incorporado socialmente, por isso, as estratégias pensadas por muitos docentes e gestores envolvem o apoio para a adaptação de aulas prontas e não o apoio para criar aulas acessíveis a todos. É importante ressaltar que existe uma tensão entre as possibilidades de universalizar o acesso e a necessidade de adaptar, adequar e utilizar recursos de Tecnologia Assistiva. As discussões têm se pautado no fato de que nem tudo pode ser universal (Bersch, 2017). O conceito de Desenho Universal para a Aprendizagem pretende prever, durante o planejamento do currículo, todas as adaptações que podem ser necessárias. Nesta perspectiva é crucial considerar a possibilidade de participação de diferentes perfis de estudantes e os apoios necessários para aprendizagem desses sujeitos. A seguir discutiremos as formas de atuação do Atendimento Educacional Especializado neste processo.

Mediação do serviço especializado e uso de recursos de Tecnologia Assistiva

Apresentaremos, neste último item, a análise das percepções dos participantes sobre o funcionamento dos serviços especializados da universidade. O principal serviço analisado foi o Atendimento Especializado oferecido pelo Centro de Reabilitação. Além do trabalho com os professores, gestores e estudantes, visando antecipar possíveis obstáculos, a equipe de professores especialistas orientou outros setores da universidade. Outros departamentos também colaboraram com a adequação de sites e páginas da universidade, com o desenvolvimento de materiais, adaptação de equipamentos usados nas disciplinas e adaptação de imagens para formatos em alto-relevo. O serviço, além de prover materiais, foi reconhecido como um polo de difusão de conhecimento sobre práticas de ensino inclusivo.

Os espaços de formação, coordenados pelo serviço especializado, além de acontecerem em reuniões coletivas, ocorreram também nas trocas com os professores, nos momentos de elaboração do material adaptado. Nos relatos, os professores

reconheceram mudanças no conhecimento sobre a adaptação dos materiais, depois da experiência prática com o aluno. Inicialmente pensavam que seria necessário ter a maior parte dos materiais visuais convertidos para o formato tátil e faziam essa solicitação para o serviço. Isso demandava muito tempo da professora especialista e restringia sua ação à confecção de materiais, o que impossibilitava ações mais amplas de formação. O papel restrito à provisão de materiais tem relação com a concepção Tecnicista de educação, em que a lógica de instrução e transmissão de conhecimento é dominante, em oposição a um modelo de educação mais reflexivo e crítico (Saviani, 2019). O trabalho do AEE também é impactado por essa concepção em que a formação reflexiva é secundária (ou inexistente) e a provisão de recursos técnicos, de materiais adaptados é a principal função. A garantia de acesso ao conhecimento é atribuída à provisão de materiais adaptados, ao atendimento individualizado ao estudante e a discussão sobre ambientes inclusivos e metodologias acessíveis fica negligenciada em função da demanda técnica.

Entretanto, durante o processo, alguns professores perceberam que o aluno não conseguia compreender toda a ideia do tema tratado na aula por meio do material em relevo, sem uma explicação e descrição da imagem, sem um momento de diálogo com o professor. Nesses momentos, as reuniões entre professor da disciplina, professora especialista e aluno, auxiliaram os professores na compreensão sobre a aprendizagem do estudante e sobre a concepção de materiais adaptados.

P41: Teve um dia na aula de anatomia, que por mais que ele estivesse com as figuras em relevo na mão ficava difícil para ele entender (...) por exemplo, os canais, eles estão em uma posição tridimensional do nosso ouvido, então era muito difícil para ele entender. Eu me lembro que a gente estava em uma sala e ele não estava conseguindo entender, aí eu peguei dois fones que eram arcos, fiz 3 arcos, e expliquei a estrutura com esse material. E com essa adaptação ele entendeu. (...). Eu acho que o material em relevo foi bom quando era um material com pouca informação. Quando eram estruturas muito pequenas e muito próximas não foi legal. Hoje eu penso que usar outros materiais, como massinha, coisas que eu poderia produzir na hora ali, seria mais produtivo.

A concepção final dos materiais (formatos e atributos) foi um produto da parceria entre os diversos participantes do processo. No ensino superior o aluno já possui certa autonomia, adquirida nas experiências de aprendizagens anteriores, que permite a tomada de decisões sobre as adaptações dos recursos e sobre o entendimento do que pode ou não beneficiar sua aprendizagem. As especificidades de cada disciplina também exigiram essa

aproximação entre a profissional do serviço especializado e as demandas de cada área para compreender melhor as necessidades e os recursos úteis em cada situação. A maioria das propostas de adaptação vinha do próprio professor e a professora especialista fazia sugestões e se encarregava da confecção.

A professora especialista precisou se apropriar dos conhecimentos das disciplinas para pensar, em parceria com os docentes, sobre as possíveis adaptações e avaliar, posteriormente, se foram eficientes para a aprendizagem do estudante. Nesse sentido, o serviço especializado tem um importante papel na aproximação dos saberes e na construção da concepção inclusiva na prática educacional. As informações prévias sobre recursos, acessibilidade e estratégias de ensino são importantes, no entanto, alguns conhecimentos e mudanças de concepções aconteceram somente na prática e na interlocução.

M26: “Eu tinha muita insegurança para a fazer a descrição na aula. Eu não tinha a mínima ideia de como fazia. Depois, com o roteiro do filme, eu treinei antes e deu super certo! [...] outra coisa que eu fazia...eu ficava mandando material para a turma e eu mandava para todos e já via o que precisava de adaptação e já providenciava com [a profissional especialista]”.

Explicações e momentos de formação sobre o uso da Audiodescrição foram ações que tranquilizaram professores e alunos monitores. A aluna monitora M26 aperfeiçoou sua prática em audiodescrever, depois das orientações da profissional especializada e do recebimento de um roteiro para descrever um filme usado na aula. Avaliou positivamente a experiência e destacou sua função de checar a acessibilidade dos materiais que seriam usados nas aulas, após compreender como deveriam ser apresentados ao estudante com deficiência visual. Essa ação da monitora evitava que o aluno se deparasse com materiais sem acessibilidade ao fazer uso do leitor de telas. A responsabilidade pela verificação da acessibilidade não poderia ser de Bruno, pois isso atrapalharia os prazos de leitura e estudo. Esse tipo de atuação foi disseminado entre os alunos monitores em momentos de formação. O papel do serviço especializado é, justamente, o de difundir, promover e mediar situações, uma vez que, os profissionais especialistas não terão todas as estratégias prontas. Elas podem ser construídas em conjunto.

A intervenção formativa do serviço pode melhorar a relação professor-aluno e as estratégias de ensino escolhidas nas aulas. Foram discutidos, por exemplo, aspectos da percepção sensorial relevantes para o ensino, como o caráter sequencial do tato e o caráter

simultâneo da percepção visual. Esse conhecimento ajudou os professores a pensarem que transpor qualquer imagem para um formato em relevo poderia não auxiliar o estudante e que, nestes casos, o aporte da linguagem poderia facilitar a compreensão do conteúdo, ao mesmo tempo que dispensaria o uso de recursos diferenciados.

Esse tipo de experiência pode impulsionar reflexões e levar o professor a repensar suas estratégias de ensino. O processo torna-se mais fácil e possível com o apoio e auxílio do profissional especializado e com o envolvimento de outros setores da instituição. Um dos grandes desafios da educação atual é a possibilidade de uso de estratégias mais flexíveis e mais amplas, na perspectiva de Desenho Universal da Aprendizagem.

Conclusão

Acompanhar a trajetória de um aluno com deficiência visual na universidade como professora especializada e pesquisar esse processo, significou um grande privilégio e constituiu um grande desafio.

As primeiras percepções sobre a atuação do serviço, mais restrita à provisão de recursos e ao apoio direto ao estudante, provocaram incômodos, reflexões e mudanças. Ao longo do processo, a ação formadora foi melhor compreendida, por todos os participantes. A ação do serviço foi se definindo e redefinindo durante o processo e se tornando mais adequada às necessidades do contexto.

A estratégia de alocar pessoas para auxiliar o aluno e suprir a falta de acessibilidade das aulas, de eventos e dos diversos ambientes da universidade, solucionou algumas dificuldades, na maioria das situações, mas também evidenciou os limites desse tipo de ação. Questionamos se esta é a melhor forma de garantir a acessibilidade ao estudante, uma vez que, é uma estratégia que não promove a autonomia da pessoa e resolve problemas pontuais, individuais.

O nosso trabalho mostrou que, quanto mais os professores se apropriaram de estratégias metodológicas acessíveis, como a descrição de imagens, por exemplo, menos foi requerida a presença da profissional especializada na sala de aula. Quanto mais os professores se apropriaram do conhecimento sobre acessibilidade, menos acionaram o serviço. Esse processo foi reconhecido pelos estudantes como um benefício para todos. O uso de recursos e métodos diversificados nas aulas foi destacado como um aspecto interessante da atuação dos professores ao longo do curso.

Os achados do estudo indicam que, para além do necessário atendimento das necessidades individuais, ações mais amplas, como as formações dirigidas aos diferentes

segmentos da comunidade universitária, difusão de conhecimentos sobre Desenho Universal de Aprendizagem e práticas de sensibilização, se mostram profícuas para garantir a participação do estudante com deficiência em condições de igualdade.

Referências

BERSCH, R. **Introdução à Tecnologia Assistiva**. Porto Alegre, 2017. Disponível em: https://www.assistiva.com.br/Introducao_Tecnologia_Assistiva.pdf. Acesso em: 20 maio 2024.

BRASIL. **Documento Orientador do Programa Incluir - Acessibilidade na Educação Superior**. SECADI/SESu, 2013. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=12737-documento-orientador-programa-incluir-pdf&category_slug=marco-2013-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 20 maio 2024.

BRASIL. **Lei de cotas. Lei nº 13.409, de 28 de dezembro de 2016**. Altera a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, para dispor sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnico de nível médio e superior das instituições federais de ensino. Brasília, DF: Presidência da República, 2016. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2016/Lei/L13409.htm. Acesso em: 20 maio 2024.

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). Brasília, DF: Presidência da República, 2015. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm. Acesso em: 10 maio 2024.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>. Acesso em: 20 maio 2024.

CAST. **The UDL Guidelines**. Universal Design for Learning Guidelines version 2.2. 2018. Disponível em: <http://udlguidelines.cast.org>. Acesso em: 20 maio 2024.

DUBET, F. Qual democratização do ensino superior? **Caderno CRH** [Internet], Salvador, v. 28, n. 74, p. 255-265, 2015. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0103-49792015000200002>. Disponível em: <http://www.scielo.br/j/ccrh/a/cr4ZVVQDwgYGpPXbgYCpWDC/abstract/?lang=pt>

GOMES, I. Pessoas com deficiência têm menor acesso à educação, ao trabalho e à renda. **Agência IBGE Notícias**, [Brasília], 24 ago. 2023. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/37317-pessoas-com-deficiencia-tem-menor-acesso-a-educacao-ao-trabalho-e-a-renda>. Acesso em: 20 maio 2024.

HYMES, D. H. Qualitative/quantitative research methodologies in education: a linguistic perspective. **Anthropology and Education Quaterly** [Internet]. [S. l.], v. 8, n. 3, p. 165–76, 1977. Disponível em:

<https://onlinelibrary.wiley.com/doi/full/10.1525/aeq.1977.8.3.05x1511c>. Acesso em: 20 maio 2024.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo Educação Superior. Divulgação dos resultados**, 2022. Brasília DF, 2023. Apresentação em Slide. 79 slides. Material do Ministério da Educação. Disponível em: https://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2022/apresentacao_censo_da_educacao_superior_2022.pdf. Acesso em: 20 maio 2024.

JUNQUEIRA, R. D.; MARTINS, D. A.; LACERDA, C. B. F. Política de Acessibilidade e Exame Nacional do Ensino Médio (Enem). **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 38, n. 139, p. 453-471, 2017. DOI: <https://doi.org/10.1590/ES0101-733020171151513>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/ShM8LYCsRWTkvj5w6HkfbDm/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 20 maio 2024.

KASSAR, M. C. M. A formação de professores para a Educação Inclusiva e os possíveis impactos na escolarização de alunos com deficiências. **Cadernos CEDES** [Internet], Campinas, v. 34, n. 93, p. 207–24, 2014. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0101-32622014000200005>. Disponível em: <http://www.scielo.br/j/ccedes/a/V9C4DP9Fq9bWBcXszfWsWJC/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 20 maio 2024.

LANNA JUNIOR, M. C. M. **História do Movimento Político das Pessoas com Deficiência no Brasil**. Brasília: Secretaria de Direitos Humanos. Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência, 2010. Disponível em: https://www.al.sp.gov.br/repositorio/bibliotecaDigital/21097_arquivo.pdf. Acesso em: 20 maio 2024.

MELO, F. R. L.; GUERRA, E. S. F. M.; FURTADO, M. M. F. D. **Educação Superior, inclusão e acessibilidade: reflexões contemporâneas**. Campos dos Goytacazes: Encontrografia, 2021. Disponível em: <https://encontrografia.com/wp-content/uploads/2021/12/e-book-Educacao-Superior-inclusao-e-acessibilidade.pdf>. Acesso em: 20 maio 2024.

PLETSCH, M. D. O que há de especial na educação especial brasileira? **Momento - Diálogos em Educação**, [S. l.], 29, n. 1, p. 57–70, 2020. DOI: <https://doi.org/10.14295/momento.v29i1.9357>. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/momento/article/view/9357>. Acesso em: 20 maio 2024.

PLETSCH, M. D.; MELO, R. L. V. M. 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: <https://doi.org/10.21723/riace.v12.n.3.2017.10354>. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/10354>. Acesso em: 20 maio 2024.

PORTE, M. S.; ROCHA, J. D. T.; PEREIRA, C. A. Barreiras de Acessibilidade para Pessoas com Deficiência no Ensino Superior. **Administração Pública e Gestão Social**, Viçosa, v. 14, n. 4, p. 1-18, 2022. DOI: <https://doi.org/10.21118/apgs.v14i4.13376>. Disponível em: <https://periodicos.ufv.br/apgs/article/view/13376>.

RUIZ, L. C. **Atendimento educacional especializado na universidade: políticas, práticas de ensino e trajetória de um estudante com deficiência visual.** 2022. Tese (Doutorado em Saúde, Interdisciplinaridade e Reabilitação) – Faculdade de Ciências Médicas, Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), Campinas, 2022. Disponível em <https://repositorio.unicamp.br/acervo/detalhe/1249207>. Acesso em: 20 maio 2024.

SANTOS, E. F. dos; SCOPINHO, R. A. Desigualdades raciais, mérito e excelência acadêmica: representações sociais em disputa. **Psicologia: Ciência e Profissão**, [S. l.], v. 36, n. 2, p. 267-279, 2016. DOI: <https://doi.org/10.1590/1982-3703000532014>. Disponível em: <http://www.scielo.br/j/pcp/a/7pgShFwD8dXHFxqhBsCQxfH/?lang=pt>. Acesso em: 20 maio 2024.

SANTOS, G. C. S.; MARTÍNEZ, A. M. A subjetividade social da escola e os desafios da inclusão de alunos com desenvolvimento atípico. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 22, p. 253-268, 2016. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-65382216000200008>. Disponível em: <http://www.scielo.br/j/rbee/a/DbcwYNzDMZkMw7zLRtsMFbM/?lang=pt>. Acesso em: 20 maio 2024. Acesso em: 20 maio 2024.

SASSAKI, R. K. **Inclusão: Construindo uma sociedade para todos.** 2ª ed. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil.** 5ª ed. Campinas: Coleção Memória da Educação, 2019.

SILVA, D. S.; ROSSATO, M.; CARVALHO, E. N. S. A narrativa de universitários cegos acerca de suas experiências acadêmicas. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 32, p. 1-20, 2019. DOI: <https://doi.org/10.5902/1984686X32390>. Disponível em: <https://www.redalyc.org/journal/3131/313158902041/313158902041.pdf>. Acesso em: 20 maio 2024.

SILVA, J.; PIMENTEL, A. **A Inclusão no Ensino Superior: Vivências de Estudantes com Deficiência Visual.** *Revista Brasileira de Educação Especial*, Bauru, v. 28, p.121-138, 2022. DOI: <https://doi.org/10.1590/1980-54702022v28e0012>. Disponível em <https://www.scielo.br/j/rbee/a/s67gJtctqKBykNL64mZhwqC/?format=pdf>. Acesso em: 20 maio 2024.

ZERBATO, A. P.; MENDES, E. G. Desenho universal para a aprendizagem como estratégia de inclusão escolar. **Educação Unisinos**, [S. l.], v. 22, n. 2, p. 147-155, 2018. DOI: <https://doi.org/10.4013/edu.2018.222.14125>. Disponível em: <http://revistas.unisinos.br/index.php/educacao/article/view/edu.2018.222.04>.

A PREMISSE 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
Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
E-mail: pduarteufjf@gmail.com

Amanda Rodrigues
Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
E-mail: amanda.rodriigues@gmail.com

Talita Toschi Machado
Universidade Federal de Ouro Preto
E-mail: talita.toschi@aluna.ufop.edu.br

Introdução

A defesa das Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) como a grande solução para o suposto “fracasso” da educação no Brasil não é algo novo (Saviani, 2020). A estratégia discursiva de apelo ao novo, à modernização, encontra correspondentes na década de 1930, no bojo do movimento escolanovista. É necessário rumar ao novo, independente do que isso signifique, como se a “inovação pela inovação” fosse necessariamente positiva. Nesse âmbito, localizamos o investimento nos mantras da “escola do século XXI” e/ou “escola do futuro”.

A proposta deste texto é apresentar uma análise crítica sobre essas noções de inovação em educação, a partir dos dados coletados em nossas pesquisas (duas de doutorado⁷⁹ e uma de mestrado⁸⁰). Cada uma dessas investigações se debruça sobre uma organização da classe dominante e suas iniciativas para a escola brasileira, a saber: o

⁷⁹ As pesquisas de doutorado “A articulação empresarial em prol da chamada ‘cultura da inovação’: o caso do Centro de Inovação para a Educação Brasileira (CIEB)” e “A Fundação Roberto Marinho e as estratégias de formação escolar para o trabalho simples sob supremacia neoliberal.” estão sendo desenvolvidas sob orientação do professor Rodrigo de Azevedo Cruz Lamosa, na Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro.

⁸⁰ A pesquisa de mestrado “Formulações Empresariais para a Educação Básica pública brasileira: um estudo sobre o Instituto Positivo” é desenvolvida sob orientação do Professor Dr. José Rubens Lima Jardimino, na Universidade Federal de Ouro Preto.

Centro de Inovação para a Educação Brasileira (CIEB), a Fundação Roberto Marinho (FRM) e o Instituto Positivo (IP). A partir de nossas leituras, a questão que se apresenta é: o que está envolvido na defesa da inovação e da “escola do futuro”? Nossa hipótese é que as articulações realizadas pelas organizações investigadas corroboram para o empresariamento e privatização da educação, bem como da lógica de educação como mercado.

Como objetivo geral, este trabalho visa apresentar três organizações que possuem diferentes formas de atuação, mas compartilham de uma perspectiva privatista, seja pelo fomento a uma chamada “cultura de inovação”, em que as tecnologias são mercadorias a serem vendidas e adquiridas pelos sistemas públicos de ensino, seja pela entrada e administração direta de escolas. Especificamente, objetivamos: i) problematizar o apelo à “escola do futuro”; ii) apresentar o que identificamos até o presente momento em nossas pesquisas a respeito das organizações CIEB, FRM e IP; e iii) suscitar reflexões advindas dos elementos convergentes das três experiências dissertadas.

O apelo à ideia de modernização, inovação, remete à transposição da abordagem do gerenciamento empresarial para dentro das escolas. Essa transposição anuncia, de acordo com Laval (2004), a defesa de um projeto não apenas organizativo, mas que pretende redefinir os meios e fins do trabalho educativo. Consideramos igualmente pertinentes as análises a respeito do caráter da inovação na educação e formação de docentes (Saura; Díez Gutiérrez; Rivera Vargas, 2021), bem como das tendências que entremeiam a expansão das plataformas digitais pós-Covid-19 (Saura; Cancela; Adell, 2022).

Esse processo já vinha ocorrendo desde a década de 1990, mas o golpe de estado ocorrido em 2016 e a subsequente assunção de Michel Temer deram celeridade à aprovação de contrarreformas que concederam mais vigor ao ideário empresarial na educação. O governo enfrentou manifestações de estudantes e educadores, mas mesmo sob resistência garantiu a execução de leis que afetaram o conteúdo e a estrutura da educação básica, como o chamado “Novo Ensino Médio” (Brasil, 2016) e a Base Nacional Comum Curricular – BNCC (Brasil, 2017a).

A reestruturação da educação – demandada pelo padrão de acumulação flexível e considerando o contexto de incorporação da tecnologia digital no conjunto das relações sociais de produção – vai muito além da importação de equipamentos digitais (hardware) para dentro das escolas. Há, no conteúdo das políticas das contrarreformas, a preocupação com uma modelagem comportamental (Pronko, 2019) cujo produto pretendido é a

formação de jovens resilientes, inovadores e com alto grau de adaptabilidade (Duarte, 2024).

Portanto, ao problematizarmos o fetiche pelo novo, o distinguimos da simples e pura adesão a quaisquer meios e produtos digitais. Ao mesmo tempo, não desconsideramos a importância do trabalho nas escolas com as TICs. É fato que o uso dessas ferramentas pode potencializar o trabalho educativo. Desse modo, estamos direcionando o olhar para o discurso de um futuro vazio, questionando o interesse privado na relação entre educação e tecnologia como um meio de fazer valer as diretrizes empresariais na educação. Questionamos a primazia do mercado de produtos digitais sobre a função social da escola, que é a formação humana.

Metodologia

A fundamentação epistemológica desse trabalho é o método instituído pelo materialismo histórico-dialético para a compreensão de seu objeto, entendendo-o como a manifestação de uma totalidade de determinações históricas e sociais.

Assim, os objetos empíricos ora trabalhados não serão analisados como fenômenos ideais, apartados da dimensão material da produção e reprodução da vida, mas em uma dinâmica em que a lógica e a realidade se movem de forma inseparável, expressando-se como síntese de movimentos contrários.

A luta de classes é o motor da realidade e, como tal, expressa-se nela como partes de um todo aparentemente conciso e homogêneo. Para que as determinações resultantes da luta de classes emerjam e possam ser analisadas, é preciso mergulhar nos fenômenos, removendo o véu das ideologias que escamoteiam o acesso à essência desses mesmos fenômenos, revelando todas as determinações e contradições que eclodem e aparecem tal como vemos (Marx, 2011).

Nessa concepção, empresas e empresários não estão apartados do espaço de produção da política, ao contrário, compreendemos, na direção da perspectiva gramsciana de Estado, a relação indissociável entre Sociedade Política e Sociedade Civil, admitindo o Estado como relação, como arena de conflitos entre e intraclasses (Gramsci, 2000).

Por esse motivo, nos debruçamos na análise das movimentações de empresas e suas chamadas “organizações sociais” que, ao disputarem constantemente a opinião pública de acordo com seus interesses, conseguem fazer seus pressupostos lograrem com a institucionalização de políticas públicas.

Nossa pesquisa, de caráter qualitativo, combina uma revisão sistemática de literatura – levantamento bibliográfico – e análise documental dos textos produzidos pelas organizações CIEB, FRM e IP para o levantamento de dados empíricos. Dessa forma, adotamos o procedimento teórico-metodológico de análise documental proposto por Shiroma *et al.* (2005).

Em consonância com o trabalho das pesquisadoras, partimos da compreensão da unidade textual como ponto de partida, cuja leitura exige uma postura ativa do investigador de contextualizar o discurso apresentado. É mister destacar as noções e categorias mais proeminentes e interpelar o que se lê de modo a compreender as seleções feitas por seus autores. Em outras palavras, “[...] para ler o que dizem, mas também para captar o que ‘não dizem’” (Shiroma, *et al.* 2005, p. 427).

Resultados e discussão: a “escola do futuro” sob direção dos empresários

A defesa das propostas empresariais voltadas à inovação na educação, o estímulo à formação de competências digitais por alunos e professores, bem como a adesão das supostas “soluções digitais” não são movimentos desinteressados, tampouco se restringem à garantia e ao impulsionamento de um nicho de mercado, mas cumprem o papel de conquistar corações e mentes para viabilizarem a “escola do futuro”. Segundo Santiago (2020, p.27), essa escola precisa

[...] dar condições para que os indivíduos desenvolvam habilidades e competências como autonomia, pensamento crítico, flexibilidade, colaboração, criatividade e empatia [e] a adoção de novas tecnologias deve colaborar para que os estudantes participem mais na construção do conhecimento, ao assumir para si as tarefas de pesquisar, analisar e avaliar. A formação deve reunir os aspectos imprescindíveis para o exercício da cidadania e para uma colocação profissional condizente com a cultura digital.

De acordo com o presidente do Grupo Positivo, a dimensão da “escola do futuro” traz implicações para a gestão escolar. Em entrevista ao *Portal Central Press* (2019, recurso online), Paulo Arns da Cunha afirmou:

As escolas têm que ter mais cuidado na eficiência da gestão financeira, da mercadológica, dos recursos humanos. Se o gestor de uma escola tem plena consciência de todas as implicações das relações trabalhistas, por exemplo, pode reduzir os custos operacionais. Assim, pode fazer investimentos financeiros em inovação com maior facilidade.

Assim, no entendimento desses empresários, a “escola do futuro” é uma escola privatizada, com contratos de trabalho precários, com menos regulamentações pelas secretarias – no que tange ao financiamento – e, com isso, mais propícia a escoar seu orçamento para o capital privado. Essa visão também é encontrada no primeiro documento de estudos publicado pelo CIEB, denominado “Aquisição de Tecnologia Educacional pelo Setor Público: entraves e caminhos para estimular o ecossistema de inovação no Brasil” (CIEB, 2015).

A FRM também tem trabalhado nessa mesma direção. A partir do imaginário do virtual como único futuro desejável às escolas, ela tem realizado “[...] palestras para mostrar os principais projetos focados na educação do futuro do século 21[...]”, dentre outras iniciativas (Movimento LED, 2024, recurso online).

O IP é o braço educacional do Grupo Positivo e também tem trabalhado incansavelmente para viabilizar a entrada nos municípios, controlando e expropriando o trabalho dos Secretários de Educação, gestores e professores. Com isso, o Grupo Positivo obtém o controle privado sobre o bem público, passando a disputar, *a priori*, o fundo público a partir do controle gerencial dos Arranjos de Desenvolvimento da Educação (ADEs)⁸¹.

A partir dessa convergência das organizações, faremos agora o movimento de apresentar a particularidade das principais iniciativas das organizações CIEB, FRM e IP. Desse modo, veremos que estas abrangem a proposição de currículos, práticas, gestão escolar, dentre outras dimensões que constituem a educação.

O caso do Centro de Inovação para a Educação Brasileira (CIEB): a articulação de institutos e fundações em prol da “cultura da inovação”

O CIEB é uma organização sob a qual institutos e fundações se unificam visando incidir no desenvolvimento de políticas públicas de educação e tecnologia no Brasil. Ao se intitular como um “Centro de Inovação”, as agências mantenedoras fazem uso de uma roupagem técnica para intervirem junto às secretarias e ministérios.

Criado em 2015, o Centro defende a promoção da chamada “cultura da inovação” na educação básica pública brasileira, por meio das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs). Vale listar as principais Fundações que mantêm o Centro desde sua

⁸¹ Será descrito mais adiante.

fundação: Fundação Lemann, Instituto Natura e Fundação Telefônica Vivo⁸² (CIEB, 2022).

Chama a atenção a rapidez com que convênios com secretarias estaduais de educação foram estabelecidos. Já no segundo ano de existência, em 2017, é firmado o Acordo de Cooperação Técnica entre o CIEB e o Ministério da Educação (MEC) para o desenvolvimento de tecnologias e metodologias ditas “inovadoras” para o ensino (Brasil, 2017b). Essa movimentação gerou a incorporação de algumas proposições referentes à tecnologia educacional e ao pensamento computacional desenvolvidos pelo Centro, como veremos mais à frente.

Uma das formas de intervenção do Centro ocorre através de ações de incidência política. Como exemplo, trazemos a construção conjunta com o Movimento pela Base Nacional Comum e com a Sociedade Brasileira de Computação (SBC), visando a inclusão de uma competência geral relacionada ao uso e à produção de tecnologia pelos estudantes. Na esteira das ações de incidência política, o CIEB teve suas propostas para o uso das tecnologias⁸³ no Programa de Inovação Educação Conectada (PIEC)⁸⁴, instituído pelo Decreto 9.204/23 de novembro de 2017 no governo Temer (Gonsales e Allodi, 2019).

No âmbito do PIEC, o CIEB inaugurou sua relação de cooperação técnica com o MEC e ficou responsável pelo desenvolvimento dos conteúdos da formação dirigida aos articuladores responsáveis pela elaboração dos Planos Locais de Inovação e Tecnologia em cada rede de ensino municipal ou estadual. A parceria com o MEC se estendeu para a 10ª edição do Prêmio Professores do Brasil, sendo responsável pela premiação da temática referente ao uso de tecnologia no processo de “inovação” educacional (CIEB, 2018).

Atualmente, o CIEB atua próximo às secretarias estaduais e municipais, instâncias federais de educação e organizações nacionais e internacionais, por meio dos chamados termos de cooperação técnica, instrumentos formais que regulamentam as responsabilidades e a relação do ente público e da organização privada. Uma robusta

⁸² Para saber mais, consultar os documentos CIEB Notas Técnicas #11: “Contribuições para a inclusão do tema tecnologia na Base Nacional Comum Curricular”; CIEB Notas Técnicas #12: “Conceitos e conteúdo de inovação e tecnologia (I&T) na BNCC” e CIEB Notas Técnicas #14: “Análise e contribuições para a proposta da BNCC-EM com foco em tecnologia e computação”.

⁸³ As dimensões para o uso eficaz de tecnologias na educação propostas pelos intelectuais pela organização em questão consistiam em: a) visão estratégica; b) formação de gestores e professores; c) recursos educacionais digitais e d) infraestrutura (Gonsales e Allodi, 2019).

⁸⁴ O então programa ganhou status de política de Estado, sendo conhecido hoje como Política de Inovação Educação Conectada (PIEC).

publicação nacional, mais recente, foi elaborada em parceria com o Todos Pela Educação (TPE)⁸⁵, enquanto uma publicação internacional foi concebida juntamente com a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO): o Relatório GEM 2023 (UNESCO, 2023). De acordo com a nova Diretora-Presidente, Júlia Santanna:

O CIEB lidera uma coalizão de seis organizações da sociedade civil que trabalham em conjunto com o Governo Federal, os governos estaduais e municipais na construção de políticas públicas que visem esse trabalho integrado nas soluções de tecnologia para a educação. (CIEB, 2023, recurso online).

Ademais, o Centro também cumpre a função de interligar *Edtechs Startups*⁸⁶ às escolas, a partir da ferramenta “Plataforma Edutec”. Essa ação visa incentivar a produção e a circulação das soluções e tecnologias educacionais. A plataforma tem como foco gestores educacionais e funciona como uma espécie de *Ifood* das chamadas “soluções educacionais” e *Edtechs*. Todos os serviços e empresas estão organizados e podem ser localizados por filtros como: áreas do conhecimento, objetivos de aprendizagem etc. A plataforma foi organizada a partir do Banco de Dados Edutec, a base de dados de ferramentas e fornecedores de tecnologias educacionais criada em parceria com a Fundação Lemann, o Instituto Inspirare e a Associação Brasileira de Startups (ABStartups).

Mas a ferramenta mais proeminente, em relação à expansão e exportação elaborada pelo CIEB, é o “Guia Edutec”, uma ferramenta que tem como objetivo a avaliação do grau de adoção de tecnologia nas escolas, tendo em vista quatro elementos: visão, competências, conteúdos e cursos digitais, bem como infraestrutura. Esse Guia foi o instrumento de apoio técnico oferecido às secretarias estaduais de educação para a construção de planos de inovação educacional (CIEB, 2018). Após acordo com a Fundação Telefônica, em 2020, anunciou-se a perspectiva de sua adoção por 38 países da

⁸⁵ “Em 2022, reunimos esforços com outras seis organizações da sociedade civil para consolidar a atuação da Coalizão Tec Educação, que foi criada em 2021. Em colaboração com o Todos Pela Educação, elaboramos propostas de políticas públicas sobre tecnologias educacionais a fim de subsidiar ações em torno do tema por governos estaduais e federal que foram eleitos em 2022” (CIEB, 2023).

⁸⁶ *Edtechs* são empresas de tecnologia pautadas no desenvolvimento e venda de hardwares ou softwares cujo foco é a educação.

América Latina, Caribe, África e Ásia, por meio do programa ProFuturo⁸⁷ (Oliveira, 2020).

O estudo de diferentes materiais e iniciativas do Centro nos remete às ideias da pedagogia de mercado e do sequestro da escola (Santos, 2012). O mote pela inovação na educação consolida e põe em marcha a punção do fundo público e o esvaziamento da função social da escola. Esse esvaziamento é marcado não somente pela proposição de currículos rarefeitos, mas pela mobilização de propostas e elaboração de ferramentas que visam fazer da escola um espaço mais palatável às *Edtechs*, cuja inspiração está referenciada na “cultura de inovação” do Vale do Silício. A esse respeito, encontramos correspondência com ações como o Movimento LED, protagonizado pela Fundação Roberto Marinho, organização que será discutida a seguir.

A Fundação Roberto Marinho: do pioneirismo das assim chamadas “soluções educacionais” à salvação pela inovação

A longevidade da Fundação Roberto Marinho – que está às portas de completar 50 anos de existência – pode ser explicada de muitas formas, porém, indubitavelmente, o fundamento mais importante tem sido a sua capacidade de pautar o debate público quando o assunto é a educação. A construção dessa legitimidade frente ao conjunto da sociedade é fruto não apenas da produção das assim chamadas “soluções educacionais” (mercadorias educacionais), mas também pela parceria, sempre providencial, entre ela e a sociedade política, que perdura há décadas, desde o tempo em que o Telecurso ainda dava os seus primeiros passos.

É dessa maneira que podemos explicar o reposicionamento da Fundação Roberto Marinho a partir de sua principal marca. Se antes foi uma mercadoria que se colocava no mercado muito mais pelos eventuais lucros com a venda da metodologia nas bancas de jornais, nesse ponto da História, aprimorou-se e foi posicionada com muito mais propriedade como uma verdadeira política pública, expandindo suas redes de parcerias com a sociedade civil e política, chegando a alcançar oito estados da Federação⁸⁸ como principal política pública de “correção” da defasagem idade-série.

⁸⁷ O ProFuturo é um programa promovido pela Fundação Telefônica e pela Fundação “La Caixa” com objetivo de “reduzir a desigualdade educacional no mundo” (ProFuturo, 2024, recurso online).

⁸⁸ De acordo com a Fundação Roberto Marinho, o produto Telecurso está (ou já esteve) presente como política pública nos Estados do Rio de Janeiro, Bahia, Pernambuco, Amazonas, Acre, Minas Gerais, Rio Grande do Norte e Rondônia, e é considerada uma Tecnologia Educacional pelo Ministério da Educação desde 2011.

O lançamento da Metodologia Telessala significou a sistematização basal de toda pedagogia política implementada pela Fundação Roberto Marinho, que tem como uma importante premissa a figura do professor enquanto *mediador* da aprendizagem (Fundação Roberto Marinho, 2020, p. 47). Em um processo no qual a mercadoria educacional é o centro do processo de ensino e aprendizagem, identificamos a correspondência da “escola do futuro” representada pelos dias correntes, nos quais as TICs despontam como o oásis da educação.

À despeito do sucesso da Metodologia Telessala e de seu reconhecimento público, a Fundação Roberto Marinho foi ganhando espaço paulatinamente no debate público não pela qualidade de suas mercadorias educacionais que foram oferecidas à sociedade como política pública, mas por meio de sua capacidade de organização e direção de sua Classe, principalmente pela construção da Frente Todos Pela Educação (TPE), que tem se colocado como a principal porta-voz dos interesses da burguesia no Brasil, no campo das políticas públicas educacionais.

Essa Frente foi fundada no ano de 2006, apresentando-se a partir de um verniz de neutralidade e independência do Estado que somente aqueles que ignoram solenemente o *modus operandi* do Estado em seu sentido Ampliado⁸⁹ podem acreditar. Enquanto agente fundador do TPE desde sua origem, a FRM vem ampliando seu campo de atuação na disputa da direção do Estado, no que concerne às políticas públicas educacionais. Isso pôde ser observado tanto pelo fato de a FRM ser signatária da Frente quanto por ceder espaço na grande mídia, via grade de programação da TV Globo. Assim, o que viria depois não seria grande surpresa: a defesa incondicional (e bem-sucedida) das contrarreformas pós golpe institucional-parlamentar, com sensível atenção à BNCC e ao NEM.

Os documentos que originaram a BNCC e o NEM representaram uma importante derrota para a educação como um todo, mas para a FRM tal fato se tornou uma nova avenida de oportunidades a serem exploradas, porque reestabeleceram de forma legal as bases sobre as quais as novas políticas educacionais se assentaram. Além disso, a

⁸⁹ De acordo com o pensador marxista Antonio Gramsci, o Estado, além de se instituir como uma importante ferramenta de dominação de classe pelo expediente da coerção, também constrói hegemonia. Assim, o sentido *lato* de Estado como aquele detentor do monopólio da violência e da estrutura burocrática é insuficiente, recorrendo-se à incorporação (metodológica) da sociedade civil, como uma de suas faces. Assim, chamamos *sociedade política* o conjunto dos expedientes coercitivos e burocráticos, enquanto *sociedade civil* é denominada aquela que, de forma organizada, constrói uma hegemonia em busca da direção tanto de sua classe quanto do conjunto da sociedade.

pandemia da COVID-19 oportunizou uma janela histórica auspiciosa, que foi capaz de catalisar um movimento que já era tendencial: a organização no Brasil da educação híbrida.

Todos os determinantes legais e conjunturais estavam colocados para acomodar as novas “soluções educacionais” como panaceia, mas ainda faltava um componente não menos importante, e esse componente deriva do consenso dos subalternos. É nesse sentido que observamos a importância da ideologia da salvação pela inovação, o mais novo produto a ser vendido ao conjunto das classes subalternizadas, que vem mobilizando a FRM sensivelmente, com máximo destaque ao chamado Movimento Luz na Educação (LED).

O Movimento LED representa a iniciativa mais importante nos movimentos mais recentes da FRM. A FRM apresenta esse “movimento” e propaga essa iniciativa como o resultado de atividades orgânicas de atores sociais que, imbuídos da perspectiva salvacionista da educação, emergem com essa roupagem contemporânea que abusa dos tons neons e que é supostamente aberta à participação do conjunto da sociedade, a partir da plataforma de interação Comunidade LED. Essa plataforma, que se assemelha à interface das redes sociais mais acessadas pelos jovens no Brasil, pretende aproximar o público em geral da proposta do Luz na Educação, sem que, contudo, apresente um programa que dê unicidade a essas disposições diversas e que, na maior parte das vezes, não escapam do senso comum.

A cereja do bolo dessa ação é a premiação em dinheiro aos projetos mais bem-sucedidos em termos de uso da tecnologia e inovação: o Prêmio LED, que é cercado da propaganda de atores e atrizes famosos, bem como de intelectuais e integrantes de movimentos sociais. O concurso é realizado anualmente e premia projetos inovadores de professores, estudantes, organizações sociais e empreendedores. Existe, ainda, uma segunda modalidade de premiação voltada a estudantes universitários que criem projetos inovadores aplicáveis nos contextos escolares.

Com essa movimentação, a Fundação Roberto Marinho cria um importante produto, capaz de encampar a disputa pelas consciências do público em geral, na medida em que promove, desde as estruturas mais basais, a marca da ideologia da inovação, além de ser um grande acumulador das capacidades criadoras das escolas, seus professores e estudantes. Além disso, movimenta um importante mercado de Tecnologias Educacionais, assentando as bases para a expansão de um nicho ainda pouco explorado,

o que sem dúvidas é bastante coerente com o trabalho realizado há décadas pela Fundação Roberto Marinho e seus intelectuais.

O Instituto Positivo como Aparelho Privado de Hegemonia: a educação básica pública brasileira sob controle do neoliberalismo

A criação do Grupo Positivo, em 1981, foi impulsionada pela identificação dos interesses governamentais e de setores da comunidade acadêmica com o tema “informática educativa”. Em 1994, no governo Itamar Franco, o Ministério da Educação começou a realizar debates sobre Política Nacional de Informática na Educação (Brasil, 1994).

Em seguida, através da política nacional de informática, afirmada com a lei nº 7.232, de 1984, foram estabelecidas barreiras para a importação de produtos vinculados a essa tecnologia, como forma de assegurar a reserva de mercado para empresas nacionais. Diante da incapacidade das empresas em atenderem ao conjunto de demandas, o Grupo Positivo identificou que poderia desenvolver produtos de informática para a educação⁹⁰.

Após a consolidação do Grupo Positivo no mercado de ensino, em 2012, os proprietários “inovaram” mais uma vez ao criarem o IP, braço educacional do grupo. Essa organização é destinada a promover ações no campo do investimento social, sob o preceito de administrar as ações relacionadas ao investimento social do Grupo Positivo, assumindo como foco prioritário, a partir de 2014, o desenvolvimento de Arranjos de Desenvolvimento da Educação (ADEs)⁹¹.

Em 2015, adotamos o incentivo ao Regime de Colaboração por meio dos Arranjos de Desenvolvimento da Educação (ADEs) como principal foco de atuação. Optamos por participar da implantação de ADEs, no papel de facilitador e mentor técnico da metodologia, prestando apoio para a mobilização do grupo de secretários e suas equipes, na elaboração do diagnóstico territorial, das metas, do

⁹⁰ A afirmação de Araújo e Sousa (2014, p. 38) confirma nossa interpretação: O mercado brasileiro de computadores estava fechado para importações, e a produção nacional não conseguia atender à demanda de forma adequada. A nova empresa foi então criada com o propósito de fabricar computadores. Assim, a Positivo deveria servir como apoio às empresas de ensino do grupo. No ano seguinte, a nova empresa aventurou-se no campo das licitações e passou a fornecer computadores e soluções de TI para empresas e instituições da administração pública.

⁹¹ O Instituto Positivo não explicita as ações durante os seus primeiros anos, 2012 e 2013. Diante da ausência de dados e informações é possível que os anos iniciais tenham sido dedicados à estruturação político-administrativa da organização e à identificação do foco de atuação.

plano de ação e do monitoramento e avaliação das iniciativas.
(Instituto Positivo, s/d)

Os ADEs, sob o ponto de vista legal, pressupõem a formação de grupos de municípios com proximidades geográficas que se disponham a alinhar seus sistemas de educação a partir de um consórcio, de modo a viabilizarem ações político-administrativas e políticas educacionais em rede, sob a coordenação de uma organização privada ou associação pública. Os ADEs estão regulamentados pela Resolução nº 1 de 2012, do Conselho Nacional de Educação, e têm como finalidade ordenar o regime de colaboração entre os entes federativos municipais. O interesse privado nos ADEs está precisamente definido no Art. 7º da resolução, nos seguintes termos:

O ADE pode assumir o modelo de consórcio, nos termos da Lei nº 11.107/2005, constituído exclusivamente por entes federados como uma associação pública ou como entidade jurídica de direito privado sem fins lucrativos, podendo realizar acordos de cooperação e parceria com órgãos públicos e instituições privadas e não governamentais. (Brasil, 2012, p. 3)

Esse instrumento possibilita que uma organização empresarial assuma a administração política e pedagógica da educação de vários municípios simultaneamente, ampliando o alcance dos interesses privados. É importante destacar que esse constructo foi formulado e proposto pelo aparelho de hegemonia Todos pela Educação, como é possível verificar no excerto a seguir:

O projeto Arranjos de Desenvolvimento da Educação (ADE) nasceu de uma iniciativa do movimento Todos Pela Educação, que objetiva desenvolver uma metodologia para apoiar municípios a alavancar ações e indicadores educacionais, visando à melhoria da qualidade da educação no âmbito local, em uma ação conjunta com o Ministério da Educação (MEC) e outros parceiros. (Todos Pela Educação, 2009, p. 5)

Carvalho e Peroni revelam que se trata “[...]de um regime de colaboração de um ‘novo tipo’[...]” (Carvalho e Peroni, 2019, p. 65) que, em nossa avaliação, significa a privatização de novo tipo nos termos assinalados por Martins, Souza e Pina (2020)⁹². É

⁹² Os autores definem a privatização de novo tipo com as seguintes dimensões: (i) aplicação direta, sem mediações, de princípios do mundo empresarial nas instituições públicas ou incorporação de organizações privadas como prestadoras de serviços de bens públicos, funcionando como empresas; (ii) medidas de “controle de qualidade” externas à instituição ou à organização, diferentemente do que ocorre nas empresas privadas, em que a qualidade é monitorada pela própria empresa; (iii) valorização extremada da noção de

diante dessa possibilidade que o IP se apresenta como articulador da implantação dos ADEs em todo território nacional, promovendo mobilizações e disseminando pesquisas sobre as experiências. Nesse sentido, o IP busca intervir nesses municípios para influenciar a definição de políticas e administração educacionais, sob o argumento de estar beneficiando o fortalecimento das escolas públicas brasileiras⁹³.

O primeiro ADE implementado com a intervenção do Instituto Positivo foi a Associação de Municípios da Região da Grande Florianópolis (GRANFPOLIS)⁹⁴, lançada em dezembro de 2015. Trata-se do primeiro experimento massivo comandado pelo grupo Positivo através de seu braço operacional, o IP. Já foram registrados, ao todo, 13 (treze) ADEs sob coordenação do IP em todo o território nacional, quais sejam: ADE dos Guarás, ADE dos Balaios, ADE do Alto Turi, ADE Adera (Maranhão); ADE GE4 e ADE GE5 (Piauí); ADE Chapada Diamantina e Regiões e ADE Agreste Litoral (Bahia); ADE Noroeste Paulista (São Paulo); ADE GoGemfri, ADE Granfpolis, ADE Serra Catarinense (Santa Catarina) e ADE Norte Gaúcho (Rio Grande do Sul).

Através da análise dos relatórios da empresa, constatamos as ações do IP que evidenciam o modelo de administração pública gerencial realizado no âmbito local, por meio de intervenções nos municípios integrantes do ADE. Também identificamos atuações no âmbito nacional que objetivavam influenciar as políticas públicas nacionais em educação, sob o argumento de “qualidade e eficiência” das escolas públicas. O IP se coloca como “facilitador” e, dessa maneira, realizou diversas ações político-ideológicas.

Assim, na medida em que identificamos o protagonismo e a intervenção da classe dominante não somente na disputa do fundo público – por meio da implementação de inúmeras leis que abriram espaço para repasse de recursos –, assistimos a uma ofensiva em relação à gestão das políticas públicas para a Educação. Nesse contexto, o IP encontrou um terreno promissor de intervenção empresarial que poderá se converter na ampliação da taxa de lucro do grupo Positivo, tendo em vista que os ADEs poderão

eficiência, isto é, produzir o máximo com o menor recurso financeiro, material e humano; (iv) incentivo à competição, de modo que uma instituição e/ou uma organização contratada identifique a outra como sua concorrente direta; (v) transformação dos administradores públicos em gerentes operacionais, estendendo a mesma ideia aos administradores das organizações contratadas para a prestação de serviços.

⁹³ Além desse foco de atuação, o IP é membro fundador do Movimento Colabora Educação (MCE), em conjunto com o Itaú Social, a Fundação Lemann, o Instituto Natura, o Instituto Unibanco e o Movimento Todos Pela Educação, sob a coordenação político-ideológica do Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), braço de afirmação dos interesses imperialistas dos Estados Unidos na América Latina.

⁹⁴ O ADE de GRANFPOLIS é composto por 22 municípios. Ao todo, somam-se 431 escolas públicas municipais, que possuem 64.213 alunos, 5.700 professores e 400 gestores educacionais.

adquirir as mercadorias da empresa em nome de uma suposta eficiência e da qualidade da educação pública.

Enquanto aparelho privado de hegemonia, constatamos que o IP é um articulador estratégico na ordenação político-ideológica, reunindo e unificando esforços em defesa da privatização de novo tipo, tendo a criação de ADEs em todo o território nacional como o ponto central de ações. Assim, por meio de ações supostamente bem “intencionadas”, o IP se configura, na verdade, como um aparelho da classe burguesa que defende a educação pública como forma de aprofundar os interesses específicos do grupo Positivo e gerais da classe.

Os dados levantados até o momento derivam de pesquisas em andamento e, com isso, apresentam limitações que podem influir nas análises desenvolvidas. Há que se precisar, para além do mote à noção de modernização nas escolas, representadas nesse trabalho pela expressão “escola do futuro”, se há outros pontos de convergências. Também não identificamos ainda se existem disputas entre CIEB, FRM e IP, considerando o rumo das políticas de tecnologia e conectividade, bem como o mercado delas derivado.

Conclusão

Esse trabalho derivou do esforço de apresentar o panorama em que se reforça o apelo à “educação para o século XXI” e à “escola do futuro”, a partir da congruência de três pesquisas em andamento. Através da combinação de duas estratégias metodológicas (levantamento bibliográfico e análise documental), trouxemos um panorama que deriva da investigação de três organizações: o Centro de Inovação para a Educação Brasileira (CIEB), a Fundação Roberto Marinho (FRM) e o Instituto Positivo (IP).

A partir da questão “o que está involucrado na defesa da inovação e da ‘escola do futuro’?” notamos que nossa hipótese se confirmou, ainda que salientemos o momento atual de nossas investigações – dado que estão em andamento e há mais dados para virem à tona. Até aqui, identificamos propostas das mais variadas, que abrangem a elaboração de ferramentas digitais, a produção bibliográfica sobre políticas para a conectividade e a chamada “inclusão digital”, até a administração direta de escolas da rede pública.

Ao construir e articular programas que têm como base o imaginário de um futuro promissor, um Imaginário Sociotécnico cuja materialização se expressa na adoção das TICs – *softwares*, em especial –, professores, pesquisadores e gestores são mobilizados a abandonar a condenável “escola do passado”, rumo à “educação do futuro”.

O CIEB, a FRM e o IP, com suas particulares formas de atuação, compartilham de uma perspectiva privatista, seja pelo fomento à chamada “cultura de inovação” – em que tecnologias são mercadorias a serem vendidas e adquiridas pelos sistemas públicos de ensino –, seja pela entrada e administração direta de escolas.

Sobre esse aspecto, devemos questionar se a “escola do futuro” almejada no Brasil, país da periferia do capitalismo, é a mesma postulada nos países centrais. O currículo e o direcionamento político para a educação em âmbito nacional possuem ênfase maior no manuseio e aplicação das TICs do que na pesquisa e desenvolvimento de novas tecnologias.

Um elemento que nos faz refletir sobre essa discrepância é a forma com que as grandes plataformas digitais estão sendo incorporadas no sistema educacional público e privado brasileiro. Hegemonicamente, assistimos à introdução de ferramentas privadas, oriundas das *Big Techs* (gigantes de tecnologia), empresas que dominam o mercado de tecnologia como *Google, Apple, Meta, Amazon e Microsoft*.

Identificamos que a noção de “escola do futuro”, como uma meta a ser perseguida pelos sistemas educacionais, tem como objetivo último a aquisição e inserção de tecnologias digitais privadas e a modulação da gestão escolar para a entrada dessas mercadorias nas escolas. Essa articulação dos dominantes visa recalibrar os meios e os fins do trabalho educativo. Por meio da promoção de iniciativas inspiradas pela cultura empresarial dentro das escolas e secretarias, disseminam um modo de ser, pensar e agir no bojo do trabalho escolar e no produto desse trabalho: a formação dos jovens brasileiros.

Essa formação vai ao encontro da adaptação às condições mais precárias de trabalho, em que o acesso aos direitos universais é dirimido pela retórica de igualdade de oportunidades.

Referências

ARAÚJO, Basílio Castro; SOUSA, Rafael Andrade Frota. **Liderança de mercado no setor de TICs Brasileiro**: estudo de caso da Totvs e da Positivo Informática S/A. Brasília: IPEA, 2014.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução nº 1, de 23 de janeiro de 2012**. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 24 jan. 2012.

BRASIL. Medida provisória nº 746, de 22 de setembro de 2016. Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral [...]. **Diário da Câmara dos Deputados**, Suplemento, Brasília, DF, 1 dez. 2016. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/medpro/2016/medidaprovisoria-746-22-setembro->

2016-783654-exposicaodemotivos-151127-pe.html Acesso em: 12 nov. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Acordo de cooperação técnica**. Acordo de cooperação técnica entre si celebram a união, representada pelo Ministério da Educação - MEC, e o Centro de Inovação para a Educação Brasileira - CIEB. Brasília, DF: Gabinete do Ministro, 2017b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/acordomecneabs.pdf>. Acesso em: 09 mai. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2017a. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_site.pdf. Acesso em: 27 abr. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Política Nacional de Informática**. Lei nº 7.232, de 29 de outubro de 1984. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 30 out. 1984.

BRASIL. Ministério da Educação. **PRONINFE** – Programa Nacional de Informática Educativa. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. Brasília, novembro/1994.

CARVALHO, E. J. G.; PERONI, V. Arranjos de Desenvolvimento da Educação (ADEs) e a influência do empresariado na Educação Básica Pública Brasileira. **Teoria e Prática da Educação**. v. 15 N.1 jan./abr. 2012, v. 22, p. 58-79, 2019.

CENTRO DE INOVAÇÃO PARA A EDUCAÇÃO BRASILEIRA - CIEB. **Parceiros**. CIEB, 2022. Disponível em: <https://cieb.net.br/quem-somos/#parceiros> Acesso em: 12 dez. 2022.

CENTRO DE INOVAÇÃO PARA A EDUCAÇÃO BRASILEIRA- CIEB. **Relatório anual 2022**. CIEB, 2023. Disponível em: <https://relatorios.cieb.net.br/>. Acesso em 11 set. 2023.

CENTRO DE INOVAÇÃO PARA A EDUCAÇÃO BRASILEIRA. **CIEB: Estudos 1: Aquisição de Tecnologia Educacional pelo Setor Público: entraves e caminhos para estimular o ecossistema de inovação no Brasil**. São Paulo: CIEB, 2015.

CENTRO DE INOVAÇÃO PARA A EDUCAÇÃO BRASILEIRA. **Relatório de atividades 2017**. CIEB, 2018. Disponível em: http://www.cieb.net.br/wp-content/uploads/2018/04/Relatorio_2017_PDF_pagina-a-pagina.pdf. Acesso 02 nov. 2022.

DUARTE, Patricia Ferreira; LAMOSA, Rodrigo de Azevedo Cruz. Acumulação flexível, competências socioemocionais e inovação. **RTPS – Revista Trabalho, Política e Sociedade**, [S. l.], v. 9, n. 14, p. e–886, 2024. DOI: 10.29404/rtps-v9i14.886. Disponível em: <https://periodicos.ufrj.br/index.php/rtps/article/view/886>. Acesso em: 10 maio. 2024.

FUNDAÇÃO ROBERTO MARINHO. **Efetividade e impacto das soluções educacionais da Fundação Roberto Marinho (2019-2022)**. Rio de Janeiro: Fundação Roberto Marinho, 2020.

GONSALES, Priscila; ALLODI, Savina. **Design da educação conectada**: metodologia para resolução de problemas na implementação do plano de tecnologia educacional. São Paulo: CIEB, 2019.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do Cárcere**. v. 3. Maquiavel. Notas sobre o Estado e a política. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000.

INSTITUTO POSITIVO. Nossa história. s.d. **Instituto Positivo**. Disponível em: <https://institutopositivo.org.br/quem-somos>. Acesso em: 6 abr. 2024.

INSTITUTO POSITIVO. Relatórios de Atividades 2019. **Instituto Positivo**. Disponível em: <https://institutopositivo.com.br/download/relatorio-de-atividades-2019>. Acesso em 25 abr. 2024.

LAVAL, Christian. **A escola não é uma empresa**: o neo-liberalismo em ataque ao ensino público. Londrina, PR: Planta, 2004.

MARTINS, André Silva; SOUZA, Camila Azevedo; PINA, Leonardo Docena. Empresas sociais e a privatização de novo tipo da educação básica: Um estudo sobre a relação público-privada em cidades de Minas Gerais-Brasil. Universidade do Arizona. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, v. 28, p. 183, 2020.

MARX, Karl. **Grundrisse**: manuscritos econômicos de 1857-1858: esboço da crítica da economia política. São Paulo: Boitempo, 2011.

MOVIMENTO LED. Movimento LED tem agenda cheia de eventos em 2024. **Globo.com**. Disponível em: <https://somos.globo.com/movimento-led-luz-na-educacao/noticia/movimento-led-tem-agenda-cheia-de-eventos-em-2024.ghtml>. Acesso em 09 mai. 2024.

OLIVEIRA, Vinicius de. Ferramenta do CIEB para diagnóstico de adoção de tecnologia educacional será usada em 38 países. **Porvir**, 2020. Disponível em: <https://porvir.org/ferramenta-do-cieb-para-diagnostico-de-adocao-de-tecnologia-educacional-sera-usada-em-38-paises/> Acesso em: 14 nov. 2023.

PORTAL CENTER PRESS. Tendências para escolas do futuro passam por tecnologia, inclusão e gestão. **Portal Center Press**, 30 set. 2019. Disponível em: <https://www.centralpress.com.br/tendencias-para-escolas-do-futuro-passam-por-tecnologia-inclusao-e-gestao/>. Acesso em 09 de mai. 2024.

PROFUTURO. Seção Quem somos. **ProFuturo**, 2024. Disponível em: <https://profuturo.education/pt-br/quem-somos/>. Acesso em 07 abr. 2024

PRONKO, Marcela. Modelar o comportamento. **RTPS – Revista Trabalho, Política e Sociedade**, v. 4, n.6, p. p. 167-180, 30 jun. 2019.

SANTIAGO, Derick Casagrande. A nova escola nasce hoje. **Pequenas Empresas Grandes Negócios**. out. 2020, n.381. p.26-27.

SANTOS, Aparecida de Fátima Tiradentes dos. **Pedagogia do mercado**: neoliberalismo, trabalho e educação no século XXI. Rio de Janeiro: Ibis Libris, 2012.

SAURA, Geo; CANCELA, Ekaitz; ADELL, Jordi. *¿Nuevo keynesianismo o austeridad inteligente? Tecnologías digitales y privatización educativa pos-COVID-19*. **Education Policy Analysis Archives**, v. 30 n. 116, p. 1-27, ago. 2022. DOI: 10.30827/profesorado.v27i1.27019. Disponível em: <https://revistaseug.ugr.es/index.php/profesorado/article/view/27019>. Acesso em: 10 abr. 2024.

SAURA, Geo; DÍEZ GUTIÉRREZ, Enrique Javier; RIVERA VARGAS, Pablo. *Innovación Tecno-Educativa “Google”. Plataformas Digitales, Datos y Formación Docente*. **REICE**. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, [S. l.], v. 19, n. 4, 2021. Disponível em: https://revistas.uam.es/reice/article/view/reice2021_19_4_007. Acesso em: 17 abr. 2024.

SAVIANI, Demerval. Crise estrutural, conjuntura nacional, coronavírus e educação – o desmonte da educação nacional. **Revista Êxitus** v. 10, Santarém, 2020, p. 01-25.

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, jan. 2005. ISSN 2175-795X. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/9769>. Acesso em: 22 mar. 2022.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. Relatório de Atividades 2009. **Todos pela Educação**. Disponível em: https://todospelaeducacao.org.br/pag/o-quefazemos/#bloco_359. Acesso em 06 abr. 2024.

UNESCO. 2023. **Relatório de Monitoramento Global da Educação 2023**: Tecnologia na educação: Uma ferramenta a serviço de quem? Paris, UNESCO. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000386147_por. Acesso em 13 out. 2023.

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS: CONTRADIÇÕES, PERTENCIMENTOS E PROJETOS EDUCACIONAIS

Luciana Ponce Bellido
Professora Departamento de Educação,
Faculdade de Ciências e Letras (UNESP)
E-mail: luciana.ponce@unesp.br

Introdução

O que se espera da escola? Não é uma pergunta “nova” e embora essa questão tenha sido “respondida”, de diferentes formas, há ciência da sua parcialidade e das variações ao longo do tempo e do contexto.

Conforme Bittencourt (2017), no decorrer do processo histórico, se fez presente o mito Estado-Nação que sustentava o ideário nacionalista expresso também nas propostas curriculares: as disciplinas que nutriam o currículo nas primeiras décadas do século XX eram a Língua Portuguesa, Geografia e História do Brasil.

Abud (2017, p.34) pontua que o nacionalismo e o pensamento autoritário caminharam juntos. “[...]. Os interesses do Estado e da Educação conjugavam-se na medida em que os indivíduos seriam moldados pela ação e representação conservadoras.” De tal modo, os conteúdos estudados e as orientações para o trabalho pedagógico elaborados:

[...] eram um instrumento ideológico para a valorização de um corpus de ideias, crenças e valores centrados na unidade de um Brasil, num processo de uniformização, no qual o sentimento de identidade nacional permitisse o ocultamento da divisão social e a direção das massas pelas elites (Abud, 2017, p.34).

Neste momento, início do século XX, o pensamento liberal era entendido como uma ideia exótica, muito distante do contexto brasileiro. A partir da 2ª Guerra Mundial as ciências físicas, químicas, biológicas e matemáticas tornaram-se essenciais para a formação de cunho tecnológico, necessária às empresas. De tal modo, o mito Estado-Nação foi “substituído” pelo mito da empresa e, assim, os interesses da nação brasileira foram superados pelo das multinacionais (Bittencourt, 2017).

Conforme Freitas (2018) as décadas de 1980 e, principalmente, 1990 foram controladas por raciocínios neoliberais expressos pela inserção de políticas de responsabilização e privatização. No entanto, este autor entende que a partir do início do

século XXI, com a ascensão de governos progressistas na América Latina, criou-se a ilusão de que o neoliberalismo havia encerrado um ciclo, assim não foi dada atenção à ligação política entre liberais econômicos e conservadores, que retornaram em um movimento de resistência às teses progressistas, deixando de lado o compromisso com a democracia e valorizando tão somente o livre mercado.

Nesse contexto emblemático:

O professor é uma figura simbólica sobre a qual são projetadas muitas contradições econômicas, sociais e culturais. Contudo, seria um erro considerar que as contradições enfrentadas pela professora, no cotidiano, são um simples reflexo das contradições sociais. A situação é mais complexa. Existem tensões inerentes ao próprio ato de educar e ensinar. Quando são mal geridas, essas tensões viram contradições, sofridas pelos docentes e pelos alunos. Os modos como são geridas as tensões e as formas que tomam as contradições dependem da prática da professora e, também, da organização da escola, do funcionamento da Instituição escolar, do que a sociedade espera desta e lhe pede. Portanto, as contradições são, ao mesmo tempo, estruturais, isto é, ligadas à própria atividade docente, e sócio-históricas, uma vez que são moldadas pelas condições sociais de ensino a certa época. [...] (Charlot, 2013, p.102-103).

Charlot (2013) apontou que a “origem” da contradição na escola se localizou a partir de alguns fatores centrais, dos quais dois serão destacados aqui: 1. Importa muito o fato de ser ou não bem sucedido na escola, afinal a nota e o diploma anunciam o futuro da pessoa, tornando o espaço escolar um lugar de concorrência.

Freitas (2018) adverte que esta perspectiva faz parte da estruturação das ideias de livre mercado na escola, assim, se o mundo está pautado pela concorrência é preciso preparar as crianças para competir nele. Neste caso, não há nenhuma preocupação com a humanização ou com a transformação social enquanto projeto educativo.

2. Os professores passaram a sofrer novas pressões sociais, visto que os resultados escolares importam para a família e para a sociedade, assim os docentes são vigiados, responsabilizados e criticados, ao mesmo tempo em que os salários destes profissionais permanecem baixos.

O que corrobora com Freitas (2018, .132):

As políticas neoliberais querem que os pais se comportem como clientes irados e ajudem a eliminar escolas que não atinjam padrões arbitrários medidos por meio de avaliações arbitrárias e estreitas. Não é isso que devemos esperar da comunidade da escola. Devemos

envolvê-la na crítica da sua escola e fazê-la interessar-se pela construção da qualidade da escola de seus filhos.

Afinal, conforme Charlot (2013) há ciência de que quando o professor se sente amparado pela sociedade e pela instituição de ensino em que atua, as dificuldades profissionais podem ser diminuídas, diferente do que ocorre quando a sociedade e a escola abandonam os professores e/ou o criticam.

Considerando esses dois pontos de partida, segundo Charlot (2013), as contradições que os professores vivenciam no dia-a-dia são:

anseiam por ensinar saberes e conhecimentos, mas na verdade estão a todo o momento atribuindo notas. Os alunos, por sua vez, em geral, vão à escola para tirar boas notas e passar de ano, eles não esperam ser ativos no processo, confiam que o professor o seja e quando pressionados por notas, arrumam estratégias de sobrevivência como: colar, decorar conteúdos sem entendê-los, dentre outros;

precisam ensinar os alunos a “construírem” saberes e, ao mesmo tempo, se apropriarem de um patrimônio de conhecimentos acumulados ao longo da história;

perpassam a necessidade de ser universalista, como exige uma escola democrática e, concomitantemente, são requeridos a registrar as diferenças dos estudantes, individualizando o seu ensino;

lidam com o embate entre as práticas do professor atual e as injunções dirigidas ao professor ideal.

Neste caso, Charlot (2013) considerou:

[...] o palestrante fala à plateia como se esta fosse constituída por professores heróis, professores santas ou militantes e, a seguir, intervêm no debate professores e professoras que se sentem vítimas da sociedade, dos pais, dos alunos, das Secretarias de Educação etc. [...] (Charlot, 2013, p.103).

Ponderando que:

[...] os discursos heroicos sobre a educação e a escola satisfazem a “parte do sonho” que subsiste nas professoras, por mais difíceis e afastadas do ideal que sejam as suas condições reais de trabalho. O professor herói é o Eu ideal coletivo que possibilita às professoras aguentarem o seu trabalho cotidiano. [...] (Charlot, 2013, p. 104).

Sobre o cotidiano dos professores, há ciência de que: “[...] Quanto mais difíceis as condições de trabalho, mais predominam as estratégias de sobrevivência. [...]”

(Charlot, 2013, p.106). Desta forma, parece que os professores passam a maior parte do tempo tentando sobreviver a partir de um projeto macrosocial que entende a escola pelo viés conservador, da lógica empresarial e do livre mercado.

Segundo Freitas (2018) a reforma empresarial não produz apenas efeitos negativos, mas também impede que soluções colaborativas possam ser estabelecidas ao apostar em métodos excludentes e de responsabilização, transferindo recursos públicos para contratos terceirizados.

É lamentável que mesmo com a experiência documentada mostrando os riscos e efeitos nefastos de tais políticas, tenha o Brasil que passar por elas. Mas teremos que enfrentá-las em uma batalha que apesar de não ser rápida, se ampliará à medida que as contradições se estabeleçam de maneira mais forte nas práticas educativas das escolas e da sociedade (Freitas, 2018, p.139).

Diante do exposto, questiona-se: quais elementos compuseram as práticas pedagógicas de professores atuando em turmas entendidas por eles como mais difíceis ou fáceis de atuar, a partir de um projeto institucional? Os professores pareceram reconhecer contradições anunciadas por Charlot (2013) e/ou do projeto empresarial exposto por Freitas (2018)?

De tal modo, o objetivo da proposta é apreender as práticas pedagógicas e possíveis contradições vivenciadas por docentes no espaço escolar a partir da identificação de um projeto institucional.

Espera-se aqui ajuizar especificamente uma das indicações de Charlot (2013) atenta às problematizações quanto aos embates entre as práticas do professor atual e as injunções dirigidas ao professor ideal, ponderando o que Freitas (2018) identificou como projeto de educação empresarial.

Metodologia

Trata-se de uma pesquisa que esteve orientada com base em princípios da abordagem qualitativa, a qual, segundo Minayo (1994), corresponde a questões específicas, a serem entendidas dentro do universo de significações, aspirações, crenças, valores e atitudes, a partir de processos e relações em situações determinadas.

Esta investigação obteve dados em escola de Ensino Fundamental II, que se localizava no centro de uma cidade do interior do Estado de São Paulo, mas recebia, majoritariamente, alunos de um bairro periférico, situado nos arredores da instituição.

Nove professores participaram deste estudo. Eles atuavam, em 2015, ministrando as seguintes disciplinas: Língua Portuguesa, Espanhol, Geografia, História, Ciências, Arte, Educação Física e Matemática (neste caso, duas professoras eram responsáveis pela mesma disciplina, em anos diferentes).

Observações sobre os professores: 1. Somente a disciplina de Geografia era ministrada por um homem. 2. Em geral, eles contaram com mais de 10 anos de experiência docente, exceção: professora de Arte e Matemática (7º anos). 3. Todos os docentes possuíam curso superior e os responsáveis pelas disciplinas de: Matemática (6º e 7º anos), Matemática (8º e 9º anos), Ciências, Geografia e Espanhol também cursaram cursos de Especialização *Lato Sensu*. 4. Eles tinham em média 43 anos, sendo que o mais novo contava com 31 anos de idade e o mais velho com 56 anos de idade.

Os dados apresentados aqui fizeram parte de um estudo ampliado junto a sete turmas, cinco no período matutino (9ºA, 9ºB, 8ºA, 7ºA, 7ºB) e duas no período vespertino (8ºC e 7ºC).

Foram utilizados os seguintes instrumentos para a obtenção de dados empíricos: *questionários* respondidos por alunos das turmas indicadas pelos docentes, *análise de documentos* disponibilizados pela unidade de ensino sobre a organização da instituição, como o Regimento Escolar e um documento que apresentou o histórico da escola. Ocorreram ainda: *entrevistas* e *observações de aulas*, junto aos professores que participaram da pesquisa.

As entrevistas foram organizadas de maneira *semi-dirigida* propondo-se questões previamente elaboradas, como pontos de referência para as discussões sobre as práticas docentes e o contexto escolar em que a pesquisa ocorreu.

Bogdan e Biklen (1994, p.134) elucidam que “[...] a entrevista é utilizada para recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspectos do mundo.”

Vale a pena destacar que as entrevistas foram organizadas junto aos professores participantes deste estudo em dois momentos diferentes: no primeiro semestre (após as observações das aulas) e ao final do ano letivo, com a intenção de retomar informações que ficaram inconclusas e apreender mudanças decorrentes de cada período.

As entrevistas foram gravadas e transcritas com o auxílio do *software: Transcriba*. Apenas a professora que ministrava a disciplina de Ciências não autorizou a gravação do áudio.

As observações das aulas foram registradas em diários de campo, conforme roteiro previamente organizado, os quais segundo Bogdan e Biklen (1994), seriam especificados como um relato escrito daquilo que o pesquisador ouviu, viu, vivenciou, refletiu quando no contexto escolar investigado.

Tais anotações ocorreram da seguinte forma: durante as observações, ainda em sala de aula, a pesquisadora fazia alguns registros em um caderno, o mais brevemente possível, depois revisava o material, organizando sistematicamente o diário de campo.

Optou-se por acompanhar os professores na mesma escola, em turmas entendidas por eles como diferentes, devido a dois aspectos principais: 1. Nem todos os professores atuavam em outra escola, ou quando o faziam, não se tratava do mesmo nível de ensino. Também foram identificados casos em que a disciplina ministrada era diferente, por exemplo, a professora de Espanhol ensinava Língua Portuguesa na outra escola em que trabalhava na rede privada. 2. E, a experiência trazida por meio da pesquisa de doutorado⁹⁵ indicou que as variações nas práticas docentes ocorreram, majoritariamente, entre as turmas de uma mesma escola. O que corrobora com as indicações de Duru-Bellat (2005, p.24) ao alegar que “[...] os progressos dos alunos mostram-se (ainda) mais sensíveis à classe do que ao estabelecimento frequentado.”

Frente a isso, após as indicações das turmas pelos docentes, questionários foram aplicados nas sete salas escolhidas (cinco no período da manhã e duas no período da tarde), 140 alunos o responderam.

Inicialmente, a informação primordial obtida pelos questionários se referiu as possíveis experiências de reprovações vivenciadas pelos estudantes de cada grupo. Pesquisas internacionais, Abrantes (2010), Crahay (2007) e Euvard (2000), reconheceram que reprovações ou interrupções escolares seria um dos aspectos que, estatisticamente, traria mais influências ao processo de escolarização. No Brasil, Zago (2006) notou que dentre os estudantes que chegaram ao Ensino Superior, a minoria já havia vivenciado situações de reprovações ou abandonos escolares.

Considerando isso, foi possível perceber que havia turmas com um número bem reduzido de estudantes que experienciaram reprovações escolares (por exemplo, um aluno ou dois, por turma) e outras salas eram compostas por um número mais expressivo de estudantes que vivenciaram tais situações (em uma turma, por exemplo, foi encontrado 54% de alunos com experiências de reprovações, o que corresponderia a 13 adolescentes).

⁹⁵ Referência suprimida em razão da avaliação sem indicação, direta ou indireta, de autoria.

Ressalta-se que a indicação das salas mais “fáceis” ou “difíceis” de atuar, pelos professores, não foi feita com base em uma relação direta entre turmas com mais alunos com experiências de reprovações escolares, igual a mais difíceis de trabalhar. No entanto, é possível afirmar que as que foram escolhidas por mais de um professor como “difícil”, apresentaram um número significativo de alunos que já tinham vivenciado experiências de reprovações: o 7ºB (dentre 21 alunos, nove já haviam reprovado) e o 7ºC (de 23 estudantes, 13 reprovaram em algum momento do processo de escolarização). Já a turma indicada por quatro professores como “fácil” de atuar, o 9ºA, contou com apenas um caso de reprovação escolar.

Vale sinalizar que os critérios utilizados, para recomendar as salas a serem acompanhadas, apresentaram variações. A professora que ministrava a disciplina de Matemática 8º e 9º anos, indicou o 9ºB como um contexto “difícil” por ter problemas ao se relacionar com um aluno específico do grupo. Já a responsável pela disciplina de História reconheceu entre o 8ºA um histórico de problemas disciplinares e de aprendizagem, ressaltando fatos ocorridos no ano anterior.

Destacando ainda que os professores seguiram cargas horárias diversas, portanto, nem sempre atuavam nas mesmas turmas ou período. A docente que ministrava a disciplina de Língua Portuguesa, por exemplo, tinha aulas apenas à tarde.

Quadro 1 - Turmas acompanhadas.

Turma	Período	Indicada como:	Número de alunos por turmas que responderam a um questionário
9A	Manhã	“Fácil”	21
9B	Manhã	“Difícil”	18
8A	Manhã	“Difícil”	18
7A	Manhã	“Fácil”	19
7B	Manhã	“Difícil”	21
7C	Tarde	“Difícil”	24
8C	Tarde	“Difícil” e “Fácil”	19

De qualquer maneira, diante das indicações das salas, tornou-se viável mapear outros professores que também atuavam nas turmas escolhidas pelos pares, chegando-se assim até as professoras de Ciências, Arte e de Educação Física. As três aceitaram o convite para participar da pesquisa.

O Ensino Fundamental II foi o nível escolhido para ser organizada esta investigação devido a variabilidade de disciplinas curriculares possíveis de serem observadas e por acreditar que seria mais comum encontrar professores que atuassem em

diferentes turmas, se comparados aos docentes do Ensino Fundamental I, em que eles assumem classes por períodos fechados (manhã e/ou tarde).

Para sopesar os dados obtidos pela pesquisa de campo foram realizadas diversas leituras dos diários de observações de aulas, transcrições das entrevistas, documentos escolares e respostas aos questionários respondidos pelos estudantes. Existiu um cuidado com a não segmentação dos dados construídos no contexto escolar.

Discussão dos resultados

Para apreender as práticas pedagógicas e as contradições vivenciadas por docentes no espaço escolar torna-se necessário compreender a existência de um projeto institucional de trabalho e as relações entre professores e este projeto, assim como entre eles e a equipe gestora. Afinal “[...] é praticamente impossível compreender o que os professores realmente fazem sem, ao mesmo tempo, interrogar-se e elucidar sobre os modelos de gestão e de realização de seu trabalho.” (TARDIF E LESSARD, 2014, p.25).

Entretanto, aclarar possíveis modelos de gestão ou projetos de trabalho ampliados, nem sempre é fácil. Conforme Dubet (1994) a maioria dos professores descreve as suas práticas em termos de experiências construídas individualmente, embora possam estar presos a regras burocráticas que os enquadrem.

Assim, os dados obtidos pelo presente estudo corroboram com Dubet (1994) ao se deparar com professores que enfatizaram desenvolver um trabalho baseado em experiências individualizadas, já que todos afirmam que se sentiam livres para trabalharem como entendiam o que seria mais adequado a cada disciplina.

Os docentes reconheceram que a equipe gestora os apoiavam, caso pedissem por ajuda e quando questionados sobre a existência de um projeto norteador de trabalho, alguns falaram sobre a “Festa da Família”, que ocorria no aniversário da escola. Neste momento eles apresentavam atividades desenvolvidas durante o ano, como projetos individuais, dentre os quais, mencionaram os seguintes assuntos: meio ambiente, educação corporal, educação sexual, dengue, realização de exercícios para avaliações externas ou olimpíadas (este “projeto” foi assumido por dois professores – Matemática e Geografia).

Especificamente, a professora de Língua Portuguesa relatou que sinalizações da equipe gestora foram apreendidas por ela, sobre como esperavam que as práticas docentes fossem desenvolvidas.

Tem liberdade. Eu percebi assim, elas têm um norte, que elas gostariam que todos fossem assim motivadores, que olhassem... o olhar que é pra ter pra crianças, elas tentam mostrar, que tenham um olhar assim pra enxergar o potencial deles, de não ser agressiva com eles, de dar mais oportunidades, de ser solidária até. O olhar, agora uma proposta de trabalho, parece que cada um descubra a melhor maneira de atingir a sua meta e elas ajudam no que você precisar, no que você mostrar, eu percebo que elas ajudam, mas nada assim tão específico. (Professora de Língua Portuguesa).

Esta professora acrescentou que a “identidade” da escola ainda estava se formando. Segundo ela, se houvesse uma maior fixação de professores⁹⁶ naquela instituição poderia se constituir uma “cara” para cada área do saber e assim chegar a uma identificação mais consolidada, o que ela acreditava que ocorreria em breve, já que a cada ano, aquela escola se tornava mais atrativa aos profissionais, devido ao relacionamento positivo estabelecido com a equipe gestora e o corpo docente, sendo que os que estavam ali há mais tempo, notaram melhorias na rotina escolar, certa redução dos casos de indisciplina e das dificuldades dos alunos para aprender.

A professora de Matemática nos 8º e 9º anos narrou que havia ficado satisfeita pelos estudantes que ganharam medalhas nas últimas olimpíadas de matemática, o que não ocorrera anteriormente. Ela também observou que a escola obteve melhores resultados nas avaliações externas. Aspectos que, para ela, seriam indicativos de estarem no “caminho certo”.

Reconhecendo tais progressos, a responsável pela disciplina de História entendeu que, a partir dali, seria necessário existir mais sugestões objetivas da equipe gestora e momentos de trocas de experiências entre os professores.

[...] então é muito cômodo pra gente essa situação né, mas eu acho que para uma melhoria do ensino, isso teria que mudar. [...], porque mesmo no horário do HTPC a gente não tem muita troca, eu acho que deveria ter uma orientação melhor, uma troca de experiências melhor, sentar junto, conversar com os professores de outra área. Quando eles dão abertura pra isso, a gente vê que não é todo professor que quer também né, tem professor que não gosta e quando eu tinha isso, eu aprendi bastante com os professores mais velhos, foi bom pra mim e hoje eu não vejo mais fazendo isso, precisava ter uma coisa mais direcionada né, eu acho que isso falha um pouco. (Professora de História).

⁹⁶ Os professores que atuavam na rede municipal de ensino tinham um plano de carreira que considerava cursos e dias trabalhados para a composição de uma lista de docentes, os quais escolhiam as escolas e períodos em que atuariam a cada ano. Neste caso, algumas escolas seriam mais interessantes do que outras e, quem tivesse mais pontos, escolheria primeiro.

A professora de Língua Portuguesa corroborou com isso ao afirmar que os docentes que ministravam a mesma disciplina não trabalhavam como parceiros, situação que poderia ser alterada.

A partir dos relatos dos professores que participaram deste estudo foi possível identificar incongruências no conceito de projeto institucional de trabalho trazendo, por exemplo, projetos para a realização de exercícios para a avaliação externa como um projeto, o que indicaria um apoio às reformas empresariais, Freitas (2018), (ciente ou não do que isso pode significar), o que envolveria a aceitação ao processo de responsabilização docente frente aos resultados escolares dos alunos da forma como está posta, por meio da avaliação censitária.

Talvez o projeto desta escola estivesse posto de maneira informal no apoio e na abertura ao professor. Contudo, ainda era preciso formalizar tais direcionamentos e construir, conjuntamente, perspectivas consistentes e claras quanto ao trabalho educacional desenvolvido naquela instituição, como alguns professores verbalizaram.

Dentre outros aspectos, isso se mostra importante, visto que, como postulado por Tardif e Lessard (2014), a composição da identidade pedagógica tem sido cada vez mais de responsabilidade dos docentes e menos da instituição escolar.

Assim, torna-se indispensável que haja o reconhecimento de que não há comodidade na inexistência de um projeto de trabalho, já que ela em si ajuda a deixá-los individualmente mais vulneráveis.

Diante do exposto, são perfilhadas algumas contradições oriundas de um projeto macrosocial escolar nas práticas pedagógicas, frente ao “não” reconhecimento de um projeto institucional, assim como entende-se a necessidade de apreender as contradições estruturais e interiores a docência para que seja possível compreendê-las e buscar possibilidades de resistências a elas.

Assim, entre as aulas acompanhadas junto aos nove professores foi possível identificar, majoritariamente, contrassensos entre algumas das verbalizações docentes sobre o que gostariam de fazer em salas de aulas e o que efetivamente era executável, como já indicava Charlot (2013). Tais situações puderam ser alcançadas junto a quase totalidade dos professores acompanhados neste estudo.

A professora de Espanhol analisou que, a priori, por ter somente uma aula de Espanhol por semana, em cada turma, acabava por ser inviável aprofundar os conhecimentos desta Língua. Por isso ela acreditava ser mais produtivo o trabalho com a

oralidade, colocando em segundo plano a escrita. Neste contexto, a docente relatou que costumava trabalhar utilizando vários materiais. No entanto, foi possível concluir que, basicamente, eram usados livros didáticos recebidos pela escola⁹⁷ e de uso compartilhado pelos estudantes.

Quando esta professora foi questionada sobre mudanças na prática, conforme a sala de aula em que atuava, ela apontou que a alterava ao propor atividades como filmes, áudio e músicas, citando tecnologias como um meio para chamar a atenção dos estudantes. De tal modo, neste caso, as modificações nas práticas docentes ficou atrelada à disponibilidade do laboratório de informática da escola: “[...] aula com áudio, eu trabalho bastante com vídeo, com áudio, com música, eles vão lá na sala de informática, põe o vídeo, eles cantam juntos, primeiro ouvem a música faltando parte, tentam colocar as partes que faltam, então eles cantam junto, sabe?” (Professora de Espanhol).

Todavia, ao centralizar tais recursos no laboratório de informática da escola, o qual seguia uma agenda de reservas, a professora expôs que: “[...] eu não posso usar com tanta frequência quanto eu gostaria [...]” (Professora de Espanhol). Portanto, as práticas de ensino se mantiveram na utilização do livro didático, com atividades voltadas para a interpretação de textos.

A responsável pela disciplina de História reconheceu que as práticas propostas por ela faziam parte de um conjunto de atribuições escolares, que envolvia questões sociais que permeavam o público atendido, a direção da instituição, a administração da educação municipal (orientações ou ausências da secretaria), material apostilado disponibilizado, assim como, relações construídas especificamente nas salas de aula, se referindo à disciplina, ao rendimento escolar e à maturidade de cada turma.

A análise desta professora sobre a própria prática docente indicou que ela diversificava as aulas e não mantinha um padrão de atuação ao entender que os alunos aprendiam por meio de instrumentos distintos.

Eu não gosto de trabalhar de uma forma só, eu gosto de diversificar um pouco, porque às vezes eu atinjo um aluno de um jeito, mas não atinjo o aluno do outro. [...]. Eu tento fazer vários estilos, trabalho com dramatizações, tem a leitura, tem a pesquisa né, às vezes um debate, às vezes um júri simulado, eu procuro diversificar. Então eu não gosto de trabalhar sempre do mesmo jeito [...], às vezes eu me questiono um pouco, mas eu acho que a gente não pode se basear em uma coisa, [...], eu sento muito no computador pra ver se eu vejo

⁹⁷ Nesta disciplina não havia material apostilado, como nas outras áreas de saber.

prática de outro colega pra poder, sabe? Aplicar, que eu acho que vale a pena mudar, porque eles gostam de aula diferente que não fique só naquela mesma coisa de sempre [...] eu tento manter um padrão de um pouquinho de cada coisa. (Professora de História).

Contudo, as aulas observadas foram organizadas recorrentemente com base em explicações orais, com registros de palavras-chave na lousa, realização de atividades, correções, perguntas ao grupo, leitura de trechos do material pelos alunos (em voz alta), indicações para grifar partes do material lido, avaliação e organização de materiais.

[...] a professora começou a aula, pediu que os estudantes abrissem a apostila na página seis, fez um breve resumo do que estudaram anteriormente sobre a Itália, regime fascista, Mussolini. Fez perguntas aos alunos e algumas brincadeiras com os estudantes. Então, pediu que uma menina, que se sentava na ponta da sala, próximo a janela, começasse a ler trechos da apostila, depois que quatro estudantes leram, a professora pediu que grifassem partes do texto (indicadas por ela). Foi até a lousa, escreveu palavras-chave, enquanto explicou oralmente o conteúdo. Para isto, ela fez perguntas aos estudantes. Na sequência havia questões a serem respondidas no material e um texto para lerem. A professora pediu que eles lessem em silêncio e respondessem as questões. A docente as corrigiu, lendo as alternativas com os alunos (múltipla escolha). Todos erraram uma assertiva e a professora afixou que se tratava de uma pergunta difícil. (Diário de campo, 9º A).

A responsável pela disciplina de Ciências, ao ser questionada sobre as práticas que instituíam em sala aula, anunciou que a disciplina ministrada por ela trazia consigo um caráter dinâmico, envolvendo, por exemplo, as seguintes atividades: produção de cartazes explicativos, desenhos, trabalhos em grupos, recursos audiovisuais, ida ao laboratório, uso de massinhas e montagem do corpo humano com figuras.

Embora seja possível concluir que tais propostas não foram as mais recorrentes na organização das aulas, foi possível observar três das práticas anunciadas pela professora. No 8ºC ocorreu a montagem do corpo humano com figuras (proposta trazida pela apostila, em que os alunos tinham que colar no caderno um desenho fornecido pelo material e identificar os órgãos que estavam estudando). No 9ºA fez-se presente desenhos e a organização de uma atividade que iria usar massinhas.

A professora realizou a chamada, a bibliotecária foi até a sala recolher livros dos alunos. Depois disso, a docente anunciou que precisavam formar os grupos para a atividade da próxima semana, que consistiria em produzir representações das moléculas por meio de massinha de modelar. Os estudantes puderam escolher os grupos

que fariam parte. A professora disse que eles precisam levar massinhas. [...]. Eles negociaram o dia da atividade [...]. Na sequência a docente se propôs a corrigir a tarefa e indicou o aluno que começaria a leitura das questões. Ela perguntou as respostas aos estudantes. Alguns deles indicaram dúvidas sobre o assunto e pediram mais informações: “Não estou entendendo”. A professora explicou novamente, permanecendo a dúvida, ela fez um desenho na lousa, com exemplos de moléculas e átomos. Ela pediu que todos copiassem na apostila ou no caderno o exemplo, para que pudessem se recordar dele posteriormente. A docente prosseguiu com a correção dos exercícios da apostila que os alunos deveriam ter realizado na tarefa de casa e fez perguntas, conforme o material apostilado. (Diário de campo, 9ºA).

Nota-se que a professora realizou desenhos na lousa para explicar dúvidas anunciadas pelos estudantes, o que resultou em uma alteração na prática docente previamente planejada, incluindo o desenho como um instrumento para explicar um conteúdo que foi inicialmente elucidado por meio da leitura, explicação oral, realização de atividades e correção.

O embate entre as práticas ideais e as observadas, assim como as relações entre conhecimento e nota (Charlot, 2013) puderam ser observadas em aulas propostas na disciplina de Artes, visto que a mesma narrou que planejava as aulas com base em atividades práticas, “em coisas mais reais”, analisando que assim estabeleceria algo mais divertido, rompendo com estratégias consideradas por ela como maçantes, referenciando como exemplos disto a leitura e explicações de conteúdos.

A professora fez a chamada e pediu que os alunos se sentassem em círculo. Eles se organizaram rapidamente. Então a professora pediu que todos se levantassem, ela formou duplas conforme a proximidade dos lugares em que estavam sentados e pediu que um ficasse de frente para o outro, explicou que um estudante seria o espelho, devendo imitar movimentos com as mãos do colega. Depois a docente pediu que os alunos se sentassem no chão, ocupando todo o espaço vazio na sala. Formaram novamente um grande círculo, assim fizeram uma brincadeira que já haviam feito anteriormente: a bola invisível. Segundo a docente, apenas os inteligentes viam a bola, que deveria ser jogada para o amigo do lado com movimentos com as mãos, às vezes ela voltava para o outro sentido, então os alunos tinham que prestar atenção ao movimento dos amigos. [...]. (Diário de campo, 9ºA).

Muitos estudantes costumavam participar das aulas. No entanto, embora fosse uma minoria, alguns não quiseram realizar algumas das atividades, sendo lembrados, pela professora, sobre a necessidade de fazê-lo, caso contrário teriam consequências nas notas.

Em uma situação de jogo teatral, uma menina disse que estava envergonhada e não quis participar. A professora insistiu e a aluna fez. Já outra garota não foi convencida a cumprir o proposto e a docente avisou que ela iria perder nota. “Se você não faz, todo mundo tem esse direito, de não fazer!” (Diário de campo, 9ºA).

O professor responsável pela disciplina de Geografia não se preocupou em relatar práticas pautadas em um caráter distinto do que ele estabelecia no contexto de sala de aula, porém ele se preocupou em destacar que atuava junto a sala em formato circular, o que seria uma inovação frente às fileiras, entretanto eram mantidas propostas que independeram da distribuição dos alunos (em círculo ou em filas):

[...] eu sempre tenho o apreço para a leitura de uma apostila, em círculo, em classes onde isso é possível, que com o 7ºB⁹⁸ é uma sala muito diminuta, então cada um lê um parágrafo, é colocado algo na apostila sobre o assunto para facilitar o estudo, onde às vezes, se recorta uma folha de caderno, grampeado na página sobre o referido assunto, facilitando para o aluno o estudo do conteúdo. (Professor de Geografia).

As aulas de Geografia acompanhadas, apresentaram, predominantemente, padrões de atuação: o professor explicava oralmente os conteúdos propostos pelo material apostilado, fazia perguntas, pedia que eles registrassem informações no caderno e/ou apostila, lia trechos do material apostilado com os estudantes, pedia que grifassem e respondia as perguntas propostas, fazendo o registro escrito ou ditando o que deveria ser escrito em cada resposta e avaliação.

O professor entrou na sala, fez a chamada e pediu que os alunos pegassem o caderno. Escreveu na lousa algumas informações e logo começou a falar, explicar oralmente e escrever na lousa. Enquanto o professor falava e escrevia, alguns alunos riam, conversavam e se distraíam, ele parou diversas vezes para chamar a atenção da turma. Em alguns momentos, ao invés de escrever e falar, o professor apenas ditou o que os alunos deveriam escrever no caderno (resumo dos conteúdos), como uma tentativa de impedi-los de falar e, depois, retomou o registro na lousa e pediu que os estudantes pegassem a apostila para responderem as questões. O professor ditou as respostas das perguntas presentes na apostila. (Diário de campo, 7º B).

⁹⁸ O professor se refere ao espaço físico da sala que os alunos do 7ºB estavam. No 9ºA também não foram observadas aulas organizadas em círculo.

A professora que ministrava a disciplina de Língua Portuguesa verbalizou e estabeleceu estratégias de atuação aproximadas. De forma geral, as práticas docentes dela foram baseadas em alguns padrões fundamentados na atenção dada às situações de leitura e escrita, a rotina inicial das aulas, com a exposição de objetivo, explicações das atividades do dia e frases de recepção aos alunos.

A professora almejava que os alunos usassem a Língua Portuguesa, por isso ela relatou que costumava conversar com eles, falando corretamente e tentava ensinar a escrever por meio de atividades práticas, fomentando o “olhar” dos estudantes para a escrita e os ensinando a criar meios para resolver possíveis entraves para usar a língua.

[...] então eu quero que eles aprendam a olhar pra escrita, olhar pra fala também, mas olhar pra fala é mais difícil, porque a maioria das pessoas com quem eles falam não têm uma exigência de formalidade, então eles vão falar pouco assim, por isso eu crio algumas situações, [...] fazendo debate, mas de forma geral, o modo melhor de ensinar a olhar é pela escrita, pra olhar a variedade padrão, a gramática. Tudo isso serve pra mim, a apostila traz sistematizado, bem superficialmente. Algumas coisas poderiam ajudar se ela viesse um pouquinho mais contextualizada e um pouquinho mais profunda. Mas o meu jeito de ensinar é escrevendo, com textos deles, “Oh porque você colocou essa palavra?” Em situação, a carta é uma situação, aí eu promovo outras escritas. Também eu penso que a gente aprende a escrever, escrevendo, então quanto mais ele escrever, quanto mais parar pra pensar assim: “Como escreve jerimum? Eu nunca escrevi esta palavra”. Olha que bacana você ter que parar pra escrever uma palavra que você nunca escreveu. [...]. Aí depois disso, a pessoa começa a observar lendo, quando ela começa a olhar mais pra escrita, aí ela começa a olhar para escrita dos outros também, aí quando ela vai observar um texto que está lendo, ela começa a ver isso. Eu gosto muito de ler pra eles também, eu tenho muito hábito, semanalmente eu leio, gosto de ler, de interromper, de fazer pergunta, de mostrar o que eu leio, de falar sobre isso, de pôr as coisas na mesa⁹⁹, [...]. (Professora de Língua Portuguesa).

Com tal perspectiva esta professora desenvolvia dois projetos que tinham o intuito central de fomentar o uso da Língua Portuguesa, por meio da leitura e escrita. Um deles era baseado na troca de cartas entre os estudantes de duas escolas em que ela atuava. Este ocorria somente junto aos alunos do oitavo ano, devido a uma proposta curricular específica para este momento escolar.

⁹⁹ A professora costumava ter consigo um livro ou revista, deixando em cima da sua mesa. Alguns alunos notavam isso e, às vezes pediam para ler. Além disso, havia outros momentos em que os alunos liam materiais levados pela professora para a sala, mas escolhidos por eles.

Diante do exposto, foi possível identificar as particularidades nos perfis de cada docente ao atuar e as dificuldades conjuntas que eles vivenciaram ao trabalhar com turmas com um número maior de estudantes com experiências de reprovações escolares, casos de indisciplina e embates estruturais com o espaço físico, acesso a materiais (por ex. educação física e artes).

Conclusão

Este texto se propôs a discutir as relações entre as práticas pedagógicas e o processo histórico de construção de um projeto educacional.

O primeiro eixo que se pretende destacar e romper são os discursos que analisam práticas docentes e culpabilizam professores pelo o que fazem ou não em salas de aulas a partir de um ideal heróico que não se efetiva na maior parte dos contextos concretos.

Cientes disso, questionou-se: Quais indicativos de projeto macrosocial se fizeram presentes em uma escola de ensino fundamental? É possível reagir ao projeto empresarial anunciado a partir de Freitas (2018)? Há “um” projeto educacional possível? No que ele consistiria ao considerar a nossa história, como expôs Abud (2017)?

Muitas questões moveram este texto, no entanto não havia a pretensão de responder a todas, algumas delas estão postas para que possamos mantê-las pulsantes ou somente registradas.

De qualquer maneira, a partir das discussões teóricas aqui propostas, assim como diante dos dados obtidos em campo tem-se que um possível direcionamento para ponderar caminhos possíveis de atuação e (re)construção estão postos no fortalecimento de redes de apoios junto/com docentes e na compreensão do pertencimento a um projeto ampliado que não pode e não deve se limitar aos ideais da reforma empresarial, ao atender, por exemplo, as exigências das avaliações externas, as quais são usadas como instrumento de culpabilização dos próprios docentes.

Tais redes de apoio e fortalecimento dos professores precisam se dedicar a compreender as formas de atuação comumente utilizadas pelos representantes das reformas empresariais. Sabe-se que usualmente eles:

1. Produzem relatórios que divulgam as vantagens supostamente obtidas, se as reformas empresariais forem aplicadas. Tais documentos são elaborados por *think tanks* e fundações, em geral, com discursos enviesados afastando dos espaços de falas os originários das entidades educacionais de base (sindicatos, associações, professores,

estudantes, etc). 2. Interferem nas políticas públicas por entidades filantrópicas impulsionadas por incentivos fiscais. 3. Utilizam de exemplos de sucesso pela grande mídia, exemplos esses que não representam o que efetivamente ocorre na maior parte das escolas brasileiras. (FREITAS, 2018).

Considerando isso, entende-se que qualquer proposta em contrapartida ao que está posto pela reforma empresarial e por ideais conservadores, até mesmo antidemocráticos, passa tanto pela elucidação das contradições vivenciadas por professores, quanto pelo trabalho/apoio em conjunto e pelo reconhecimento de discursos e intencionalidades.

Para concluir, ressalta-se que este texto perpassou discussões ampliadas considerando um projeto educacional e se direcionou a como este projeto se configura num contexto escolar, num projeto institucional e o que foi encontrado neste foi um vazio de identificação deste. É conhecida a limitação do exercício aqui proposto, esperando por mais discussões neste sentido.

Referências

- ABRANTES, P. (2010). Desigualdades sociais na educação básica. p.135-144. In: CARMO, Renato Miguel do (org.) *Desigualdades Sociais 2010: Estudos e Indicadores*. Lisboa: Editora Mundos Sociais.
- ABUD, K. (2017). Currículos de História e políticas públicas: os programas de História do Brasil na escola secundária. p.28-41. In: BITTENCOURT. C. (org.). *O saber histórico na sala de aula*. 12º ed. Contexto: São Paulo.
- BITTENCOURT. C. (2017). Capitalismo e cidadania nas atuais propostas curriculares de História. p.11-27. In: BITTENCOURT. C. (org.). *O saber histórico na sala de aula*. 12º ed. Contexto: São Paulo.
- BOGDAN, Robert e BIKLEN, Sari. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação: Uma Introdução à Teoria e aos Métodos*. Porto: Porto Editora,.
- BRU, Marc. (1997). Pour un nouveau regard sur les pratiques enseignantes. *Anais do Colóquio: "Défendre et Transformer l'École pour tous*. IUFM, Marseille, p.1 – 11.
- CHARLOT, B. (2013). O professor na sociedade contemporânea: um trabalhador da contradição. p.91-130. In: _____. *Da relação com o saber às práticas educativas*. São Paulo: Cortez.
- CRAHAY, Marcel. (2007). Qual pedagogia para os alunos com dificuldade escolar. *Cadernos de Pesquisa*, FCC, São Paulo, v. 37, n. 130, p. 181-208.
- DUBET, François. (1994). *Sociologia da Experiência*. Lisboa: Instituto Piaget.
- DURU-BELLAT; M. (2005). Amplitudes e aspectos peculiares das desigualdades sociais na escola francesa. *Educação e Pesquisa*, FCC, São Paulo, v.31, n.1. p.13-30.

FREITAS, L. C. de. (2018). *A reforma empresarial da educação*: nova direita, velhas ideias. Expressão popular: São Paulo.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). (1994) *Pesquisa Social*: teoria, método e criatividade. Petrópolis, RJ: Vozes.

ŒUVARD, Françoise. (2000). La construction des inégalités de scolarisation de la maternelle au lycée. p.311-321. In: VAN ZANTÉN, Agnés. (org.) *L'école l'état des savoirs*. Paris: La Découverte.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. (2014). *O trabalho docente*: Elementos para um teoria da docência como profissão de interações humanas. Petrópolis, RJ: Vozes.

ZAGO, Nadir. (2006). Do acesso à permanência no ensino superior: percursos de estudantes universitários de camadas populares. *Revista Brasileira de Educação*, São Paulo, v. 11, n. 32, p. 226-237.

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
Universidade Federal de Goiás
E-mail: maria_augusta_peixoto@ufg.br

Introdução

O presente trabalho apresenta resultados parciais de pesquisa em andamento sobre a política educacional na Rede Municipal de Educação de Goiânia (RME), particularmente no que se refere à flexibilização da organização dos tempos e dos espaços de aprender na escola, conforme foi a orientação da proposta de ciclos e posteriormente as alterações na direção de uma organização do ensino voltado para o desenvolvimento de competências e habilidades por meio do empreendedorismo como ferramenta e protagonismo do aluno.

Tomando-se por premissa a distinção necessária entre Estado e governo, ou seja, a de que o governo, nas suas diferentes esferas, não se equipara ao Estado, mas que não há como tratar do Estado e de suas políticas, sem fazer referências aos governos, pretendeu-se apreender no contexto do Estado neoliberal as políticas educacionais empreendidas pelos governos ao longo das últimas duas décadas (2004 a 2024) na RME de Goiânia.

O recorte temporal se justifica, primeiramente em razão das análises anteriormente realizadas na dissertação de mestrado com um estudo sobre o processo de implantação dos ciclos, como também na tese de doutorado com a análise dos processos de regulação na escolaridade em ciclos, que compreendeu desde a implantação em 1998, o processo de reorganização da proposta na gestão do Partido dos Trabalhadores (PT) (2001-2004) e sua continuidade na gestão do Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB) (2005-2008).

O retorno ao ano de 2004 foi estabelecido no intuito de contemplar o final da gestão do PT que, com o processo de reorganização e flexibilização da escolaridade em ciclos, configurou-se como um marco em razão das profundas mudanças e reformas implementadas.

Acredita-se que, por meio do levantamento das principais ações governamentais traduzidas nas políticas educacionais, será possível a compreensão da orientação política dos diferentes governos até a atualidade. Os estudos anteriores, conforme já mencionados, demonstraram que a política educacional implementada na gestão 2001 a 2004 apresentou mudanças significativas no que se referia a tentativa de garantia do direito a educação e a democratização do ensino, com avanços na ampliação do acesso e nas ações com vias a permanência na escola; aos processos de inclusão; à defesa da educação pública; dentre outros.

Cabe ressaltar que, a própria organização da escolaridade em ciclos foi apresentada como uma proposta de educação pública, democrática e inclusiva, na medida em que, por meio da flexibilização dos tempos e espaços da escola, a possibilidade de aprendizagem foi ampliada a todos os estudantes.

Desse modo, buscou-se compreender os desenvolvimentos lógicos e históricos das políticas educacionais na RME, com as principais alterações e mudanças ocorridas, assim como, as determinações econômicas, políticas e ideológicas para as continuidades e rupturas na Política Educacional¹⁰⁰.

A análise da Política Educacional, pressupõe apreender os sentidos e significados que tal política assume no contexto mais amplo das relações com o Estado, com a sociedade e com a particularidade histórica na qual se insere. Por sua vez, determinadas pela realidade material, as ações governamentais não são neutras, ao contrário, traduzem concepções, valores, compromissos e intencionalidades.

Sendo assim, no contexto de uma sociedade marcada pela precedência dos valores econômicos sobre os princípios de valoração humana, do primado do privado sobre o público, do mercadológico sobre o estatal, impõem-se, necessariamente, rigor e clareza na análise e na explicitação de como essas relações se materializam e se traduzem em ações, projetos, programas e políticas no âmbito dos governos municipais.

Em termos estruturais, a RME de Goiânia em 2009¹⁰¹ estava constituída com um total de 322 unidades educacionais, das quais 162 eram destinadas a atender à educação infantil e 160 à educação fundamental organizada em ciclos. Na atualidade, a RME de Goiânia foi ampliada e conta com 378 Unidades Educacionais. Destas, 197 são

¹⁰⁰ Em concordância com Sofia Lerche Vieira, compreende-se que as políticas educacionais são múltiplas e variadas, já A Política Educacional, deve ser compreendida como a reflexão teórica, particularmente relacionada a ciência política, sobre as políticas.

¹⁰¹ Período anteriormente analisado, ver Mundim (2010).

destinadas, exclusivamente, ao atendimento da educação infantil e 176 são escolas que atendem ensino fundamental e educação infantil.

Dentre as escolas citadas, segundo dados divulgados pela Gerência de Educação de Jovens e Adultos (GEREJA), 55 escolas ofertam mais de 7 mil vagas na modalidade de Educação de Jovens e Adultos¹⁰². Além destas, a RME conta com 5 unidades educacionais destinadas exclusivamente à educação especial e ao apoio à inclusão.

As Unidade Educacionais abrigavam em 2009 um total de 7.463 professores, dos quais 3.963 encontravam-se modulados nos ciclos, sendo 2.927 nomeados, 698 em regime de contrato especial temporário e 338 com dobra de carga horária. Em 2023 a RME passa a contar com um total de 12.247 professores (entre efetivos e contratos) modulados na Educação Infantil e Ensino Fundamental e, ainda, 9.842 servidores administrativos (efetivos e contratos), totalizando 22.089 servidores.

No que se refere ao número de matrículas não houve ampliação, a rede municipal atendia em 2009 um total 128.326 alunos, dentre os quais 88.157 encontravam-se matriculados nos ciclos. Atualmente, a RME reduziu o atendimento para um total de 113.086 estudantes/crianças, dentre os quais 76.584 estudantes encontram-se matriculados no ensino fundamental e 36.502 crianças matriculadas na educação infantil. Em relação à estrutura, as escolas da RME encontram-se divididas em 5 Unidades Regionais de Ensino¹⁰³.

Metodologia

O processo de investigação da problemática proposta se constitui de pesquisa de natureza qualitativa, do tipo teórico-bibliográfica que parte de pesquisas anteriores e da contribuição de autores e pesquisadores que já se dedicaram à temática a ser pesquisada. Como ponto de partida, inicialmente e para revisão da literatura, recorreu-se ao Portal de

¹⁰² Disponível em: <https://sme.goiania.go.gov.br/site/index.php/institucional/ultimas-noticias/1769-educacao-de-jovens-e-adultos-nas-escolas-municipais-tem-mais-de-7-mil-vagas-disponiveis>. Consultado em 27 de setembro de 2023.

¹⁰³ Inicialmente criadas em 1993 sob a denominação de Núcleos Regionais e reestruturadas em 1997 no contexto do projeto de modernização e reestruturação administrativa as atualmente denominadas Unidades Regionais de Ensino constituem-se em instâncias intermediária regulatória entre a SME e as escolas e podem ser consideradas como fundamentais ao desenvolvimento da política educacional de organização da escola em ciclos. Atualmente constituídas em um quantitativo de cinco, localizadas conforme as regiões e responsáveis por acompanhar em média sessenta escolas cada uma. São elas: (CRE) Unidade Regional de Educação Brasil de Ramos Caiado, (CRE) Unidade Regional de Educação Central, (CRE) Unidade Regional de Educação Jarbas Jayme, (CRE) Unidade Regional de Educação Maria Helena Bretas e (CRE) Unidade Regional de Educação Maria Thomé Neto.

Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), para localizar trabalhos que tiveram a RME de Goiânia como campo ou objeto de análise nos últimos 20 anos. No Banco de Teses e Dissertações da Capes, numa primeira busca, foram encontrados um total de 134 trabalhos. Desse total, 95 eram dissertações de mestrado, sendo 14 de mestrado profissional, 3 de mestrado profissionalizante e 15 eram teses de doutorado. A análise e categorização destes dados encontra-se em andamento e não será objeto do recorte que ora se apresenta. Devendo ser melhor descrita em trabalhos posteriores.

Ademais, trata-se também de uma pesquisa documental, visto que serão utilizados documentos, tais como legislações, reportagens, matérias jornalísticas e fontes digitais, que a princípio, não passaram por tratamento analítico anterior.

Resultados e discussão

Inicialmente, cabe esclarecer que o presente estudo comunga com a acepção marxiana de que *todo Estado é um Estado de classe*. A par disso, compreende-se o Estado não apenas de forma restrita à sociedade política e ao seu movimento de força e coerção, mas no seu sentido amplo, qual seja, na relação dialética entre as sociedades política e civil. Como afirma Gramsci (1980):

Permanecemos sempre no terreno da identificação de Estado e de Governo, identificação que não passa de uma rerepresentação da forma corporativo-econômica, isto é, da confusão entre sociedade civil e sociedade política, pois deve-se notar que na noção geral de Estado entram elementos que também são comuns à noção de sociedade civil (neste sentido, poder-se-ia dizer que Estado = sociedade política + sociedade civil, isto é, hegemonia revestida de coerção). Numa doutrina que conceba o Estado como tendencialmente passível de extinção e de dissolução na sociedade regulada, o argumento é fundamental. O elemento Estado-coerção pode ser imaginado em processo de desaparecimento, à medida que se afirmam elementos cada vez mais conspícuos de sociedade regulada (ou estado ou sociedade civil). (p. 149).

Sobre essa questão Coutinho (2006) acrescenta que, com a estruturação da sociedade civil, o Estado tornou-se mais complexo em razão da diversidade de interesses que necessita administrar. Entretanto, por mais complexo que seja o Estado, por mais interesses que seja obrigado a levar em conta, há em seu caráter algo que permanece, ou seja, “[...] um núcleo duro, aquele que define a sua natureza como agência de dominação da classe que detém a propriedade dos meios de produção” (p. 36).

Ainda sobre a afirmação de Gramsci, Paro (2005, p. 85) adverte que se tratam de dois grandes ‘planos’, sociedade política e sociedade civil que compõem a superestrutura, porém “[...] é preciso estabelecer com precisão em que dimensão é lícito dizer-se que Estado = sociedade política + sociedade civil, para que não se cometa o equívoco de reduzir a noção de superestrutura à noção de Estado”.

Necessário ainda compreender e tornar claro que as mudanças e desenvolvimentos lógicos e históricos do capitalismo ao longo dos séculos resultam do acirramento das contradições que o capital acaba por confrontar e conseqüentemente produzir e provocar, inúmeras vezes entre frações de classe no cerne da própria burguesia.

Conforme esclarece Mascaro (2013), presente na estrutura capitalista e particularmente nos momentos agudos de crises de reprodução e de conflito entre capital e trabalho, o Estado sempre se apresenta como um elemento terceiro, aparente e imediatamente neutro, desvinculado dos interesses individuais ou de classe, defensor público, regulador da sociedade civil, mediador e árbitro em favor de todos, porém absoluto assegurador da dinâmica de reprodução do capital.

Entretanto, a exemplo do que foi a forma do bonapartismo, do fascismo, da ditadura, da democracia e do socialismo, todas formas de intervenção resultantes do acirramento dos conflitos de interesses de classe, naturalmente antagônicos – como da burguesia com o proletariado e/ou do público com o privado.

Conforme assegura Mascaro (2013), faz-se necessário tomar por suposto que:

Não há um conjunto institucional “padrão” para a forma política estatal. É um engano, por exemplo, associar estruturalmente capitalismo e Estado democrático de direito. Se a forma-mercadoria demanda uma forma política estatal, esta pode se consolidar em instituições estatais democráticas, conforme um tipo específico de arranjo das classes no capitalismo. Mas, também pode haver graves crises na reprodução do capital, exigindo, contra a democracia, arranjos políticos ditatoriais ou mesmo fascistas (p. 32-33).

A partir dessas considerações, não há como ignorar que, a atual fase de acumulação flexível como nova forma de configuração do capitalismo mundializado foi acompanhada por uma radical reestruturação no papel do Estado. Este modelo, caracterizado como neoliberal teve início mais especificamente na Inglaterra sob o governo de Margaret Thatcher (1979-1990) e nos Estados Unidos com o governo de Ronald Reagan (1981-1989) e sobretudo no Chile na ditadura de Augusto Pinochet (1973-1990). Do ponto de vista político estes foram governos marcados pelo desmonte dos

sindicatos de trabalhadores e pela retirada do Estado da garantia de políticas sociais básicas. Grosso modo, tais medidas foram se consolidando acompanhadas de várias outras que passaram a fazer parte do chamado “receituário neoliberal”, no qual a crítica ao ‘Estado interventor’ se deu de forma intensa.

Nesse contexto, o que passou a ocorrer foi um movimento a partir dos centros econômicos que, passaram a atuar de forma transnacional e a ignorar todas as fronteiras que pudessem obstaculizar o processo de acumulação. Deflagrou-se, a partir de então, a propagação de reformas, encaminhadas, fundamentalmente, por Organismos Multilaterais tais como: Fundo Monetário Internacional (FMI); Banco Mundial (BM); Organização das Nações Unidas (ONU); Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO); Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), dentre outros. Tais instituições têm assumido um papel preponderante no direcionamento das políticas de ajuste econômico, expropriação e retirada de direitos da classe trabalhadora no mundo.

Sob o imperativo da flexibilidade, tais políticas têm se materializado de modo controverso nos diferentes governos e Estados no mundo. Atendendo a interesses diversos, o processo de mercantilização ou de privatização direta ou indireta da educação, tem se formalizado por variados instrumentos jurídicos, acordos e arranjos institucionais que incluem o repasse da execução de serviços públicos por meio de convênios, contratos de gestão, formas de parceria, termos de cooperação, instrumentos de terceirização, bem como pela via e busca de promoções, de patrocínios e de fomentos com a iniciativa privada.

No interior das instituições públicas, como expressão da crescente adesão à lógica do privado, é possível observar as mais variadas formas de captação de recursos. No âmbito da gestão da educação sob a forma de convênios, os repasses podem se dar entre os entes da federação (união, estados e municípios), entre diferentes órgãos governamentais e não-governamentais, por meio das organizações sociais, institutos e fundações públicas, sociedades de economia mista e outras formas como pela via de editais de contratação ou transferências voluntárias que se configuram na complexa teia de negociações e interesses que envolvem, tanto a entrada de elementos da lógica do privado no público, como a saída de subsídios e recursos estatais em benefício do privado.

O que tem se desenhado é a abertura, já não mais lenta, nem gradual e tampouco segura da educação ao mundo dos negócios, com a sua subordinação direta ou indireta aos interesses privados de corporações, de organizações financeiras ou mesmo de grupos

de gestores empreendedores ou de conservadores devotados à defesa da propriedade privada, da pátria e da família vislumbrando a educação como um promissor nicho de mercado. Muitos desses processos encontram-se em curso no país e foram ainda mais fomentados no período de pandemia e ampliação do ensino remoto, enquanto outros encontram-se em andamento numa velocidade que tem dificultado, muitas vezes, a sua identificação e compreensão.

Em mapeamento sobre as diversas formas de privatização da educação obrigatória no Brasil, realizado no período de 1990 a 2014, Adrião (2018) analisou a incidência e ampliação de formas de privatização nas dimensões da oferta, do currículo e da gestão da educação. No caso da privatização da oferta a pesquisa indica o crescimento do atendimento em escolas privadas lucrativas e programas de bolsas em estabelecimentos privados. Os processos de privatização na dimensão dos currículos e da gestão indicam a crescente presença dos chamados “filocapitalistas” (Bishop; Green, 2008 *apud* Adrião, 2018), ou como sugerido nos documentos da Organização para a Cooperação e desenvolvimento (OCDE) os “filantropos de risco”, aqui associados mais diretamente aos fundos de investimentos ou “investimento do lucro empresarial socialmente orientado” (Adrião, 2018, p. 19).

Conforme, evidenciado por Harvey (2008), a partir do processo de mudanças ocorridas no capitalismo do século XX, particularmente em decorrência da crise e declínio do modelo de produção fordista e da ascensão de um novo modelo de produção e reprodução com base na acumulação flexível, é possível apreender a flexibilização nos processos produtivos e a sua ampliação a todas as esferas da vida social determinando as novas formas de regulação social e orientando o amplo e generalizado processo de reformas na educação. Assim, a flexibilização pode ser compreendida como categoria central nos processos de regulação social e como princípio orientador das reformas educacionais.

A centralidade da flexibilização como tendência presente nas recomendações de Organismos internacionais desde os anos de 1970, pode ser observado no estudo de Mundim (2018), que trata dessa questão a partir de um estudo encomendado pela UNESCO e elaborado pela Comissão Internacional para o Desenvolvimento da Educação, publicado em 1972, sob o título *Aprender a Ser*. O estudo, reconhecido como Relatório Faure, teve como objetivo central, estabelecer as diretrizes e estratégias para o desenvolvimento da educação no mundo. Em linhas gerais, o Relatório, traz a ideia de

educação como *continuum* e com ênfase nas dimensões da vida, cujo princípio evocado é o da redistribuição do ensino no tempo e no espaço.

Conforme consta do Relatório, trata-se de preparar o sujeito para conviver numa sociedade cada vez mais “heterogênea” e não se trata mais de compreender a educação como mediadora do conhecimento, mas como facilitadora de uma socialização mais ampla em que sua função passa a ser despertar no indivíduo o interesse por se informar e o sentimento de pertencer à coletividade. Dessa forma, o Relatório propõe a reestruturação global do ensino, dos conteúdos e do aprender e preconiza que ocorra com:

[...] um ensino elementar e múltiplo, não só para crianças e adolescentes, mas também para adultos que possam dele necessitar, em qualquer idade. Ensino que, dispensando completamente os conhecimentos de base, tenha por fim ensinar a perceber e compreender o mundo; que tenda a despertar, em qualquer idade – sobretudo na criança, para toda a vida –, o gosto por se instruir, por se informar, (...) que vise enfim provocar o sentido de pertencer à colectividade e o da responsabilidade criadora de cada um para consigo próprio e para com os outros. (...) uma educação de circunstância, em função das necessidades momentâneas ou permanentes de cada um, em qualquer época da vida (Faure *et al*, 1975, p. 274-275).

O Relatório acrescenta ainda, que o ensino elementar, deverá contemplar a diversificação dos conteúdos, conforme o ambiente, a realidade e o ritmo de cada um, ou seja, “[...] individualizar em certa medida os métodos e a cadência da aprendizagem” (Idem, 275). A autodidaxia e o uso sistemático da tecnologia educativa são também enfatizados como forma de ganhar tempo, melhorar o rendimento interno do sistema, reduzir reprovações e desistências. Nesse sentido, conforme alude o Relatório, não importam os meios e os métodos, se ensino de tempo integral, ensino a tempo parcial, por correspondência, por recurso direto às fontes de informação, todos deverão ser considerados válidos, só contando nesse processo o resultado final (Mundim, 2018).

Assim, ainda que não se trate de uma aplicação uniforme para todos os países, o conjunto de recomendações constantes do Relatório deve ser assumido conforme a ordem de prioridade estabelecida por cada um, mas visa atender, fundamentalmente os países em vias de desenvolvimento. Contudo, a orientação geral do desenvolvimento da educação do futuro deverá seguir as aspirações expostas pela Comissão Internacional para o Desenvolvimento da Educação conforme sintetizadas:

Individualizar e personalizar tanto quanto possível a educação. Preparar a autodidaxia. Acelerar os processos da instrução e aprendizagem onde for esse o interesse comum dos educandos e da colectividade. Acelerar a inserção de novas técnicas de reprodução e de comunicação, eminentemente propícias à maior parte das inovações desejadas, e utilizar a tecnologia na medida em que ela pode, sem ocasionar encargos excessivos de equipamento, tornar produtivos os métodos pedagógicos e contribuir para democratizar a acção educativa. Democratizar a gestão da educação. Assegurar uma larga participação do público em todas as decisões de interesse para a educação. (Faure *et al*, 1975, p. 342)

O referido relatório não faz alusão a uma organização do ensino organizado em séries, ao contrário, a ideia de série é substituída pela organização em fases, etapas ou em ciclos. A utilização do termo ciclos é recorrente e aparece como: ciclo de formação acelerada, ciclo inicial de ensino, ciclos curtos, ciclos longos e ciclos de aperfeiçoamento (Mundim, 2018).

Isso posto, cabe ressaltar que, o Relatório Faure estabelece orientações que expressam muito do que as reformas têm implementado no país nas últimas décadas. Nesse sentido, mais do que a convergência de princípios e pressupostos, chama à atenção a atualidade e o nível de detalhamento das mudanças propostas pelo Relatório Faure, principalmente se comparado aos mais recentes relatórios divulgados pela Unesco. Não obstante, cabe questionar sobre o significado da convergência de discursos e proposições no campo educacional e as relações que se estabelecem entre um organismo internacional como a Unesco, os órgãos oficiais formuladores das políticas e dentre esses os representantes do governo federal e as secretarias estaduais e municipais de ensino.

Em divulgação no histórico de atuação da própria Unesco no País, consta que as atividades de representação no Brasil, tiveram início em 1964. “Seu principal objetivo é auxiliar a formulação e a operacionalização de políticas públicas que estejam em sintonia com as estratégias acordadas entre os Estados-membros nas Conferências Gerais da UNESCO”¹⁰⁴. O processo de atuação da Organização ocorre por meio de projetos de cooperação técnica em parceria com diversas instâncias governamentais e com setores da sociedade civil.

A flexibilidade, se apresenta ainda, como categoria central em muitos dos marcos legais e regulatórios no contexto brasileiro. De acordo com Cury (1997), a flexibilidade se fez presente como um dos eixos dominantes presentes na Lei de Diretrizes e Bases

¹⁰⁴ Disponível em: <https://www.unesco.org/pt/fieldoffice/brasil>. Consultado em 10 de maio de 2024.

(LDB 9. 394/96) que, de acordo com o autor, instituiu uma inversão extraordinária e nunca antes vista na estrutura do ensino brasileiro. Para o autor, a nova lei flexibiliza a base e o processo e tem expressão em duas dimensões: “[...] a primeira refere-se à maior clareza de atribuição de competências entre as esferas em relação aos níveis da educação escolar, com clara opção pela descentralização; a segunda, refere-se à diminuição dos controles cartoriais sobre os sistemas e as instituições” (Cury, 1997, p. 147).

Expressão dessa flexibilidade pode ser o artigo 23 da LDB/96, que estabelece o fim da seriação obrigatória e abre a possibilidade de reclassificação dos alunos:

A educação básica poderá organizar-se em séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudos, grupos não-seriados, com base na idade, na competência e em outros critérios, ou por forma diversa de organização, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar (Brasil, 1996).

Do mesmo modo, o art. 24 abre a possibilidade de estudos independentemente da escolarização prévia. Com tais prerrogativas abertas, várias redes estaduais e municipais de todo o país passaram da organização tradicionalmente seriada para formas de organização mais flexíveis.

De acordo com Barretto (2008), inúmeras foram as experiências que desde a metade do século passado gestaram os ciclos como modalidade de escolarização não seriada, que para a autora se configuram como “[...] algumas das propostas mais avançadas do ideário educacional contemporâneo”. Barretto (2008) acrescenta que:

A qualidade da educação como um direito de todos, tal como a defendem algumas experiências de implantação dos ciclos, não se limita à questão da eficiência e eficácia de seus resultados. Antes, corresponde à concepção de qualidade defendida atualmente pela UNESCO (2007), que, para além da eficácia e eficiência do ensino e de seus resultados, tem a ver com o significado do que se aprende, a pertinência do que é aprendido e o contexto a que se reporta a aprendizagem (Barretto, 2008, p. 196).

Situada no quadro mais amplo das reformas neoliberais do Estado, A Política Educacional da rede municipal de educação de Goiânia ao longo das duas últimas décadas (2004 a 2024), foi marcada por diferentes governos, ações, projetos e orientações políticas distintas.

No início do período, a gestão de 2001 a 2004, teve à frente do executivo o prefeito, eleito pelo PT, Pedro Wilson Guimarães - advogado, professor universitário, sociólogo, preso por duas vezes no período da ditadura militar e um dos fundadores do PT em Goiás em 1980. No âmbito educacional sua gestão foi marcada pela tentativa de ampliação do direito a educação, por meio da flexibilização com a organização do ensino em ciclos.

Na contraposição ao sistema seriado, as propostas de organização da escolaridade em ciclos, buscaram romper com os processos de exclusão provocada pela reprovação e evidenciada nas altas taxas de evasão e distorção entre a idade e o nível de escolaridade. A organização da escola em ciclos foi acompanhada por um ideário de educação democrática e inclusiva por flexibilizar os tempos e espaços de aprender na escola. De forma resumida, e condicionadas ao princípio da flexibilidade, Mundim (2009) apresenta, dentre outras alterações:

- 1) a introdução da idade cronológica e das fases do desenvolvimento humano (infância, pré-adolescência e adolescência) como critério – único ou associado ao rendimento escolar – para a organização das turmas e admissão da matrícula;
- 2) novas formas de organização do conhecimento e seleção dos conteúdos, com ênfase na realidade e vivência dos alunos;
- 3) novas metodologias, como a inserção da pedagogia de projetos, complexos temáticos, currículos em rede, temas geradores, currículo por objetivos, habilidades e competências, pedagogia diferenciada, entre outros;
- 4) nova perspectiva de avaliação, com a valorização dos aspectos subjetivos em detrimento dos quantitativos e dos instrumentos descritivos em substituição às notas e conceitos;
- 5) Formulação e adoção de diversificadas formas de atendimento às defasagens no processo ensino aprendizagem, como a recuperação paralela, turmas de progressão, turmas de aceleração, laboratório de aprendizagem, reagrupamento dos alunos, plano didático de apoio, turmas de apoio no contraturno etc. (p. 55).

Para Miranda (2005), encontra-se em curso nessas propostas uma nova maneira de conceber a educação pública, cujas implicações poderão comprometer o destino de toda uma geração de crianças e adolescentes. Para a autora, o que está em curso é uma alteração radical no próprio conceito de escola, segundo afirma:

Isso implica mudar o conceito de escola ou, o que dá no mesmo, a noção de socialização mediada pela escola, que deixa de ser orientada por um critério, digamos iluminista, de que a emancipação dos indivíduos deva ocorrer mediante a aquisição de

conhecimentos, saberes, técnicas e valores que lhes permitam viver em uma sociedade mediada por esses conhecimentos, saberes, técnicas e valores, passando a orientarem-se por uma noção de socialidade que prescindem da mediação do conhecimento como sua dimensão fundamental, sendo a socialidade per se o seu critério. O importante é que os alunos permaneçam na escola, disponham de tempo e de espaço para que possam desfrutar o que ela possa lhes oferecer, inclusive a oportunidade de adquirir conhecimentos, mas não apenas isso ou não fundamentalmente isso: que eles possam viver ali e agora uma experiência de cidadania, de convivência, de formação de valores sociais. (Miranda, 2005, p. 642-643).

Agnes Van Zanten (2008), em pesquisa desenvolvida em dois colégios do subúrbio parisiense, embora em contexto muito diverso do brasileiro, lança luzes sobre o debate aqui realizado. De acordo com a autora:

Observa-se notadamente que a expectativa de resultados em termos de aprendizagens cognitivas dá lugar à expectativa de resultados em termos de motivação, de relação com o trabalho e de aquisição de confiança por parte dos alunos, o que equivale a um questionamento profundo do lugar central ocupado pela transmissão de conhecimentos e o princípio meritocrático no ensino secundário francês [...]. (Van Zanten, 2008, p. 203-206).

No movimento de continuidade e ruptura presente na trajetória do município e da própria RME, entre 2005 e 2016, a alternância de poder no executivo municipal ficou entre o PMDB e o PT. Após a derrota de Pedro Wilson (PT), Iris Rezende Machado (PMDB) assumiu a prefeitura no período de 2005 a 2008 e 2009 a 2010 quando do seu afastamento, assumiu o vice, Paulo de Siqueira Garcia (PT) de 2010 a 2012 e posteriormente eleito de 2013 a 2016. Na sequência reeleito prefeito de Goiânia pela 4ª vez, Iris Rezende Machado (MDB), reassume a prefeitura em janeiro de 2017 a dezembro de 2020.

A despeito do longo período transcorrido entre as gestões de 2004 a 2020 e das mudanças efetivadas na estrutura, no currículo, nos processos de avaliação e na condução e gestão da rede municipal de educação, é possível afirmar que os princípios da flexibilização dos tempos e espaços de aprender, permaneceram vigentes nas propostas. Ressalta-se que agora, acrescidas das orientações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e também, vale lembrar, da cultura da seriação que nunca foi completamente superada.

Na continuidade da política municipal, em 2020, no auge do período pandêmico, Maguito Vilela (MDB) foi eleito prefeito de Goiânia. No entanto, contraiu a COVID-19 e

faleceu no dia 13 de janeiro de 2021 por complicações da doença. Assumiu, então o vice-prefeito Rogério Cruz (Partido Republicano), radialista, pastor da igreja evangélica, carioca de origem e primeiro prefeito autodeclarado negro na história de Goiânia.

A partir de então, passou a ocorrer o alinhamento, cada vez maior, no desenvolvimento das políticas educacionais entre as esferas do governo federal com a gestão de Jair Bolsonaro, estadual com o governo de Ronaldo Caiado e com Rogério Cruz no governo municipal.

No âmbito educacional, conforme consta do site do *Observatório Movimento pela Base*, o que direciona o processo formativo da rede municipal de educação de Goiânia é a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017); o Documento Curricular para Goiás-Ampliado (DC-GO Ampliado) – aprovado em 2018 e com versão ampliada em 2020 – e os documentos curriculares municipais para a Educação Infantil e a Educação de Adolescentes, Jovens e Adultos, elaborados em 2019. O Observatório ressalta ainda o grande protagonismo da equipe da secretaria municipal de educação de Goiânia na elaboração do documento referência¹⁰⁵.

Conforme consta da sua apresentação, o DC-GO Ampliado, resulta do regime de colaboração e expressa o alinhamento político das propostas em torno da implantação da BNCC por parte das entidades governamentais como o Conselho Nacional de Secretários da Educação (CONSED), representado pela Secretaria Estadual de Educação de Goiás (SEDUC), e a União dos Dirigentes Municipais de Educação de Goiás (UNDIME-GO). De acordo com o Documento, Goiás foi o Estado com maior número de cadastros no Portal da Base e o segundo que mais enviou contribuições em todo país, o que só reforça a articulação entre a SME, a SEDUC e a Undime Go na parceria com o MEC.

Quanto a estrutura, o DC-GO segue o modelo da BNCC, mantendo-se a apresentação da Educação Infantil fundamentada em direitos de aprendizagens e desenvolvimento, campos de experiências e objetivos de aprendizagens e desenvolvimento e o Ensino Fundamental estruturado em áreas de conhecimento – Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza e Ciências Humanas – e componentes curriculares (Língua Portuguesa, Língua Inglesa, Arte, Educação Física, Matemática, Ciências da Natureza, História e Geografia). Do mesmo modo, em conformidade com a

¹⁰⁵ Acesso em: <https://observatorio.movimentopelabase.org.br/formacao-dos-educadores-de-goiania-go-aco-es-permanentes-e-adequadas-ao-contexto/> Consultado em 07/05/2024.

BNCC, o DC-GO também é orientado pelas dez competências gerais que permeiam todas as etapas da Educação Básica.

Conforme ressalta a BNCC (2017), a noção de uma base nacional comum, assim como a noção de um ensino por competências já se faziam presentes desde a LDB/96 e foram reafirmadas no Plano Nacional de Educação (PNE – 2014). Acrescenta-se ainda que, o foco no desenvolvimento de competências, vem sendo preconizado pelos Organismos Internacionais, por meio de sistemas de avaliação desde o final do século XX e início do XXI e alinhado, particularmente ao que propõe a Agenda 2030 da Organização das Nações Unidas (ONU). A BNCC (2017), deixa explícito a orientação para o desenvolvimento de competências:

Ao adotar esse enfoque, a BNCC indica que as decisões pedagógicas devem estar orientadas para o desenvolvimento de competências. Por meio da indicação clara do que os alunos devem “saber” (considerando a constituição de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores) e, sobretudo, do que devem “saber fazer” (considerando a mobilização desses conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho), a explicitação das competências oferece referências para o fortalecimento de ações que assegurem as aprendizagens essenciais definidas na BNCC (p. 13).

No que se refere as aprendizagens essenciais, a análise dos documentos deixou evidente, tanto nas determinações da BNCC como na política da RME, a flexibilização dos tempos e espaços do aprender; a minimização dos objetivos e dos conteúdos; o deslocamento do papel do professor para o protagonismo do aluno; a ênfase na inovação e nas metodologias ativas; o incentivo a autodidaxia; a incorporação das novas tecnologias e das mídias interativas na resolução de problemas, bem como a construção de conhecimento em equipe ou em rede. Cabe ressaltar que, esses elementos já se configuravam em tendência clara e em curso, particularmente com a adoção e emergência do ensino remoto no período pós pandêmico.

De acordo com Kuenzer (2016), todos esses elementos, caracterizam também a denominada aprendizagem flexível no interior da pedagogia da acumulação flexível. Conforme define a autora:

A forma de participação do aluno nessa proposta muda bastante: de espectador, passa a ser sujeito de sua própria aprendizagem, o que exigirá dele iniciativa, autonomia, disciplina e comprometimento.

Nas modalidades de aprendizagem flexível disponibilizadas, ele fará seu próprio horário de estudo, estabelecerá as condições e o ritmo em que irá estudar, segundo seu perfil e suas possibilidades. Em tese, ao gerenciar seus tempos e espaços, aprenderia a aprender, sozinho ou em colaboração, o que conduziria a um melhor aproveitamento; e, nas práticas colaborativas, deixaria de ser isolado em suas tarefas e leituras, de modo também a superar posturas individualistas (p. 15).

De forma mais específica, a flexibilização do aprender, presente nos princípios da proposta de organização da escolaridade em ciclos na RME de Goiânia, particularmente na gestão 2001-2004, encontra ressonância no que se refere a flexibilização do aprender na proposta de educação presente na BNCC, particularmente na REM e no encaminhamento das ações nas últimas gestões na Rede Municipal.

Posto isso, é possível observar que, contraditoriamente à tese de superação do individualismo e da construção do conhecimento de forma colaborativa e solidária, o que se percebe é o deslocamento da lógica do aprender, advinda da relação teoria - prática e da aprendizagem na escola tendo como pressuposto a relação professor - aluno, para a lógica do empreender, tomada como ferramenta metodológica atribuída ao aluno que, alçado à condição de protagonista e sujeito autorregulado, passa a ser responsável pela própria aprendizagem por meio de competências e habilidades, fundamentalmente demandadas pelo mercado.

A ideia de que o indivíduo aprenda e seja autor e protagonista de sua própria vida, responsabilizando-se pelo aprendizado permanente por meio de competências e habilidades está ancorada numa racionalidade econômica neoliberal e na cultura do empreendedorismo que, cada vez mais encontra na educação o terreno fértil para a sua disseminação. Utilizada como ferramenta no mundo empresarial, o empreendedorismo tem se apresentado na área educacional como um conjunto de elementos, um modelo a ser seguido por cada um na busca e conquista do próprio sucesso.

Para além dos marcos legais presentes na Política Educacional da RME de Goiânia, vários são os indícios da adoção do empreendedorismo como eixo orientador para os currículos e como metodologia no encaminhamento das ações e atividades pedagógicas. Expressão dessa tendência, o Programa “Conexão Escola”, exibido na TV-UFG, é fruto de parceria firmada entre a RME e a UFG para produção de recursos educacionais digitais para professores e alunos e tem como um dos seus eixos a educação financeira e o empreendedorismo.

Cabe citar ainda, a assinatura de termo de adesão da secretaria municipal de educação ao Programa Nacional de Educação Empreendedora (PNEE) do Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas (SEBRAE) no ano de 2023. Conforme divulgado na Agência Sebrae de Notícias (ASN)¹⁰⁶, mais de 110 mil alunos e cerca de 19 mil servidores da educação foram contemplados com as temáticas da – criatividade, inovação, resiliência e outras – elaboradas pelo SEBRAE para o público da rede municipal de ensino.

Considerações finais

As análises apresentadas, ainda que parciais, permitem afirmar que A Política Educacional na Rede Municipal de Educação de Goiânia (RME), nos últimos 20 anos, têm adotado a flexibilização como eixo central desde a implementação da proposta de organização dos tempos e dos espaços de aprender na escola, conforme foi a orientação da proposta de ciclos na gestão (2001-2004). Da mesma forma, nas gestões posteriores, a flexibilização se apresenta nas propostas de alterações curriculares e na direção de uma organização do ensino voltado para o desenvolvimento de competências e habilidades, particularmente na gestão (2020-2024), por meio da ênfase no empreendedorismo.

Conforme se afirmou, as competências gerais para a educação básica presentes na BNCC, no DC-GO Ampliado foram reafirmadas nas *Concepções Orientadoras do Trabalho Pedagógico da Rede Municipal de Educação de Goiânia*: “conhecimento; pensamento científico, crítico e criativo; repertório cultural; comunicação; cultura digital; trabalho e projeto de vida; argumentação; autoconhecimento e autocuidado; empatia e cooperação; responsabilidade e cidadania” (Goiânia, 2022, p. 4). Contudo, para o desenvolvimento de tais competências, o empreendedor tem se colocado como metodologia e ferramenta pedagógica fundamental.

A organização de propostas de organização curricular que insiram o aluno na prática social a partir dos conhecimentos científicos e metodológicos na construção de uma formação crítica e integral deve continuar no horizonte. Contudo, a partir da análise realizada, foi possível apreender que, em resposta às demandas da atual fase de acumulação flexível do capital, as mudanças no modo de conceber a escola, o conhecimento e os conteúdos que historicamente constituíram a formação.

¹⁰⁶ Acesso em: Educação Empreendedora entrará em currículos das escolas municipais de Goiânia | ASN Goiás - Agência Sebrae de Notícias (agenciasebrae.com.br) consultado em: 20/05/2024.

A flexibilização dos tempos e espaços do aprender e o deslocamento para o empreendedorismo como forma de resolução individualizada, se mostram funcionais à perspectiva neoliberal de um Estado mínimo que se desresponsabiliza, retira direitos e transfere para o sujeito a responsabilidade pelo seu possível fracasso ou sucesso. A ideia de que cada um possa ser o empresário de si mesmo, encontra na lógica do empreender por meio de competências e habilidades o pacote completo para a superação das desigualdades estruturais reproduzidas na esfera educacional.

Entretanto, à despeito da constatação do processo de precarização da formação e da educação básica, a investigação aponta para a necessidade de movimentos contra-hegemônicos no intuito de reconstruir os antigos e construir os novos espaços formativos e organizativos na escola. O desvelamento da realidade e das suas contradições em tempos tão adversos, se colocam como possibilidade de resistência no horizonte, ao que parece, longínquo de transformação.

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, jan./abr. 2018.
- BARRETO, E. S. As escolas com ciclos e seus resultados no processo ensino-aprendizagem. In: FETZNER, A. R. (Org.). **Ciclos em revista**. Rio de Janeiro: Wak, 2008. v. 4.
- BRASIL. **Lei n. 9.394/96**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Senado Federal, Centro Gráfico, 1996.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. MEC, 2017.
- COUTINHO, C. N. **Intervenções: o marxismo na batalha das idéias**. São Paulo: Cortez, 2006.
- CURY, C. R. J. Reforma Universitária na Nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Cadernos de Pesquisa Fundação Carlos Chagas**, [S.L], n. 101, p. 3-19, jul. 1997.
- FAURE, Edgar et al. **Aprender a ser**. La educación del futuro. 2 ed. Madri: UNESCO/Alianza Editorial, 1975.
- GOIÂNIA. **Concepções Orientadoras do Trabalho Pedagógico da Rede Municipal de Educação de Goiânia**. Secretaria Municipal de Educação, 2022.
- GOIÂNIA. **Documento Curricular para Goiás – Ampliado: volume II – Anos Iniciais do Ensino Fundamental**. 2019.

GOIÂNIA. **Documento Curricular para Goiás – Ampliado: volume III** – Anos Finais do Ensino Fundamental. 2019.

GRAMSCI, A. **Maquiavel, a política e o Estado moderno**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1980.

KUENZER, A. Z. Trabalho e Escola: a aprendizagem flexibilizada. **Rev. do Trib. Reg. Trab.** 10ª Região, Brasília, v. 20, n. 2, 2016.

_____. Sistema educacional e a formação de trabalhadores: a desqualificação do Ensino Médio Flexível. **Ciência & Saúde Coletiva**, Volume: 25, Número: 1, 2020.

_____. O jogo ideológico e econômico da educação dos mais pobres no Brasil neoliberal. **Revista Trabalho Necessário**, v. 21, n. 44, p. 01-12, 13 abr. 2023.

MASCARO, A. L. **Estado e forma política**. São Paulo, SP: Boitempo, 2013.

MIRANDA, M. G. Novo Paradigma do conhecimento e políticas educacionais na América Latina. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 100, p. 49-56, mar. 1997.

_____. Sobre Tempos e Espaços da Escola: do princípio do conhecimento ao princípio da socialidade. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 91, p. 639-651, especial/out. 2005.

MUNDIM, M. A. P. Políticas de regulação na educação: uma análise da organização da escola em ciclos em Goiânia no período de 1998-2008. 2009. 185 fls. **Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Goiás, Faculdade de Educação, 2009.**

_____. Regulação Social, Reformas do Estado e da Educação sob o Imperativo da Flexibilização. In: José Carlos Libâneo; Sandra Valéria Limonta Rosa; Marilza Vanessa Rosa Suanno; Adda Daniela Lima Figueiredo Echalar. (Org.). **Didática, escola e política: nenhum direito a menos**. 1ed. Goiânia - GO: CEGRAF - UFG, 2018, v. 1, p. 3505-3552.

OLIVEIRA, D. A. Política, gestão e financiamento da educação e as novas formas de regulação. **Revista Teoria e Prática na Educação**, Maringá (PR), v. 7, n. 3, p. 359-365, set./dez. 2004.

PARO, V. H. **Administração escolar: introdução crítica**. 13. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

ZANTEN, A. V. A influência das normas de estabelecimento na socialização profissional dos professores: o caso dos professores dos colégios periféricos franceses. In: TARDIF, M.; LESSARD, C. **O ofício de professor: história, perspectivas e desafios internacionais**. Tradução de Lucy Magalhães. Petrópolis (RJ): Vozes, 2008.

OS DESAFIOS DA DESCENTRALIZAÇÃO DA REDE DE ENSINO DO ESTADO DA BAHIA¹⁰⁷

Leane Liny dos Santos Lima
Universidade Federal da Bahia
E-mail: leanelife@hotmail.com

Introdução

O processo de descentralização da gestão pública se consolidou com a promulgação da Constituição Federal de 1988, o que propiciou a autonomia de gerenciamento aos estados e aos municípios (Oliveira; Duarte; Clementino, 2017; Adrião; Camargo, 2007). O histórico de planejamento nacional foi resgatado por meio dos Planos Plurianuais - PPA, vinculados às políticas de orçamento nacional e direcionadores de estratégias de desenvolvimento, e que repercutiram na organização administrativa estatal (Lessa; Couto; Farias, 2009). Nesse sentido, o enfoque de ações voltadas aos territórios foi dado no PPA nacional 2004-2007, o qual trazia em seu bojo que o enfrentamento às desigualdades sociais perpassaria pelo desenvolvimento regional e pelo fomento ao planejamento nos territórios (Brasil, 2003).

O Estado da Bahia, diante da sua dimensão de 564.760,429 km², iniciou, em 2007, o processo de territorialização da administração do Estado, que consistiu na divisão de 417 municípios em 27 Territórios de Identidade. (Bahia, 2007; Serpa, 2015). Essa divisão territorial repercutiu na configuração da rede de ensino estadual. Inicialmente, agrupavam-se as escolas tendo em vista a quantidade de matrículas e servidores em Diretorias Regionais de Educação - DIREC e, posteriormente, sucedeu-se o processo de configuração em Núcleos Territoriais de Educação - NTE de acordo com a vinculação dos municípios ao Território de Identidade (Souza, 2008; Flores, 2014).

Logo, esta produção almeja historicizar o processo de territorialização da rede de ensino estadual baiana por meio dos documentos legais estaduais e da revisão da literatura acerca da temática. Para tanto, identifica as normativas que culminaram no processo de territorialização do estado da Bahia e, em consequência, na rede estadual de ensino diante

¹⁰⁷ O presente estudo é um recorte de projeto dissertativo de mesma autoria vinculado à linha Política e Gestão do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal da Bahia, que visa o mapeamento do setor privado em órgãos colegiados de municípios baianos.

da formação dos Núcleos Territoriais de Educação na Bahia, bem como expõe os desafios da descentralização e da gestão educacional baiana.

Metodologia

Os caminhos metodológicos deste estudo acarretaram uma abordagem de pesquisa qualitativa de caráter documental e bibliográfica, haja vista a subjetivação dada aos documentos legais e aos estudos sobre a temática. Minayo (1994), ao definir uma pesquisa de cunho qualitativa, aponta o caráter interpretativo de significações enquanto perspectiva central do pesquisador. Quanto à análise documental e à revisão da literatura, Gil (2008) expõe a interpretação do pesquisador como ato principal perante as fontes documentais e bibliográficas para a construção das significações. Sendo assim, encontram-se abaixo os documentos legais do estado da Bahia levantados que instituem a territorialização do estado e da rede de ensino estadual:

Quadro 1 - Documentos legais que regem a descentralização do Estado da Bahia em Territórios de Identidade e da rede de ensino estadual da Bahia em Núcleos Territoriais de Educação

Documento legal	Finalidade
Lei nº 6.074 de 22 de maio de 1991	Modifica a estrutura organizacional da Administração Pública Estadual e dá outras providências.
Decreto nº 6.212 de 14 de fevereiro de 1997	Define critérios para a organização administrativa das Diretorias Regionais de Educação e Unidades Escolares da Rede Estadual de Ensino Público e dá outras providências.
Lei nº 10.705, de 14 de novembro de 2007 (PPA 2008-2011)	Institui o Plano Plurianual da Administração Pública Estadual, para o período 2008-2011, e dá outras providências.
Decreto nº 12.354 de 25 de agosto de 2010	Institui o Programa Territórios de Identidade.
Decreto nº 15.806, de 30 de dezembro de 2014	Dispõe sobre a organização territorial dos Núcleos Regionais de Educação, e dá outras providências.
Decreto nº 16.722, de 12 de maio de 2016	Altera o Anexo Único do Decreto nº 15.806, de 30 de dezembro de 2014, que dispõe sobre a organização territorial dos Núcleos Regionais de Educação.
Decreto nº 17.377, de 01 de fevereiro de 2017	Altera as denominações e as finalidades de unidades administrativas da Secretaria da Educação do Estado.

Fonte: Elaborado a partir das páginas oficiais do Diário Oficial do Estado da Bahia, da Secretaria da Educação do Estado da Bahia, da Superintendência de Estudos Econômicos e Sociais do Estado da Bahia e da Secretaria de Planejamento do Estado da Bahia, 2024.

O levantamento, a categorização e a análise dos documentos legais foram realizados entre agosto de 2023 e março de 2024 nas páginas oficiais da Secretaria da Educação do Estado da Bahia - SEC/BA (<https://institucional.educacao.ba.gov.br/nucleos-regionais-de-educacao>), da Superintendência de Estudos Econômicos e Sociais do Estado da Bahia - SEI/BA (https://sei.ba.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=2598&lang=pt&Itemid=660), da Secretaria de Planejamento do Estado da Bahia - SEPLAN/BA (<https://www.seplan.ba.gov.br/planejamento/historico-do-ppa/> e <https://www.seplan.ba.gov.br/politica-territorial/>) e do Diário Oficial do Estado da Bahia - DOE/BA (<https://dool.egba.ba.gov.br/>).

Enquanto fontes bibliográficas foram utilizadas, os estudos de Serpa (2015), Miranda (2021), Souza (2008) e Flores (2014), que discutem sobre a territorialização do estado da Bahia e as repercussões na implementação das políticas públicas em âmbito estadual. As três últimas fontes bibliográficas foram levantadas no portal Catálogo de Teses e Dissertações - CAPES (<https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#!/>). Na busca por territórios da Bahia, foram encontradas 619 produções e, ao delimitar o período que se iniciou o processo de adesão aos Territórios de Identidade até os dias atuais, obteve-se, ao usar o filtro título e objetivo, 541 produções, das quais dezessete são voltadas aos Territórios de forma ampla ou de algum Território de Identidade específico.

Quanto aos artigos, no portal Periódicos – CAPES, por meio da busca por territórios da Bahia, obteve-se 1413 resultados. Ao refinar o período 2007-2024, apareceram 1379 resultados. Selecionou-se, diante do título e resumo, os artigos de Schiesari, Marques e Sarriés (2024), que discutem a gestão territorial e os índices de desenvolvimento em uma área específica de ordem social, e de Miranda, Couto e Pereira (2020), que apontam alternativas recentes de gestão territorial da educação fomentadas na Bahia. Os demais artigos tinham objetos de estudo delimitados em um Território de Identidade, o que se distanciou do objetivo deste trabalho.

O estado da Bahia apresenta 417 municípios distribuídos em 27 Territórios de Identidade. Ademais, possui 14.141.626 habitantes no censo demográfico de 2022, 1.946.957 matrículas no ensino fundamental e 635.569 matrículas no ensino médio em 2021 nas redes de ensino municipais e estaduais (Brasil, 2022; Brasil, 2021). No Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - IDEB, em 2021, a Bahia obteve a nota 3,5 no

Ensino Médio na rede estadual, 4,5 nos Anos Finais do Ensino Fundamental na rede estadual e 6,0 nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental na rede estadual (Brasil, 2021).

A Secretaria da Educação do Estado da Bahia está localizada em Salvador, capital, e os 27 Núcleos Territoriais de Educação estão distribuídos pelos seguintes municípios:

Quadro 02 - Distribuição dos Núcleos Territoriais de Educação do Estado da Bahia

NTE	LOCALIZAÇÃO	TERRITÓRIO DE IDENTIDADE
01	Irecê	Irecê
02	Bom Jesus da Lapa	Velho Chico
03	Seabra	Chapada Diamantina
04	Serrinha	Sisal
05	Itabuna	Litoral Sul
06	Valença	Baixo Sul
07	Teixeira de Freitas	Extremo Sul
08	Itapetinga	Médio Sudoeste da Bahia
09	Amargosa	Vale do Jiquiriçá
10	Juazeiro	Sertão do São Francisco
11	Barreiras	Bacia do Rio Grande
12	Macaúbas	Bacia do Paramirim
13	Caetité	Sertão Produtivo
14	Itaberaba	Piemonte do Paraguaçu
15	Ipirá	Bacia do Jacuípe
16	Jacobina	Piemonte da Diamantina
17	Ribeira do Pombal	Semiárido Nordeste II
18	Alagoinhas	Litoral Norte e Agreste Baiano
19	Feira de Santana	Portal do Sertão
20	Vitória da Conquista	Sudoeste Baiano
21	Santo Antônio de Jesus	Recôncavo
22	Jequié	Médio Rio de Contas
23	Santa Maria da Vitória	Bacia do Rio Corrente
24	Paulo Afonso	Itaparica

25	Senhor do Bonfim	Piemonte Norte do Itapicuru
26	Salvador	Metropolitano de Salvador
27	Eunápolis	Costa do Descobrimento

Fonte: Elaborado a partir da página oficial da Secretaria da Educação do Estado da Bahia, 2024

Os NTEs possuem administração, coordenação e estrutura física próprias, e são destinados a desenvolver ações de contextualização da implementação e execução de políticas educacionais na rede estadual de ensino, além de dar suporte às redes de ensino dos municípios agrupados em cada Território de Identidade (Bahia, 2010; Bahia *et al.*, 2020). O acesso às informações atualizadas de quantidade de matrícula e unidade escolares estaduais por Núcleo Territorial de Educação não foram disponibilizadas nos portais oficiais do governo do estado da Bahia até a finalização deste estudo.

Discussão dos resultados

O estado da Bahia, haja vista a sua dimensão territorial, passou por quatro regionalizações. A primeira ocorreu entre 1970 e 1990, chamada de Regiões Administrativas, em um caráter estritamente funcional, em uma busca de descentralizar as ações da capital para as dezessete regiões administrativas e, posteriormente, em vinte e seis regiões de influência urbana. Em seguida, na década de 1990, o estado foi dividido em Regiões Econômicas, permeado pelo discurso de desenvolvimento econômico e de modernização (Souza, 2008).

Finalmente, a terceira regionalização, em Eixos Estaduais de Desenvolvimento, perdurou do fim da década de 1990 até 2006, numa perspectiva de abertura à globalização e de atender aos interesses do capital privado nacional e internacional (Bahia, 2004; Souza, 2008). A partir de 2007, a divisão do estado baiano passou a ser em Territórios de Identidade e divisões administrativas, de coordenação e de planejamento de políticas públicas (Souza, 2008; Flores, 2014; Miranda; Couto; Pereira, 2020).

Nesse contexto, a implementação dos Territórios de Identidade, a partir de 2007, através da Lei nº 10.705, de 14 de novembro de 2007 (PPA 2008-2011) e do Decreto nº 12.354 de 25 de agosto de 2010, que instituiu a Programa de Territórios de Identidade, esteve estreitamente vinculada às políticas nacionais de desenvolvimento territorial de caráter descentralizador, promovidas pelo Ministério de Desenvolvimento Agrário (Serpa, 2015; Schiesari; Marques; Sarriés, 2024; Souza, 2008; Flores, 2014; Miranda, 2021).

Assim, Miranda (2021) afirma que a adoção de políticas de desenvolvimento dos territórios propicia, em tese, a descentralização, a articulação, a contextualização das políticas nacionais em âmbito local e a participação dos sujeitos sociais na deliberação de políticas públicas. Nessa esteira, Souza (2008) ressalta que as políticas de desenvolvimento territorial adotadas pelo poder executivo tentam atrelar o desenvolvimento econômico e a diminuição das desigualdades sociais à interação entre o poder público, a sociedade civil organizada e o mercado.

Para tanto, o Programa de Territórios de Identidade, instituído pelo governo estadual baiano através do Decreto nº 12.354 de 25 de agosto de 2010, apresentou a iniciativa enquanto fomento do desenvolvimento econômico e social do Estado da Bahia e o seguinte delineamento:

Art. 1º [...]

§ 1º - Considera-se Território de Identidade o agrupamento identitário municipal formado de acordo com critérios sociais, culturais, econômicos e geográficos, e reconhecido pela sua população como o espaço historicamente construído ao qual pertence, com identidade que amplia as possibilidades de coesão social e territorial. (Bahia, 2010)

Os municípios foram agrupados em Territórios a partir de uma abordagem geográfica, econômica e sociocultural, com o intuito de alcançar políticas públicas de modo estratégico e contextualizado com as realidades locais. Desse modo, Serpa (2015) salienta os desafios da implementação dos Territórios de Identidade e da descentralização das políticas públicas, trazendo como exemplo as políticas culturais.

Os técnicos das secretarias estaduais por nós entrevistados admitem diversos entraves para a operacionalização das políticas culturais a partir da nova regionalização em territórios de identidade, destacando aqueles territórios mais “problemáticos” sob esse ponto de vista, [...] O que parece embasar o nome do território não é a ideia de identidade territorial, mas sim os conceitos de cidade-polo e de polarização, base para regionalização de cunho mais econômico, como aquela dos eixos de desenvolvimento, anterior à regionalização institucional atual. (Serpa, 2015, p. 21-22)

Seguindo essa perspectiva, durante o processo de regionalização em Territórios de Identidade do Estado da Bahia, houve uma predominância de aspectos geoeconômicos sobre os aspectos socioculturais, o que pode (des)favorecer a execução de políticas públicas de ordem social. Nesse contexto, Flores (2014) pontua que a descontinuidade de

ações governamentais e no coletivo entre as Secretarias repercute no desenvolvimento estatal, o que corrobora Miranda (2021):

É comum na gestão pública a falta de atuação conjunta das várias secretarias de governo, superintendências, diretorias e mesmo coordenações em torno de um projeto político de desenvolvimento de Estado. Muda-se uma pessoa, mudam-se todas as diretrizes das políticas de um Estado. Neste sentido, a gestão da educação do Estado da Bahia tem vivenciado descontinuidades de ações e projetos, em âmbito estadual e territorial, mesmo contando com a continuidade do mesmo grupo político no governo. A pauta da política educacional fica à mercê das visões, concepções e interesses de cada novo gestor da pasta, revelando, assim, a ausência de clareza do projeto de educação que a Bahia pretende pautar e avançar para promover o desenvolvimento de seus territórios. (Miranda, 2021, p. 127)

Essa descontinuidade das ações repercute nas concepções de Educação adotadas pelo governo estadual, o que não determina uma proposta clara de educação na e para a Bahia. Embora haja descentralizações administrativas, os diálogos entre as diretorias, superintendências, secretarias, coordenações e núcleos precisam ocorrer de forma conjunta, a fim de potencializar a implementação das políticas e dos serviços públicos.

No quesito participação social e econômica, o Decreto nº 12.354, de 25 de agosto de 2010, que instituiu a Programa de Territórios de Identidade, previa a ampliação dos mecanismos de participação na gestão das políticas públicas e atração de investimentos e intercâmbios públicos e privados, visando ao fortalecimento econômico, de qualidade de vida e de implementação de políticas e programas estaduais (Bahia, 2010). Tal quadro está de acordo com a concepção de desenvolvimento territorial nacional definido pelo PPA 2004/2007. Logo, o estado da Bahia, por meio da Lei nº 10.705, de 14 de novembro de 2007 (PPA 2008-2011), e, posteriormente, do Programa de Territórios de Identidade, abre espaço para a participação da iniciativa privada em busca do fortalecimento da reorganização política-administrativa e econômica estadual.

Após sete anos da implementação do Programa de Territórios de Identidade, no que diz respeito à Educação, o governo reconfigurou as Diretorias Regionais de Educação - DIREC em Núcleos Regionais de Educação - NRE através do Decreto nº 15.806, de 30 de dezembro de 2014, para atender à divisão territorial vigente.

A regionalização das DIRECS data de muito antes do PTI. Logo, a sua organização espacial obedece a uma lógica própria que não está

em função dos Territórios de Identidade e não passou por alterações após a adoção deste recorte espacial.

A lógica de organização administrativa das DIRECS está voltada à organização dos seus servidores e às unidades escolares da rede estadual de ensino, já consolidada e apreendida pela organização do sistema educacional baiano, incluindo alunos e professores.

Assim, a SEC tem definidas 32 regiões de alcance, uma para cada DIREC, contra 27 regiões dos TI. (Flores, 2014)

Constata-se, então, o lapso temporal das alterações político-espaciais nas políticas educacionais em nível estadual. As 32 DIRECs, que eram constituídas apenas por vinculação de Unidades Estaduais de Ensino - UEE, não supriam mais a perspectiva de polarizações através da territorialização, visto que, em um mesmo município, havia mais de uma Diretoria Regional, como era o caso do município de Salvador ou de municípios vizinhos com características socioculturais semelhantes e com Diretorias Regionais distintas.

Por meio das políticas de descentralização administrativa implementadas pelo governo estadual em consonância com a Constituição Federal de 1988, a Secretaria da Educação do Estado da Bahia - SEC criou, em 1991, as Diretorias Regionais de Educação - DIREC, o que descentralizou a gestão educacional do estado, através da Lei nº 6.074 de 22 de maio de 1991. Nessa perspectiva, o Decreto nº 6.212, de 14 de fevereiro de 1997, remete, em seu bojo, a criação das DIRECs à “complexidade da oferta educacional em diversas modalidades de ensino e a necessidade de fortalecimento do processo de descentralização das ações” (Bahia, 1997). Neste decreto, em específico, as DIRECs eram definidas pela quantidade de municípios, escolas e matrículas a elas vinculadas, além de apresentar suas funções e dos Diretores das UEEs. (Bahia, 1997). Iniciou-se, assim, os respaldos da descentralização administrativa e financeira na esfera da gestão escolar estadual.

Mais adiante, com a reconfiguração administrativa, os 27 Núcleos Regionais de Educação - NRE tiveram sua regionalização de acordo com os Territórios de Identidade por meio do Decreto nº 15.806, de 30 de dezembro de 2014, e do Decreto nº 16.722, de 12 de maio de 2016. Esses Decretos apresentam os municípios inclusos nos NREs a partir de Territórios de Identidade, em vez de reunir as UEEs por quantidade de servidores e matrículas como o Decreto anterior. Por fim, em 2017, houve a modificação da nomenclatura de Núcleos Regionais de Educação para Núcleos Territoriais de Educação com o Decreto nº 17.377, de 01 de fevereiro de 2017, dialogando, portanto, com o termo Territórios de Identidade.

Vale salientar que os documentos legais que organizam os municípios nos NREs e, futuramente, em NTEs não dispuseram das funcionalidades e objetivos destes de forma explícita para os municípios dos Territórios de Identidade ao qual pertencem. Houve, então, mudanças de rearranjos dos municípios em uma territorialização e de nomenclatura, mas não ocorreram as melhorias e os reparos das lacunas da gestão educacional da rede estadual e no direcionamento da educação dos municípios.

Em 2017, o Decreto nº 17.377, de 01 de fevereiro de 2017, redefine a nomenclatura dos NREs para Núcleos Territoriais de Educação (NTE), sendo criada em seguida a Coordenação de Articulação Territorial (CONTE). Segundo alguns gestores entrevistados, a mudança de nomenclatura de NRE para NTE foi mais uma alteração de nomes por Decreto, de natureza administrativa, do que propriamente uma mudança de trabalho da secretaria que ecoasse de forma contundente em uma organização na gestão numa perspectiva de buscar contemplar uma identidade dos territórios, suas demandas, tendências laborais na gestão das políticas educacionais. (Miranda, 2021, p. 131)

A mudança de nomenclatura dos Núcleos não necessariamente esteve vinculada a uma reorganização funcional, mas sim administrativa, que não sanou os desafios da falta de recursos humanos, de articulação e de contextualização da rede estadual baiana com a realidade singular dos Territórios de Identidade para a implementação das políticas educacionais. Dessa forma, para suprir a demanda da complexidade administrativa da gestão dos NTEs, a Secretaria de Educação começou a contratar, a partir de 2018, assessorias técnicas nas ações de planejamento, articulação e execução das políticas educacionais (Miranda, 2021). Embora os Núcleos Territoriais de Educação direcionassem para a descentralização da gestão educacional da Bahia, em especial, da rede estadual de ensino, e para o suporte à educação dos municípios baianos, estes ainda possuem gargalos na organização das suas redes de ensino.

Diante disso, consolidaram-se os Arranjos de Desenvolvimento da Educação, que foram constituídos de modo a proporcionar um suporte amplificado às redes de ensino estadual e dos municípios dos Territórios de Identidade, tendo em vista a falta de recurso humano suficiente para tal (Miranda; Couto; Pereira, 2020).

Enquanto os Consórcios Públicos na Bahia não têm compreendido a educação como pauta estratégica para promover o desenvolvimento dos territórios, agentes da iniciativa privada nacionais, regionais e internacionais, como fundações e institutos, com o discurso de promoção da governança local, vêm se

articulando e propondo o formato de Arranjos de Desenvolvimento da Educação (ADE) para atuarem ativamente na educação. (Miranda; Couto; Pereira, 2020, p. 12)

Os Consórcios Públicos, por sua vez, são associações de entes federados com o intuito de realizar uma gestão compartilhada em prol do desenvolvimento territorial e estão normatizados pela Emenda Constitucional nº 19 (Brasil, 2016; Miranda; Couto; Pereira, 2020). Destaca-se que os Consórcios Públicos atuam na implementação e gestão de políticas públicas da saúde, do meio ambiente e da economia. Contudo, no estado da Bahia, os Consórcios Públicos na esfera municipal não colocaram a gestão da Educação como uma das estratégias para inibir as desigualdades sociais e econômicas, o que daria espaço aos Arranjos de Desenvolvimento da Educação, que são constituídos por entidades do terceiro setor em convênio com os entes federados. Na Bahia, esse tipo de arranjo da gestão educacional iniciou em 2009 no Território de Identidade Recôncavo Baiano, mas não se firmou, como apontam Miranda, Couto e Pereira (2020).

Portanto, os Núcleos Territoriais de Educação descentralizam a rede estadual de ensino e mantêm a forma de gerenciamento da educação do fim do século passado, haja vista a falta de especificação e reformulação dos aparatos legais sobre a gestão dos NTEs. Logo, por mais que haja suporte dos NTEs às gestões municipais na Educação, ainda não é suficiente diante da complexidade da dimensão territorial do estado da Bahia. Tal questão requer maior aprofundamento sobre a possibilidade dos Consórcios Públicos, em diálogo com os NTEs, serem alternativas de potencialização de uma gestão educacional descentralizada e compartilhada na educação baiana.

Conclusão

Historicizar o processo de reconfiguração da administração estadual em Territórios de Identidade e, de modo específico, da descentralização da rede estadual baiana transpõe a influência de variáveis externas e de políticas nacionais, na implementação de políticas locais. Como foi evidenciado, o processo de organização dos Territórios de Identidade não foi a primeira forma de regionalização adotada pelo governo baiano, o que pressupõe que as tentativas de descentralização administrativa e econômica precedem o que está posto na Constituição Federal de 1988. Além disso, o trabalho demonstrou que as políticas de desenvolvimento territorial propiciam a inserção de atores privados nas ações do Estado, seja no caráter econômico e/ou seja por meio de assessorias na administração pública.

Este estudo apontou que a modificação das 32 Diretorias Regionais de Educação em 27 Núcleos Territoriais de Educação possibilitou uma equivalência do fomento e aplicabilidade de políticas públicas entre a Secretaria da Educação do Estado da Bahia e as demais secretarias, como também viabilizou a aproximação da execução das ações de unidades estaduais de ensino de um mesmo município e de municípios com aspectos geoeconômicos e socioculturais semelhantes.

Contudo, a descentralização da gestão da rede estadual baiana não necessariamente está vinculada à melhoria da articulação e qualidade da oferta de ensino: faz-se necessário, então, um diálogo empenhado entre os NTEs e as próprias Secretarias do Estado da Bahia, bem como uma contextualização massiva das políticas educacionais. Tendo em vista a falta de arranjos públicos institucionais e a abertura para a iniciativa privada prevista nos documentos legais locais, os convênios público-privados vêm se firmando, mas não lograram êxito nas últimas décadas na gestão educacional baiana. Além disso, a disponibilização de informações atualizadas sobre matrículas, unidades estaduais de ensino e servidores a rede estadual de ensino por Núcleo Territorial de Educação potencializa estudos sobre a Educação do Estado da Bahia.

Diante do exposto, os desafios da descentralização da gestão educacional do estado da Bahia estão impostos e expõem as fragilidades históricas transpostas pela busca de sanar a falta de interligação administrativa e de diálogo entre as políticas educacionais e os contextos locais, além da demanda por recursos humanos.

Referências

ADRIÃO, Theresa Maria de Freitas; CAMARGO, Rubens Barbosa de. A gestão democrática na Constituição de 1988. In: OLIVEIRA, Romualdo Portela de; ADRIÃO, Theresa Maria de Freitas. **Gestão, financiamento e direito à educação: análise da LDB e da Constituição Federal**. 2 ed. São Paulo: Xamã Editora, 2007 Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/7372447/mod_resource/content/1/gest%C3%A3odemocr%C3%A1tica.pdf. Acesso em: 06 dez. 2023.

BAHIA. Secretaria de Planejamento. **Plano Plurianual (PPA 2008-2011)**. Salvador, BA: Palácio do Governo do Estado da Bahia, 2007. Disponível em: https://www.seplan.ba.gov.br/wp-content/uploads/Apresentacao_PPA_2008_2011.pdf . Acesso em: 31 maio 2023.

BAHIA. Secretaria de Planejamento. **Plano Plurianual (PPA 2004-2007)**. Salvador, BA: Palácio do Governo do Estado da Bahia, 2004. Disponível em: https://www.seplan.ba.gov.br/wp-content/uploads/02_Apresentacao_PPA_2004-2007.pdf. Acesso em: 31 maio 2023.

BAHIA. Decreto nº 6.212 de 14 de fevereiro de 1997. **Diário Oficial do Estado da**

Bahia. Salvador, BA: Palácio do Governador do Estado da Bahia, 1997. Disponível em: <https://dool.egba.ba.gov.br/>. Acesso em: 28 abr. 2024.

BAHIA. Decreto nº 12.354 de 25 de agosto de 2010, que institui o Programa Territórios de Identidade e dá outras providências. **Diário Oficial do Estado da Bahia**, ed. 20.352. Salvador, BA: Palácio do Governador do Estado da Bahia, 2010. Disponível em: <https://dool.egba.ba.gov.br/>. Acesso em: 28 abr. 2024.

BAHIA, Cristiano de Sant Anna Bahia; REIS, Indiará Souza; SANTOS, Caique Oliveira; LIMA, José Fernandes Maciel; QUINAUD, Ricardo Teixeira; GALLATI, Larissa Rafaela. Jogos escolares da rede pública do Estado da Bahia: análise das edições 2009 a 2017. **Journal of Physical Education**, v. 31, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/jpe/a/CSPkJhn8pwKwZ344gHh5KJj/#>. Acesso em: 28 abr. 2024.

BRASIL. **Constituição de 1988 - Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2016. Disponível em: <https://www2.senado.leg.br/bdsf/item/id/529969>. Acesso em: 31 maio 2023.

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Coordenação Técnica do Censo Demográfico. **Censo Demográfico 2022: população e domicílios - primeiros resultados.** Rio de Janeiro, RJ: IBGE, 2023. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/index.php/biblioteca-catalogo?view=detalhes&id=2102011>. Acesso em: 31 maio 2023.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - 2021.** Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/ideb/resultados>. Acesso em: 17 maio 2023.

BRASIL. Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão. Secretaria de Planejamento e Investimentos estratégicos. **Plano Plurianual 2004-2007.** Brasília, DF: Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão, 2003. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/orcamento-da-uniao/leis-orcamentarias/ppa/2004-2007/ppa-2004-2007/mensagempresidencial.PDF> Acesso em: 28 abr. 2024.

FLORES, Cintya Dantas. **Territórios de Identidade na Bahia: saúde, educação, cultura e meio ambiente frente à dinâmica territorial.** 2014, 162 f. Dissertação (Mestrado em Geografia); Instituição de Ensino: Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2016. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/handle/ri/19347>. Acesso em: 16 jun. 2023.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** 6 ed. São Paulo: Atlas S. A., 2008.

LESSA, Antônio Carlos; COUTO, Leandro Freitas; FARIAS, Rogério de Souza. Política externa planejada: os planos plurianuais e a ação internacional do Brasil, de Cardoso a Lula (1995-2008). **Revista Brasileira de Política Internacional**, n. 52, jun. 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbpi/a/x6Vqphj7ZZg8nG9pZrmRvjH/#>. Acesso em: 27 mar. 2024.

MIRANDA, Maura da Silva. **Consórcio Público em Territórios de Identidade da**

Bahia: incidência de atores privados na Gestão da Educação local. 2021, 240 f. Tese (Doutorado em Educação). Instituição de Ensino: Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2021. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/handle/ri/35711>. Acesso em: 17 maio 2022.

MIRANDA, Maura da Silva; CUNHA, Maria Couto; PEREIRA, Rodrigo da Silva. Arranjos institucionais para a gestão da educação em territórios da Bahia: tensões entre o público e o privado. **Educação em Revista**, v. 36, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/vnBNTF9hxcdR7FmBgvhbz3F/#>. Acesso em: 05 maio 2023.

MINAYO, M. C. de S. Ciência, técnica e arte: o desafio da pesquisa social. In: MINAYO, M. C. de S. (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 21 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994. pp. 67-80.

OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. W. B.; CLEMENTINO, A. M. A Nova Gestão Pública no contexto escolar e os dilemas dos(as) diretores(as). **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v. 33, n. 3, p. 707 - 726, set./dez. 2017. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/rbpae/article/view/79303>. Acesso em: 15 maio 2022.

SCHIESARI, Carolina; MARQUES, Paulo Eduardo Moruzzi; SARRIÉS, Gabriel Adrián. Efeitos da gestão territorial no Índice de Desenvolvimento Rural da Agricultura Familiar nos Territórios da Cidadania do estado da Bahia. **Revista de Economia e Sociologia Rural**, v. 63, 2024. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/resr/a/LD4yMSGWQ3fDRHPVHm5GwdL/#>. Acesso em: 28 abr. 2024.

SERPA, Angelo (org.). **Territórios da Bahia: regionalização, cultura e identidade**. Salvador, BA: EDUFBA, 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/resr/a/LD4yMSGWQ3fDRHPVHm5GwdL/#>

SOUZA, Éder Junior Cruz de. **Políticas Territoriais do Estado da Bahia: Regionalização e planejamento**. 2008 155 f. Dissertação (Mestrado em Geografia). Instituição de Ensino: Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2008. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/handle/ri/19363>. Acesso em: 16 jun. 2023.

QUALIDADE DA EDUCAÇÃO NA REDE ESTADUAL DE ENSINO DO ESTADO DE SÃO PAULO

Aline Michelle Dib
Doutoranda em Educação na Universidade de
São Paulo
E-mail: aline.dib@usp.br

Introdução

O presente estudo é um recorte de uma pesquisa a nível de Doutorado em curso que, dentre outros resultados, espera contribuir com o debate em torno das iniciativas da Rede Estadual de Ensino de São Paulo (REE-SP) por meio da adoção de programas e projetos associados à melhoria da qualidade da educação, especialmente, vinculando-a a resultados do Saesp. A ênfase desse trabalho recai sobre a tônica da qualidade da educação, em especial, quando associada aos desdobramentos de resultados obtidos por avaliações educacionais.

No âmbito das políticas educacionais, a qualidade da educação tem desencadeado um quadro caracterizado por indicadores educacionais, formulados a partir de resultados de avaliações de proficiência destinadas a determinadas etapas de escolarização. Em especial ao estado de São Paulo, esse quadro é composto pelos resultados do Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (Saesp) e do Índice de Desempenho da Educação Básica do Estado de São Paulo (Idesp).

Dada a associação da qualidade aos resultados de avaliações, os relatórios gerados a partir do Saesp e do Idesp têm sido base de desenvolvimento de políticas que visam preencher espaços de insuficiências no contexto político e prático do sistema educacional. Nesse contexto, as ações em torno das políticas se estendem desde os responsáveis pela elaboração de políticas públicas até os gestores, professores e alunos.

Contribuições Charlot (2021), Enguita (2022) e Souza (2023) abordam as repercussões da busca pela qualidade educacional atestada nos últimos anos. Esse debate inclui análises sobre os instrumentos utilizados para avaliar a mencionada qualidade, com destaque para a relevância e as implicações dos indicadores de qualidade utilizados no contexto educacional. Evidencia-se, ainda, os desenlaces da discussão em torno da lógica de responsabilização, que implementa sistemas de bonificações e penalidades para as escolas.

Ante a esse quadro, o estudo em questão tem como objetivo compreender como a questão da qualidade foi abordada nas ações da Rede Estadual de Ensino de São Paulo (REE-SP), a partir da análise de Relatórios da Administração Estadual de 2019 a 2023. Utilizou-se uma abordagem de análise qualitativa, amparada pela técnica de análise de conteúdo. A escolha da REE-SP se justifica pelo fato de que o estado de São Paulo tem servido como um modelo para redes de ensino em outros estados, uma vez que sua dimensão, entre outras características, exige que as políticas sejam pensadas para abarcar as diferentes necessidades emergidas em contextos educacionais.

Ao se considerar para a análise os relatórios do período de 2019 e 2023, possibilitou-se, portanto, não apenas compreender as abordagens em torno da qualidade adotadas pela REE-SP em resposta aos desafios do contexto educacional pós pandemia de Covid-19, mas também compreender a formulação de políticas de longo prazo, que objetivavam atender às necessidades de uma população estudantil ampla e heterogênea, tornando-se um ponto de inflexão para a avaliação da qualidade educacional.

Enfoques da qualidade da educação

Em meio ao cenário de reformas educacionais que se pautam em jurisdições e direcionamentos para os sistemas educativos, as propostas das redes de ensino, sobretudo, no estado de São Paulo, passaram a ser coroadas pelo termo qualidade. Em que pese não se tratar de um termo novo, a centralidade conferida à qualidade na educação foi uma atribuição que ocupou o lugar da problemática do acesso e da igualdade de oportunidades (Enguita, 2022).

Abordar a questão da qualidade requer, dentre outros aspectos, considerar que sua significância não seja equiparada a uma tendência do século XXI desassociada de princípios educacionais. Ainda que não seja oriunda do debate educacional, a qualidade nesse campo foi consolidada a partir de movimentos a respeito do ensino de Ciências e Matemática que ocorreram nos Estados Unidos e na Europa entre as décadas de 60 a 80 no século XX (Charlot, 2021). Seu enfoque, dado na melhoria do desempenho de estudantes, difundiu-se a partir da década de 80, marcando assim um ponto de inflexão na maneira como a qualidade educacional começou a ser percebida e avaliada.

Nesse contexto, enquanto a concepção de igualdade de oportunidades era compreendida como o marco inicial e ponto de partida, a qualidade, em contrapartida, passou a ser percebida como o ponto de chegada (Enguita, 2022). Isso significa que não bastava proporcionar somente a igualdade de oportunidades; tornou-se igualmente

necessário assegurar qualidade à educação oferecida. Logo, estabelece-se um *continuum* no qual a priorização da qualidade se manifestou como uma diretriz no âmbito educacional.

Avaliar a qualidade da educação se tornou um dos desenlaces da corrida global por melhores desempenhos acadêmicos em sistemas de ensino. Li e Chui (2022) apontam que a busca por excelência em educação, em um contexto global, não deveria ser simplificada à avaliação do desempenho acadêmico. Isso porque a qualidade da educação parte de variadas dimensões que as envolvem e para além de desempenhos acadêmicos, uma vez que abarca aspectos ontológicos, éticos e referentes à ecologia educacional, ou seja, a relação entre o ambiente educacional e o desenvolvimento dos indivíduos dentro desse ambiente (Liu; Chui, 2022).

As dimensões presentes nesse contexto às quais Liu e Chui (2022) se referem consideram que a qualidade da educação deve ser olhada sob uma perspectiva exógena, isto é, que parte do sistema de ensino para assim considerar os aspectos em torno da sala de aula, uma vez que a dinâmica das escolas é condicionada aos direcionamentos que norteiam o funcionamento dos sistemas de ensino. Assim, a educação de qualidade seria baseada em aspectos que consolidam o sistema de ensino como um ecossistema educativo sustentável, no sentido de considerar o desenvolvimento dos diferentes componentes que o integram, como política educacional, gestão escolar, prática pedagógica, progressão serial e estrutura escolar (Liu; Chui, 2022).

Ainda que a qualidade da educação, quando enquadrada nesse contexto, seja observada por um espectro mais amplo, não deve se desconsiderar que, na prática, persevera-se uma centralidade atribuída às avaliações de desempenho para determinação da qualidade. Ball (2003) menciona que as crenças e convicções em torno da melhoria da educação passaram a ter sua importância substituída por resultados. Estes que são amparados por bases de dados que refletiriam uma tentativa mais certa de se esboçar a realidade educacional (Rowe; Skourdoumbis, 2017).

No Brasil, a direção teórica, prática e política em torno da qualidade tem sido discutida e associada a programas educacionais apoiados em resultados de avaliações que orientam mudanças nas escolas (Sousa, 2023). Tais programas também podem ser compreendidos como parte de políticas educacionais mais amplas que nem sempre são orientadas por uma mesma estrutura formal e propagam práticas que sejam amparadas na melhoria da qualidade por meio de diretrizes e medidas. O que evidencia consideração

das variadas interpretações existentes de qualidade e da natureza polissêmica do termo (Enguita, 2022).

Rowe e Skourdoumbis (2017) relacionam as mudanças pragmáticas direcionadas à qualidade baseada em avaliações às reformas educacionais, que dentre outros aspectos, buscavam evidenciar um problema a ser enfrentado. Nesse contexto, as políticas educacionais em curso ao longo das últimas décadas, muitas vezes, serviam como forma de definir e reconhecer os problemas, mas não eram necessariamente capazes de enfrentá-los (Rowe; Skourdoumbis, 2017). Dada a complexidade em torno do enfrentamento de problemas e a busca por melhorias educacionais, os sistemas educacionais passaram a ser observados a partir de parâmetros – de gestão, curriculares e pedagógicos – por meio de avaliações periódicas.

Muito se discute acerca do uso dessas avaliações como ritos da burocracia educacional, mas cabe considerar a necessidade de integrá-las ao processo de transformação da educação a partir de seus objetivos e de sua relação com os sistemas de ensino (Vianna, 2005). A dinâmica em questão se delineia a partir da discussão da qualidade da educação quando associada ao desempenho em provas padronizadas, ao passo de serem utilizadas como determinante de sucesso ou fracasso das escolas e dos desdobramentos desencadeados a partir disso, como a responsabilização aos professores pelos resultados, as penalizações, a concessão de bonificações aos profissionais da educação e de recursos destinados às escolas.

Esse quadro acentua lacunas educacionais voltadas para os demais atributos relacionados à qualidade que demandam análise nesse contexto. Como exemplo, pode-se considerar a falta de valorização de professores, que leva ao emprego da avaliação com uma abordagem orientada por outros interesses, e a falta de formação dos professores em avaliação, que passam a colocar erroneamente como objeto de avaliação o aluno, em sua materialidade e seu comportamento, e não sua capacidade ou habilidade de ler ou resolver problemas (Almeida, 2022).

Ante a essa conjuntura, a qualidade da educação vem sendo discutida e caracterizada na literatura. Em especial, Machado e Alavarse (2014) a reconhecem como um conceito polissêmico que não é simples, tampouco imparcial. Dourado e Oliveira (2009) a configuram como um processo que, ao mesmo tempo que se mostra complexo, também é dinâmico e condicionado a fatores que não são estáticos. Na mesma linha, Charlot (2021) menciona que a qualidade abarca um conjunto de questões sobre assuntos diferentes, embora relacionados, em torno do funcionamento das escolas.

Contribuições de Charlot (2005; 2021) sugerem que, antes de proceder à avaliação ou ao julgamento de uma presumida qualidade educacional, seria preciso compreender a abrangência do conceito e identificar os critérios em que a avaliação seria apoiada. Essa prática leva a indagações acerca dos motivos que tornam uma escola a ser com mais qualidade do que outra. Isso se faz necessário, uma vez que, senão forem definidos objetivos fundamentais a serem buscados pelas escolas, a qualidade pode ser limitada a um conceito subjetivo e ideológico, o que torna complexo o seu acompanhamento em materialidade (Charlot, 2021).

Associação da qualidade educacional aos resultados do SARESP e IDESP

Historicamente, o estado São Paulo tem investido significativamente em educação, tanto em termos de infraestrutura quanto em programas educacionais, a ponto de ser considerado por Sanfelice (2010) como o local em que se consolida o laboratório de políticas do Brasil. Por se tratar do estado mais populoso do país, apresenta uma diversidade socioeconômica e cultural, o que faz com que as políticas implementadas devam ser capazes de abarcar especificidades de diferentes contextos. Tal contexto posiciona São Paulo como modelo para outras regiões, municípios e estados que enfrentem desafios educacionais semelhantes (Silva; Jacomini, 2016).

No que concerne à melhoria da educação do estado de São Paulo, o tema é colocado em centralidade de políticas há mais de uma década (Jacomini, Nascimento, Stocco, 2023). Observa-se uma inclinação das iniciativas governamentais em torno do desdobramento de resultados de avaliações que permitem acompanhar o desempenho dos alunos (Jacomini; Nascimento; Stocco, 2023). Quanto a isso, a Secretaria de Educação do Estado de São Paulo (2024, p.1) declarou que os alunos matriculados em escolas estaduais paulistas participam de avaliações federais, como o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb) e a Prova Brasil, e estaduais, como o Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (Saresp), com fins de gerar resultados que possam compor indicadores da qualidade do ensino.

Em especial, o Saresp tem sido colocado como um mecanismo de diagnóstico da educação, que, a partir de provas aplicadas para os alunos do terceiro, quinto, sétimo e nono ano do Ensino Fundamental e para alunos da terceira série do Ensino Médio, coleta e apresenta dados referente ao desempenho escolar. Os mesmos dados, quando observados junto ao indicador de fluxo escolar, são utilizados para compor o Idesp.

O Saresp é citado como um elemento central nas políticas educacionais de São Paulo (Silva, 2021; Souza, 2023). Iniciado em 1996 e em continuidade desde então, o sistema, em sua mais recente estruturação, possibilita classificar o resultado acerca do desempenho dos alunos a partir de uma escala de quatro níveis de desempenho, sendo eles: a) avançado; b) adequado; c) básico; d) abaixo do básico. A variação de pontuação para utilizada para representar cada nível é estabelecida com base nas expectativas de aprendizado para cada ano ou série, a partir de conteúdos, habilidades e competências específicas presentes no Currículo do Estado de São Paulo (São Paulo, 2024). No que tange à interpretação dos níveis, cabe dizer que se trata de uma escala cumulativa, o que significa que os alunos posicionados em um nível demonstram competência não só nas habilidades e conhecimentos desse nível, mas também nas proficiências exigidas nos níveis precedentes.

O Idesp, por sua vez, é utilizado para se estabelecer metas a serem cumpridas pelas escolas de ano a ano. Mais especificamente, considera-se o desempenho dos alunos no quinto e no nono ano do Ensino Fundamental, assim como no terceiro ano do Ensino Médio, nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, conforme avaliado pelo Saresp. Tais resultados servem como base para a determinação do Indicador de Desempenho em Língua Portuguesa (IDlp) e do Indicador de Desempenho em Matemática (IDmat), respectivamente. Dessa forma, a combinação desses indicadores resulta no Indicador de Desempenho (ID) para cada etapa de escolarização. Em seguida, o Indicador de Fluxo (IF) de cada etapa de escolarização é calculado a partir da média das taxas de aprovação dos alunos em todas as séries e anos que integram cada uma das etapas educacionais observadas. Assim, a multiplicação do ID pelo Indicador de Fluxo (IF) conduz à determinação do resultado do Idesp.

Contribuições de Jacomini, Nascimento, Stocco (2023) e Silva (2017 e 2021) apontam que, ainda que as ações do Saresp e do Idesp vigorem as agendas educacionais por cerca de 25 anos, a educação da REE-SP não tem alcançado as metas previstas de resultados para cada etapa de escolarização. Ante a esse cenário, pode-se dizer que a melhoria da educação não implica complexidades apenas no levantamento e análise de dados escolares, mas também na tradução desses dados em ações que possam, efetivamente, surtir efeitos nas dimensões da educação que envolvam a questão da qualidade.

Dessa forma, cabe considerar como a questão da qualidade foi desenvolvida ao longo dos últimos anos pela REE-SP, em sua concepção abrangente e também

direcionada às avaliações, tendo em vista que os debates em torno dos indicadores têm se debruçado para questões além da presença e o grau da qualidade da educação, uma vez que abarcam questões de responsabilização dos professores e gestores dos resultados, mercantilização de resultados, pressões a professores e alunos e camuflagem de dados para melhorarem resultados (Silva;Torres, 2016).

Metodologia

Para analisar como a questão da qualidade tem sido abordada na REE-SP, realizou-se um estudo de abordagem qualitativa de análise, com fins exploratórios. Ante às técnicas de coleta e tratamento de dados previstas no escopo de pesquisa qualitativa, optou-se pela coleta de documentos que foram observados pela ótica de análise de conteúdo.

Em especial ao estudo em voga, os documentos utilizados são relatórios do Poder executivo apresentados à Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo com fins de prestar contas as atividades financiadas pelo estado ao longo do período de um ano fiscal. Dessa forma, Relatórios da Administração Estadual referentes ao período de 2019 a 2023 (São Paulo, 2020; 2021; 2022; 2023; 2024) foram coletados e submetidos a uma organização prévia com fins de destacar as ações da Secretaria que mencionassem explicitamente a intenção de melhorar a qualidade da educação.

Conforme Bardin (2016), acerca da técnica de análise de conteúdo, os dados foram estruturados em etapas que incluem pré-análise, organização, exploração, categorização e tratamento. Em suma, após uma leitura inicial, os documentos foram organizados no software Nvivo para exploração. A categorização foi definida *a posteriori*, a partir da análise de concorrência de palavras. O tratamento dos dados envolveu discutir a questão da qualidade a partir das categorias criadas e das ações implementadas na REE-SP apresentadas nos relatórios. Destaca-se que a versão do Nvivo utilizada foi a 14 e, a partir dos resultados, foram elaborados quadros para viabilizar a compreensão dos achados.

Resultados e discussões

O primeiro resultado, referente ao procedimento de categorização, levantou uma lista de palavras mais frequentes que pudessem demonstrar os temas centrais abordados nos relatórios e, posteriormente, permitir acompanhar as tendências e mudanças nos discursos. Mais especificamente, levantou-se 50 palavras dos quatro relatórios analisados, de 2019 a 2023. Posteriormente, buscou-se a o termo qualidade a partir da função de

coocorrência de palavras, isto é, observar em qual contexto a palavra central aparece junto com as outras 50 palavras mais frequentes. Apresenta-se no Quadro 1 a lista de palavras mais frequentes.

Quadro 1 – Frequência de palavras. Relatórios da Administração Estadual, 2019-2023

Ordenamento	Palavra	Frequência	Porcentagem de força
1	escolas	991	2,50%
2	educação	599	1,51%
3	ensino	560	1,41%
4	programa	263	0,66%
5	desenvolvimento	209	0,53%
6	projetos	204	0,51%
7	professores	186	0,47%
8	gestão	177	0,45%
9	formação	174	0,44%
10	diretorias	168	0,42%
11	atividades	166	0,42%
12	públicos	164	0,41%
13	aulas	157	0,40%
14	processos	156	0,39%
15	valor	147	0,37%
16	melhorias	136	0,34%
17	avaliações	136	0,34%
18	unidades	135	0,34%
19	profissionais	134	0,34%
20	estado	133	0,34%
21	recursos	131	0,33%
22	atendimentos	131	0,33%
23	sistema	131	0,33%
24	trabalhos	129	0,33%
25	objeto	122	0,31%
26	fundamental	122	0,31%
27	pedagógicas	119	0,30%
28	aprendizagem	117	0,30%
29	currículo	114	0,29%
30	formas	112	0,28%

31	básica	111	0,28%
32	participação	110	0,28%
33	contendo	109	0,27%
34	municípios	107	0,27%
35	formatos	105	0,26%
36	equipes	103	0,26%
37	inovação	103	0,26%
38	milhões	100	0,25%
39	cursos	99	0,25%
40	deficiência	99	0,25%
41	estudos	95	0,24%
42	técnica	91	0,23%
43	resultados	90	0,23%
44	integral	90	0,23%
45	tecnologia	88	0,22%
46	lei	87	0,22%
47	plano	86	0,22%
48	integrado	86	0,22%
49	orientações	77	0,19%
50	docente	75	0,19%

Fonte: resultados da pesquisa (2024).

A partir da análise do resultado de coocorrência de palavras e do aporte da literatura apresentado no estudo, observou-se três clusters na base de dados, ou seja, a existência de três grupos que representam diferentes aspectos relacionados à qualidade na educação. Pelas palavras compartilharem semelhanças temáticas, os grupos de palavras foram agrupados em três categorias, sendo elas: a) instrumento de qualidade; b) tipo de qualidade; c) indicador de qualidade. No Quadro 2, apresentou-se as categorias formadas com o respectivo agrupamento das palavras mais frequentes a partir da análise realizada.

Quadro 2 – Categorização e agrupamento após análise de coocorrência

Categoria	Nomenclatura da categoria criada	Palavras agrupadas pelo Nvivo
Categoria 1	Instrumento de qualidade	Gestão, programas, projetos, sistema, currículo, tecnologia e plano.
Categoria 2	Indicador de qualidade	Melhorias, avaliações, resultados, valor, participação, recursos, orientações e atendimento.

Categoria 3	Tipo de qualidade	Educação, ensino, formação, aprendizagem, pedagógica, técnica e integral.
-------------	-------------------	---

Fonte: resultados da pesquisa (2024).

A partir do exposto, importa observar que a categoria 1 abarca termos que se referem aos mecanismos empregados que podem promover e sustentar a qualidade no contexto educacional. Nota-se que palavras como "gestão", "programa", "projetos", "sistema", "currículo", "tecnologia" e "plano" remetem a componentes estruturais e operacionais requeridos para essa finalidade. Os termos compreendem desde a organização e administração escolar, no aspecto de gestão, e perpassam por iniciativas específicas de melhoria, como programas e projetos.

A categoria 2, por sua vez, congrega aspectos que servem como métricas ou sinais da qualidade educacional. Termos como "melhorias", "avaliações", "resultados", "valor", "participação", "recursos" e "atendimentos" são comumente mencionados em avaliações de políticas e práticas educacionais. A inclusão do termo "participação", por exemplo, pode ser associada a um possível engajamento comunitário proposto pelos documentos analisados capazes de influenciar no indicador de qualidade. Já quanto à categoria 3, os termos selecionados – "educação", "ensino", "formação", "aprendizagem", "pedagógicas", "técnica" e "integral" – delineiam alguns aspectos em torno das dimensões da qualidade educacional. Observa-se que esses termos enfatizam, concomitantemente, processos e objetivos da educação, de modo a considerar desde a formação docente e discente até os métodos e práticas de ensino. Após o resultado da categorização, articulou-se uma reflexão sobre o tema a partir de trechos dos documentos relacionados às categorias delimitadas.

Instrumentos de qualidade

No que concerne aos instrumentos de qualidade, observa-se uma constância de projetos e programas ao longo do período de 2019 a 2022 em torno do objetivo de aumentar a qualidade da educação. Pode-se atribuir essa constância ao desenvolvimento do Plano Estratégico da Educação de 2019-2022, que buscava “colocar a educação da REE-SP como referência no Brasil e colocá-la entre os sistemas de ensino que mais avançam a aprendizagem do mundo” (São Paulo, 2023, p. 49).

Nos relatórios desse respectivo período, a sessão dedicada ao campo da educação era iniciada citando as iniciativas, enquadradas na estrutura de projetos e programas, que

norteavam as ações desenvolvidas em busca da melhoria da qualidade da educação. Mais especificamente, os eixos de projetos que perduraram pelos quatro anos mencionados foram: a) Gestão da Aprendizagem; b) Inova Educação; c) Educa SP; d) Educação em Tempo Integral; e) Novo Ensino Médio Regime de Colaboração; f) Talentos em Rede; g) Profissionais da Educação para o Século XXI; h) Comunicação e Engajamento; i) Novo Modelo de Gestão: *compliance* e eficiência Operacional; j) Escola Mais Bonita; k) Segurança nas Escolas.

Ainda que não se constitua parte do escopo de análise observar as características de cada eixo e seus desdobramentos, cabe observar que a implementação desses projetos se insere no contexto de uma estratégia ampla direcionada à reconfiguração de práticas e de estruturas educacionais existentes. Dentre outros aspectos, pode-se considerar que a relação presente entre os diversos eixos sugere uma tentativa de abordar as complexidades do sistema educacional por meio de instrumentos que abarcam questões estruturais, pedagógicas e de gestão administrativa.

Na seção inicial em que são mencionados, são definidos como “projetos estratégicos que vão levar um aprendizado **de excelência** aos estudantes” (São Paulo, 2020, p. 53, grifo nosso). É relevante considerar que o rótulo de excelência se desencadeia do julgamento da educação a ser oferecida, correspondendo, assim, a qualidade atribuída a ela. A partir de 2020, o termo qualidade passa a ter mais presença ontológica nos documentos, mantendo-se sua associação ao resultado almejado dessas ações.

Importa dizer que os projetos mencionados são apresentados por uma descrição sumária, que se repete quase na totalidade ao passar dos anos, tendo como diferenciais atualizações de dados referentes à abrangência e operacionalidade de tais políticas. Em 2019, ganha-se destaque no Relatório o projeto de Gestão de Aprendizagem, que tem como elemento central o Currículo Paulista. No documento analisado, descreve-se a intenção de aumentar a qualidade da educação por meio do Currículo Paulista uma vez que permitiria “elevar os resultados do Saeb, reduzir o abandono escolar, aumentar as taxas de aprovação e fortalecer a gestão de escolas e Diretorias” (São Paulo, 2019, p. 56). A centralidade do currículo nas ações desenvolvidas no ano de 2019 foram materializadas na Resolução 6/8/2019 e Deliberação CEE 169/19, que homologou o novo currículo para ser implementado de maneira gradual na Educação Infantil e Fundamental para as redes de ensino estadual, municipal e privadas.

Concomitantemente, os demais projetos e programas foram ajustados para contribuir com as diretrizes em torno do currículo. Como por exemplo, o Programa de

Educação Integral e o Inova Educação que, por incorporar mudanças curriculares atribuídas pelo Currículo Paulista, surtiram efeitos como ajustes no tempo de aula e cursos de formação aos profissionais de ensino sobre os novos componentes da matriz curricular.

Especialmente no ano de 2019, o Decreto n. 641887 implementou a Cultura de Gestão de Resultados que, dentre os principais feitos, incorporou métodos e ferramentas para organizar os indicadores educacionais das escolas. Outra medida é relacionada ao programa Gestão em Foco, que incorporava o Método de Melhoria de Resultados (MMR) às escolas. O MMR se trata de uma metodologia voltada para interpretação de resultados do Saesp e Idesp, seguida da criação de planos de trabalho que possam influenciar alterações nos resultados dos anos seguintes. Nesse ano, o MMR foi estendido a todas as escolas da REE-SP. Essas ações, ainda que não tenham seus resultados listados em sua totalidade nos documentos, são posicionadas como instrumentos enquadrados como meio utilizado para se promover a qualidade da educação.

Em 2020 e 2021, as mudanças atribuídas pelo Covid-19 deram espaço para novos projetos, sobretudo, em torno de ações pedagógicas que pudessem recuperar o período em que as aulas foram interrompidas ou ministradas remotamente (São Paulo, 2021; 2022). Destaca-se o Projeto de Recuperação Intensiva e o Projeto Aprender Juntos, que focalizou no desenvolvimento e habilidades de leitura, escrita e resolução de operações matemáticas. O período não trouxe avanços substanciais nos projetos desenvolvidos em 2019, em alguns casos, as ações em curso foram prejudicadas pelas condições do contexto e não puderam ser desenvolvidas integralmente. Como no caso do MMR, que dependia de resultados de desempenho de avaliações que não foram realizadas ou não tiveram uma amostra constitutiva de dados nesse período.

Em 2022, os projetos em andamento nos anos anteriores foram retomados, mas fora reajustado sob um ordenamento de prioridades considerando as necessidades do contexto (São Paulo, 2023). O Currículo Paulista passou a ser ofertado a maior parte de escolas REE-SP, restando para o próximo ano apenas escolas do terceiro ano do Ensino Médio. Os resultados do Saeb e do Saesp foram publicados para alimentar os programas e projetos subjacentes que baseiam suas ações nos relatórios de resultados. Decretos e normativas legais que surgiram no período foram majoritariamente centradas na recuperação dos prejuízos educacionais atribuídos pelo período pandêmico, tais como o aumento de alunos não alfabetizados no Ensino Fundamental e de alunos com reprovações constatadas pelo indicador Distorção Idade Série (DIS).

Já no ano de 2023, observa-se uma ruptura no conjunto de projetos sequenciais que vinham sendo desenvolvidos, vinculada, especialmente, à troca de gestão governamental do estado de São Paulo (São Paulo, 2024). No espaço inicial do relatório, usualmente dedicado à menção dos projetos desenvolvidos, foi apresentado o Mapa Estratégico da Secretaria de Estado da Educação de São Paulo para os próximos anos, instituído pela Resolução 31/08/2023.

Dentre às novas diretrizes atribuídas pelo Mapa Estratégico para a melhoria da qualidade educacional, observou-se uma maior entonação das ferramentas digitais tanto para serem utilizadas no âmbito de práticas pedagógicas quanto no âmbito de gerenciamento de informações sobre a educação, assim como os dados de proficiência dos alunos. Diante das mudanças acarretadas nesse contexto, realizou-se a primeira aplicação do Saresp integralmente na modalidade digital aos alunos matriculados nos anos finais do Ensino Fundamental. A partir do segundo semestre de 2023, os materiais didáticos também foram ofertados pelo meio digital, incluindo os materiais de apoio ao trabalho docente.

A maior ênfase nas plataformas digitais na educação da REE-SP em 2023 é justificada nos documentos por tais plataformas incorporarem tecnologias que facilitam diagnósticos de proficiência, ao mesmo tempo em que contribuem com a intervenção individualizada nas salas de aula (São Paulo, 2024). Essa medida leva ao acompanhamento da qualidade da educação compreendida partir da ótica de igualdade de resultados, isto é, em que a qualidade é alcançada quando se identifica e corrige disparidades de desempenho entre os alunos.

Indicadores de qualidade

Após levantar características que permeiam os projetos e programas relacionados aos meios de promoção da qualidade educacional, pode-se identificar o que se é observado para se atestar a qualidade educacional, ou seja, seus indicadores. Quanto a isso, ainda que os eixos temáticos que baseiam as ações em torno da educação sejam abrangentes e considerem diferentes dimensões da qualidade, observou-se que os resultados de avaliações, com diferentes formatos e objetos, são destacados como o principal norteador da qualidade ao longo do período temporal analisado.

O principal indicador qualidade identificado são os resultados do Saresp, sendo apresentados em todos os relatórios como o maior sistema de avaliação do estado de São Paulo, capaz de avaliar não apenas a proficiência de alunos da REE-SP, mas também de

alunos de escolas vinculadas a outras dependências administrativas (São Paulo, 2020; 2021; 2022; 2023; 2024). Ademais, o trabalho com os dados do Saresp por programas específicos, como o Gestão em Foco, manteve-se limitado às escolas da REE-SP.

Assim, não apenas os resultados do Saresp serviam como indicadores de qualidade, mas também seus desdobramentos a partir de outros dados complementares. Como exemplo de seus desdobramentos, tem-se o Idesp, que foi apresentado nos relatórios de 2019 a 2022 como um dos principais indicadores da qualidade da educação pública do estado (São Paulo, 2020; 2021; 2022; 2023). Em 2023, sua menção ocorreu, mas sem a atribuição desse mesmo destaque (São Paulo, 2023). Outro desdobramento, seria o uso dos resultados do Saresp como base do MMR para estabelecer metas a serem alcançadas pelas escolas em períodos específicos (São Paulo, 2024).

No âmbito de outros indicadores educacionais, destaca-se, nos relatórios até 2022, os resultados das Avaliações Diagnósticas de Entrada (ADE) e as Avaliações de Aprendizagem em Processo (AAP) como indicativos para o diagnóstico educacional em torno da qualidade. As ADE, aplicadas no início do ciclo letivo, identificavam o nível de conhecimento prévio dos estudantes em áreas fundamentais, facultando aos educadores a adequação dos planos de ensino às necessidades diagnosticadas. Em contrapartida, as AAP, efetuadas durante o ano letivo, propiciavam o acompanhamento sistemático do desenvolvimento discente.

Em 2023, essas avaliações foram descontinuadas e as avaliações de caráter diagnóstico e processual tornaram-se competência exclusiva dos professores, que teriam como apoio as plataformas digitais que serviriam como base de diagnósticos (São Paulo, 2023). Menciona-se o investimento duas plataformas de aprendizagem em matemática, elaboradas em parceria com a empresa Khan Academy, e que seriam capazes de fornecer relatórios para orientar as práticas pedagógicas (São Paulo, 2023). No caso de leitura, aplicou-se a primeira edição da Avaliação da Fluência Leitora no segundo semestre de 2023, com fins de gerar resultados sobre o nível de proficiência dos alunos que pudessem ser utilizados no trabalho dos professores.

Adicionalmente, a partir dos relatórios nota-se que, ainda que os resultados de processos avaliativos em geral fossem orientados a serem utilizados como indicadores de qualidade, uma predileção foi observada em relação aos resultados obtidos por meio do Saresp e do Idesp, conferindo-lhes uma posição de destaque como métricas avaliativas.

Cabe ainda destacar que, quando observada como ponto de chegada (Enguita, 2022), a qualidade refere-se a um resultado que não necessariamente seja positivo ou

negativo, configurando-se, antes, como um produto de um processo articulados por meio de instrumentos específicos, como projetos e programas. A qualidade, nessa conjuntura, passa a servir como um atributo da educação, cabendo avaliar esse atributo para assim julgar a qualidade que se oferece. Nesse contexto em que a qualidade é entendida como o resultado de processos articulados, o Saresp e o Idesp contribuem para a construção de uma base de dados que permite a análise da educação sob a ótica de seus resultados, sem necessariamente imputar juízos de valor sobre a qualidade da educação.

Desse modo, o que compete ao Saresp e ao Idesp é levantar a proficiência de alunos e relacionar a proficiência com dados do fluxo escolar, não determinar a qualidade da educação em si, mas fornecer indicativos que, quando interpretados dentro de um quadro mais amplo, podem sinalizar dimensões da qualidade educacional. Avaliar esses resultados, juntamente com outros resultados no entorno do processo de monitoramento e análise da qualidade educacional, permitiria que gestores, educadores e formuladores de políticas públicas fundamentassem o seu julgamento sobre a qualidade da educação ser considerada boa ou ruim.

Tipos de qualidade

Ao examinar a evolução dos termos associados ao tipo de qualidade entre os anos de 2019 e 2023, é possível discernir um padrão que reflete tanto a continuidade quanto a diversificação na abordagem das qualidades educacionais pela REE-SP. Nos primeiros quatro anos, observa-se uma consistência nos termos utilizados, com foco na qualidade do ensino, avanço de indicadores, melhoria de práticas pedagógicas e qualidade do atendimento das Secretarias às escolas (São Paulo, 2019; 2020; 2021; 2022).

Em contraste, o ano de 2023 marca uma expansão nos termos associados à qualidade, uma vez que, ainda que se remetesse também aos resultados de avaliação, introduziu conceitos como: a) qualidade do acesso ampliado; b) qualidade da educação em todo o estado; c) qualidade de vida; d) qualidade do processo de ensino-aprendizagem; e) qualidade dos serviços de assistência ao aluno; f) qualidade do atendimento às escolas (São Paulo, 2023). Nota-se que a menção aos novos termos em 2023 pode refletir um maior reconhecimento da qualidade como um conceito complexo e permeado por fatores externos ao processo educacional tradicional, como o bem-estar dos estudantes e o acesso equitativo à educação.

Ainda assim, a menção à qualidade como resultados em todos os anos observados sublinha a centralidade do tema no contexto educacional e sua capacidade de interferir

nas temáticas das políticas educacionais em curso. Destaca-se que a associação da qualidade educacional com avaliação se manteve em políticas de curto prazo, como as elegidas pós período pandêmico, e nas políticas de longo prazo, que permearam o período analisado.

Observou-se que a palavra qualidade foi mencionada cerca de treze vezes em cada relatório de 2019 a 2022, na maior parte delas, próximas aos termos resultados, Saesp e Idesp. Enquanto no ano de 2023, a qualidade foi mencionada sete vezes, sendo seguidas por termos como educação, processo e vida. Essa mudança na ênfase dos relatórios pode ser interpretada como uma resposta às críticas desenvolvidas na literatura de uma abordagem exclusivamente quantitativa para avaliação da qualidade educacional. Entretanto, não se pode afirmar que a redução na frequência de menção ao termo qualidade, acompanhada pela alteração no contexto de sua aplicação, reflete ou não uma revisão das políticas e práticas educacionais em curso nos últimos anos.

Considerações finais

Em meio a tensão atribuída ao debate de qualidade educacional nos últimos anos, o presente estudo se propôs observar como o tema foi articulado na REE-SP a partir de análise de relatórios da Administração Estadual. Observou-se que o alcance da qualidade vinculada aos resultados de avaliações aparece como um objetivo comum e em destaque em todos os documentos analisados, ainda que outras ações, vinculadas às demais dimensões de qualidade, sejam relatadas.

Levou-se em conta das características de projetos e programas que serviram como instrumentos de promoção para qualidade nesse contexto, buscando evidenciar os objetivos prevalecidos ao longo dos anos de 2019 a 2023. Além do mais, foi possível identificar os principais indicadores empregados como critério de qualidade educacional e destacar aqueles que se sobressaem: os resultados obtidos no Saesp e no Idesp.

No que concerne aos instrumentos e indicadores de qualidade, observa-se uma repercussão no trabalho do professor, uma vez que a melhoria da qualidade aparece, constantemente, dependente da melhoria do desempenho dos alunos, o que decorre de processos orientados por professores em salas de aula. Nos quatro primeiros anos analisados, isso é evidente pelo maior incentivo a criação de planos de trabalho com base em resultados obtidos por indicadores. Já em 2023, isso é observado pelo incremento de plataformas digitais que servem para contribuir com diagnósticos das turmas e orientar a prática docente.

Ainda que não caiba discutir aqui os desdobramentos dessa repercussão, importa dizer que a abordagem da qualidade nesse contexto desconsidera uma série de fatores para além do trabalho docente e que influenciam o que se tem considerado como indicador de qualidade educacional. Os indicadores socioeconômicos dos alunos, por exemplo, são desconsiderados desse quadro, mesmo que ainda sejam parte das condições sob as quais os resultados serão alcançados. Isso tende a sobrecarregar os docentes com a responsabilidade pela qualidade da educação, ao passo que relega a influência de outros fatores estruturais e contextuais neste cenário.

Constatou-se que, ainda que a qualidade como melhoria de indicadores tenha ocupado uma posição central no contexto educacional, houve uma expansão nos termos associados à qualidade a partir de 2023, que abordaram aspectos relacionados ao acesso, permanência e igualdade de oportunidades educacionais. Ademais, a relação direta entre essa mudança na narrativa e mudanças concretas na política educacional ainda precisam ser acompanhadas.

Referências

ALMEIDA, J. R. **Avaliação da aprendizagem e formação de professores**: lacunas, limitações e implicações para o trabalho docente. Trabalho Complementar de Curso (Licenciatura em Pedagogia) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo. São Paulo, 2022.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. 3 ed. São Paulo: Almedina Brasil, 2016.

CHARLOT, B. Qualidade da educação: o nascimento de um conceito ambíguo. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 37, n. 1, p. 1-15, 2021.

CHARLOT, B. Qualidade social da escola pública e formação dos docentes. **Espaço Pedagógico**, Passo Fundo, v. 12, n. 2, p. 39-48, 2005.

ENGUITA, M. F. O discurso da qualidade e a qualidade do discurso. In: GENTILI, P. A. A.; SILVA, T. T. [Org.]. **Neoliberalismo, qualidade total e educação**. 15. ed. Vozes: Petrópolis, 2022.

JACOMINI, M. A.; NASCIMENTO, I. S. STOCO, S. Política educacional na Rede Estadual Paulista sob a nova gestão pública (1995-2018). **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 39, n. 1, p. 1-21. 2023.

LI J.; XUE, E. Meta-conceptualizing the high-quality education system: insight from China. **Education, Philosophy and Theory**, London, v. 10, p. 1-9, 2022.

MACHADO, C.; ALAVARSE, O. M. Qualidade das escolas: tensões e potencialidades das avaliações externas. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 39, n. 2, p. 413-436, 2014.

ROWE, E. E.; SCKOURDOUMBIS, A. Calling for urgent nation action to improve the quality of initial teacher education: the reification of evidence and accountability in reform agendas. **Journal of Education Policy**, London, v. 78, p. 44-60, 2017.

SANFELICE, J. L. A política educacional do estado de São Paulo: apontamentos. **Nuances: Estudos sobre Educação**, Presidente Prudente, v. 17, n. 18, p. 146-159, 2010.

SÃO PAULO (Estado). Relatório das Atividades da Administração Estadual em 2019. **Diário Oficial do Estado de São Paulo**, São Paulo, v. 130, n. 39, 3 mar. 2020.

SÃO PAULO (Estado). Relatório das Atividades da Administração Estadual em 2020. **Diário Oficial do Estado de São Paulo**, São Paulo, v. 131, n. 26, 12 fev. 2021.

SÃO PAULO (Estado). Relatório das Atividades da Administração Estadual em 2021. **Diário Oficial do Estado de São Paulo**, São Paulo, v. 132, n. 28, 17 fev. 2022.

SÃO PAULO (Estado). Relatório das Atividades da Administração Estadual em 2022. **Diário Oficial do Estado de São Paulo**, São Paulo, v. 133, n. 59, 12 abr. 2023.

SÃO PAULO (Estado). Relatório das Atividades da Administração Estadual em 2023. **Diário Oficial do Estado de São Paulo**, São Paulo, v. 134, n. 51, 25 mar. 2024.

SÃO PAULO. Índices educacionais auxiliam ações da Educação na busca constante pela melhoria da qualidade de ensino. 2024. Disponível em: <https://www.educacao.sp.gov.br/indices-educacionais>. Acesso em: 23 mar. 2024.

SILVA, A. A.; Jacomini, M. A. **Pesquisa em políticas educacionais**: características e tendências. Feira de Santana: UFSC, 2016.

SILVA, H. M. G. Os dados do Saesp entre 2008 e 2014 e os usos desses resultados pela SEESP. **Revista de Educação Pública**, Cuiabá, v. 26, n. 63, p. 801-816, set./dez. 2017.

SILVA, H. M. G. Política pública, programas de governo e educação na trajetória do PSDB no estado de São Paulo. **Educação em Revista**, São Paulo, v. 1, n.1, p. 1-17, 2021.

SILVA, L. P. F.; TORRES, J. C. Políticas de avaliação externa e seus desdobramentos para a gestão escolar. **Revista Eletrônica Científica Inovação e Tecnologia**, Curitiba, v. 7, n. 5, p. 58-67, 2016.

SOUSA, S. Z. Iniciativas de avaliação educacional no estado do Ceará. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 34, p. 1-21, 2023.

VIANNA, H. M. **Fundamentos de um programa de avaliação educacional**. Brasília: Liber Livro, 2005.

A CONDIÇÃO DOCENTE NO BRASIL: FORMAÇÃO DE PROFESSORES E (FALTA DE) PERSPECTIVAS DE FUTURO.

Luís Renato Silva Maldonado
Universidade Federal de São Paulo
E-mail: luis.maldonado@alumni.usp.br

Introdução

Este texto surgiu a partir de um convite para apresentarmos um painel sobre a atual condição docente no Brasil para estudantes de pedagogia da Universidade de Valência, na Espanha, onde realizamos um período de estudos avançados de doutorado sanduíche em 2023. Reconhecendo a amplitude desse tema e a necessidade de fazer escolhas que contemplassem tanto sua complexidade quanto os principais desafios enfrentados pela profissão docente nas últimas décadas no país, optamos por realizar um recorte específico, inspirado nas categorias de análise propostas por António Nóvoa (1992).

Nosso objetivo foi elaborar uma introdução didática que contextualizasse e abordasse os problemas específicos da condição docente no contexto brasileiro. Ao mesmo tempo, pretendemos refletir sobre as implicações dessas questões para a prática pedagógica e para a qualidade do ensino, buscando dialogar sobre a problemática da formação de professores em diferentes contextos. Para investigar a atual condição docente no Brasil, faremos algumas considerações iniciais sobre o contexto histórico e político do país.

De escolarização tardia, o Brasil há muito pouco tempo, isto é, apenas na última década do século XX, conseguiu, enfim, colocar quase todas as crianças brasileiras (97%) com idade entre 7 e 14 anos na escola. Além da universalização ao acesso, foi também nessa década que importantes mudanças no sistema de ensino apontaram caminhos para uma regulação do que podemos chamar de sistema nacional de educação. Em 1996, após um longo e intenso debate político e social, no contexto da redemocratização da sociedade brasileira após 21 anos de ditadura civil militar (1964 – 1985), foi publicada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei de Diretrizes e Bases), Lei n. 9.394 de 1996. O texto aprovado da Lei de Diretrizes e Bases, dentre os seus 92 artigos, instituiu mudanças profundas baseadas no princípio do direito universal à educação para todos. Entre elas, podemos citar a inclusão da educação infantil (creches e pré-escolas) como

primeira etapa da educação básica, a organização da educação nacional com a distribuição de competências educacionais entre a União, Estados, e Municípios, o estabelecimento do princípio da gestão democrática do ensino público por meio da progressiva autonomia pedagógica e administrativa e de gestão financeira das unidades escolares, bem como novas determinações no que se refere ao trabalho docente.

Sobre os professores, a LDB determinou que os especialistas em educação devem ser formados em cursos superiores de pedagogia ou pós-graduação, com período de adaptação de dez anos. Anteriormente, esses profissionais eram formados pelas escolas secundárias com conteúdos pedagógicos específicos. Esta foi uma medida importante em termos de qualificação e profissionalização dos professores do país.

Mas ainda que tenhamos universalizado o acesso à educação básica, reorganizado o sistema de educação do país e instituído novas exigências no que tange a formação de professores, o fato é que cerca de três décadas depois, os indicadores de desempenho escolar têm registrado, reiteradamente, resultados de aprendizagem dos estudantes aquém do nível básico, tanto no que concerne às avaliações do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB), quanto nas avaliações internacionais a qual o país participa, como as do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA).

Segundo Gatti (2010), convergem para o problema educacional brasileiro múltiplos fatores, dentre eles,

o financiamento da educação básica, aspectos das culturas nacional, regionais e locais, hábitos estruturados, a naturalização em nossa sociedade da situação crítica das aprendizagens efetivas de amplas camadas populares, as formas de estrutura e gestão das escolas, formação dos gestores, as condições sociais e de escolarização de pais e mães de alunos das camadas populacionais menos favorecidas (os “sem voz”) e, também, a condição do professorado: sua formação inicial e continuada, os planos de carreira e salário dos docentes da educação básica, as condições de trabalho nas escolas (p. 1359).

No âmbito dessa complexidade de fatores, concentraremos nossa análise na formação e nas condições de trabalho dos professores, não com o intuito de responsabilizá-los pelo problema educacional do país, mas sim com o objetivo de aprofundar o entendimento sobre esse aspecto crucial, de importância fundamental para o desenvolvimento das sociedades contemporâneas (Gatti, 2016; Tardif; Lessard, 2005), e para avaliar as respostas que o poder público tem oferecido a essas questões.

Metodologia

O objetivo deste estudo foi refletir sobre alguns aspectos da formação docente no Brasil, com base nas categorias de análise propostas por Nóvoa (1992), que em sua análise acerca das condições de atuação docente, nos convida a considerar a estrutura dos cursos de formação, ou como se dá a produção da profissão docente; as características socioeducacionais de quem ensina, ou como se produz a vida do professor; e a as condições de atuação docente, ou sob quais formas e estruturas se produz a escola.

Pretendeu-se investigar a persistência de aspectos formativos do início do século XX que não estão alinhados com as demandas atuais da profissão docente, além de analisar os problemas identificados na formação inicial e nas condições de trabalho dos professores. Para tal, faremos uso das categorias propostas por Nóvoa (1992), da maneira como foram desenhadas pelo autor, isto é, como conjunto de ideias “abertas”, que procuram estimular a reflexão acerca dos modos e as estratégias de formação de professores.

Realizamos uma revisão da literatura sobre formação docente no Brasil, com ênfase nas pesquisas desenvolvidas por Gatti (2010, 2016) e Barretto (2015), que abordam os problemas da formação docente no contexto brasileiro. A revisão incluiu artigos acadêmicos, livros, teses e dissertações relevantes para o tema.

Estruturas dos cursos de formação docente, ou a produção do professor.

A universalização do acesso à educação básica no Brasil, o aumento da escolarização de 8 para 9 anos, determinada em 2006 e, em seguida, a emenda constitucional n.59/2009, que estendeu a escolarização obrigatória dos 4 aos 17 anos, impulsionou o sistema educacional a criar novos cursos de formação para suprir a demanda por docentes. Com todas essas mudanças e novas exigências, e para que o sistema educacional fosse capaz de atender em torno de 51 milhões de estudantes na educação básica, atualmente exercem a docência no país cerca de 2 milhões de professores, dos quais 80% atuam na rede pública¹⁰⁸.

Até a primeira metade do século XX, em linhas gerais, a formação de professores para as licenciaturas no país baseava-se em um modelo conhecido como “3+1”, no qual se acrescentava à formação de bacharéis um ano com disciplinas da área de educação, o que habilitava para a atuação no ensino secundário (Gatti, 2010; Barretto, 2015). Este

¹⁰⁸ Dados do Censo Escolar 2019 – INEP.

modelo também era aplicado ao curso de pedagogia, cujos formados poderiam complementar sua formação com algumas disciplinas específicas para, então, lecionarem no ensino secundário. Para a atuação na educação infantil, estruturou-se o que chamamos de Escola Normal, uma formação de nível secundário, pois não havia a exigência de formação superior em pedagogia. Apenas em 2006, após um amplo debate, o Conselho Nacional de Educação (CNE) estabeleceu as suas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para a formação de professores em Pedagogia. Sob esse novo modelo, as Licenciaturas passam a ter amplas atribuições como eixo da formação docente para os anos iniciais da escolarização.

A nova formação pedagógica demandava uma ampla gama de habilidades e conhecimentos, com um currículo que abrangia desde a aplicação de conhecimentos no campo da educação, iniciando pela educação infantil, até contribuições filosóficas, sociológicas, psicológicas, históricas e antropológicas; além de conceitos e análises do âmbito ambiental, político, econômico e cultural. Ademais, o licenciando em pedagogia ainda deveria passar por formação em habilidades próprias do campo educacional, como o planejamento, a execução e a avaliação de experiências educacionais, tanto escolares quanto não escolares.

Gatti (2010) baseou-se em uma extensa pesquisa que analisou a formação de professores (licenciaturas e pedagogia) por meio do exame de cerca de 1500 ementas dos cursos. Na análise da formação em pedagogia, a autora concluiu que as disciplinas se mostraram pouco específicas, com descrições vagas em suas ementas e conteúdos redundantes em relação a outras disciplinas da área. Notou-se uma ausência quase total de conhecimentos em tecnologia no ensino, que deveriam estar vinculados à formação profissional específica. Além disso, muitas horas são dedicadas a atividades complementares, seminários e atividades culturais, sem especificações claras quanto aos objetivos ou acompanhamento por docentes (Gatti, 2010, p. 1374).

As disciplinas relacionadas aos sistemas educacionais tiveram presença inexpressiva em todas as licenciaturas analisadas, resultando em uma falta de aprendizado sobre aspectos cruciais como “Currículo”, “Gestão escolar” e o “Ofício docente”. Além disso, os cursos de pedagogia tendem a priorizar atividades em grupo em detrimento das produções individuais discursivas na avaliação dos estudantes (Ibid., p. 1365). Por fim, tais cursos se apoiam, principalmente, em materiais didáticos compostos majoritariamente por apostilas, resumos e cópias de trechos de livros.

Nas licenciaturas, em geral, a ênfase no percurso formativo ainda se mantém nas disciplinas, refletindo uma concepção predominante de que dominar os conteúdos das disciplinas de referência é condição suficiente para formar um bom professor. Como consequência, os cursos carecem de um foco claro na prática docente, oferecendo poucos conteúdos voltados à formação inicial e ao exercício efetivo da docência (Barretto, 2015; Gatti, 2010). Gatti destaca a insuficiência formativa desses currículos, caracterizados por fragmentação e dispersão, com predomínio das disciplinas de formação específica em detrimento das voltadas à prática pedagógica. Além disso, prevalece uma abordagem descritiva que não articula teoria e prática de maneira eficaz. Para a autora,

Chama a atenção o fato de que apenas 3,4% das disciplinas ofertadas referem-se à “Didática Geral”. O grupo “Didáticas Específicas, Metodologias e Práticas de Ensino” (o “como” ensinar) representa 20,7% do conjunto, e apenas 7,5% das disciplinas são destinadas aos conteúdos a serem ensinados nas séries iniciais do ensino fundamental, ou seja, ao “o que” ensinar. Esse dado torna evidente como os conteúdos específicos das disciplinas a serem ministradas em sala de aula não são objeto dos cursos de formação inicial do professor. Disciplinas relativas ao ofício docente representam apenas 0,6% desse conjunto” (2010, p. 1368).

A preparação para a formação docente requer transcender a mera instrumentalização acadêmica, ao mesmo tempo em que se distancia de um empirismo tradicional (Nóvoa, 1992). A integração entre os componentes teóricos acadêmicos e pedagógicos, juntamente com os saberes adquiridos na prática docente, através da interação entre universidade e escola, é fundamental para uma formação sólida. No entanto, Gatti (2010), Barretto (2015) e outros autores apontam para a insuficiência e ineficiência dos estágios supervisionados, que deveriam ser espaços privilegiados de formação docente, mas muitas vezes se limitam à observação, com pouca participação dos estudantes e pouca regulamentação quanto ao cumprimento efetivo das tarefas. Predominam ações que apenas cumprem as exigências legais, em detrimento de uma verdadeira experiência formativa.

Em resumo, na formação oferecida aos professores, observa-se um conjunto disciplinar amplo e disperso, com uma visão panorâmica dos conteúdos, mas com poucas horas dedicadas à formação específica para a docência. Mesmo quando essa abordagem existe, tende a ser excessivamente descritiva. Gatti (2016) descreve essa formação como

uma “superficialidade do faz de conta”, devido à sua amplitude, complexidade e dificuldade de implementação.

Os estágios, que deveriam ser espaços de formação privilegiados, de modo a promover a interação entre teoria e prática, são insuficientes, ineficientes e não devidamente regulados. Os estudantes tampouco são avaliados devidamente, uma vez que predomina a avaliação em grupo, em detrimento da avaliação individual. Há, portanto, um currículo reduzido no que se refere às habilidades profissionais de atuação na escola e na sala de aula e, nesse sentido, ainda há a prevalência de um modelo do século anterior, caracterizado pela formação na área disciplinar específica com pequeno espaço na formação pedagógica.

Ainda sobre a formação docente, mais especificamente na década de 1990, durante a expansão dos sistemas de educação no país e a publicação de uma série de documentos, relatórios e diretrizes reformadoras, Eneida Shiroma (2003) adverte em seus estudos acerca das políticas de profissionalização docente que a formação e a perspectiva de profissionalização dos professores tinham uma função político-ideológica alinhada à ideia de controle. Segundo a autora, essas políticas reproduziram uma perspectiva de dualidade na formação e atuação docente, fragmentada entre os processos de planejamento, estudo, reflexão e organização; e as ações específicas em sala de aula. Essa segmentação da atuação docente e da categoria, bem como a superficialidade na formação de professores, estão em consonância com as diretrizes de organismos internacionais para a gestão da educação no século XXI. Ainda segundo Shiroma (2003),

a UNICEF, por exemplo, “recomenda a redução de custos, empregando professores qualificados por baixos salários ou desqualificados e baratos, o que seria compensado por treinamento e serviço, promovendo uma “utilização mais eficiente de professores”.

As reformas empreendidas, assim, se alinharam à perspectiva de redução do "mais caro e mais importante recurso no processo educativo" (Shiroma, 2003, p.73), visando não apenas a diminuição de custos, mas também "aumentar o controle sobre esta categoria profissional pela via da proletarização e desqualificação dos docentes" (Idem).

As características socioeducacionais dos licenciandos ou de que modo se produz a vida do professor

Entre 1998 e 2015, observou-se um crescimento significativo das matrículas nos cursos de pedagogia e licenciaturas, em resposta à demanda por professores gerada pela reorganização e ampliação do sistema educacional. Apesar da expansão das vagas nas instituições públicas de ensino (IES), a maioria dos professores é formada em instituições privadas, especialmente por meio do ensino a distância. No entanto, essas carreiras, embora muito demandadas, apresentam altas taxas de evasão: apenas cerca de 24% dos matriculados concluem o curso (Gatti, 2010).

Foi a partir da Resolução CNP/CP n.1, de 15/05/2006, que se estabeleceu a formação em Educação a Distância (EaD) para atender à demanda por docentes e ampliar as oportunidades de formação. Essa resolução equiparou a formação semipresencial, baseada na tecnologia da informação e comunicação (TICs), à formação presencial (Barretto, 2015). Freitas (2007) argumenta que essa política foi uma resposta à recomendação de órgãos internacionais para atender em grande escala à demanda emergencial de formação de professores em cursos superiores, mas com custos reduzidos.

Essa ação teve amplo desdobramento nos processos de formação docente. Em 2020, segundo dados do Censo da Educação Superior do país, a cada dez professores formados, seis cursaram a graduação à distância. Dos cerca de 235 mil que concluíram cursos de licenciatura e pedagogia, aproximadamente 143 mil estudaram nessa modalidade. Em 2010, os concluintes via EaD representavam 31% do total, aproximadamente 71 mil formandos.

No entanto, observa-se que o modelo desenvolvido com base no uso das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) tem reproduzido no ambiente virtual muitos dos problemas dos cursos presenciais de pedagogia e licenciaturas, relacionados aos currículos e programas. Além disso, surgem questões específicas desse modelo, como o baixo domínio e as dificuldades de acesso aos recursos tecnológicos por parte dos estudantes-professores, além do desenvolvimento de processos de ensino–aprendizagem que não exploram adequadamente os recursos e potencialidades das TICs, mas apenas emulam as estratégias e ações pedagógicas do modelo presencial. Outro aspecto a ser considerado é que uma parte expressiva dessas formações ocorre em classes noturnas, o que muitas vezes resulta no aligeiramento e precarização de conteúdos e disciplinas.

Em relação aos estudantes das licenciaturas e pedagogias, em geral, observa-se que são mais velhos, com menos da metade do conjunto dos estudantes na faixa etária

considerada ideal, isto é, entre 18 e 24 anos. Muitos optam pela licenciatura e pedagogia como segunda opção de vida profissional, depositando na docência uma espécie de “seguro-desemprego” devido à forte expansão do sistema educacional e, conseqüentemente, às amplas oportunidades de trabalho na educação básica (Gatti e Barretto, 2009). No que tange à bagagem cultural das famílias, e utilizando a escolaridade dos pais como indicador, Gatti (2010) afirma que os licenciandos em pedagogia possuem famílias sistematicamente menos escolarizadas que os dos demais cursos e que pertencem às camadas mais pobres da sociedade, mesmo em relação às licenciaturas. Além disso, são estudantes provenientes principalmente da escola pública (68.4%), o que no Brasil se refere a um indicador de escolaridade com carência no domínio de conhecimentos básicos.

Ainda segundo Gatti, há uma feminilização da docência (75.4% dos licenciandos são mulheres), cuja profissão é vista como uma prorrogação da maternidade e naturalização da escolha feminina pela educação e o trabalho com cuidado. Há ainda um efeito de perpetuação das desigualdades educacionais, uma vez que são para esses professores que a formação mais precária é oferecida, na maioria das vezes à distância e com menor acesso aos bens sociais e culturais. Além disso, esses professores muitas vezes são encarregados da formação das crianças mais pobres, de origem popular e submetidas às mesmas contingências (Freitas, 2007). Para Barreto (2015), essa dinâmica reproduz e reforça o baixo desempenho das escolas básicas que recebem predominantemente esse grupo social.

As condições de atuação na escola, ou a produção do desenvolvimento organizacional.

Algumas considerações iniciais em relação às condições de trabalho na escola, ou a produção do desenvolvimento organizacional. Primeiro, é importante dizer que o sistema brasileiro prevê a corresponsabilização dos entes federativos (municípios, estados e união) na promoção da educação do país. Nesse sentido, observa-se uma diversidade de modelos de escolas públicas — municipais, estaduais e federais — com diferentes estruturas de financiamento e condições variadas de atuação docente. Assim, traçaremos um panorama geral, no qual o cenário da educação básica é pouco animador. Se, por um lado, em linhas gerais, na América Latina entre os anos de 1980 e 1990, houve um processo de universalização da escolarização que trouxe melhorias significativas das taxas de alfabetização, inclusão escolar e a incorporação de inovações pedagógicas e

organizativas, por outro, este processo esteve acompanhado de uma deterioração permanente dos salários e da condição de trabalho dos professores (Tiramonti, 1997).

No Brasil, as condições precárias da carreira docente, como baixos salários e jornadas extensas no modelo de “hora-aula”, frequentemente obrigam os professores a lecionar em duas ou mais escolas com salas superlotadas (Gatti, 2016). Essa sobrecarga de trabalho impede que os docentes tenham tempo para se organizar, estudar, participar de ações coletivas ou estabelecer vínculos com colegas, resultando em isolamento e dificuldade de se engajar em projetos ou atividades colaborativas. Além disso, a gestão escolar frequentemente enfrenta dificuldades para formar e manter um quadro básico de professores, devido à precarização da carreira e às formas de contratação, o que resulta em alta rotatividade das equipes de trabalho ano após ano (Idem).

Apesar de aprovada em 2008 e declarada plenamente constitucional pelo Supremo Tribunal Federal (STF) em diferentes oportunidades, a Lei Federal nº 11.78/2008 (Brasil, 2008), chamada de a Lei do Piso Salarial Nacional do Magistério, ainda não está efetivamente implementada. Segundo governadores e prefeitos, o valor do piso nacional do magistério assegurado como vencimento (salário base) e ponto de partida das carreiras, além da reserva de um terço da jornada docente para atividades extraclasse sem estudantes, estão em rota de colisão, com os limites de despesa com pessoal definidos pela Lei de Responsabilidade Fiscal (LRF) (Sanchez; Vieira, 2023). Ainda segundo os autores, os dados do Relatório do 3º Monitoramento das Metas do Plano Nacional de Educação (PNE) (INEP, 2020) indicam que, em 2019, apenas 70,4% das redes estaduais e 74,2% das municipais atendiam ao valor do piso salarial nacional para os profissionais do magistério. Apesar de constar no Relatório de Monitoramento do PNE que 85,2% dos estados e 74,2% dos municípios incluem em seus planos de carreira a reserva de um terço da carga horária para hora atividade, a efetiva implementação dessa medida permanece incerta devido à falta de dados oficiais.

A situação se agrava à medida que o ganho médio dos docentes permanece estagnado e não diminui em relação aos profissionais de outras áreas. Além disso, sem a atualização do piso salarial nacional em níveis superiores à inflação, dificilmente poderá ser considerado como uma estratégia eficaz de valorização do magistério. Como resultado, apenas 2,4% dos adolescentes brasileiros expressam interesse em seguir a profissão de professor, enquanto em outros países (OCDE, 2018) esse interesse cresce para 4,2% (Idem).

A situação se agrava, conforme o estudo da OCDE “Políticas Eficazes para Professores: Compreensões do PISA”, que analisou escolas de ensino médio em mais de 60 países. O Brasil apresenta uma das maiores taxas de estudantes por sala de aula: em média, 37 alunos no primeiro ano do ensino médio. Além disso, possui um dos números mais altos de alunos por professor, com uma proporção de 22 para 1. Esses fatores impactam diretamente o volume de trabalho docente e a qualidade do ensino.

Do ponto de vista estrutural, temos escolas com espaços precários, manutenção inadequada, poucos funcionários e recursos materiais insuficientes (Gatti, 2016). Não há bibliotecas em número suficiente, e os laboratórios e materiais didáticos estão aquém da demanda. Em relatório produzido em 2020 pela Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), de um total analisado de 79 países e territórios, o Brasil possui o segundo pior índice de computador por aluno e figura na 52ª colocação no indicador de escolas conectadas à internet.

Na relação com a gestão, na produção institucional da escola, persiste um ambiente autoritário, seja no que se refere ao cotidiano na escola, bem como na implantação das mudanças educacionais (Almeida, 2004). Segundo a autora,

Na maioria dos casos, sua gestão é marcada por um verticalismo que marginaliza os profissionais, os alunos e a comunidade. Isso dificulta o desenvolvimento de uma cultura de colaboração, de envolvimento com a dimensão coletiva da vivência escolar. O mesmo acontece ao implantar processos de mudanças educacionais, que são gestadas por técnicos e políticos, chegando às escolas na forma de “pacotes” (2004, p.8).

É notória a ausência dos docentes em eventos nacionais e internacionais sobre educação, dominados por acadêmicos e especialistas, além de não terem expressão nos meios de comunicação. As reformas educacionais, não apenas no que se refere ao Brasil, mas em âmbito internacional, têm demonstrado pouca confiança, quando não simplesmente ignorado, a capacidade dos professores da escola pública de oferecerem uma efetiva contribuição intelectual, ignorando, assim, a inteligência, julgamento e experiência que poderiam oferecer para o debate (Giroux, 1997). Emerge, assim, uma das elaborações que integram os processos reformistas ocorridos nos últimos anos: a do professor obstáculo. Para Evangelista e Shiroma (2007, p.539),

A ideia do professor obstáculo encontra-se referida nas possibilidades objetivas que têm de exercer algum tipo de

resistência à implementação da reforma. Não é por outro motivo que essas forças políticas derramam sobre ele (o docente) diversificadas estratégias de (con)formação, tanto pela via de sua capacitação, quanto de definição de sua atuação profissional.

Contrapondo um histórico de lutas do professorado que lhe proporcionou minimamente o direito a ensinar e planejar o currículo, o trabalho docente atualmente tem sido deslegitimado. As reformas empreendidas incorporaram os princípios da produtividade, eficiência, racionalização, administração gerencial, performatividade¹⁰⁹, ensino por competências, entre outros, que mesclam a noção de modernização, liberalismo econômico e a minimização da atuação do Estado com redução do gasto público¹¹⁰.

Para Ball (2002), esses instrumentos seriam tecnologias políticas aplicadas à educação que reformam não apenas as instituições, mas também o significado de ser professor. São ações que modificaram o que fazem os professores, a sua subjetividade e, conseqüentemente, a sua identidade social¹¹¹. Segundo Oliveira (2004), as reformas atuaram não só no nível da escola, mas em todo o sistema, repercutindo em mudanças profundas na natureza do trabalho escolar e promovendo alterações substanciais na relação dos docentes com a sua prática profissional.

Destaca-se também na análise das reformas educacionais brasileiras das últimas décadas um processo de ampliação do poder administrativo exercido sobre o professorado. A reestruturação dos processos administrativos refere-se à necessidade de garantir que os mecanismos de controle do trabalho docente na escola funcionem de modo articulado ao currículo, avaliações externas e aos métodos de gestão. Dispositivos de controle técnico atuam sobre os gestores escolares a fim de garantir a disciplinarização

¹⁰⁹ A performatividade é uma tecnologia, uma cultura e uma regulação que serve de críticas, comparações e demonstrações como meio de controle, pressões e mudanças. Os desempenhos (de sujeitos individuais ou organizações) servem como medidas de produtividade e rendimento, ou mostras de “qualidade” ou ainda momentos de “promoção” ou inspeção. Significam, englobam e representam a validade, a qualidade ou o valor de um indivíduo ou organização dentro de um determinado âmbito de julgamento/avaliação. (Ball, 2002, p.4).

¹¹⁰ A proposição de um Estado mínimo e o aumento dos mecanismos de controle pode parecer contraditória sob um primeiro olhar. A noção de Estado mínimo evidencia o seu recuo não propriamente no que se refere à definição de políticas públicas, mas no financiamento das políticas sociais, no estímulo à privatização e na transferência de responsabilidades do provimento e a capacidade gerencial dos diferentes serviços sociais (saúde, educação, previdência, entre outros), para a sociedade civil (ONGs, movimentos sociais, empresas e sindicatos). É uma estratégia que promove a descentralização das questões operacionais e a centralização das questões estratégicas. Evangelista e Shiroma (2007).

¹¹¹ Compreendemos identidade profissional”, baseados em (Bernstein, 1996), como a percepção que os docentes possuem de si mesmo enquanto profissionais da educação.

do trabalho docente, bem como a conformação da subjetividade dos trabalhadores da educação em torno de uma pedagogia da avaliação, de resultados, ou ainda como denominou Jacomini *et al*, (2013), de fazer funcionar a “máquina gerencial-curricular da padronização, controle e *accountability*”.

Os processos de controle, sobretudo nesta última década, incorporaram as novas possibilidades das TICs, orientados à plataformização e ao uso de recursos de inteligência artificial (IA) na educação. Com o impulsionamento do uso das novas tecnologias no contexto do ensino remoto durante a pandemia da Covid-19, em 2020, ampliou-se o uso de ferramentas tecnológicas associadas aos princípios da Nova Gestão Pública, o que resultou em novas formas de monitoramento, regulação e controle do trabalho docente, além de vinculá-lo às limitações do currículo prescrito e aos resultados das avaliações externas.

Desse modo, podemos afirmar que está em desenvolvimento um projeto de reconfiguração digital da gestão da escola, o qual reserva aos diretores e corpo administrativo o papel de chefes e gerentes intermediários da indústria de resultados escolares, pautados pelo *accountability* digital dos controles hiperburocráticos exercidos por softwares, aplicativos, plataformas e outros dispositivos (Maldonado, 2024). E em relação aos docentes, é reservada a função técnica de garantir o acesso e ensinar as habilidades mínimas de operação dos recursos digitais por parte dos estudantes. Para Freitas (2018), nesse contexto, o “magistério é mais descartável e torna-se um apêndice das plataformas interativas em sala de aula, sendo mais facilmente adaptável aos planos de gestão de resultados e à flexibilização da força de trabalho (p. 108-109).

Conclusão

A educação não pode mudar sem o empenho do professorado; e estes não mudam sem uma transformação das instituições em que trabalham. Há que se articular o desenvolvimento profissional dos professores com as reformas educacionais; com a mudança nas escolas e projetos que não considerem os professores como sujeitos ou objetos de projetos alheios (Nóvoa, 1992; Barriga, 2001).

Repensar as condições de exercício da docência é fundamental. Para Gatti (2016, p. 168),

“as condições de exercício profissional dos professores interagem com as condições de formação em sua constituição identitária

profissional, conduzindo a formas de atuação educativas e didáticas que se refletem em seu processo de trabalho. Daí a necessidade de se repensar os processos formativos de professores de um lado e a carreira de outro”.

São muitos os problemas na formação inicial docente, como apontaram Gatti (2010; 2015) e Barretto (2012). Além da formação específica para a docência, da necessidade de instrumentalizar o professorado para lidar com educação e ensino, cujo foco é a profissão de ensinar, enfrentamos ainda o desafio de considerar uma formação cultural capaz de promover entre os docentes a compreensão da educação como fato social, em suas diversas dimensões. É necessário, assim, atrair os melhores estudantes para a formação em pedagogia e licenciaturas, oferecer-lhes uma boa formação e mantê-los na profissão; e mais, garantir condições adequadas de exercício da docência, com salário condigno, progressão na carreira e profissionalização, o que está longe de ser generalizado no horizonte das políticas docentes no país (Barreto, 2015).

Concordamos com Tardif (2005), entre outros, que a aprendizagem e formação docente são processos contínuos, tarefas inacabadas e de longo percurso. Dessa forma, a formação continuada pode ser o caminho para o desenvolvimento de habilidades e do saber-fazer docente em busca de uma necessária mudança. No entanto, antes disso, demarcamos a premissa de uma formação inicial mais cuidadosa e eficiente, que não reduza os professores e professoras a meros e caros “insumos” do processo educativo, mas que os valorize como profissionais, essenciais, e remunerados dignamente.

Para Torres (2000), um dos aspectos que pode contribuir para a profissionalização, ou reprofissionalização, é o fortalecimento da identidade do professor como um sujeito que pensa sobre seu próprio trabalho, produz juízos e reflexões, tem saberes específicos da sua profissão e não simplesmente aplica regras e teorias pensadas por outrem. Segundo Zeichner e Liston (1996), o professor que reflete sobre a sua atuação profissional examina, estrutura e tenta resolver os dilemas da prática em sala de aula é consciente dos pressupostos e valores que carrega em relação ao ensino e os questiona. Conhece o contexto institucional e cultural no qual ensina, toma parte no desenvolvimento curricular e é envolvido nos esforços de mudança da escola.

Todavia, as políticas reformistas desenvolvidas nos últimos anos parecem não confiar no professor, em seu saber-fazer profissional e na inteligência coletiva gerada pela interação entre os pares. Ao contrário, as ações desenvolvidas por governos em diversas partes do mundo, inclusive no Brasil, apontam para um cenário no qual o corpo docente

se vê cada vez mais envolto na aplicação de regras, protocolos e sequências didáticas de cursos pré-definidos, regulados por avaliações estandarizadas. Isso implica numa exigência reduzida de competências docentes, indicando um caminho rumo à desprofissionalização.

Por fim, entendemos que o papel da docência está passando por transformações substanciais. De professores sujeitos ao currículo prescrito e estruturado digitalmente em aplicativos, plataformas e softwares; à submissão e controle da gestão da escola, sob o domínio de avaliações estandarizadas e accountability digital. O cenário que se avizinha é o de uma prática docente ainda mais regulada e limitada, reforçando processos de desqualificação e desprofissionalização. Assim, vislumbramos perspectivas de degradação das condições de trabalho, dessubjetivação e um processo alienante que aprofunda a distância entre a concepção e a realização de um projeto pedagógico.

Referências

ALMEIDA, Maria I. Docentes para uma educação de qualidade: uma questão de desenvolvimento profissional. **Educar em Revista**. Editora UFPR 2004, pp. 165-176. Disponível em: www.scielo.br/j/er/a/H9DpQvyc3cPgPV98BTdnvxt/. Acesso em: 8 de out 2023.

BALL, S. J. Reformar escolas/reformar professores e os terrores da performatividade.

BARRETTO, ELBA SIQUEIRA DE SÁ. Políticas de formação docente para a educação básica no Brasil: embates contemporâneos. **Revista Brasileira de Educação** [online]. 2015, v. 20, n. 62 [Acessado 22 Novembro 2022], pp. 679-701. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S1413-24782015206207>>. Epub Jul-Sep 2015. ISSN 1809-449X. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782015206207>.

BARRIGA, Ángel. ESPINOSA, Catalina. *El docente en las reformas educativas: Sujeto o ejecutor de proyectos ajenos*. In: **Revista Iberoamericana de Educación**, n. 25, Janeiro –abril de 2001.

BERNSTEIN, B. **A estruturação do discurso pedagógico: classe, códigos e controle**. Vozes: Petrópolis, 1996

BRASIL. Lei nº 11.738 de 16 de julho de 2008. Regulamenta a alínea “e” do inciso III do caput do art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica. Diário Oficial da União: Brasília, DF, 17 jul. 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111738.htm Acesso em: 15 jan. 2023.

EVANGELISTA, Olinda; SHIROMA, Eneida Oto. Professor: protagonista e obstáculo da reforma. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 33, n. 3, p. 531-541, Dez. 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-

97022007000300010&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 30/11/2022.

FREITAS, H. C. L. A (nova) política de formação de professores: a prioridade postergada. **Educação & Sociedade**, Campinas: CEDES, v. 28, n. 100, p. 1.203-1.230, out. 2007. Disponível em: www.scielo.br/j/es/a/tYqzhTX8hPZ65g5z3zvSwWG/. Acesso em 12 dez 2023.

GATTI, B. A. Formação de professores: Condições e problemas atuais. **Revista Internacional de Formação de Professores**, 1(2), (2016). >Disponível em: www.scielo.br/j/es/a/R5VNX8SpKjNmKPxxp4QMt9M/?format=pdf. Acesso em: 12 nov. 2023.

GATTI, Bernardete A. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educação & Sociedade** [online]. 2010, v. 31, n. 113, pp. 1355-1379. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0101-73302010000400016>>. Acesso em: 03 Jan 2024.

GIROUX, Henry A. **Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem**. Porto Alegre, RS: Artmed, 1997.

JACOMINI, Márcia Aparecida et al. Padronização, controle e accountability na política curricular paulista (2007-2018). **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 26, e260074, 2021. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782021000100252. Acesso em: 2 Jun 2023.

MALDONADO, Luís Renato Silva. Reformas educacionais na rede estadual paulista: da gestão democrática ao líder gerencial. 2024. 212 p. Tese (Doutorado em Educação) – EFLCH - Universidade Federal de São Paulo, Guarulhos, 2024. Disponível em: <https://hdl.handle.net/11600/71406>. Acesso em: 2 Jun 2024.

NÓVOA, A. (Coord.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

Revista Portuguesa de Educação, Braga, v. 15, n. 2, p. 3-23, 2002. Disponível em: www.redalyc.org/articulo.oa?id=37415201. Acesso em: 12 mai 2024.

SHIROMA, Eneida et al. A tragédia docente e suas faces. In: EVANGELISTA, Olinda & SEKI, Allan Kenji (orgs.). Formação de professores no Brasil: leituras a contrapelo. Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2017, p.17-58

SHIROMA, Eneida. Política de profissionalização, aprimoramento ou desintelectualização do professor? Intermeio: Revista do Mestrado em Educação, Campo Grande, v. 9, n. 17, p. 64-83, 2003.

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

TIRAMONTI, Guillermina. Los imperativos de las políticas educativas de los 90. In: **Revista da Faculdade de Educação**, Volume 23 n. 1-2. São Paulo Jan./Dec. 1997. Disponível em www.revistas.usp.br/rfe/article/view/59591. Acesso em: 5 mai 2023.

TORRES, R.M. **Formación docente: Clave de la reforma educativa**. En: Nuevas formas de aprender y enseñar. Santiago: UNESCO-OREALC. 1996a.

TORRES, Rosa María. **Reformas educativas, docentes y organizaciones docentes en América Latina y el Caribe.** Los docentes protagonistas del cambio educativo. Bogotá: CAB/Editorial Magisterio Nacional, 2000.

UNESCO. **Perfil dos professores brasileiros:** o que fazem, o que pensam, o que almejam. Brasil - Ministério da Educação (MEC), UNESCO Brasília: São Paulo, Moderna, 2004.

ZEICHNER, Kenneth M.; LISTON, Daniel. **Reflective teaching: an introduction.** Mahwah, N.J: L. Erlbaum Associates, 1996.

MODOS DE COMPREENDER E TEORIZAR OS SENTIDOS PRODUZIDOS NAS RELAÇÕES DE ENSINO

Adriana Ofretorio

Introdução

Quais sentidos constituem as interações em sala de aula? Como os sujeitos participam das práticas escolares?

Inspirados por essas indagações, buscamos, neste texto, dialogar a respeito dos sentidos que afetam e constituem as relações de ensino. Para tanto, partimos da análise de um episódio de roda de conversa (entre professoras e crianças) que compõe a pesquisa de doutorado intitulada *(Des)encontros nas relações de ensino: os sentidos produzidos pela prática pedagógica em um primeiro ano do ensino fundamental*¹¹² (Martinez, 2023), realizada com uma turma de primeiro ano de uma escola pública do interior de São Paulo, capital.

A abordagem Histórico-Cultural do desenvolvimento humano (Vigotski, 2007, 2018) – especificamente o estatuto da linguagem, a emergência do signo e o processo de significação – sustentou a proposta de estudo, qual seja, compreender como as dinâmicas, os sentidos e as contradições oriundas das interações entre sujeitos vão constituindo as relações de ensino.

Por se tratar de uma pesquisa qualitativa, de inspiração na Etnografia Escolar (Ezpeleta; Rockwell, 1986), a pesquisadora acompanhou uma turma composta por 22 crianças em fase de alfabetização e respectiva professora – em início de carreira docente – durante um ano letivo (2019). Nesse período, foi possível observar, interagir e participar de diversos momentos da prática pedagógica, assumindo a documentação em diário de campo, em áudio e em vídeo – instrumentos pertinentes à metodologia de pesquisa adotada.

O registro dos muitos acontecimentos em sala de aula implicou diversos exercícios de organização do material empírico com vistas à análise. Como resultado desse processo, para o texto da tese (Martinez, 2023), os episódios analisados foram organizados em três eixos: 1) a rotina da turma – para o qual privilegiamos a sucessão de

¹¹² O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES)

atividades no transcorrer de um dia de aula; 2) análises das relações de ensino – em situações vivenciadas quando da incorporação de instrumentos pedagógicos da prática Freinet (1979) no cotidiano de trabalho da professora; 3) arte e informática no contexto escolar – em que se analisam as relações de ensino, colocando em destaque o uso de equipamentos e ferramentas contemporâneos (computadores, *Google*).

No processo analítico, buscamos inspirações em conceitos presentes na Análise do Discurso (AD) francesa, área de estudos do discurso que assume a constituição social dos enunciados, indicando o pertencimento destes às interações culturais de cada tempo histórico. Por esse olhar, inferimos que o episódio mobilizado para a análise no presente texto nos ajuda a dar visibilidade aos sentidos que constituem as práticas escolares, sentidos esses que vão afetando e atravessando as relações de ensino múltiplas e constitutivas dos espaços escolares.

A produção de sentidos e as interações sociais

A abordagem Histórico-cultural, especificamente os estudos de Vygotsky sobre a emergência do signo, o estatuto da linguagem, a significação e o desenvolvimento cultural das funções psicológicas superiores – consciência, linguagem, memória, entre outras – sustenta o nosso estudo sobre os sentidos que constituem e afetam as relações de ensino.

Conforme entende Vygotsky, o desenvolvimento ontogenético da espécie humana possui uma característica singular, promovendo um modo cultural de controle da conduta pela criação e pelo uso de artefatos mediadores: os instrumentos – artefatos que modificam o meio natural no processo de adaptação humana e os signos –, como material psíquico que transforma a dinâmica da consciência. O signo, nesse pensar, tem dupla função, pois, de acordo com Pino (2005), medeia a relação do sujeito com outros sujeitos e atua do mesmo modo de forma intrapsíquica, ou seja, na dinâmica psicológica do próprio sujeito.

Essa mediação ocorre, de forma semiótica, pelos sentidos que atribuímos às palavras. Dessa forma, é nas interações sociais que a comunicação acontece. Isso é possível também porque a palavra como signo neutro mantém determinados sentidos do objeto que nomeamos. Por exemplo, a palavra escola indica que estamos nos referindo a um determinado lugar, que possui características próprias: prédio destinado ao ensino, salas de aula, professores, alunos, entre outros. Essas características permanecem na palavra escola de forma semiótica, mas a imagem desse espaço em nosso pensamento vai ser constituída pela experiência e pela mobilização das emoções com as quais

significamos uma escola: para cada sujeito, uma experiência sobre escola, conseqüentemente, um tipo de sentido.

Assim, é justamente a permanência de determinadas características generalizantes do objeto na palavra que o ser humano pode perpetuar os sentidos de suas experiências culturais. Dessa forma, a linguagem tem papel fundamental no processo, pois, na história evolutiva humana – esta como produtora de cultura –, a linguagem foi ancorando as experiências e orientando nossa forma de conduta: o simbolismo de primeira ordem¹¹³ (os sentidos apropriados a partir da experiência social com o outro mais experiente) (Vigotski, 2007). Esse simbolismo implica a apropriação dos modos culturalmente estabelecidos de se fazer partícipe nas práticas sociais. Se o sentido da palavra advém da nossa experiência sociocultural, um mesmo signo linguístico pode ser constituído por múltiplos sentidos, os quais podem ser evidenciados na elaboração discursiva.

Nessa perspectiva, é possível compreender as interações em sala de aula e as práticas escolares como formas genuínas de interações sociais, porque constituídas por múltiplos sentidos, experiências e significações dos sujeitos, que produzem um meio semiótico. Sob essa premissa, Smolka (2003) elabora o conceito de “relações de ensino” como forma de compreender a multiplicidade de experiências e de sentidos que constituem o processo de apropriação da linguagem escrita por crianças pré-escolares. Nessa acepção, ensino e aprendizagem passam a ser atividades que compõem, e não apenas determinam, as práticas escolares, portanto, são afetados pelas experiências discursivas – culturais e sociais – dos sujeitos em interação. Nesse conjunto, por meio das enunciações e da polifonia (Bakhtin, 2004) – muitas vozes constituem um discurso –, participamos e criamos formas de regular nossa conduta.

Essa definição nos leva a buscar as pistas dos sentidos que atravessam e dinamizam os modos de participação das crianças e dos docentes no contexto da sala de aula, o que se dá a partir da produção enunciativa dos sujeitos que constituem os discursos desse grupo social. Entendemos, assim, que as interações discursivas em sala de aula se tornam fecundo material semiótico, este constitutivo do desenvolvimento psicológico, que revela e implica um modo de as crianças e a professora experienciarem e participarem das práticas sociais.

Nesse viés, a AD torna-se um campo de análise teórica contributivo para que nos tornemos menos “ingênuos” a respeito do uso da linguagem, ou seja, da “palavra em

¹¹³ Para Vigotski o simbolismo de segunda ordem é a linguagem escrita.

movimento” (Orlandi, 2007). Significa dizer que ela nos ajuda a interpretar os sentidos ideológicos e políticos que formam os enunciados e até mesmo os papéis – constituídos socialmente – que afetam as interrelações, porque determinam o dizer.

Podemos entender, nessa assertiva, o termo discurso de múltiplas formas: como “lugar de descoberta” (Orlandi, 2007, p. 96), de contradições, de controvérsias, de intenções de verdade (Possenti, 2012). Também, discurso como mobilização, permanência e esquecimento dos sentidos, porque o discurso que é do outro, mas também é meu. Ainda, discurso como uso social das palavras, arena de lutas (como diria Bakhtin) que se dão pelas intenções no uso das palavras, veiculadas e reiteradas, a depender dos motivos dessa enunciação.

A AD francesa busca, portanto, analisar mais os enunciados com dimensões históricas do que aqueles com dimensão cotidiana; analisa mais discursos políticos, marcados por grupos, problematizando a existência de determinados discursos e não de outros. Além disso, reflete modos sociais de relações de poder, de coerção, de liberdade, de luta, de contradições, de interpretação, entre outros. Todos compõem sentidos pelos quais as palavras vão sendo constituídas.

Compete lembrar, também, que muitos são os conceitos da AD – como condições de produção, de memória e de jogos de imagens – que podem nos inspirar na análise e na interpretação dos dados que expressam sentidos sobre a escola, sobre o que se conhece e o que se pode conhecer a respeito dela. Sentidos que tanto vão constituindo os enunciados e afetando os dizeres, como podem ajudar a dar visibilidade aos sentidos dos sujeitos em interação – professora e crianças – no processo de alfabetização, no âmago das relações de ensino.

É justamente por essa hipótese que escolhemos dialogar, neste trabalho, sobre o sentido discursivo que foi significado em um momento coletivo de diálogo entre a professora Daniela e sua turma de crianças do primeiro ano do ensino fundamental. Momento esse definido como “roda de conversa”, em que o desconhecimento da diferença entre a característica física entre dois animais da mesma espécie se desdobrou em motivo de diálogo e de pesquisa sobre a temática.

Metodologia

A pesquisa de doutorado da qual privilegamos um episódio para análise neste trabalho foi realizada durante o ano letivo de 2019. Fez parte do processo metodológico

entrarmos em contato com a professora Daniela¹¹⁴ no final de 2018, explicando a intenção de pesquisa para o ano seguinte. Após seu aceite e a aprovação do projeto de pesquisa pelo comitê de ética da universidade, em fevereiro de 2019, iniciamos a participação no cotidiano escolar da turma em processo de alfabetização.

Optamos por frequentar a turma da professora Daniela uma a duas vezes por semana, o que resultou, ao final da pesquisa, 54 encontros constituídos de interações da pesquisadora nesse meio para observação do cotidiano de aula, de diálogos quinzenais com a professora sobre sua prática pedagógica e de interações diárias com as crianças (no espaço da biblioteca ou em sala de aula). Interações essas que se deram em atividades diversas, individuais e coletivas – tarefas de leitura e escrita, auxílio em escritas espontâneas, atividades de escrita em grupo –, realizadas com o consentimento e a participação da professora, de acordo com a demanda de aprendizagem observada.

As interações em sala de aula foram registradas tanto com o auxílio de vídeo e áudio-gravação, quanto fotográfico e relato em diário de campo. Todo o material registrado compôs a base de dados da pesquisa. O processo de construção dos dados para fins analíticos se deu inicialmente na organização do diário de campo, um texto digitado que contém a descrição da pesquisadora sobre as vivências de cada encontro e a indicação dos acontecimentos que poderiam contribuir para a interpretação dos sentidos constitutivos das relações de ensino. O texto foi significado diversas vezes, considerando-se a visita das filmagens pela pesquisadora e, conseqüentemente, a reescrita, como forma de compor mais detalhadamente os acontecimentos.

Essa metodologia de organização dos dados, a fim de explicar a constituição das relações de ensino, teve como inspiração o Paradigma Indiciário de Ginzburg (2003), na tentativa de explicar as formas de interação entre os sujeitos, interação essa que afeta e constitui as relações de ensino.

O conhecimento indiciário, ou seja, a interpretação de informações muitas vezes não evidentes, mas que apontam para a constituição do objeto de pesquisa, está presente desde os primórdios da humanidade: encontra-se essa forma de análise da realidade e possibilidade de atuação humana em episódios de caça e de adaptação ao meio natural. Trata-se, portanto, de um saber conjectural, descritivo e elaborado a partir da observação dos detalhes e das minúcias históricas de composição do objeto.

¹¹⁴ Nome fictício.

Ginzburg (2003) entende que o saber indiciário é constituído por informações tendencialmente mudas, ou seja, que foram o objeto, mas passam despercebidas, por serem ínfimas. Nesse sentido, o pesquisador se atenta a explicar o percurso histórico do objeto, a fim de evidenciar e interpretar seus indícios e marcas constitutivas. Desse modo, a narrativa tende a ser um recurso descritivo importante nessa metodologia e a palavra torna-se meio e instrumento de indicação das mudanças do objeto de pesquisa.

A observação indiciária (Ginzburg, 2003) nos aproxima do modo como Bakhtin (2004) apresenta a função da palavra em um enunciado e a impressão que o sentido dessa palavra produz no sujeito. Ela “[...] está sempre carregada de um conteúdo ou de um sentido ideológico ou vivencial. É assim que compreendemos as palavras e somente reagimos àquelas que despertam em nós ressonâncias ideológicas ou concernentes à vida” (Bakhtin, 2004, p. 95).

Quando as relações de ensino são tomadas como *locus* de investigação, a produção de um conhecimento a respeito delas nos leva a realizar observações, descrições e interpretações, na tentativa de entendermos os processos que provocam essas interações. Indagando sobre como os sujeitos “[...] operam, de onde partem, como relacionam informações e conhecimentos, como justificam ou explicam essas relações, que suposições ou hipóteses elaboram”, contribuímos “[...] para o refinamento do olhar e dos modos de considerar o que acontece no espaço institucional da escola” (Smolka, 2007, p. 16).

Nesse momento, a inspiração da etnografia escolar (Ezpeleta; Rockwell, 1989) retorna com força, tanto para a elaboração dos registros em diário de campo – provocando a escrita da pesquisadora sobre aquilo que pôde observar e compreender do campo empírico, para assim compreender o que foi possível olhar –, como na escolha metodológica. O diário de campo como narrativa foi sendo composto pelos detalhes, pelas minúcias e pelas marcas dos acontecimentos.

Esse modo de apresentação textual dos registros do campo empírico foi ancorando o olhar na essência e nas leis históricas que afetavam e constituíam os modos de participação da professora em relação às crianças, e das crianças na relação com a atividade docente, assim como, nas relações de ensino. Consequentemente, o estilo de escrita do Diário de Campo inspirou a elaboração de narrativas como modo de dar visibilidade ao campo empírico e aos sujeitos participantes da pesquisa.

As dinâmicas ou interações discursivas entre crianças e professora na escola, definidas como cenas do cotidiano, foram escolhidas como *locus* de investigação a

respeito dos sentidos que constituem as relações de ensino, voltando-se, o olhar, para o processo no qual as dinâmicas constituintes das relações de ensino são provocadas pelos desconcertos de expectativas não encontradas por sentidos outros. Buscamos, assim, evidenciar esses momentos em textos narrativos, na tentativa de problematizar para indagar. Nesse processo, a significação também se faz inerente à própria interrelação estabelecida entre sujeitos.

Discussão dos resultados

Roda de conversa

A Roda de conversa aqui apresentada ocorreu no dia 6 de agosto de 2019, uma terça-feira. A primeira aula das crianças foi de Educação Física, então, a roda inicial com a professora Daniela se deu na segunda aula do dia. Assim que as crianças chegaram à sala, organizaram suas cadeiras em roda, no espaço central. A professora posicionou sua cadeira no lugar mais central dessa roda. Já a pesquisadora se encontrava externa a essa formação, buscando registrar a interação entre as crianças com seus pares e com a professora.

Inicialmente, a professora Daniela anunciou a história que iria contar, *O sonho de Lilica*, pequeno conto que compõe, junto com outros, um livro cuja intenção é oferecer ao leitor um enredo para cada dia do ano. Como os textos das histórias são pequenos, uma mesma página pode conter duas histórias, o que permitiu observar – quando a professora estava lendo para as crianças – que, na mesma página da leitura, havia ilustrações da narrativa seguinte.

A professora, após a leitura, indagou às crianças o que seria um ganso selvagem, o que mobilizou um diálogo sobre as características dessa ave, até chegar a um momento de falas em que se inseriu o pato. A professora Daniela questionou às crianças sobre a diferença entre as aves – pato e ganso –, o que provocou uma busca por essa informação, primeiro, consultando no aparelho celular sites que pudessem responder a essa questão, depois, pela sugestão de realizar uma pesquisa em grupo (as crianças foram selecionadas pela professora) na biblioteca.

Dito isso, esta análise busca evidenciar como os sentidos surgem nos enunciados (formando uma dinâmica discursiva) e a interrelação que se estabelece (ou não) entre o sentido de um dizer e outro. Apresentamos, para esse momento, o Episódio – a roda de leitura inicial –, momento em que a professora leu a história, o que gerou um diálogo sobre as diferenças entre duas aves (pato e ganso).

Um tema, um motivo de pesquisa

Profa. – Ó, deixa eu perguntar uma coisa para vocês, existe gan [mudança de enunciado] o que é ganso selvagem?

Kaleb – É quando ele avança [tom de dúvida].

Profa. – Quando ele avança? mas são só [pausa proposital].

Alexandre – Ele não avança.

Profa. – Ah?

Alexandre – Ele não avança [tom de dúvida].

Miriam – Ele corre atrás.

Pesquisadora – Ele não avança?

Profa. – Ele não avança? Ele avança, ele vem em cima.

Emily – É! Ele vem bicando assim [faz o gesto com a mão].

Daniel Luiz – Quando eu era bebê, minha mãe foi colocar a mão num ganso [pausa(uma criança faz o som do ganso)], aí o ganso veio atrás dela, correndo.

[...]

Profa. – Fala, Emily.

Emily – Outro dia, lá no bosque, eu vi um ganso, um macaco, aí eu vi também um ganso e um patinho.

Profa. – Ah, olha só, a Emily falou que ela já viu ganso, vocês já viram um ganso?

As crianças ficam eufóricas com essa pergunta. Todas levantaram as mãos, se movimentaram em suas cadeiras, dando o sentido de quererem falar sobre isso. A professora, notando que todos queriam falar ao mesmo tempo, tenta organizar o momento e diz:

Profa. – Ó, deixa então eu falar [nome da cidade] ó [pausa] aqui em [nome da cidade], onde é que a gente pode encontrar ganso?

Crianças – No zoológico.

Paulo – No [maior parque da cidade].

Profa. – No [maior parque da cidade].

Willian – Eu fui no bosquinho.

Profa. – É [pausa] ó [ênfase] naquele bosque, aqui perto [refere-se a uma área verde que há no bairro no qual a escola se encontra], ali tem também [pausa, observa a turma], fala, Emily [Emily estava com as mãos levantadas].

Emily – Eu [pausa] eu vi num lugar [pausa], no bosque que você estava falando, mas em outro bosque [pausa], ii, perto lá do centro, aí eu fui lá e vi um monte de animais, aí eu vi ganso, pato e macaco, tem um monte de arara, gavião, hipopótamo, e tigre e uma onça preta que morreu.

[...]

Profa. – Ó [aguarda silêncio], deixa eu falar [espera as crianças ficarem calmas], quem aqui sabe qual é a diferença [muda a forma de perguntar], quem aqui sabe qual a diferença entre pato e ganso?

Willian – Porque o ganso é da mesma [inaudível] que o ganso.

Profa. – [com o celular em mãos] Ó [mostra a tela para a turma], eu vou pesquisar aqui na Internet [pausa enquanto pesquisa], embora eu acho que já sei qual é a resposta, eu vou dar uma olhada, não é porque o ganso tem dente e o pato não tem?

Pesquisadora – Não sei [deixa a resposta no ar].

Profa. – Por isso acham que o ganso, às vezes, é melhor do que cachorro pra cão de guarda [pausa], às vezes não, né [risos], pra guarda de casa, você quer ver? [segurando o celular e realizando a busca na Internet].

Profa. – [procurando nos sites de busca] Ó [pausa] per aí [pausa, alguns segundos procurando], mas eu acho que é isso [...] ó, gente [pausa, olha a tela do celular], pessoal, ó, presta atenção que eu achei aqui ó [pausa, mais um tempinho lendo alguma coisa na tela do celular]. Ó pessoal, pra amanhã eu prometo pra vocês que eu vou pesquisar qual é a diferença entre pato e ganso pra vocês, tá?

Pesquisadora – Ó, Daniela, se você quiser, na hora que a gente for na biblioteca, eu posso pegar um livro e tentar ver a diferença também, a gente pode escrever e traz, o que você acha?

Profa. – Boa ideia [voltando-se para a turma] o, gente [pausa], boa ideia, Dri, se tiver lá, daí vocês pesquisam. Quem for fazer lá na biblioteca, pesquisa qual a diferença entre pato e ganso e vem e conta pra nós também, vai lá [pausa], vai, pesquisa lá, e depois traz pra gente.

Os sentidos discursivos constitutivos da roda de conversa

A professora iniciou a conversa com as crianças a respeito da leitura efetuada, indagando uma intenção de tema para o diálogo: o que seria um ganso selvagem? Surgiram, nas palavras das crianças, algumas características, como, “ele avança”, não sendo a única definição possível, pois podem existir outras – bicar, correr atrás. São sentidos dados à palavra “selvagem”, que denota um comportamento agressivo, repentino e que pode gerar surpresas, como o sentido de correr atrás, ação que pode não ser esperada por quem está próximo a essa ave. Ao ancorar sua fala nesse tema, Daniela deixa evidente essa informação sobre a ave, ao mesmo tempo que delimita, provisoriamente, o diálogo para tal comportamento.

A roda de leitura foi, assim, dando visibilidade à constituição de outros sentidos da experiência, como, por exemplo, na fala de Daniel Luiz, na qual a memória do outro se constituiu como própria: ele “relembrou” um episódio vivido por sua mãe, uma narrativa contada a ele, pois quando o fato ocorreu, ele ainda era um bebê – “Quando eu era bebê minha mãe foi colocar a mão num ganso [...], aí o ganso veio atrás dela correndo”. A memória constitutiva desse momento se deu pelo olhar do outro – a mãe de Daniel –, mas se tornou a experiência dele – o filho – sobre o sentido de ser selvagem, um sentido da palavra solicitada pela professora.

As crianças mostraram desejo de falar a respeito de suas experiências relacionadas ao tema, como Emily, ao dizer que encontrou outros animais (macaco, pato, ganso, para além dos gansos no bosque que visitou), revelando um pouco sobre sua vida social. Dizer sobre essa experiência amplia a temática do diálogo, o que desencadeia um

distanciamento do tema inicial da conversa (se as crianças sabiam o que era um ganso selvagem). Ganso é um animal presente em sua fala e a professora aproveitou esse fato para retomar o sentido da conversa inicial sobre o ganso selvagem; junto a essa enunciação, perguntou em que lugar seria possível encontrar a ave. Muitas crianças responderam ao mesmo tempo: “*zoológico*”.

Essa palavra, dita em sincronia, nos provoca a interpretar que ocorre a coincidência de sentidos e de experiências sobre esse lugar. Ele é significado como um lugar de convívio social esperado, onde se pode ver animais, portanto, faz parte do conhecimento que as crianças têm. Nessa dinâmica discursiva, é possível observar que o significado da palavra é uma generalização social, uma definição – tal como encontramos no dicionário – e se torna comum para muitos, o que viabiliza o diálogo entre as crianças.

Contudo, a experiência simbólica que constitui o sentido dessa palavra tornou-se própria para cada criança, por isso, diferenciada (Vigotski, 2004). Por exemplo, Willian contou sobre um outro lugar, que remete a ele o mesmo sentido que contém a palavra *zoológico*, “*o bosquinho*”, um parque pequeno, arborizado, localizado no mesmo bairro da escola.

A qualidade de ser um lugar no qual se pode ver animais permanece no sentido da palavra “*bosque*”, mas, na experiência de Emily, essa palavra foi constituída por muitas outras imagens, portanto, deu-se à palavra “*bosque*” um sentido diferente. Com o enunciado “– *Eu... eu vi no lugar, no bosque que você estava falando*”, Emily compreendeu e se aproximou do dizer do colega, ao mesmo tempo que ampliou essa narrativa com elementos relacionados ao que conhecia, ou seja, à sua experiência sobre o sentido da palavra “*bosquinho*”. Trata-se da mesma qualidade de ser bosque (significado de lugar), mas, ao mesmo tempo, é singular ao que ela conhecia a respeito (sentido da experiência). Desse modo, a relação entre os significados “[...] permite certas continuações dos enunciados e impede outras” (Barbisan, 2013, p. 21). Podemos, assim, interpretar o sentido de “impedimento” não como impossibilidade, mas como a via para outros modos de significar, que não foram ditos, mas que socialmente são possíveis – são os já dito e os implícitos nos discursos.

Nas interações discursivas, as imagens das experiências foram compondo os sentidos de uma narrativa coletiva a respeito de um assunto mobilizado inicialmente pela professora, mas que se constituiu no decorrer da interação. Nas palavras que foram constituindo o diálogo – como bosque, ganso, selvagens – cabem múltiplas experiências, múltiplos sentidos, múltiplas imagens sociais. Isso evidencia a vida social das crianças, o

que conheciam sobre a cidade naquele momento, sobre o bairro, sobre a própria história de vida. Coloca em relevo, portanto, a dinâmica e a multiplicidade de sentidos que podem se revelar em uma roda de leitura e de conversa com crianças.

Observa-se, nesse conjunto, as condições de produção de um discurso (Courtine, 2014), ou seja, eventos da vida social e lugares de fala de cada um dos sujeitos que vão compondo as interações em sala de aula. Os enunciados produzidos se referem à memória social da experiência, como evidenciado no modo de participação de Daniel Luiz, quando o tema da conversa se concentrou na qualidade do ganso – ser ou não selvagem. Daniel Luiz não viveu a experiência com o gesto agressivo do ganso, mas sua mãe sim, e ela contou a ele. O afeto presente nessa relação de cuidado, que compõe a história de Daniel com sua mãe, tornou sua a experiência e, conseqüentemente, sua a narrativa.

A palavra como signo por excelência provoca e constitui esses modos de interação que ultrapassam tempos cronológicos. A memória discursiva vai compondo a experiência, os modos de dizer e os processos imaginativos de criação. Dessa forma, pela experiência do outro, a criança elabora uma experiência real e pertinente ao diálogo: narrativas de acontecimentos, desejos das experiências.

Identifica-se, na roda de conversa observada, um enredo coletivo, tal como uma história narrada, o que vai ao encontro da seguinte afirmativa de Smolka (1991, p. 64): “As crianças, em geral, são constituídas/constituem-se como interlocutores/protagonistas e não como mera ‘audiência’ nos eventos, o movimento das ‘interações’ complexifica-se à medida que se explicitam a atividade mental conjunta e a indeterminação do discurso”.

Somado a isso, podemos visualizar o modo como instrumentos semióticos acessíveis podem ser mobilizados para aquilo que se sabe sobre características físicas do ganso: o uso do celular como *locus* de pesquisa presente no gesto e na fala da professora. Daniela procurou, com o auxílio de seu aparelho celular, páginas na Internet que pudessem ajudá-la a encontrar uma resposta para uma questão que surgiu na conversa – se gansos têm dentes. Motivada por essa dúvida, ela pesquisou, procurou, leu e, embora não tenha dito onde (página) se deu a busca, demonstrou que não encontrou o que procurava. Esse momento nos faz questionar o que mobiliza, em termos de práticas sociais escolares, o uso do aparelho celular e o uso da biblioteca como lugares de pesquisa.

Conclusões

No episódio analisado, a interação estabelecida entre professora e crianças, podemos compreender que os modos diferentes de comportamento e de respostas às

atividades são possíveis e pertinentes na constituição das relações de ensino. Questionar o lugar de fala, os motivos da escolha de determinadas práticas e não outras, aspectos que revelam modos sociais de constituição dos sujeitos.

Daniela, ao ser interpelada por uma questão das crianças, assumiu o seu não conhecimento sobre o assunto – a diferença entre as aves pato e ganso. Esse posicionamento mobilizou uma pesquisa na biblioteca sobre a temática e evidenciou também um deslocamento do papel social do professor, daquele que comumente permanece no discurso social, do sujeito que detém o conhecimento, para o sujeito que também pode desconhecer um fato.

A docente assumiu diante das crianças, com humildade, o seu não saber, e isso potencializou um modo outro de assumir o ser professor: aquele que também está aprendendo, e que descobre junto com o outro uma informação nova.

Por meio do conceito de relações de ensino, os sentidos da prática docente e da participação das crianças nas atividades escolares se ampliou. Ensinar, nesse caso, deixa de se relacionar apenas à realização de atividades e de tarefas escolares pelas crianças, ou seja, vai se (trans)formando em interações sociais que constituem tais tarefas (Smolka, 1991, 2003). Ensinar, portanto, não se torna a única ação que ajuda a criança a se apropriar do conhecimento.

Referências

BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 12. ed. Trad. Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira, São Paulo: Hucitec, 2004.

BARBISAN, L. B. Semântica argumentativa. *In*: FERRAREZI JUNIOR, C; BASSO, R. (Orgs.). **Semântica, semânticas**: uma introdução. 1. ed. São Paulo: Contexto, 2013. p. 19-30.

COURTINE, J. J. **Análise do discurso político**: o discurso comunista endereçado aos cristãos. São Carlos: EdUFSCar, 2014.

DAINEZ, D.; SMOLKA, A. L. B.; SOUZA, F. F. DE. A dimensão constitutiva do meio: implicações políticas e práticas em Educação Especial. **Educação & Sociedade**, São Paulo, v. 43, p. e256418, 2022. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/LnMmbHnMMDGvksFyjjG9Lfv/#>. Acesso em: 09 jan. 2023.

EZPELETA, J.; ROCKWELL, E. **Pesquisa participante**. Tradução: Francisco Salatiel de Alencar Barbosa. 2. ed. São Paulo: Cortez - Autores Associados, 1989.

FREINET, C. **O texto livre**. 2. ed. Lisboa: Dinalivro Distribuidora Nacional, 1976.

GINZBURG, C. **Mitos, emblemas, sinais**: morfologia e história. Trad.: Frederico Carotti. São Paulo: Companhia das Letras, 2003

MAINGUENEAU, D. **Cenas da enunciação**. Organizado por Sírio Possenti e Maria Cecília Pérez de Souza-e-Silva, diversos tradutores. Curitiba: Criar Edições, 2008. 181 p.

MAINGUENEAU, D. **Novas tendências em análise do discurso**. Tradução: Freda Indursky. 3. ed. Campinas: Pontes; Editores da Universidade Estadual de Campinas, 1997.

MARTINEZ, A. O. de O. M. **(Des)encontros nas relações de ensino**: os sentidos produzidos na prática pedagógica em um primeiro ano do ensino fundamental. 2023. 1 recurso online, 168 p. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas. Campinas, SP. Disponível em: <https://hdl.handle.net/20.500.12733/16329>. Acesso em: 19 maio 2024.

ORLANDI, E. P. **Análise de discurso**: princípios e procedimentos. 2. ed. Campinas: Pontes, 2007.

PÊCHEUX, M.; FUCHS, C. A propósito da análise automática do discurso: atualização e perspectivas (1975). In: GADET, F; HAK, T. (Orgs). **Por uma análise automática do discurso**: uma introdução à obra de Michel Pêcheux. Tradução: Bethania S Mariani [et al.] 3. ed. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 1997. p. 163-252.

PINO, A. **As marcas do Humano**. As origens da constituição cultural da criança na perspectiva de Lev S. Vigotski. São Paulo: Cortez, 2005.

PINO, A. Técnica e Semiótica na era da Informática. **Contrapontos**, Itajaí, v. 3, n. 2, p. 283-296, maio/ago. 2003.

POSSENTI, S. Notas sobre gênero, uma questão teórica e metodológica. **Revista da ABRALIN**, [S. l], v. 11, n. 2, 31 dez. 2012. Disponível em: revista.abralin.org/index.php/abralin/article/view/1122. Acesso em: 20 ago. 2020.

SMOLKA, A. L. A prática discursiva na sala de aula: uma perspectiva teórica e um esboço de análise. **Cadernos CEDES**, Campinas, SP, v. 1, n. 24, p. 51-65, 1991.

SMOLKA, A. L. B.; LAPLANE, A. L. F.; NOGUEIRA, A. L. H.; BRAGA, E. dos S. As relações de ensino na escola. In: DATRINO, L. C.; MOGRABI, S. (Orgs.). **Temas em debate - Multieducação**. 1. ed. Rio de Janeiro: SMERJ, 2007, v. 1, p. 1-39.

VIGOTSKI, L. S. **7 aulas de L. S. Vigotski sobre os fundamentos da pedagogia**. Tradução: Zoia Prestes e Elizabeth Tunes. Rio de Janeiro: E-papers, 2018.

VIGOTSKI, L. S. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. Tradução: José Cipolla Neto, Luis Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

VIGOTSKI, L. S. **História do desenvolvimento das funções mentais superiores**. Tradução: Solange Castro Afeche. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2021.

VYGOTSKY, L. S. **Teoria e método em psicologia**. Tradução: Cláudia Berliner. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

PESQUISANDO O CEU UIRAPURU E SEU TERRITÓRIO: ESPAÇO, ARQUITETURA E MEMÓRIA

Elizabeth dos Santos Braga
Universidade de São Paulo - USP
E-mail: elizabeth.braga@usp.br

Cristina Helena de Carvalho Almeida
Universidade de São Paulo- USP
E-mail: cristina.almeida@usp.br

Introdução

Na cidade de São Paulo, os Centros Educacionais Unificados (CEUs) começaram a ser implantados em 2003 e, a partir de então, diversos estudos têm sido feitos para analisar os efeitos dessa implantação. A ideia da construção de centros educacionais que fomentam atividades de cultura, esporte e lazer e afirmam o potencial do espaço público para o fortalecimento e desenvolvimento de comunidades locais já havia sido promovida com o movimento de criação das Escolas Parque, idealizadas por Anísio Teixeira e cuja proposta respondia ao objetivo de configurar espaços educativos para a população. De acordo com Perez (2018), as Escolas Parque foram, na década de 50, a primeira experiência que agregou ao prédio da escola uma praça de equipamentos que oferecia atividades de diversas áreas para crianças e jovens. A autora ainda lembra dos Centros Integrados de Educação Pública, os CIEPs, como mais uma referência para a política dos CEUs.

A partir dessas experiências, conforme Perez (2010), organizou-se a proposta dos CEUs: aliar, aos espaços escolares, “[...] polos de cultura, esporte e lazer” (p. 288). Os CEUs foram ainda concebidos como partes integrantes “[...] de uma rede de proteção social que articula equipamentos públicos da cidade para fazer avançar ações de promoção de direitos sociais e desenvolvimento integral da comunidade, respeitando suas características socioculturais” (Doria; Perez, 2007, p. 161). Assim, o projeto arquitetônico deveria prover a periferia de espaços para atividades culturais nas suas diversas linguagens e práticas de modalidades esportivas, propiciar a convivência com a comunidade e ser um espaço comunitário (Perez, 2010, p. 289).

Tratando da importância desses equipamentos no rearranjo do tecido urbano, Lemos (2012) explica que esse foi um projeto idealizado para transformar o quadro de exclusão social, cultural, tecnológica e educacional que a população das regiões periféricas da cidade enfrenta. “A produção de espaços públicos na cidade significa

promover espaços de encontro, áreas de uso livre e comum nas suas diversas finalidades, onde as relações sociais podem ser representadas, discutidas e contestadas” (Oliveira, 2017, p. 46). Segundo Lemos (2012), os CEUs são espaços que contribuem para a participação na vida coletiva da cidade, revelando o potencial de fortalecimento e desenvolvimento das comunidades locais. Perez (2018) ainda acrescenta que a concepção dos CEUs pretendia não apenas ocupar territórios esquecidos, mas desenvolver o sentimento de pertencimento dos sujeitos.

Padilha (2004) aponta a importância de se tratarem as políticas educacionais em uma amplitude maior do que o âmbito escolar, propondo, para isso, a reestruturação do cenário urbano, transformando seus modos de produção e usos do espaço público. Nessa perspectiva, Delijaicov, arquiteto responsável pelo projeto inicial dos CEUs, propõe que equipamentos públicos são também equipamentos sociais, e que configuram espaços sociais. Isso significa que no espaço social se expressam a interação entre indivíduos e a luta por demandas da sociedade; e são aí construídas as percepções da realidade e a formação de sujeitos sócio-históricos (Bildén; Delijaicov; Takiya, 2017).

O estudo dos CEUs é de extrema relevância quando se pensa no reconhecimento e fortalecimento das próprias identidades desses equipamentos, tendo como propósito potencializar esses espaços como integradores e integrados, a partir da construção e organização das memórias dos equipamentos, do seu entorno e de seus agentes¹¹⁵ como realizado em outra pesquisa semelhante (E. Braga, 2020).

Após mais de vinte anos da implementação da primeira unidade, a investigação da continuidade da política pública que sustenta a criação e o funcionamento dos CEUs ainda se faz muito relevante, assim como de seu uso, efetivação e relações, em uma tentativa de compreender práticas exercidas nesses equipamentos e possibilidades de fortalecer dinâmicas sociais de pertencimento dos sujeitos ao lugar, ressaltando a dimensão simbólica de seus usos e memórias.

A pesquisa em andamento, intitulada “Centro Educacional Unificado como política pública: espaço, arquitetura e memória na relação com as comunidades locais” está sendo desenvolvida desde agosto de 2022, sob a coordenação da Profa. Elizabeth dos Santos Braga, da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.¹¹⁶ A perspectiva da pesquisa é interdisciplinar, englobando diversas áreas – educação,

¹¹⁵ Entendemos por agentes, e não apenas usuários da política pública em questão, os sujeitos das unidades escolares e demais funcionários, bem como os sujeitos das comunidades locais.

¹¹⁶ O projeto foi contemplado pelo Edital PIPAE - Apoio a Projetos Integrados de Pesquisa em Áreas Estratégicas (2021- 2022), da Pró-Reitoria de Pesquisa e Inovação da Universidade de São Paulo (PRPI-USP). Foram concedidas bolsas de iniciação científica, pós-doutorado, materiais permanentes e de consumo. Além desse edital, algumas bolsas são fornecidas pelo Programa Unificado de Bolsas (PUB-USP), ligado diretamente à Reitoria da universidade.

arquitetura, geografia, história e educação ambiental.

O complexo do CEU Uirapuru localiza-se na Zona Oeste do Município de São Paulo, no Distrito Raposo Tavares da Subprefeitura do Butantã, no bairro Jardim Paulo VI. Ele é composto por 4 edifícios: Bloco Esportivo e Cultural, onde está localizado um teatro com 180 lugares, uma quadra poliesportiva, o núcleo da UniCEU (Universidade nos CEUs), Telecentro e salas multiuso; Bloco Didático, composto por um Centro de Educação Infantil (CEI), no térreo, uma Escola Municipal de Educação Infantil (EMEI), no primeiro andar, e uma Escola Municipal de Ensino Fundamental (EMEF Dep. César Arruda Castanho), nos dois últimos andares; Bloco Cultural, em formato circular, onde se localizam um refeitório e uma sala multiuso no térreo e a biblioteca no pavimento superior; Edifício da Gestão. Há ainda um conjunto de piscinas¹¹⁷, um parque infantil, dois pátios ao fundo do CEI (também usado pela EMEI)¹¹⁸, uma quadra externa coberta e áreas livres com equipamentos lúdicos e esportivos para uso geral, além de linha de equipamentos de ginástica para a terceira idade.

As populações das comunidades do entorno, em sua maioria, possuem alta vulnerabilidade social, são de baixa renda, tendo como principal ocupação o setor terciário da economia, com uma parcela de autônomos e diaristas.

Os objetivos gerais da pesquisa são:

- Analisar o CEU Uirapuru como parte de uma política pública intersetorial, em relação à produção desse espaço, ao impacto da sua arquitetura, ao desenvolvimento de práticas sociais e educativas e às condições de apropriação e significação por parte de seus mais variados agentes;
- Criar propostas de interlocução e práticas interdisciplinares e educação ambiental crítica junto a educadoras/es, alunas/os e outras/os agentes, visando ao reconhecimento e ao pertencimento dos sujeitos ao espaço do CEU Uirapuru e à interação com as comunidades locais, ressaltando a dimensão simbólica de seus usos e memórias;
- Colaborar para o fortalecimento de equipamentos públicos (especificamente o CEU Uirapuru) e para a integração dos vários agentes, trabalhando para a diminuição das desigualdades sociais e exercício da cidadania por parte das comunidades locais (E. Braga *et al.*, 2022, p. 22-23).

Para organizarmos melhor a equipe, nos dividimos em três Grupos de Trabalho

¹¹⁷ Desde o ano de 2023, as piscinas estão interditadas por questões estruturais que devem ser resolvidas por meio de reforma (em andamento).

¹¹⁸ A EMEF não conta com pátio próprio e o recreio acontece no refeitório e corredores.

(GTs): Memória e Educação¹¹⁹; Arquitetura¹²⁰ e Meio Ambiente¹²¹. Esses grupos trabalham articuladamente em torno das seguintes atividades de pesquisa: pesquisa bibliográfica; pesquisa documental; observação participante; entrevistas semiestruturadas; rodas de conversa e grupos focais; percursos comentados e itinerários; mapeamento socioambiental/afetivo; pesquisa-ação.

Entender o processo de produção do espaço do CEU Uirapuru é necessário no sentido de compreender as contradições que permeiam a dinâmica de seu funcionamento e a dinâmica social de seus agentes – muitos deles crianças e adultos vivendo em situação de vulnerabilidade. A análise crítica dos CEUs pode contribuir para a melhoria desses equipamentos e para se repensarem outras construções escolares que possibilitem práticas inclusivas e diferenciadas.

Justifica-se, ainda, o estudo de caso de um dos CEUs do Município de São Paulo pela importância da sua defesa neste momento histórico, em que ocorrem graves ameaças ao seu caráter público e intersetorial, com a proposta de privatização de setores e/ou serviços.

Além disso, as atividades de pesquisa e intervenção contribuem para a formação de estudantes da USP como futuros profissionais e pesquisadores e para a construção da visão integrada de escola e comunidade e da consciência de que o/a profissional da escola e o aluno são protagonistas de projetos coletivos que vão além do trabalho em sala de aula. Os estudantes de pós-graduação e graduação envolvidos participam ativamente na elaboração, planejamento e atuação conjunta nas atividades propostas.

A seguir apresentamos brevemente algumas temáticas concernentes à pesquisa.

Espaço escolar, arquitetura escolar

Muitos autores brasileiros vêm desenvolvendo pesquisas sobre a importância de se repensar o espaço escolar, abordando a situação da arquitetura escolar no Brasil ou propondo uma análise histórica dos prédios escolares, por meio de aproximações entre aspectos pedagógicos e arquitetônicos.

Escolano (2001) aponta a importância de se considerar tanto o espaço-escola como também sua localização, sua disposição na trama urbana das cidades, como um

¹¹⁹ Coordenado pela Prof.^a Elizabeth dos Santos Braga e formado pelas Mestrandas Cristina Helena de Carvalho Almeida e Denise Coelho, pela Doutoranda Edna Gama do Nascimento (Programa de Pós-Graduação em Educação-USP), pelas estudantes de Pedagogia Thais Sousa Silva, Hevellyn Lima da Silva Lopes e Karen Cristina Silva de Souza (bolsistas PUB-USP).

¹²⁰ Coordenado pelas Arquitetas Luzia Rachel dos Santos Braga e Patricia Marcondes da Silva, com o auxílio voluntário da estudante de Arquitetura Bruna Silva Andrade Machado (FAU-USP).

¹²¹ Coordenado pela Prof.^a Ana Paula Gomes Seferian (FEUSP), com o auxílio da Prof.^a Mestra Lívia Lima Paiva (SME-São Paulo).

elemento do currículo.

A arquitetura escolar é também por si mesma um programa, uma espécie de discurso que institui na sua materialidade um sistema de valores, como os de ordem, disciplina e vigilância, marcos para a aprendizagem sensorial e motora e toda uma semiologia que cobre diferentes símbolos estéticos, culturais e também ideológicos (Escolano, 2001, p. 26).

Freire (1996) já apontava a importância da “pedagogicidade do espaço”, das escolas como *locus* de organização política das classes trabalhadoras. Conforme L. Braga (2008), o planejamento de prédios escolares deve atender a interesses e expectativas dos grupos do entorno desses equipamentos e levar em conta a qualidade de vida nas cidades. Atenta-se, dessa forma, para a dimensão social do espaço: não apenas a percepção individual, mas a presença das pessoas e as atividades exercidas no espaço lhe conferem identidade. “A criação de um espaço não seria, dessa forma, algo para sempre, pois estaria em constante metamorfose conforme mudanças de pessoas e/ou circunstâncias sociais ali transcorridas” (L. Braga, 2008, p. 48).

Educação Ambiental

A realidade estratificada no paradigma de superexploração e degradação do meio ambiente traz como questão de urgência a articulação de medidas em diversas esferas sociais. Sendo assim, a educação ambiental, considerada nesta pesquisa a partir da corrente crítica, constitui-se como meio para compreensão e análise das dinâmicas sociais articuladas às problemáticas socioambientais, buscando aprofundar as relações entre o ser humano e o meio ambiente, na formação de sujeitos cidadãos capazes de transformar realidades (Sauvé, 2006).

Entendendo a prática educativa como elemento de transformação social, baseada no diálogo, no exercício da cidadania e no fortalecimento dos sujeitos (Silva; Campina, 2011), faz-se necessária a implementação de ações colaborativas, com iniciativas que sejam interdisciplinares e com práticas de ensino que compreendam as questões ambientais a partir de conhecimentos e pontos de vista diversos.

Em 2015, a Organização das Nações Unidas lançou os Objetivos do Desenvolvimento Sustentável (ODS)¹²², que compreendem uma agenda que abrange as dimensões social, econômica e ambiental, na qual a educação se articula como pilar para a consolidação de mudanças (UNESCO, 2017).

¹²² Apesar das críticas existentes ao termo “desenvolvimento sustentável”, devido a sua articulação e base de cunho econômico, os ODS trazem como pauta elementos relevantes referentes às problemáticas socioambientais que se firmam como entraves a uma sociedade mais justa ambiental e socialmente.

Espaço, lugar, identidade, memória

O conceito de espaço na Geografia tem sido redimensionado, envolvendo não apenas a dimensão física, mas também a dimensão social; considerando-se o lugar como o espaço vivido e sentido (Tuan, 1983). Assim, o lugar pode ser entendido como um espaço apropriado, significado, com o qual as pessoas se identificam, construindo memórias. São os espaços de vivência, da vida cotidiana. Segundo Carlos (2007), é no lugar que se desenvolve a vida em todas as suas dimensões.

De acordo com Haesbaert (2011), a identidade não se realiza de forma abstrata, mas contextualizada no espaço-tempo, geográfica e historicamente percebido/vivido. O autor afirma, em diálogo com Lefebvre, que toda identidade é também espacial, ainda que em termos de um “espaço de representação”, aquele “[...] espaço vivido através das imagens e dos símbolos” (Lefebvre, 2006, p. 66). Influenciado por Marx, Lefebvre (2006) prefere a categoria “produção do espaço”, mais concreta e dialética, em vez de “ciência do espaço”. Para Milton Santos,

[o] território tem que ser entendido como o território usado, não o território em si. O território é o chão mais a identidade. A identidade é o sentimento de pertencer àquilo que nos pertence. O território é o fundamento do trabalho; o lugar da residência, das trocas materiais e espirituais e do exercício da vida (Santos, 2006, p. 15).

Halbwachs (1990) relaciona percepção e vivência dos grupos no espaço à configuração da memória coletiva. Para o autor, ninguém lembra como um indivíduo isolado, mas como membro de um grupo; o próprio grupo permanece submetido à materialidade das coisas e lugares. O espaço configura os quadros mais estáveis da memória de um grupo; suas ações podem se traduzir em termos espaciais: “[...] não há memória coletiva que não se desenvolva num quadro espacial. [...] Diremos que não há, com efeito, grupo, nem gênero de atividade coletiva, que não tenha qualquer relação com um lugar” (Halbwachs, 1990, p. 143).

Pollak (1992), na sua reflexão sobre a memória e a identidade social, realça a importância dos lugares na vida dos sujeitos como seres sociais.

Existem lugares da memória, lugares particularmente ligados a uma lembrança, que pode ser uma lembrança pessoal, mas também pode não ter apoio no tempo cronológico. [...] Na memória mais pública, nos aspectos mais públicos da pessoa, pode haver lugares de apoio da memória, que são os lugares de comemoração. [...] Locais muito longínquos, fora do espaço-tempo da vida de uma pessoa, podem constituir lugar importante para a memória do grupo, e por conseguinte da própria pessoa, seja por tabela, seja por pertencimento a esse grupo (Pollak, 1992, p. 202).

Mediação, apropriação

Buscamos analisar a construção das redes de significados e sentidos presentes nas relações sociais envolvidas nos processos de apropriação dos espaços de vivência dos sujeitos pesquisados e os sentimentos de pertencimento ou não a esses espaços. Para tanto, da perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural, baseamo-nos nos conceitos de mediação (Vygotsky, 1995; Vigotski, 1996), de apropriação (Wertsch, 1994; Smolka, 2000) e nas ideias desenvolvidas por Daniels *et al.* (2015) sobre a importância do projeto arquitetônico e de sua apropriação pela equipe escolar para a aprendizagem dos alunos para pensar o CEU, complexo arquitetônico educativo, como um lugar de dimensão social, cultural e simbólica, bem como a importância das relações sociais ali estabelecidas na constituição desses sujeitos.

Daniels *et al.* (2015) defendem a ideia do projeto escolar como mediador (no sentido vigotskiano) e apontam para a importância da interação entre projeto (*design*) e prática nos espaços escolares. Segundo eles, as práticas das equipes que ocupam (diríamos, produzem) os espaços devem estar conectadas com os princípios de prática envolvidos na visão e no projeto (*design*) e isso é mais provável de acontecer se os agentes foram envolvidos num processo inclusivo de consulta. Consideram ainda que diferentes indivíduos e grupos profissionais possuem diferentes interpretações dos espaços e seus usos.

Metodologia

Os princípios teórico-metodológicos da pesquisa fazem parte das abordagens nas quais nosso trabalho se ancora: a perspectiva histórico-cultural do desenvolvimento humano e a perspectiva enunciativa e discursiva (Vigotski, 1996, 2001; Bakhtin, 2017).

A pesquisa se desenvolve numa abordagem qualitativa, colaborativa, de pesquisa-ação. Trata-se de um estudo de caso etnográfico, com atenção aos microprocessos envolvidos (Marques, 2016), aos significados que os sujeitos atribuem aos espaços e às vivências nos mesmos e à documentação do não documentado de sua história (Ezpeleta; Rockwell, 1986), como os conflitos e os sentidos que se produzem, não necessariamente explícitos nas relações cotidianas. Um dos procedimentos básicos para uma pesquisa qualitativa e etnográfica é a observação participante, que se caracteriza por uma imersão do pesquisador no campo, numa relação de reciprocidade, sendo fundamental para isso um longo tempo de contato e convivência. São realizadas observações nos ambientes do CEU Uirapuru e também nas comunidades do entorno. Esse procedimento é complementado pela pesquisa documental de legislação, Projetos Político-Pedagógicos; projetos arquitetônicos e outros; registros fotográficos; jornais, panfletos *etc.*

Especial atenção é dada às histórias narradas sobre a vida, à experiência dos sujeitos (Thompson, 2002; Bertaux, 2010), bem como a sua vivência no espaço do CEU Uirapuru. Trata-se de dar visibilidade social e histórica a agentes das políticas públicas geralmente negligenciados nos documentos que sustentam essas políticas de que são objeto. Nesse sentido, realizamos entrevistas a agentes do CEU e membros das comunidades, considerando os princípios propostos por autores como Zago (2003) e Szymanski (2010), segundo os quais a entrevista é uma forma de interação social, um lugar de negociação e construção (de crenças, atitudes e experiências), uma prática discursiva, situada e contextualizada, em que se produzem sentidos e cuja análise pode elucidar diferentes posições sociais e discursivas (E. Braga, 2022).

Todo esse processo acontece como uma “pesquisa-ação”, visando à transformação da prática, à emancipação dos sujeitos envolvidos, ao desenvolvimento de procedimentos crítico-reflexivos sobre a realidade e ressignificações coletivas das compreensões do grupo (Franco, 2005). Além disso, numa abordagem colaborativa, o sujeito no ambiente pesquisado passa a ser visto “[...] como parceiro da investigação, como partícipe do processo de pesquisa, à medida que ele coopera com o pesquisador no desenvolvimento de práticas investigativas” (Ibiapina, 2008, p. 12)

Dessa forma, os sujeitos, em especial as/os professoras/es e coordenadoras são parceiras/os dos processos envolvidos. Além do trabalho coletivo na produção dos roteiros e realização de entrevistas, são realizados também grupos focais, rodas de conversa, oficinas, em momentos de formação ou reuniões como as do Conselho Gestor e outras, com participação de agentes do CEU e das comunidades – espaços de emergência de narrativas de vida e experiência.

Outro procedimento metodológico usado é a análise do complexo arquitetônico do CEU Uirapuru sob a perspectiva conceitual de Processo de Projeto de uma obra pública. O Processo de Projeto é considerado desde o planejamento, passando pela sua materialização ao ser construído, até o uso do empreendimento pelo usuário final conforme Oliveira (2007 *apud* L. Braga, 2008).

Foram realizados, ainda, mapeamentos socioambientais/afetivos, como proposta metodológica colaborativa, envolvendo diferentes pontos de vista e contribuições de pessoas inseridas em um determinado contexto para a observação, (re)conhecimento local e compartilhamento de informações, percepções, problemas socioambientais, bem como a proposição de ações no campo da educação ambiental. Com base no mapeamento, busca-se a construção de diálogos e reflexões sobre a realidade local e o levantamento de conhecimentos que se articulam com o meio ambiente (Bacci; Jacobi; Santos, 2013). Nesse sentido, têm sido feitas caminhadas pelo bairro guiadas por moradores, acompanhadas de registro de campo, além de visitas a equipamentos, parque

e horta comunitária do território.

Resultados e Discussão

Conforme já explicitado, a pesquisa encontra-se em andamento. Os resultados obtidos até o momento serão comentados aqui, levando-se em conta os Grupos de Trabalho em que a equipe se divide. No entanto, gostaríamos de salientar que o trabalho é colaborativo e a grande maioria das atividades que são conduzidas por um GT tem a participação dos demais membros.¹²³

Ligados ao GT Meio Ambiente, no ano de 2022, foram desenvolvidos o trabalho de Iniciação Científica (IC) "Mapeamento socioambiental/afetivo como meio de materializar a percepção e significação do espaço do CEU Uirapuru e entorno" (Aline Yumi Castro Shibata) e o trabalho de Pós-doutorado "Desafios e potencialidades da educação científica e ambiental para a sustentabilidade em um Centro Educacional Unificado" (Gabriel de Moura Silva). Ambos orientados pela Profa. Rosana Louro Ferreira Silva, do IB-USP, analisaram planos, projetos e processos de educação ambiental desenvolvidos no CEU Uirapuru, levando em consideração os preceitos da educação ambiental crítica (Sauvé, 2006). Foram realizados um mapeamento socioambiental/afetivo, observação participante, entrevistas com professores do Ensino Fundamental e acompanhamento dos Projetos Horta, CEU Verde¹²⁴ e aulas de Ciências. Observou-se que, no CEU Uirapuru, a educação ambiental ocorre principalmente por meio de projetos e a região apresenta problemas socioambientais como descarte incorreto de resíduos e mau estado de conservação do córrego que corre por baixo do CEU e segue para dentro da comunidade. O mapeamento gerou ações realizadas pelos alunos como mutirão de limpeza, colocação de placas de identificação do córrego e plantio de árvores na sua margem erodida.

Além desses, o trabalho de IC "A urbanização da hidrografia na zona oeste de São Paulo: impactos no CEU Uirapuru e nas relações escola-comunidade" (Gustavo Carvalho de Matos Marques), orientado pela Profa. Elizabeth dos Santos Braga, da FEUSP¹²⁵, abrangeu observação do entorno, análise documental do plano diretor da cidade, planos

¹²³ Alguns pesquisadores mencionados nesta parte já não fazem parte da equipe de pesquisa, não estando, portanto, listados na apresentação dos GTs.

¹²⁴ Projetos Horta e CEU Verde: iniciados há mais de dez anos, organizados por professores da EMEF do CEU Uirapuru, no contraturno, contando com a participação de cerca de 30 crianças.

¹²⁵ Este e os demais trabalhos de Iniciação Científica apresentados a seguir foram orientados pela Profa. Elizabeth dos Santos Braga, da FEUSP.

de ensino e mapeamentos da região, pela ótica do materialismo histórico-dialético (Harvey, 2006) e da perspectiva da geografia ambiental (Mendonça, 2002), que tem como intuito analisar a interação entre a dinâmica da natureza e a dinâmica da sociedade. A suscetibilidade a problemas sociais de todos os núcleos que compõem o bairro Jardim Paulo VI e adjacências, como adversidades de saneamento, moradia, pobreza e habitação, impacta diretamente na precarização do solo e hidrografia que se estende e interage com a Bacia Hidrográfica do Jaguaré. Esses problemas são debatidos e trabalhados nos PPP por ações constantes.

Em 2023, outros trabalhos foram realizados pelo GT Meio Ambiente, destacando-se a atividade denominada “Cartografando Lugares”, conduzida pelo Prof. Thiago Luiz Calandro (IFPR), com turmas do Ensino Fundamental II da EMEF. O objetivo dessa atividade foi mapear as representações e memórias dos alunos no espaço do CEU Uirapuru e seu entorno; os alunos desenharam e/ou escreveram sobre suas experiências nesses ambientes. Em seguida, essas experiências foram identificadas em um mapa previamente impresso. Dado o contexto em que muitos alunos do CEU Uirapuru estão inseridos, suas representações abordaram temas como violência escolar, poder paralelo, pobreza e problemas ambientais urbanos. Também apareceram temas relacionados a sonhos, momentos em família, passeios em parques e shoppings, entre outros. De acordo com Massey (2008), o conceito geográfico de “lugar” envolve o encontro, desencontro e reencontro de histórias. Essa teia de histórias no espaço influencia a manutenção ou alteração desse espaço, considerando como ele é concebido, percebido e vivenciado. Assim, entendemos o lugar como um espaço carregado de significados simbólicos, mas também como um local onde relações de poder se manifestam.

No âmbito do GT Arquitetura, no ano de 2022, foi realizado o trabalho de IC “Complexo Arquitetônico CEU Uirapuru: apropriação do espaço em relação aos usos e ao pertencimento de seus agentes” (Maria Gabriela da Silva Matos Bento), com colaboração na orientação pelas Arquitetas do GT. Foram realizadas visitas de observação em diferentes ambientes do CEU Uirapuru, de modo a apreender o entorno e as mudanças observáveis no ambiente, como processos de constituição do espaço urbano e territorializado (Telles, 2015). Na visita de cunho técnico foram observadas a condição de conservação estrutural, capacidades de conforto térmico e acústico dos ambientes, possibilidades de se observar a eficiência energética, uso dos espaços de acordo com seu planejamento, em especial no prédio das escolas. O trabalho apontou também para questões de acesso ao CEU e de infraestrutura no território. Problemas como a instalação

de loteamentos irregulares, realocação de moradias e interferências na organização espacial das comunidades ligados à implantação do CEU Uirapuru, observados pela pesquisa, ainda hoje permanecem fonte de preocupação e risco para as camadas mais vulneráveis socialmente.

No ano de 2023, o GT Arquitetura realizou visitas aos ambientes do CEU, análise relativa à criação de pátio para EMEF e às sucessivas reformas e pesquisa documental. Também conduziu visitas aos espaços externos e internos do CEU Uirapuru, visando a observação desses espaços com um olhar de estranhamento para o que é tão familiar aos professores. Impressões e sentimentos foram anotados, assim como inspirações e ideias surgidas para cada espaço no trajeto. Antes de cada visita, era lido um trecho do Manual Técnico para Escolas Saudáveis do IAB-SP (Instituto dos Arquitetos do Brasil). Em seguida, foram feitas discussões com os participantes e aprofundamento das observações e contribuições que surgiram. O GT, em 2024, apresentou trabalhos de autoria das Arquitetas Luzia S. Braga e Patricia M. Silva, respectivamente: o projeto da creche municipal Hassis, construída em Florianópolis-SC¹²⁶ e o trabalho de conclusão de curso “A importância do espaço para o desenvolvimento infantil”.¹²⁷

Relacionado ao GT Memória e Educação, no ano de 2022, foi desenvolvido o trabalho de IC “Trabalhando as noções de comunidade e pertencimento com estudantes de um Centro Educacional Unificado” (Ana Lara de Nóbrega Marum). A pesquisa desenvolveu-se na EMEI do CEU Uirapuru, com foco nas relações entre escola, família e comunidade, por meio de observação participante e análise das práticas de interação com as comunidades, considerando as experiências dos sujeitos envolvidos. A análise dos dados baseou-se em estudos sobre a memória (Halbwachs, 1990; Pollak, 1992), o desenvolvimento humano a partir das relações sociais (Vygotsky, 2007; Wallon, 1975), diálogo, pertencimento e emancipação humana (Freire, 1996; hooks, 2022). Esses estudos foram indispensáveis para o entendimento da importância do pertencimento ao ambiente escolar, da necessidade da convivência em comunidade para a construção da identidade, cultura e consciência cidadã.

Outro trabalho de IC relacionado a esse GT intitula-se “Centro Educacional Unificado e impactos nas comunidades dos arredores – entrecruzamentos sociais e naturais nas narrativas e memórias” (Raphael Augusto Vicário Silva). Baseou-se na

¹²⁶ Certificada com Selo Platinum LEED (sistema global de classificação ambientalmente sustentável para edificações diversas).

¹²⁷ Curso de Arquitetura da Universidade Mackenzie.

abordagem teórico-metodológica da História Ambiental, cuja perspectiva epistemológica busca analisar fenômenos sociais e naturais de forma dialética e co-evolutiva (Pádua, 2010), além da História Oral e métodos da microanálise social – vertente historiográfica italiana (Lima, 2006) – e da interdisciplinaridade com a Geografia. Houve acompanhamento dos projetos socioambientais de contraturno – o CEU Verde e o Horta –, auxiliando no entendimento da influência mútua entre o contexto espacial e a subjetividade dos agentes envolvidos, gerando práticas de transformação da paisagem do lugar (Sartre, 2002).

Desde 2023, três trabalhos de pós-graduação em andamento, orientados pela mesma professora, começaram a ser desenvolvidos no contexto do CEU Uirapuru.

A pesquisa de mestrado "A produção de textos e a constituição da subjetividade de adolescentes participantes de Círculos de Cultura" (Denise Coelho) realiza-se na EMEF, junto a estudantes do sexto/sétimo ano, em atividades de contraturno organizadas como Círculos de Cultura freireanos, em torno da apropriação de leitura e escrita e vivências subjetivas na escola e outros ambientes em que vivem. A fundamentação teórica é alicerçada em Vigotski (2001, 1995) e seus conceitos de desenvolvimento, vivência e drama, entre outros, e em Freire (2017), cujos Círculos de Cultura, bem como a dialogicidade que promovem, serão o principal instrumento da pesquisa-ação. Igualmente importante é a perspectiva da alfabetização como processo discursivo proposta por Smolka (2012).

Outro trabalho, no nível de doutorado – “Contaçon de histórias e histórias de vida: o ser e o fazer na Educação Infantil” (Edna Gama do Nascimento) – busca investigar as relações e diferenças entre as práticas de contaçon de histórias e as histórias de vida de professoras da Educação Infantil de uma escola de educação escolar indígena em Ilhéus-BA e a EMEI do CEU Uirapuru – dois contextos e realidades bastante distintos –, e analisar a relevância da contaçon de histórias para o desenvolvimento infantil. Nos dois contextos, a pesquisa considerará as políticas públicas que orientam tais práticas nas diferentes escolas. Para a produção de dados, serão realizadas observações da rotina e funcionamento das duas escolas, entrevistas semiestruturadas e rodas de conversa com professoras. Os principais referenciais teórico-metodológicos são a teoria histórico-cultural, de Vigotski (2018), e o paradigma indiciário, de Ginzburg (1990).

Iniciada em 2024, outra pesquisa de mestrado denominada “Análise da relação entre os núcleos de educação, esporte e cultura do CEU Uirapuru” (Cristina Helena de Carvalho Almeida), visa analisar como os diferentes núcleos – educação, cultura e esporte

– do CEU Uirapuru se relacionam, desde sua implantação até o momento atual. A importância dessa questão se faz tanto pela ameaça de privatização de alguns desses núcleos quanto para buscar compreender como a articulação entre eles pode permitir o estabelecimento de relações sociais envolvidas nos processos de apropriação dos espaços e da política pública pelos sujeitos. Relatos de professoras das escolas inseridas no CEU indicam que a integração entre os núcleos ainda é um objetivo a ser alcançado, e também que há interesse entre os diferentes agentes de que essa política pública seja mais discutida.

Além dessas, um trabalho de IC - “Memórias e histórias do território do CEU Uirapuru” (Thais Sousa Silva) investiga aspectos da história das comunidades do território onde se localiza esse equipamento, para colaborar para o reconhecimento da realidade local e o sentimento de pertencimento dos diferentes agentes do CEU Uirapuru e seu entorno. Realizada por uma estudante de Pedagogia da FEUSP e moradora do território, a pesquisa abrange entrevistas com antigos moradores e funcionários do CEU sobre suas memórias de construção dos bairros, observações de equipamentos e uma investigação sobre o entorno. Outra pesquisa de IC foi iniciada recentemente (Hevellyn Lima da Silva Lopes), intitulada “Trabalhando com leituras e brincadeiras com as crianças do Centro de Educação Infantil do CEU Uirapuru envolvendo práticas antirracistas e pertencimento”.

Destacamos ainda, no GT Memória e Educação, a preparação de roteiros e realização de entrevistas, com a participação da equipe pedagógica (professoras e coordenadoras) como entrevistadoras e entrevistadas, sobre sua história de vida, trajetória no magistério, sua percepção e vivência nos ambientes do CEU Uirapuru, na escola onde atuam. Além do caráter colaborativo dessas atividades, em “[...] um tipo de investigação que aproxima duas dimensões da pesquisa em educação, a produção de saberes e a formação contínua de professores [...] fazendo avançar os conhecimentos produzidos na academia e na escola [...]” (Ibiapina, 2008, p. 7), esses momentos de entrevista têm sido muito significativos e temos tido indícios de que se trata de “vivências”, no sentido vigotskiano (Vigostki, 2010), no compartilhamento de memórias e no reconhecimento da história de sujeitos muitas vezes invisibilizados no cotidiano escolar.

Conclusão

Como a pesquisa encontra-se em andamento, seus resultados são parciais, mas, a partir das práticas de pesquisa e das reflexões que pudemos fazer ao longo de quase dois

anos, é possível concluir que o contato permanente com o contexto pesquisado, as narrativas de sujeitos envolvidos e a análise documental fornecem material valioso para compreender as relações dos agentes com essa política pública.

Além de nosso interesse teórico e metodológico em estudar a relação entre políticas públicas, equipamentos e comunidades, passamos a pensar na questão que permeia o presente projeto, que é: como o CEU Uirapuru representa essa política pública e como os sujeitos do seu território participaram e participam dessa construção ao se apropriar e ressignificar seus espaços. As marcas subjetivas, afetivas e, ao mesmo tempo, materiais nos permitirão concluir sobre a constituição (ou não) do CEU Uirapuru e seu entorno como um *lugar* para os sujeitos que com ele se relacionam.

Referências

BACCI, D. L. C., JACOBI, P. R., SANTOS, V. M. N. Aprendizagem social nas práticas colaborativas: exemplo de ferramentas participativas envolvendo diferentes atores sociais. **Revista de Educação em Ciência e Tecnologia**, v. 6, n. 3, p. 227-243, 2013.

BAKHTIN, M. **Notas sobre literatura, cultura e ciências humanas**. Organização, tradução, posfácio e notas de Paulo Bezerra. São Paulo: Editora 34, p. 9-19, 2017.

BERTAUX, D. **Narrativas de vida: a pesquisa e seus métodos**. Tradução de Zuleide A. C. Cavalcante e Denise M. G. Lavallée. São Paulo: Paulus, 2010.

BILDEN, R.; DELIJAICOV, A.; TAKIYA, A. (org.). **Formar espaços, espaços que formam: espaços de transição e arquitetura do programa de equipamentos (edifícios) públicos de educação, cultura, esportes e lazer**. São Paulo: FAUUSP, 2017.

BRAGA, E. S. Memorial Solano Trindade: sentidos da relação escola/comunidade no cotidiano da formação docente. **Revista Iberoamericana do Patrimônio Histórico-Educativo**, Campinas, v. 6, p. 1-40, 2020.

BRAGA, E. S. *et al.* **Centro Educacional Unificado como política pública: espaço, arquitetura e memória na relação entre o CEU Butantã e comunidades do Jardim Esmeralda**. 2021. Projeto de Pesquisa - Pró-Reitoria de Pesquisa e Inovação, USP, São Paulo, 2022.

BRAGA, L. R. S. **Projeto de creches e pré-escolas municipais e o papel do arquiteto no serviço público: estudo de caso em Florianópolis**. 2008. Dissertação de Mestrado - Centro Tecnológico - Programa de Pós Graduação em Engenharia Civil, Universidade Federal de Santa Catarina, Santa Catarina, 2008.

CARLOS, A. F. A. **O lugar no/do mundo**. São Paulo: FFLCH, 2007.

DANIELS, H. *et al.* Learning from pupils and teachers. In: CLEGG, P. (org.). **Learning from schools**. London: Artifice, p. 155-161, 2015.

DÓRIA, O. R.; PEREZ, M. A. (org.). **Educação, CEU e cidade: breve história da**

- educação pública brasileira nos 450 anos da Cidade de São Paulo. São Paulo: SME, 2007.
- ESCOLANO, A. Arquitetura como programa, espaço-escola e currículo. In: ESCOLANO, A.; FRAGO, A. V. **Currículo, espaço e subjetividade**: a arquitetura como programa. 2. ed. Tradução de A. Veiga-Neto. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.
- EZPELETA, J.; ROCKWELL, E. **Pesquisa participante**. Tradução de F. S. A. Barbosa. 2. ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1986.
- FRANCO, M. A. S. Pedagogia da pesquisa-ação. **Educação e Pesquisa**, v. 31, n. 3, p. 483-502, 2005.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 50. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.
- FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 64. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2017.
- GINZBURG, C. **Mitos, emblemas, sinais**: morfologia e história. Tradução de F. Carotti. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.
- HAESBAERT, R. O espaço importa: dilemas da construção identitário-territorial na contemporaneidade. In: BASTOS, L. C., LOPES, L. P. M. (org.). **Estudos de identidade**: entre saberes e práticas. Rio de Janeiro: FAPERJ, 2011.
- HALBWACHS, M. **Memória coletiva**. Tradução de Laurent L. Schaffter. São Paulo: Vértice, 1990.
- HARVEY, D. **A produção capitalista do espaço**. São Paulo: Anna Blumme, 2006.
- HOOKS, b. **Pertencimento**: uma cultura do lugar. São Paulo: Elefante, 2022.
- IBIAPINA, I. M. L. M. **Pesquisa colaborativa**: investigação, formação e produção de conhecimentos. Brasília: Líber Livro, 2008.
- LEFEBVRE, H. **A produção do espaço**. Paris: Éditions Anthropos, 2006.
- LEMONS, Ch. K. **Bibliotecas dos Centros Educacionais Unificados (CEUs)**: a construção de uma cultura comum. 2012. 176 p. Dissertação (mestrado em Ciência da Informação) – Escola de Comunicação e Artes – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.
- LIMA, H. E. **A micro-história italiana**: escalas, indícios e singularidades. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006.
- MARQUES, J. P. A Observação participante na pesquisa de campo em Educação. **Educação em Foco**, ano 19, n. 28, p. 263-284, 2016.
- MASSEY, D. **Pelo espaço**: uma nova política de espacialidade. Tradução de Hilda Pareto Maciel e Rogério Haesbaert. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2008.
- MENDONÇA, F. Geografia Socioambiental. In: SANTOS, M. **Ensaio sobre a urbanização latino-americana**. 2. ed. São Paulo: EDUSP, 2002.

- OLIVEIRA, P. C. **O CEU na integração da periferia**. 2017. Dissertação de Mestrado – Faculdade de Arquitetura e Urbanismo – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017.
- PADILHA, P. R.; SILVA, R. da (org.). **Educação com qualidade social: a experiência dos CEUs de São Paulo**. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2004.
- PÁDUA, J. A. As bases teóricas da história ambiental. **Estudos Avançados**. São Paulo, v. 24, n. 68, p. 81-101, 2010.
- PEREZ, M. A. **Inclusão social através da Educação: um estudo do programa “Centro Educacional Unificado” na cidade de São Paulo**. 2010. Tese de doutorado - Fachbereich 2. Erziehungs wissenschaft – Psychologie da Universidade de Siegen, Unicamp. Dezembro de 2010.
- PEREZ, M. A. Os Centros Educacionais Unificados (CEU) na cidade de São Paulo e sua relação com o território na perspectiva da pedagogia social. **Trama Interdisciplinar**, São Paulo, v. 9, n. 2, p. 51-64, 2018.
- POLLAK, M. Memória e Identidade Social. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, v. 5, n. 10, p. 200-212, 1992.
- SANTOS, M. O dinheiro e o território. In: SANTOS, M. *et al.* **Território, territórios: ensaios sobre o ordenamento territorial**. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.
- SARTRE, J. Questões de método. In: **Crítica da razão dialética: precedido por Questões de método (1960)**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.
- SAUVÈ, L. La Educación Ambiental y la globalización: desafíos curriculares y pedagógicos. **Revista Iberoamericana de Educación**. n.41, p. 83-101, 2006.
- SILVA, L. R. F.; CAMPINA, N. N. Concepções de educação ambiental na mídia e em práticas escolares: contribuições de uma tipologia. **Pesquisa em Educação Ambiental (online)**, v. 6, p. 29-46, 2011.
- SMOLKA, Ana L. B. **A criança na fase inicial da escrita: a alfabetização como processo discursivo**. 13.ed. São Paulo: Cortez, 2012.
- SILVA, L. R. F.; CAMPINA, N. N. O (im)próprio e o (im)pertinente na apropriação das práticas sociais. **Cadernos CEDES**, Campinas, n. 50, p. 26-40, 2000.
- SZYMANSKI, H. Entrevista reflexiva: um olhar psicológico sobre a entrevista em pesquisa. In: SZYMANSKI, H.; ALMEIDA, L. R.; PRANDINI, R. C. A. R. **A entrevista na pesquisa em educação: a prática reflexiva**. 3. e. Brasília: Liber Livro, 2010.
- TELLES, Vera. Cidade: produção de espaços, formas de controle e conflitos. **Revista de Ciências Sociais (UFC)**, v. 46, p. 15-42, 2015.
- THOMPSON, P. **A voz do passado: História Oral**. 3. ed. Tradução de L. L. Oliveira. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.
- TUAN, Y. **Espaço e lugar: a perspectiva da experiência**. São Paulo: Difel, 1983.
- UNESCO. **Educação para os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável: Objetivos de Aprendizagem**. Brasília: UNESCO, 2017.

VYGOTSKY, L. S. **A Formação Social da Mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. Tradução de José Cipolla Neto. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

VYGOTSKY, L. S. **Obras Escogidas**. Tomo III. Madri: Visor, 1995.

VIGOTSKI, L. S. O problema e o método de investigação. In: **A construção do pensamento e da linguagem**. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

VIGOTSKI, L. S. Quarta aula: a questão do meio na pedologia. Tradução de Márcia P. Vinha. **Psicologia USP**, São Paulo, v. 21, n. 4, p. 681-701, 2010.

VIGOTSKI, L. S. **Criação e imaginação na infância**. 1. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

VIGOTSKI, L. S. **Teoria e método em psicologia**. Tradução de C. Berliner. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

WALLON, H. **Psicologia e educação da infância**. Lisboa: Editorial Estampa, 1975.

WERTSCH, J V. **Vygotsky and the social formation of mind**. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press, 1994.

ZAGO, N. A entrevista e seu processo de construção. In ZAGO, N.; CARVALHO, M.; VILELA, R. (org.). **Itinerários de pesquisa**: perspectivas qualitativas em sociologia da educação. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.