

ARCO
EDITORES ● ● ●

EDUCAÇÃO NO SÉCULO XXI: AVANÇOS E RETROCESSOS DAS POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS



ORGANIZADORES:
ADILSON CRISTIANO HABOWSKI
VALQUIRIA CONTI
GABRIELLA ELDERETI MACHADO

**EDUCAÇÃO NO SÉCULO XXI:
AVANÇOS E RETROCESSOS DAS POLÍTICAS
PÚBLICAS EDUCACIONAIS**

ORGANIZADORES:

ADILSON CRISTIANO HABOWSKI
VALQUIRIA CONTI
GABRIELLA ELDERETI MACHADO

FICHA CATALOGRAFICA

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

Educação no Século XXI [livro eletrônico] :
avanços e retrocessos das políticas públicas
educacionais / organizadores Adilson Cristiano
Habowski, Valquiria Conti, Gabriella Eldereti
Machado. -- 1. ed. -- Santa Maria, RS : Gabriella
Eldereti Machado : Arco Editores, 2020.
PDF

Vários autores.
Bibliografia
ISBN 978-65-00-11651-9 (Gabriella Eldereti
Machado)

1. Educação 2. Educação - Finalidades e objetivos
3. Escolas - Organização e administração 4. Estado
5. Políticas educacionais 6. Políticas públicas
7. Professores - Formação profissional I. Habowski,
Adilson Cristiano. II. Conti, Valquiria. III.
Machado, Gabriella Eldereti.

20-48258

CDD-379

Índices para catálogo sistemático:

1. Políticas públicas educacionais : Educação 379

Maria Alice Ferreira - Bibliotecária - CRB-8/7964

1.ª Edição - Copyright© 2020 do autor.

Revisão: Arco Editores

CONSELHO EDITORIAL

Msc. Ivanio Folmer - Universidade Federal de Santa Maria

<http://lattes.cnpq.br/2379707211288456>

Msc. Gabriella Eldereti Machado – Universidade Federal de Santa Maria

<http://lattes.cnpq.br/5628308415823159>

Msc. Jesica Wendy Beltrán -UFCE- Colômbia

<http://lattes.cnpq.br/0048679279914457>

Dra. Fabiane dos Santos Ramos - Universidade Federal de Santa Maria

<http://lattes.cnpq.br/0003382878348789>

Dr. João Riél Manuel Nunes Vieira de Oliveira Brito - UAL -
Lisboa- Portugal.

<http://lattes.cnpq.br/1347367542944960>

Msc. Rodrigo de Moraes Borges - Universidade Federal de Santa Maria

<http://lattes.cnpq.br/4696236455119397>

Dra. Alessandra Regina Müller Germani – Universidade da Fronteira Sul

<http://lattes.cnpq.br/7956662371295912>

Dra. Micheli Bordoli Amestoy - Universidade Federal de Santa Maria

<http://lattes.cnpq.br/7865042624189677>

Esp. Thais de Melo Amaral Machado – Universidade Federal de Viçosa

<http://lattes.cnpq.br/2592090131289979>

Dr. Everton Bandeira Martins – Universidade da Fronteira Sul

<http://lattes.cnpq.br/9818548065077031>

Cássio Rodrigo Aguiar - Universidade Federal de Santa Maria

<http://lattes.cnpq.br/5541624029364072>

Dr. Erick Kader Callegaro Corrêa - Universidade Franciscana

<http://lattes.cnpq.br/2363988112549627>

Dr. Pedro Henrique Witches – Universidade Federal do Espírito Santo

<http://lattes.cnpq.br/3913436849859138>

Msc. Luiza Carunck Godoi – Universidade Federal do Rio Grande do Sul

<http://lattes.cnpq.br/4447866451051627>

Msc. Alberto Barreto Goerch – Universidade Franciscana

<http://lattes.cnpq.br/7845816473131059>

Dr. Mateus Henrique Köhler - Universidade Federal de Santa Maria

<http://lattes.cnpq.br/5754140057757003>

Msc. Yosani Morales Martínez - Universidade Federal de Santa Maria

<http://lattes.cnpq.br/3656123692269129>

Msc. Alisson Galvão Flores - Universidade Federal de Santa Maria

<http://lattes.cnpq.br/1218196537137303>

Dra. Liziany Müller Medeiros - Universidade Federal de Santa Maria

<http://lattes.cnpq.br/1486004582806497>

Dr. Camilo Darsie de Souza – Universidade de Santa Cruz do Sul

<http://lattes.cnpq.br/4407126331414792>

Murilo Vasconcelos Machado - PUC- Pelotas/RS

<http://lattes.cnpq.br/6068181035043197>

Msc. João Felipe Llehmen - Universidade de Santa Cruz do Sul

<http://lattes.cnpq.br/9018174122542310>

Msc. Claudionei – Universidade de Passo Fundo

<http://lattes.cnpq.br/3676481979050032>

Msc. Sandi Mumbach - Universidade Federal de Santa Maria

<http://lattes.cnpq.br/0222637186466933>

Esp. Ana Paula Visintainer Coelho - Universidade Federal de Santa Maria

<http://lattes.cnpq.br/0410723770403484>

Dra. Aline Ferreira Pain - Universidade Federal de Santa Maria

<http://lattes.cnpq.br/5813893425276768>

Msc. Itagiane Jost - IFFar - São Vicente do Sul/RS

<http://lattes.cnpq.br/7751407219167290>

Msc. Flávio Cezar dos Santos -SMEDSC- Chapecó/sc

<http://lattes.cnpq.br/4711802547326257>

Msc. Gabriel de Oliveira Soares – Universidade Franciscana

5

<http://lattes.cnpq.br/5182622667860285>

Dr. Dioni Paulo Pastorio – Universidade Federal do Rio Grande do Sul

<http://lattes.cnpq.br/7823646075456872>

Msc. Sara Beatriz Eckert Huppes - SEDUC/RS- Santa Maria/RS

<http://lattes.cnpq.br/3412482515928321>

Dra. Maria Cristina Rigão Iop – Universidade de Santa Cruz do Sul

<http://lattes.cnpq.br/8028841762393298>

Fagner Fernandes Stasiaki – Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e
das Missões

<http://lattes.cnpq.br/0614691997654146>

Dr. Leonardo Bigolin Jantsch – Universidade Federal de Santa Maria

<http://lattes.cnpq.br/0639803965762459>

Dr. Leandro Antônio dos Santos - Universidade Federal de Uberlândia

<http://lattes.cnpq.br/4649031713685124>

Dr. Rafael Nogueira Furtado – Universidade Federal de Juiz de Fora

<http://lattes.cnpq.br/9761786872182217>

Adilson Cristiano Habowski - Universidade La Salle

<http://lattes.cnpq.br/2627205889047749>

Dra. Angelita Zimmermann - Universidade Federal de Santa Maria

<http://lattes.cnpq.br/7548796037921237>

Mesc. Anísio Batista Pereira – Universidade Federal de Uberlândia

<http://lattes.cnpq.br/5123270216969087>

Esp. Dennis Soares Leite- Universidade Federal de São Carlos

<http://lattes.cnpq.br/4205979645558904>

Msc. Juliane Paprosqui Marchi da Silva- Universidade Federal de Santa Maria

<http://lattes.cnpq.br/4553161791704500>

Dra. Francielle Benini Agne Tybusch – Universidade Federal de Santa Maria

<http://lattes.cnpq.br/4400702817251869>

Msc. Martiéli de Souza Rodrigues - Universidade Federal de Santa Maria

<http://lattes.cnpq.br/1460690648891778>

Msc. Taciana Uecker - Universidade Federal de Santa Maria

<http://lattes.cnpq.br/9050445553522704>

PREFÁCIO

EDUCAÇÃO NO SÉCULO XXI: AVANÇOS E RETROCESSOS DAS POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS

Na obra *Escrever é preciso*, Mario Osório Marques (2006, p. 122) diz que “o Prefácio é o último ato social do escrever e o primeiro do ler. Finaliza a escritura ao mesmo passo que marca a entrada dela no universo da publicitação, a passagem da produção para a circulação do texto. É a marca operante do suporte da obra no autor e da recepção por parte do leitor, sem a qual a obra não se cumpre como tal, como objeto disponível para os muitos usos. Esse contato primeiro do autor com seu leitor nem sempre é direto, cumpre-se por vezes pela intermediação de outrem, uma espécie de padrinho do encontro que se quer amoroso e confiante”. Deste modo, reitero a alegria de ter tido o privilégio de ler antecipadamente esta obra que muito me instigou e me fez aprender.

Esta obra busca reunir discussões sobre as políticas públicas educacionais, abrangendo os avanços e retrocessos desde o espaço da Educação Infantil à Pós-Graduação. Nessa perspectiva, reúnem-se análises e pesquisas sobre o tema em suas múltiplas facetas, desde políticas públicas de educação, os programas, leis ou ações que são criadas pelos governos para colocar em prática medidas que garantam o acesso à educação para todos e todas. Daí que a proposta desse livro foi movida por inquietações que brotaram da experiência cotidiana, do contato das políticas públicas em diferentes pesquisas no campo da educação, representando uma gama de possibilidades para produzir compreensões, impactos e desafios.

Abrindo a coletânea, o capítulo intitulado *A trajetória da luta pela educação no assentamento rural de Antônio Conselheiro, em Ocara, Ceará*, Francisco de Assis Faustino de Souza, analisa a luta pela terra e as práticas educativas dos assentados, numa perspectiva de atender as demandas de educação e escolarização para seus filhos, sob a ótica das organizações do movimento popular ligado à luta pela reforma agrária e pela melhoria das condições de vida da população do campo. Dentre as conclusões, o autor percebe que a educação no assentamento Antônio Conselheiro

é fundamental na formação desses jovens como futuras lideranças. Ressalta que a escola no assentamento representa a conquista de uma autonomia dos assentados em relação ao processo educacional, além de eliminar alguns problemas vivenciados pela maioria das crianças, em decorrência da distância entre a escola e suas casas.

Na sequência, o capítulo Da crise do capital à formação da juventude: breves apontamentos sobre a reforma do Ensino Médio, Guilherme Antunes Leite realiza algumas provocações a respeito da complexidade da reforma do Ensino Médio e sua relação com o mecanismo de crise do capital, estruturado em uma lógica pelo capital, trabalho assalariado e Estado moderno burguês. Dentre as conclusões, aponta que a lei que reforma o Ensino Médio é uma adequação dos interesses burgueses com a educação da juventude brasileira. Deste modo, a lei 13.415/2017 que alterou a Lei de Diretrizes e Bases n. 9.394/1966 faz parte de um contexto de ações e medidas políticas e econômicas que visam superar os efeitos do processo de crise estrutural do capital. Diante disso, acentua que se observa no Brasil um movimento de reforma educacional neoliberal presente desde a década de 1990 quando o país assumiu o compromisso de universalização da educação em concomitância aos interesses do capitalismo internacional, sobretudo do Banco Mundial.

Nesse exercício de entendimento e dando continuidade à discussão, o capítulo A promoção da equidade social de crianças e adolescentes LGBT's em face ao cyberbullying, Vanessa Andriani Maria apresenta a temática do cyberbullying, suas repercussões provocadas nas vítimas e as formas de prevenção. De acordo com a autora, por meio das tecnologias digitais, o cyberbullying possui o potencial para extrapolar os obstáculos de tempo e espaço do bullying tradicional entre crianças e adolescentes LGBT's causando-lhes sérias consequências. Dentre as conclusões, a autora aponta que se trata de um fenômeno que pode ocasionar sérios prejuízos sociais, emocionais e cognitivos aos envolvidos. Reforça que o principal meio de combate ao cyberbullying ainda é a prevenção e deve abranger os jovens que deverão ser educados para o uso das tecnologias de intercessão, e os seus responsáveis, que deverão monitorar o seu uso de forma racional.

Na sequência, elencamos o capítulo Escuta docente: uma proposta de organização do trabalho escolar para a educação integral, de Fabricia Sônego, com reflexões acerca das significações e ressignificações de professores sob o viés

da educação integral. A pesquisa objetivou compreender as possibilidades e as limitações para a organização do trabalho escolar na perspectiva de uma proposta de educação integral a partir do contexto vivenciado no Programa Mais Educação. Dentre as conclusões, a autora aponta que a escuta e o diálogo das pessoas que fazem parte da comunidade escolar são uma das principais formas de se buscar um trabalho articulado. Acentua que o trabalho coletivo de professores, monitores, equipe diretiva, estudantes, pais, comunidade e demais segmentos que compõe o sistema de ensino é inerente à construção desse caminho.

Na sequência, o capítulo Para além da gestão democrática do PNE e do PEE: a terceira via nos planos municipais de educação no RS, de Munir José Lauer, tem como objetivo apresentar conteúdos diferentes sobre gestão democrática presentes nos planos municipais de educação no Rio Grande do Sul, distintos dos indicados pelo Plano Nacional de Educação e Plano Estadual de Educação. O autor identificou 42 conteúdos diferentes, extraídos de metas e estratégias de planos de educação, de municípios gaúchos. Para tal, analisou a meta 19, sobre gestão democrática dos planos municipais, dos 497 municípios do Rio Grande do Sul. Dentre as conclusões, o autor aponta que os conteúdos diferentes disponibilizados pelos planos municipais, na sua maioria, preocupam-se com o mecanismo político em suas legislações locais. A preocupação com a formação dos gestores e a qualidade da gestão são premissas que estão contidas nos conteúdos diferentes. Tais diferenças sublinham um espaço de autonomia próprio de cada município, desvelando compreensões que vão além dos planos estadual e nacional.

Em seguida, o capítulo O Conselho Brasileiro para Superdotação nas políticas públicas para as pessoas com altas habilidades/superdotação, de Graziela Cristina Jara, tem como objetivo identificar e reconhecer as ações do Conselho Brasileiro para Superdotação (ConBraSD) relacionado às políticas públicas para pessoas com altas habilidades/superdotação. Dentre as conclusões, a autora aponta que o ConBraSD foi criado para pressionar o poder público por políticas que garantam os direitos educacionais dos alunos superdotados. Identificou ser uma entidade preocupada com a construção de uma educação realmente inclusiva, tendo em vista o trabalho de envolvimento, de mobilização e de monitoramento das políticas sociais, visando à inclusão de pessoas com AH/S. Considera-se a necessidade de

se estabelecerem, em relação às políticas educacionais voltadas a esse público, ações para garantir a efetivação dessas políticas, investir na formação de recursos humanos e pedagógicos, na valorização do professor; romper com os processos de discriminação e estigmatização; oferecer assistência às famílias e garantir a permanência nos espaços escolares com aprendizagem escolar.

Na sequência, o capítulo Impasses e desdobramentos das políticas de inclusão escolar no cotidiano da Educação Infantil, Daniella Salviana Faria e Thaíza Vieira Pacheco, buscam problematizar as Políticas Públicas Inclusivas permeando estes temas com questionamentos e reflexões na Educação Infantil. De acordo com as autoras, a Educação Inclusiva no Brasil ganhou espaço para debates sobre a necessidade de criar políticas públicas efetivas para incluir verdadeiramente as crianças com deficiência no ensino regular e ainda refletir sobre o papel da escola no contexto de exclusão. Neste cenário, várias políticas públicas são desenvolvidas para dar suporte a Educação Especial e lutar por uma Escola Inclusiva. A partir das análises, as autoras apontam que os textos legais apresentam uma proposta de educação inclusiva, mas muitas vezes são interpretados e reduzidos a uma proposta de simples inserção dos alunos com deficiência no ensino regular.

Continuando com as discussões, na sequência elencamos o capítulo Políticas de formação continuada no Brasil nos governos Lula e Dilma: um elemento para precarização do trabalho docente, de Laís Alice Oliveira Santos, com o objetivo de traçar o perfil das políticas de formação continuada aos professores da educação básica implementadas durante os governos Lula e Dilma (2003-2016). Dentre as conclusões, a autora destaca que o traçar das características de Políticas de Formação Continuada dos Professores da Educação Básica implementadas durante os governos petistas permitem compreender que o Estado, mesmo sendo assumido por governos de esquerda, manteve suas ações a serviço do capital, mas ao mesmo tempo, não deixou de contemplar as demandas oriundas dos diferentes grupos sociais minoritários. A disposição do Estado a serviço do capital pode ser percebido à medida que muitos cursos de formação continuada foram ofertados na modalidade à distância, o qual formam docentes em larga escala, sem se preocupar com a qualidade, mas com um custo muito mais baixo do que são despendidos em cursos presenciais, ou seja, se convertem em menos gastos ao Estado.

Na sequência, elencamos o capítulo Educação e neoliberalismo no Brasil: a PEC 188/2019, de Leandro Ferreira Silva, com o objetivo de analisar as recentes mudanças na legislação brasileira que se enquadram no atual pacote de reformas neoliberais: a Proposta de Emenda Constitucional 188/2019. Dentre as conclusões, aponta que o processo de descentralização das políticas públicas contidas na reforma administrativa e toda a lógica neoliberal que a envolve, concorrem para uma desdemocratização dos recursos e serviços públicos na área da Educação. Além de limitar o acesso aos direitos sociais fundamentais, garantidos na Constituição Federal de 1988, a reforma administrativa transferirá para os estados e municípios toda a obrigação referente ao combate das desigualdades sociais. No marco ideológico do neoliberalismo, a ideia do Estado mínimo, quando concretizada em políticas públicas, estabelece um paradoxo perverso: a presença do Estado é máxima no que diz respeito a minimizar os direitos sociais e humanos fundamentais, e mínima no que se refere a maximizar esses mesmos direitos.

Em seguida, apresentamos o capítulo Gestão das políticas educacionais: regime de colaboração, das pesquisadoras Raimunda Maria da Cunha Ribeiro e Luana Cristina Aguiar Louzeiro Sousa. A partir do estudo, as autoras tecem diversas considerações, entre elas: no federalismo vigoram os princípios da autonomia e da soberania; os entes federados são administrados com base no pacto federativo, ou seja, uma forma de regime de colaboração; o governo central e os governos locais são independentes entre si e soberanos em suas respectivas jurisdições, de forma que existe uma ordem jurídica central e várias ordens jurídicas parciais; o federalismo brasileiro admite a figura do município enquanto ente federativo; o federalismo no Brasil foi instituído com o advento da proclamação da República; a história da federação brasileira foi marcada por oscilações entre períodos de centralização e descentralização, conforme o paradigma político-administrativo, ora democrático/descentralizador, ora autoritário/centralizador, refletindo, assim, na repartição de competências dos entes federados definida nas Constituições Federais.

E por fim, elencamos o capítulo A política de currículo organizado por ciclos, das autoras Ana Cleide Patrício de Souza, Fabricia Feitosa Barreto, Janaina de Araújo Pimenta e Sandra Regina da Silva Gomes, com objetivo de tecer reflexões sobre as políticas curriculares no contexto da organização do currículo escolar em ciclos.

Dentre as conclusões, as autoras apontam que a política curricular de organização por ciclos, apesar de não ser novidade, ainda é um desafio para as instituições de ensino. Para algumas a dificuldade é ainda reestruturar a escola para a implantação da política. Para outras, o currículo é organizado em ciclos, mas a prática pedagógica permanece apoiada no sistema seriado. Assim, vive-se um conflito no que diz respeito ao processo pedagógico das escolas em organizar ou não seus currículos a partir desse modelo estrutural. Diante do exposto, as autoras reforçam a necessidade de questionar o discurso utilizado para sustentar o princípio ideológico de ensino por ciclos, buscando refletir sobre os impasses e desafios na implantação desta modalidade no espaço educacional.

Finalmente, parablenizo todos os autores por esta produção coletiva, reiterando o agradecimento pela oportunidade em apresentar esta obra. Este livro contém diversas análises de políticas públicas educacionais, assim, desejo que os capítulos possam contribuir para jogar luz aos debates atuais neste campo, mantendo acesa e viva a chama do conhecimento nessas facetas de construções coletivas.

Dito isso, desejo a todos uma produtiva e enriquecedora leitura!

Adilson Cristiano Habowski

Doutorando em Educação pela Universidade La Salle – Canoas/RS – Brasil.

Porto Alegre, novembro de 2020.

SUMÁRIO

A TRAJETÓRIA DA LUTA PELA EDUCAÇÃO NO ASSENTAMENTO RURAL DE ANTÔNIO CONSELHEIRO, EM OCARA, CEARÁ.....	15
DA CRISE DO CAPITAL À FORMAÇÃO DA JUVENTUDE: BREVES APONTAMENTOS SOBRE A REFORMA DO ENSINO MÉDIO.....	29
A PROMOÇÃO DA EQUIDADE SOCIAL DE CRIANÇAS E ADOLESCENTES LGBT's EM FACE AO CYBERBULLYING.....	49
ESCUA DOCENTE: UMA PROPOSTA DE ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO ESCOLAR PARA A EDUCAÇÃO INTEGRAL.....	65
PARA ALÉM DA GESTÃO DEMOCRÁTICA DO PNE E DO PEE: A TERCEIRA VIA NOS PLANOS MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO NO RS.....	81
O CONSELHO BRASILEIRO PARA SUPERDOTAÇÃO NAS POLÍTICAS PÚBLICAS PARA AS PESSOAS COM ALTAS HABILIDADES/ SUPERDOTAÇÃO.....	106
IMPASSES E DESDOBRAMENTOS DAS POLÍTICAS DE INCLUSÃO ESCOLAR NO COTIDIANO DA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	120
POLÍTICAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA NO BRASIL NOS GOVERNOS LULA E DILMA: UM ELEMENTO PARA PRECARIZAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE.....	130

EDUCAÇÃO E NEOLIBERALISMO NO BRASIL: A PEC 188/2019.....**149**

A POLÍTICA DE CURRÍCULO ORGANIZADO POR CICLOS.....**156**

GESTÃO DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS: REGIME DE COLABORAÇÃO.....
.....**187**

A TRAJETÓRIA DA LUTA PELA EDUCAÇÃO NO ASSENTAMENTO RURAL DE ANTÔNIO CONSELHEIRO, EM OCARA, CEARÁ

Francisco de Assis Faustino de Souza.¹

INTRODUÇÃO

O Brasil determinou de forma oficial, na Instrução normativa nº 15, de 30 de março de 2004, um conceito de Assentamento Rural. A expressão escrita é proposta pelo Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária – INCRA, juntamente com o Ministério do Desenvolvimento Agrário - MDA. No texto normativo, consta que as ações planejadas e desenvolvidas em áreas da Reforma Agrária são definidas com diagnóstico necessário acerca do público beneficiário e das áreas a serem trabalhadas de forma racional. Tal forma está relacionada tanto aos espaços físicos quanto aos recursos naturais, objetivando ainda a implementação dos sistemas de vivência e produção sustentáveis, na perspectiva do cumprimento da função social da terra e da promoção econômica, social e cultural do trabalhador rural e de seus familiares. (BRASIL, 2004).

Neste estudo, abordou-se a educação enquanto luta das populações rurais do assentamento de Antônio Conselheiro, localizado no Município de Ocara, Estado do Ceará a partir da concepção da articulação entre o saber sistematizado e transmitido dentro do espaço escolar e o saber elaborado a partir das práticas políticas do movimento social.

Conforme Nascimento (2003) evidenciou-se que a educação básica para os camponeses não pode ter somente aspectos de escolarização formal. A educação não formal faz parte do cotidiano, do fazer educação do campo, a partir das experiências alternativas de caráter popular, de resistência e recriação da cultura do campo. Portanto, é nesta perspectiva que esta pesquisa pretende abordar a temática em

¹ Formação: Doutor em Ciências da Educação, pela Universidad San Lorenzo, Py. Professor efetivo da SEDUC/CE. E-mail: assisfaustino2@gmail.com

foco.

O objeto de análise de estudo foi a luta pela terra e as práticas educativas dos(as) assentados(as), numa perspectiva de atender às demandas de educação e escolarização para seus filhos, sob a ótica das organizações do movimento popular ligado à luta pela reforma agrária e pela melhoria das condições de vida da população do campo. Para o alcance do objetivo geral, foram instituídos os seguintes objetivos: conhecer a memória histórica do assentamento; identificar as práticas dos assentados e verificar as práticas dos educadores.

A presente pesquisa caracterizou-se como um estudo de caso de cunho qualitativo e descritivo. Gil (2007) entende que o estudo de caso é uma modalidade de pesquisa amplamente usada nas ciências sociais, onde pode ser caracterizado como um estudo de uma entidade bem definida como um programa, uma instituição, um sistema educativo, uma pessoa, ou uma unidade social.

Minayo (2001) relata que, a pesquisa qualitativa trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis. A definição dos critérios segundo os quais, definiram-se os sujeitos que compuseram o universo da investigação, foi algo primordial, pois interferiu, diretamente, na qualidade das informações a partir das quais, foi possível analisar com maior clareza e chegar à compreensão mais ampla do fenômeno pesquisado.

Também se utilizou da pesquisa de campo e documental, de acordo com Fonseca (2002), a pesquisa documental trilha os mesmos caminhos da pesquisa bibliográfica, não sendo fácil por vezes distingui-las. Por outro lado, a pesquisa de campo caracteriza-se pelas investigações em que, além da pesquisa bibliográfica e/ou documental, se realiza coleta de dados junto a pessoas, com o recurso de diferentes tipos de pesquisa.

A pesquisa de campo foi realizada em cinco momentos distintos: primeiramente, para levantamentos de dados sobre a população residente no assentamento e dados escolares. Posteriormente, para as entrevistas com representantes das organizações sociais existentes no assentamento, professores e gestores escolares, bem como

observações in lócus, das infraestruturas existentes etc. Para tanto, utilizou-se do diário de campo, definido por Patterson (2005) como um “registro pessoal de eventos diários, observações e pensamentos”.

Tanto o trabalho de campo quanto o diário de campo foram de suma importância para a realização da pesquisa, pois permitiram observações de fatos concretos, anotações de acontecimentos, experiências pessoais e grupais. Em suma, facilitou o registro das informações, das observações e reflexões no decorrer da pesquisa.

Foram analisados dois momentos distintos, primeiro: a ocupação e desapropriação da área a partir do ano 1995 por interesse social do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária – INCRA, e, o segundo: a caracterização do momento atual do assentamento. Com isto, pretendeu-se constatar a diversidade de situações vividas pelos assentados com relação ao processo da luta pela terra e educacional.

Para tal análise, optou-se pela história de vida dos assentados e pelas experiências vividas por trabalhadores e educadores do assentamento, buscando (re)construir a relação da luta pela terra e pela educação ao longo do período. Neste sentido, participaram da pesquisa cinco representantes das entidades sociais existentes no assentamento, doze docentes e três gestores das escolas pesquisadas. Os dados foram coletados no período de junho a agosto de 2016 e ocorreu por meio de sensibilização com os assentados e a realização de entrevistas com os sujeitos da pesquisa.

A análise e interpretação dos resultados seguiu o modelo de Bardin (2011), onde a análise do conteúdo, representado pelas falas dos sujeitos por se considerar a técnica propícia para o tratamento dos dados da pesquisa uma vez que esta se apropriou das falas dos participantes para a coleta das informações necessárias, seu entendimento e interpretação qualitativa da realidade apreendida.

De acordo com o autor, são três as fases de aplicação da técnica de análise de conteúdo: pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados - a inferência e a interpretação. Fases estas a que se procurou cumprir nesta pesquisa para a maior fidedignidade das informações coletadas e analisadas.

DESENVOLVIMENTO

Em 20 de maio de 1995, trabalhadores rurais, com o apoio do MST, ocuparam a área que hoje é o assentamento Antonio Conselheiro. A ideia principal era transformar o imóvel numa nova Canudos, ou seja, um exemplo de igualdade, organização, justiça e muita produção. Ao longo da ocupação que durou seis meses, os trabalhadores Sem Terra viveram em constantes conflitos, principalmente com os posseiros e parentes do proprietário que se sentiam donos da terra, herança de família, também ameaças, humilhações e discriminações dos moradores e vizinhos da área.

Em 10 de novembro de 1995, o imóvel foi desapropriado por interesse social e passou a ser chamado oficialmente Projeto de Assentamento Córrego do Quinxiné. Sendo dividida em duas áreas distintas: uma com os novos ocupantes, a qual denominaram Antonio Conselheiro, e a segunda com os ex-moradores. Hoje moram na área 235 famílias, com aproximadamente 584 pessoas.

Desde a sua fase de acampamento, o assentamento desenha uma trajetória de luta pelo acesso à escola. As crianças assentadas viveram momentos difíceis, com relação ao processo de escolarização, que podem ser identificados em três momentos distintos: a ausência de escolarização, a luta pela escola no assentamento e o compromisso firmado com as Prefeituras de Aracoiaba e Ocara, com relação à educação.

Mesmo com todas as dificuldades ao longo de existência do assentamento, a educação foi o setor que mais progrediu. O desafio que fica hoje para as famílias assentadas é continuar a luta por uma escola de qualidade e com professores do próprio assentamento cuja proposta pedagógica atenda a realidade dos mesmos.

As unidades escolares que atendem os filhos dos assentados são mantidas pelo poder público municipal (80%) e estadual (20%), respectivamente, creche, Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio. Nas unidades de Ensino Fundamental se concentram as matrículas de crianças de 6 a 14 anos. Portanto, a escolarização é bastante significativa nesta modalidade, mesmo impondo o deslocamento diário das crianças e adolescentes para outras localidades em média de 2 a 23 km de distância feito através de transporte escolar.

O fato é que este deslocamento é devido decisão política das Prefeituras de

Aracoiaba e Ocara de ofertar educação para os assentados nas escolas já existentes no entorno do assentamento. Desta forma, não contraria a legislação e normas vigentes e nem inviabilizaria a participação das famílias na gestão escolar, os custos seriam apenas com o transporte escolar.

Todas as unidades escolares são construções anteriores à existência do assentamento, uma era abandonada por falta de professores, e, principalmente, por falta de interesse da comunidade no funcionamento da escola. Outras duas tinham seu funcionamento de forma precária e com poucas salas e alunos. Ao longo do tempo, estas escolas foram sendo ampliadas e melhoradas na sua infraestrutura e no processo de ensino-aprendizagem.

A prática pedagógica nas escolas, de um modo geral, se baseia na proposição, resolução de exercícios, a leitura de textos e exercícios copiados no quadro. As aulas são uma ritualização de procedimentos metodológicos tradicionais e a aprendizagem passa a ser um espaço da ordem pela ordem.

Verifica-se, no entanto, uma nova postura de alguns professores com relação aos conteúdos trabalhados na escola que reforce uma educação voltada para a realidade do trabalhador assentado; que tenha referência no cotidiano da vida rural e do trabalho agrário; que mostre a importância do trabalho e das coisas da terra que não são reconhecidos pela sociedade.

O que se pode verificar, também, é que houve e continua havendo uma expansão no número de matrículas. Os efetivos escolares e os níveis de escolaridade continuam crescendo. Esta constatação pode ser verificada a partir da construção de uma escola de ensino médio padrões MEC no assentamento. Portanto, um dos resultados visíveis da reivindicação acerca de uma educação de qualidade.

A escola recebe o nome de uma das professoras que muito contribuiu com a educação no assentamento, Francisca Pinto dos Santos, foi voluntária na época de acampamento na alfabetização de crianças e adultos, uma das primeiras a fazer pedagogia pelo PRONERA na UFC, incentivadora e lutadora por uma escola do campo e com professores do próprio assentamento, faleceu em 2014 em virtude de um acidente de moto.

A referida escola teve início de suas obras em julho de 2014 com recursos do Governo Federal e Estadual, com previsão de entrega e funcionamento no segundo

semestre de 2017 com demanda para 300 alunos em tempo integral.

A viabilização da educação do campo necessita de uma ocupação política bem maior e em todos os aspectos, iniciando na própria existência de unidades escolares. Por mais que seja propagado em termos numéricos a “quase” universalização da Educação Básica, para a totalidade da população do assentamento ainda não se completou. Pois, devido as atividades agropecuárias, haja uma dupla jornada escola/trabalho para os jovens e, isto faz com que tenha uma baixa frequência no Ensino Médio.

O acesso ao Ensino Superior, ainda é um sonho por parte dos assentados em dar continuidade aos estudos dos filhos. Os jovens rurais encontram as mesmas dificuldades de todo estudante brasileiro que estuda em escola pública. O trabalho na roça e a necessidade de complementação de renda para a família aparecem ser de forma clara como um limitador da continuidade de sua formação nas instituições de ensino técnico e superior.

Um ensino de qualidade que inclua como prioritário não só o ensino fundamental, mas também o Ensino Médio, atendendo a crianças, jovens e adultos criando facilidades para o acesso ao ensino técnico e superior, são de fundamental importância nesse processo de potencialização dos assentamentos. Estes são espaços ricos para uma transformação da realidade do ensino no meio rural, na medida em que os próprios assentados e movimentos envolvidos com a questão se esforçam no sentido de melhorar a escolarização e o acesso à escola.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A educação se torna questão central na realidade do assentamento Antonio Conselheiro, pois está ligada a possibilidade de mudança tanto individual quanto coletiva dos/as assentados/as, assim aponta um representante do setor de educação no assentamento:

Queremos uma educação que possa despertar o sentimento da identidade do trabalhador rural, do homem do campo, do sertanejo e da roça, sujeito de direitos. Cremos que quando trabalhamos a identidade de cada um, este ser humano se torna importante, pois é a partir do reconhecimento que podemos lutar por nossos direitos e espaços na sociedade em que vivemos, só assim nos tornamos mais conhecidos (Assentado, Antônio Conselheiro, 2016).

Diante da realidade apresentada, o acesso e permanência dos(as) alunos(as) do campo por uma escola e uma educação de qualidade, presentes nas reivindicações dos movimentos sociais do campo e dos/as assentados/as do assentamento, só devem ser ampliadas. Pois, podemos destacar as iniciativas dos mesmos a efetivação de uma educação além dos limites da que é oferecida pela prefeitura.

No entanto, uma das preocupações dos/as assentados/as são os professores que vem de fora para ensinar as crianças do assentamento, pois a maioria não conhece a história do movimento e do processo de conquista e luta do assentamento, desconhecem a realidade vivida pelas famílias dos seus alunos, o que repercute no distanciamento da construção de práticas educativas a partir do resgate da luta como memória histórica da comunidade.

Mas uma vez o desafio está exposto. Como estabelecer relações entre escola, comunidade, história de luta dos movimentos sociais do campo e realidade dos alunos, se os sujeitos mediadores desse processo, que são os professores, não conhecem a história de luta dessas famílias? Assim sendo, formou-se uma nova mobilização dentro do movimento, para garantir que os seus professores fossem das áreas de assentamento, com Curso Superior em Pedagogia e áreas afins como os de fora.

As políticas públicas para garantir o direito à educação do campo estão pautadas nas relações: no e do, na qual diz Caldart (2002, p.26): No, porque o povo do campo

“tem direito a ser educado no lugar onde vive” e do, pois “tem direito a uma educação pensada desde o seu lugar e com a sua participação, vinculada à sua cultura e às suas necessidades humanas e sociais”. Continua Caldart (2002), a expressão campo ao invés de rural é definida como uma reflexão sobre o sentido atual do trabalho camponês e das lutas sociais e culturais dos grupos que hoje tentam garantir a sobrevivência desse trabalho. Pois, a educação rural é elaborada para atender às necessidades do capital, enquanto a educação do campo representa os movimentos organizados do campo, com proposta construída por eles próprios. Enfim, quando se discutir a educação do campo, estar-se-á tratando da educação que se volta ao conjunto dos trabalhadores e das trabalhadoras do campo, sejam camponeses, quilombolas ou indígenas.

Um dos resultados visíveis da reivindicação acerca da especificidade da educação do campo no assentamento Antônio Conselheiro está expresso na construção da Escola de Ensino Médio do Campo Francisca Pinto dos Santos já citada anteriormente.

A participação da comunidade na discussão e gestão da escola é de suma importância, pois se associa a reflexão sobre o modelo de desenvolvimento e o papel que os/as assentados/as tem sobre a educação e a escola pública de qualidade. Neste sentido, para a viabilização da educação do campo, esta, necessita de uma ocupação política bem maior e em todos os aspectos, iniciando na própria existência de unidades escolares no assentamento.

O assentamento sempre teve uma resistência às políticas de nucleação e transporte escolar para outras localidades, resistência esta vinculada à reivindicação dos movimentos sociais de luta pela terra e do próprio assentamento em favor da permanência e (re)construção de uma rede de escolas no próprio campo, local de vivência dos/as assentados/as, concebida como lócus de concretização de um projeto educacional integrado ao universo simbólico e cultural do campesinato e a seu projeto político de transformação social.

A oferta de escolarização para o assentamento é bastante significativa em todos os níveis e modalidades escolares do ensino básico, desde a Educação Infantil até o Ensino Médio, passando pela Educação de Jovens e Adultos - EJA, mesmo impondo o deslocamento diário das crianças e adolescentes para outras localidades

ou entorno do assentamento.

São as seguintes as escolas que atendem ao assentamento Antonio Conselheiro:

1. Escola de Ensino Infantil e Fundamental Raimundo Facó – Aracoiaba, é a única escola localizada, praticamente, no assentamento, sendo separada apenas por uma estrada carroçável, atende alunos da Educação Infantil ao 9º ano do Ensino Fundamental e conta com 17 professores, sendo 2 professores efetivos/concursados e 15 professores contratados, incluindo os 5 membros do núcleo gestor (Diretor, Secretaria, Coordenadores e supervisor).

Os alunos que concluem o ensino fundamental nesta escola vão para a Escola Estadual de Ensino Médio Cônego Luiz Braga Rocha na sede do município de Ibaretama a 23 km do assentamento. O acesso é feito através de transporte escolar em parceria entre Prefeitura de Aracoiaba e Governo do Estado do Ceará.

2. Escola de Ensino Infantil e Fundamental Raimundo Facó – Ocara, a referida escola atende alunos da Educação Infantil ao 5º ano do Ensino Fundamental e conta com 10 professores, sendo 5 efetivos/concursados e 5 contratados, todos graduados em suas áreas de conhecimentos.

Para cursar o Ensino Fundamental II (6ª a 9ª anos) os alunos desta escola são automaticamente matriculados na Escola de Ensino Fundamental José Pereira de Sousa, na localidade de Placa do Zé Pereira em Ocara, a 4 km da sede do assentamento. Os alunos que concluem o Ensino Fundamental nesta escola são matriculados na Escola Estadual de Ensino Médio Almir Pinto, na sede do município de Ocara, que é a única escola nesta modalidade de ensino no município. O acesso é feito através de transporte escolar.

3. Escola de Ensino Infantil e Fundamental Emilia Ramos – Aracoiaba, atende alunos da Educação Infantil ao 9º ano do Ensino Fundamental e turma de Educação de Jovens e Adultos - EJA, beneficiando as crianças e jovens da área ocupada pelos ex-moradores da fazenda e demais comunidades do entorno e

está situada a 2 km do assentamento. A escola conta com 20 professores, sendo 5 efetivos/concursados e 15 contratados, incluindo os 4 membros do núcleo gestor (Diretor, Secretaria, Coordenador e Supervisor).

Os alunos que concluem o Ensino Fundamental nesta escola têm duas opções, a escola regular ou a escola profissionalizante. No caso da escola regular tem a Escola Estadual de Ensino Médio Almir Pinto na sede do município de Aracoiaba e um anexo na localidade de Jaguarão que fica a 10 km do assentamento. No caso da Escola de Ensino Profissionalizante existe a Salomão Alves de Moura Brasil, situada na sede do município. O acesso para ambas são feitos através de transporte escolar.

Hoje, as prefeituras de Aracoiaba e Ocara são referências no atendimento da modalidade do Ensino Fundamental, pois são de sua responsabilidade, especificamente no assentamento que reivindicam melhorias na infraestrutura e qualidade da educação e que a mesma tenha reflexo na vida cotidiana dos alunos e do próprio assentamento.

A educação sempre foi uma das preocupações das lideranças do movimento e do assentamento Antônio Conselheiro, não só uma Educação Básica de qualidade, mas também a continuidade desta educação nas outras modalidades como o ensino técnico e superior.

De um modo geral, a prática pedagógica apresenta procedimentos metodológicos tradicionais. No entanto, é necessário que o professor domine formas para que o aluno tenha condições de ser um elemento ativo no processo escolar, organizando atividades que lhe possibilitem a observação, a experimentação, a descoberta, porém sem se furtar de lhe dar as explicações necessárias sobre os conteúdos em estudo; auxiliando-o a estruturar o seu raciocínio, a estabelecer relações, a comparar, a generalizar, a assimilar, seja através de aulas expositivas ou através de outros recursos didáticos, estabelecendo uma clara relação entre conhecimento e prática social. Partindo deste ponto de vista, apresentamos experiências vividas por educadores do assentamento em sala de aula.

Com relação aos conteúdos trabalhados em sala de aula, por exemplo, eu ministro as disciplinas de história e geografia na Escola Raimundo Facó, Ocara, a gente geralmente trabalha com material da escola do campo e os

conteúdos são voltados para a realidade em que os alunos se encontram, num contexto de escola do campo. Porém, mesmo sendo uma escola do campo, a gente também associa estes conteúdos com outros espaços que não seja só o campo e a gente tenta fazer esta associação, através de rodas de conversas, se apoiando nos textos e conteúdos com apoio de vídeos, mapas, a gente vai aos poucos fazendo esta discussão. A modalidade de educação do campo é uma realidade nova, porque a gente trabalhava muito com o material didático tradicional, este ano é que a escola trabalha com conteúdo exclusivo da escola do campo, mas mesclando, também coisas da cidade em todos os conteúdos (assentada, Antônio Conselheiro, 2016).

Verifica-se, também, uma nova postura de alguns professores com relação aos conteúdos trabalhados na escola que reforce uma educação voltada para a realidade do trabalhador rural e assentado. Esta nova forma de ver a educação do campo gera resultados positivos nos índices escolares e mostra que uma escola pensada a partir da realidade do campo é possível, assim relata o diretor da Escola Raimundo Facó de Aracoiaba:

Nós entendemos que fazer educação não é somente mecanizar o conhecimento, hoje a nossa escola trabalha a sua responsabilidade social, com aulas de violão, voleibol, futebol, letramento. Entendemos que devemos trabalhar a raiz do aluno como um todo, pra que o conhecimento fortaleça. Não é atoa que nossa escola hoje é a melhor do município de Aracoiaba nos índices do SPAECE. Em 2015 veio fechar com chave de ouro, no que se diz respeito à alfabetização de 2º e 5º anos. É uma evolução gigantesca para uma escola pequena, uma escola de comunidade, uma escola de área de assentamento (Diretor escolar, Antônio Conselheiro, 2016).

CONCLUSÃO

Tomando como projeto a permanência dos jovens no campo e a continuidade da luta pela terra, pode-se perceber que a educação no assentamento Antônio Conselheiro é vista como fundamental na formação desses jovens como futuras lideranças do movimento desta luta.

Os assentados relatam com clareza alguns pontos que entendem como devem ser uma educação adequada para a população do assentamento: uma educação que, além de levar em conta o aspecto cultural e as singularidades do contexto social a que pertencem, também valorize o aspecto político – ideológico. Desta forma, uma educação voltada para a realidade da criança assentada valorizando as especificidades da mesma enquanto sujeito coletivo em processo de sua constituição histórica.

A escola no interior do assentamento representa a conquista de uma autonomia, por parte dos assentados, com relação ao processo educacional, também, permite eliminar alguns problemas vividos pela maioria das crianças, em decorrência da distância entre a escola e suas casas.

A distância quase sempre conviveu com o aluno da escola rural e para as crianças do assentamento o transporte escolar torna-se um componente fundamental no processo de escolarização, pois, sem ele, o acesso à escola seria impraticável. Este é o caso de continuidade dos estudos do Ensino Médio que é uma realidade no próprio assentamento com a construção da Escola de Ensino Médio do Campo Francisca Pinto dos Santos que atenderá jovens do assentamento e comunidades vizinhas.

O compromisso que os assentados têm com a escola é um compromisso que integra a luta por uma educação básica, de qualidade. Na prática o que ainda acontece nas escolas do assentamento Antônio Conselheiro é um processo de luta, agora não mais da construção da escola, mas sim de um projeto de implementação de uma Escola do/no Campo, de uma escola que comporte suas necessidades. Neste sentido, os assentados consideram a importância da construção de uma escola diferenciada para o campo, pois a mesma é à base do desenvolvimento de uma sociedade, não

só desenvolvimento econômico, mas também de um desenvolvimento humano, e é através da educação que isso se constrói.

REFERÊNCIAS

BARDIN, L. Análise de conteúdo. São Paulo: Edições 70, 2011.

BRANDÃO, C. R. Educação popular na escola cidadã. São Paulo: Ed. Vozes, 2002.

BRASIL. Instrução Normativa INCRA nº 15 de 30/03/2004. Brasília, DF: MDA: Centro Gráfico, 2004.

CALDART, R. N. Por uma Educação do Campo: Identidade e Políticas Públicas. V. 4. Brasília, DF. INCRA/MDA, 2002.

FONSECA, J. J. Apostila: Metodologia da pesquisa científica. Fortaleza: UFC, 2002.

GIL, A. C. Como elaborar projetos de pesquisa. 4ª Ed. São Paulo: Atlas, 2007.

MINAYO, M. C. S. Pesquisa Social. Teoria, método e criatividade. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

NASCIMENTO, C. G. Educação do Campo e Escola Família Agrícola de Goiás: o caminhar da teimosia de um movimento social educativo. Curitiba: Revista Diálogo Educacional. PUCPR, volume 4, nº 08, jan/abr.2003.

PÁSSARO, E. R; ALBUQUERQUE, R. F; PÁSSARO, J. R. A negação do direito a educação evidenciada pela precariedade das escolas nas comunidades assentadas do cariri cearense. Revista Entrelaçando (Revista Eletrônica de Culturas e Educação). Edição Especial N. 10, Ano V. Paraíba-Brasil, 2016.

PATTERSON, A. Processes, relationships, settings, products and consumers: the case for qualitative diary research. Qualitative Market Research: an International Journal, v. 8, n. 2, p. 142-156, 2005.

DA CRISE DO CAPITAL À FORMAÇÃO DA JUVENTUDE: BREVES APONTAMENTOS SOBRE A REFORMA DO ENSINO MÉDIO

Guilherme Antunes Leite²

INTRODUÇÃO

Com intuito de contribuir com o entendimento acerca do projeto formativo incutido na Reforma do Ensino Médio – REM, buscou-se apontar neste capítulo reflexões e análises advindas do projeto de pesquisa em desenvolvimento, intitulado: Reforma do Ensino Médio e o projeto pedagógico da burguesia industrial: a formação da juventude da classe trabalhadora. Não é intenção esgotar as discussões a respeito do presente estudo. Elucidar-se-á a REM correlata à formação da juventude da classe trabalhadora, sob o contexto de um modo de produção em crise.

Apontamos algumas provocações a respeito da complexidade da REM e sua relação com o mecanismo de crise estrutural do capital, sob uma lógica de produção e reprodução de um sistema sociometabólico, ou seja, mediados em sua totalidade pelo capital, trabalho assalariado e Estado moderno burguês (MÉSZÁROS, 2008; 2011). O processo de crise estrutural do capital, no caso brasileiro esbarra numa crise do mundo do trabalho assalariado, que implica no tipo de formação que a juventude receberá nos processos educativos estritos – escola, por isso, o eixo central desta discussão parte das relações de trabalho e educação.

O método empregado em neste estudo é o materialismo histórico da teoria social de Karl Marx e Friedrich Engels, tomando como princípio norteador as categorias de abstração, totalidade e contradição. Marx e Engels (2007, p. 86), consideram que os pressupostos de análise do real são calcados na própria materialidade real da

² Licenciado em Pedagogia, pela Universidade Estadual do Paraná – UNESPAR, Campo Mourão/Pr. Mestrando em Educação pela Universidade Estadual do Centro-Oeste – UNICENTRO, Guarapuava/Pr. Integrante do Grupo de Estudos e Pesquisas em Trabalho, Educação e História – GETEH/CNPq. E-mail: profguilhermeleite@gmail.com

sociabilidade, ou seja, “São os indivíduos reais, sua ação e suas condições materiais de vida, tantas aquelas por eles já encontradas como as produzidas por sua própria ação [...]”.

Metodologicamente recorreu-se conforme Marconi e Lakatos (2003) a revisão bibliográfica, uma vez, que essa forma de produzir pesquisa permite fazer um apanhado de estudos já publicados sobre a temática em estudo, e assim, relacionar e obter indícios e indagações sobre o que tem sido pesquisando. Nesse mesmo caminho, buscou-se os elementos necessários à análise documental, que foi desenvolvida em três momentos fundamentais: 1) a posição do pesquisador; 2) a posição dos documentos e 3) a posição da teoria; esse movimento de análise, permite evidenciar o conteúdo e forma dos documentos oficiais, e desvelar o que é dito e não dito (EVANGELISTA, 2005; ENEIDA; et al. 2005).

A fim de traçar algumas análises e reflexões, organizamos este capítulo em três partes: primeiro caracterizou-se de forma breve o Ensino Médio no Brasil em relação as principais avaliações; segundo, mostrou-se como que os resultados das avaliações em larga escala legitimam a implementação das reformas educativas neoliberais e aqui destaca-se o contexto da Lei n. 13.415/2017 e terceiro, apontou-se as intenções do Estado moderno burguês com a formação da juventude trabalhadora via acordos com a burguesia nacional, que promoveram reforma educacional em discussão sob à égide de uma crise do capital, sobretudo, uma crise do emprego.

O ENSINO MÉDIO NO BRASIL: CENÁRIO ATUAL

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/1996 – LDB, estabelece que o Ensino Médio é a: “[...], etapa final da Educação Básica, com duração mínima de três anos” (BRASIL, 2017a, p. 24). No entanto, é necessário evidenciar alguns números que expressam a realidade desta etapa da educação básica.

De acordo com as Notas Estatísticas do Censo Escolar 2017, realizado pelo Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP, até o ano de 2018 existia no país aproximadamente um total de 28.558 escolas de Ensino Médio, das quais 68,2% (20.287) correspondem as instituições públicas de ensino e 29,0% (8.271) instituições privadas. Já ao que se refere as taxas de matrículas, o contingente é um total de 7.930.386 matrículas (escolas públicas e privadas) no Ensino Médio em todo o país (INEP, 2018).

Nesse interim, o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB, e do Programa Internacional de Avaliação dos Estudantes – PISA, constituem nas duas maiores avaliações em larga escala que o Estado brasileiro promove, que padronizam a qualidade da educação dos brasileiros. Nessas avaliações, o desempenho do Ensino Médio foi o seguinte: no IDEB de 2017 foi de 3,8 o qual tinha como meta 4,7 (INEP, 2017). Já os resultados do último PISA (edição de 2015) revela que: “[...], o Brasil está abaixo da média dos alunos em países da OCDE em ciências (401 pontos, comparados à média de 493 pontos), em leitura (407 pontos, comparados à média de 493 pontos) e em matemática (377 pontos, comparados à média de 490 pontos)” (OCDE, 2016, p. 01).

O resultado dessas avaliações, legitimam as justificativas para a implementação e execução das reformas educativas, principalmente as de base política econômica neoliberal, sobretudo, os resultados do PISA que indica a performance do Estado brasileiro em relação a qualidade da educação em nível global. Desta forma, compreendemos que existe uma lógica para as proposições das reformas educativas e sobre isso, considera Melo (2016, p. 27):

Existe uma forma de controle do sistema educativo que parece ser bastante

eficiente, pois ao avaliar os resultados finais, por meio de testes padronizados, o que ocorre é que se consegue por atacado o controle do processo educativo como um todo. Ou seja, os fins determinam os meios da educação, ou ainda, ao determinar os objetivos a serem alcançados, determinam-se os meios a serem realizados para isso [...].

Conforme o dito acima, as reformas educativas, possuem uma padronização das avaliações, como forma de se “medir” o conhecimento e a produtividade dos estudantes, obedecem uma lógica mercantilista de planejamento educacional e servem como mecanismo de ranking do desempenho e performance dos sujeitos que estão em idade escolar, perdendo o sentido pedagógico da avaliação. No discurso economicista neoliberal, os resultados destas avaliações mostram as fragilidades do sistema educacional e a partir disso são propostas as medidas de reformas educativas, que cumprem a função de readequar a educação nos trilhos da competitividade e produção econômica em escala globalizada.

A partir dos estudos de Kuenzer (2001; 2009 e 2017); Frigotto (1995; 2003; 2010; 2016); Amorim e Santos (2016); Silva (2008; 2017); Czernisz e Garcia (2017); Ferretti (2017; 2018); Coelho e Souza (2018) e Bertoldo (2018), percebe-se que as avaliações em larga escala não representam o que de fato os estudantes sabem, além de não considerar suas vivências, autonomia e individualidades. Essas avaliações medem as competências e habilidades que se resumem a mera lógica de testes que articulam a complexidade que é o processo de ensino e aprendizagem, além de acentuar a histórica dualidade da educação brasileira (LEITE; MELO, 2018).

Nesse sentido, não é intenção e nunca foi por parte do Estado, avaliar para promover a melhoria no sentido pedagógico, essas avaliações se expressam como forma de conduzir o encaminhamento das políticas educacionais e a adequação da educação, os interesses e objetivos da lógica da burguesia, ou seja, o objetivo das reformas educativas é puramente econômico.

Assim, as reformas educativas neoliberais como, por exemplo, a REM, tem como suas pautas centrais a: “[...], redefinição do papel do Estado, domínio das corporações na educação, mercantilização da educação, ética da competitividade, consumismo, aumento das desigualdades e fortalecimento da discriminação racial e

étnica” (MELO, 2016, p. 31).

“A educação nessa perspectiva, é uma parte da longa engrenagem da produção do lucro capitalista e o Estado é utilizado como mediador na formulação e execução, dentre outras, das reformas educativas” (MELO, 2016, p. 47-48). Diante disso, entende-se que a REM, cumpre a função de objetivar a moralidade e orientação da burguesia nacional, subsumida à uma lógica de globalização e reprodução sociometabólica da sociabilidade capitalista, no contexto de crise do capitalismo. Assim, evidencia-se que o Ensino Médio assim como todas as etapas da educação básica, assume caráter de mercantilização num processo abusivo de financeirização, por meio, das parcerias e acordos do Estado com os agentes privados, sobretudo, os do setor empresarial que nos últimos anos vem adentrando a gestão e organização da educação pública estatal (SAKATA, 2018).

Nesse movimento, chegamos a especificidade da REM, e para entendê-la é preciso tomar como fundamento a Lei nº 13.415/2017 e o que ela representa nesse processo de reforma educativa que nos propomos discutir neste capítulo.

REFORMA DO ENSINO MÉDIO NO CONTEXTO DA LEI 13.415/2017

Czernisz e Garcia (2017); Kuenzer (2017), Ferretti (2017), Bertoldo (2018), Leite (2018) e Leite (2019) mostram o percurso da REM de 2013 até a homologação da lei nº 13.415 em fevereiro de 2017, considerando todos os aspectos políticos, econômicos e de classe explícitos e implícitos nessa conjuntura. Assim, o início dessa reforma se dá em 2013 com o Projeto de Lei 6840 que em 2016 é reapresentado em forma de Medida Provisória 746, que mesmo com forte resistência dos diversos seguimentos da educação no país, materializou-se na lei n. 13.415/2017 que altera diretamente a LDB n. 9.394/1996.

Estudos apontam que essas tentativas de reforma educativa, desde 2013, na visão da fração burguesa, são meios de “corrigir” o déficit educacional do país apresentado pelas avaliações em larga escala que, por sua vez, comprometem o desenvolvimento econômico do país com relação ao capitalismo mundial, ou seja, o PL 6.840 articulou-se a um pragmatismo de lógica mercantil em que deixava a formação da juventude a cargo e responsabilidade dos grupos privados, por outras palavras, para os empresários (SILVA; SCHEIBE, 2017).

Sobre a organização curricular advinda desta proposta de reforma educativa via projeto de lei em 2013, considera-se de acordo com Silva e Scheibe (2017, p. 25), que:

o PL nº 6.840/2013 propunha uma retomada do modelo dos tempos da ditadura civil-militar, trazendo de volta a organização por opções formativas com ênfases de escolha dos estudantes. No último ano do ensino médio o estudante faria opção por uma das áreas do currículo ou pela formação profissional. O modelo reforçou a fragmentação e hierarquia do conhecimento escolar que as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio de 2012 buscavam minimizar. Significava ainda enorme prejuízo ao negar aos estudantes o direito a uma gama ampla de conhecimentos, e comprometia a possibilidade de formação básica comum a todos/as os/as jovens, a fim de enfrentar a imensa desigualdade social e educacional que aflige diversas regiões do País.

Nota-se que as proposições para a organização curricular a partir do PL

6.840/2013 significou um retrocesso ao que se entende por currículo básico, principalmente por ir no sentido contrário da proposição de educação para a juventude, disposta nas diretrizes de 2012 que, por sua vez, alinhava-se a formação de jovens de 15 a 17 anos que no Brasil passou a ser obrigatório apenas em 2009 (BRASIL, 2017a).

Salienta-se que a REM é apenas uma parte de todo um projeto formativo da burguesia, que se desenha no país ao longo de mais de trinta anos, isso, se considerado apenas o processo de reformas educativas neoliberais do final dos anos da década de 1980, a reformas do aparelho do Estado em 1995 e as mudanças na política curricular da educação básica do início dos anos 2000 até o presente (BUCZEK; LEITE, 2018).

Coelho e Souza (2018, p. 47) corroboram com a premissa de que: “As políticas educacionais voltadas para o Ensino Médio articulam-se com a constituição histórica e econômica da sociedade brasileira”, ou seja, a justificativa de mudança no cenário político da educação no país sempre foi pautado no discurso econômico, sobretudo no discurso neoliberal desde a década de 1990, quando o Brasil assume o compromisso de universalização da educação e passa a se submeter aos interesses da burguesia internacional, via acordos econômicos com o Banco Mundial.

Notoriamente a formação proposta para a juventude brasileira, sempre acompanhou o processo de desenvolvimento das relações de trabalho no capitalismo, que no Brasil possui suas especificidades, por tratar-se de um país dependente e de capitalismo subdesenvolvido. Coelho e Souza (2018, p. 51), corroboram com o entendimento de que:

A pretensa necessidade de mudanças urgentes quanto ao currículo e organização do Ensino Médio, que tomou forma na Medida Provisória 746/2016 e posteriormente foi aprovada pelo Senado como Lei (13.415/2017), alinha-se às demandas do setor produtivo que, historicamente, emergem com maior vigor em contextos de dissolução política. Dessa perspectiva, a referida lei não é propriamente uma inovação, mas sim uma readequação da disputa pela hegemonia sobre o Ensino Médio.

Exprimindo reformulações do recorrente modelo de formação para o trabalho que historicamente se desenvolveu no Brasil, a Lei 13.415/2017

estabelece padrões de eficiência à educação que coadunam com o processo de implementação da lógica econômica neoliberal em vigência; que ganha vitalidade nesta região em meados da década de 1990, em circunstâncias nas quais o capitalismo busca se recompor a partir da superação do sistema de produção fordista/taylorista.

Com base no exposto acima, fica acordado que a constante mudança no Ensino Médio está estritamente ligada as reorganizações e adequações do setor produtivo contemporâneo, sob lógica de readequação do da formação da juventude perante no campo da disputa hegemônica do e no mundo do trabalho. Dessa forma, a formação proposta pela REM, é o modelo de formação tal qual a lógica neoliberal propõe, uma formação flexível para um mundo do trabalho precário, ou melhor, uma empregabilidade flexível e até mesmo inexistente, considerando que as taxas de desemprego no Brasil crescem a cada dia.

Nesse sentido, Kuenzer (2017) aponta que advindos desse movimento de reforma educacional no Ensino Médio, fica evidente a flexibilização das políticas curriculares em detrimento do próprio regime de acumulação flexível do capital em tempos de acentuada crise econômica. Percebe-se que o objetivo final é de formar força de trabalho necessária a máquina produtiva do capital, na tentativa de por meio da exploração do trabalho assalariado superar as adversidades de âmbito econômico, o que potencializa a educação como mera mercadoria.

Observa-se que a flexibilização da aprendizagem e/ou a flexibilização curricular, própria da REM, é uma tentativa de enquadrar a formação da juventude a imprevisibilidade do mundo do trabalho hoje. Nesse sentido, tem-se uma formação precária para um mundo do trabalho precário de uma sociabilidade em crise (CAVALCANTE, 2014).

Essa contextualização alude as características gerais que orientam e define o perfil do Ensino Médio no Brasil hoje, além, de trazer reflexões acerca de como procedeu a proposição de uma reforma educativa neoliberal na última etapa da educação básica, ou seja, a REM, sob contexto das reformas educativas neoliberais.

Dito isso, pode-se a parti de agora traçar as reflexões sobre a REM no contexto

de crise do capital em seu sentido amplo, e a forma como a burguesia [propositores das reformas educativas], intencionam a formação da juventude da classe trabalhadora.

ESTADO E REFORMA DO ENSINO MÉDIO: CRISE DO CAPITAL E A FORMAÇÃO DA JUVENTUDE DA CLASSE TRABALHADORA

No caminho das reflexões realizadas, entende-se que o que prevalece é a formação alinhada às necessidades do setor produtivo, ou seja, a formação da juventude se adequa a uma formação de subjetividades, mentalidades e corporeidades necessárias para a manutenção e reprodução da lógica de acumulação do capital.

Desse modo o Estado moderno burguês em sua natureza histórica e ideológica se encarregará sempre de mediar e operacionalizar as ações e intenções propostas pela da burguesia. No caso brasileiro, a burguesia nacional, composta principalmente pelo setor empresarial, sendo esses, a hegemonia que determina os rumos da educação. Diante disso, pensando o papel do Estado e sua atuação e articulação com a educação para a classe trabalhadora, Leite (2019, p. 341), argumenta que:

o Estado é responsável pela organização da educação institucionalizada e defende interesses específicos da burguesia. Com isso, a burguesia formada por grandes empresários, banqueiros, ou seja, os donos dos meios de produção detentores da propriedade privada, possuem uma intenção com a educação e, incumbem o Estado para organizar o processo educacional de formação escolar conforme seus interesses de reprodução ampliada, haja visto que sob essa perspectiva a educação institucional burguesa não há preocupação com a emancipação dos que estão na escola.

Nesse sentido, o Estado é convidado pela burguesia a organizar a educação, tal qual, as proposições da hegemonia dominante, por isso, do ponto de vista do materialismo histórico, a escola é o espaço da educação da burguesia pensada para

a classe trabalhadora como uma instituição de reprodução social, ou seja, reprodução da moralidade e dominação necessária para a manutenção da realidade social tal qual ela é.

Diante da complexidade apresentada, é necessário pensar tal qual Marx (2013), e entender que o modo de produção capitalista carrega consigo suas crises. Crises que possui caráter irreformável e irreconciliável, a superação desse processo sempre se dará nos limites do próprio sistema, ou seja, a superação sempre circulará na esfera da exploração, consumo e reprodução.

“A questão é que o capitalismo experimenta hoje uma profunda crise, impossível de ser negada por mais tempo, mesmo por seus porta-vozes e beneficiários” (MÉSZÁROS, 2011, p. 32). Por outras palavras, conforme Antunes (2012, p. 04) compreendemos que:

Crise estrutural do capital significa, portanto, que, pela primeira vez na história, o sistema sociometabólico vigente “confronta-se globalmente com seus próprios problemas” (idem, p. 1002), e que qualquer tentativa de resolução de tais problemas dentro dos limites do capital aproxima a humanidade de sua real possibilidade de destruição, tanto no plano ecológico quanto no plano militar.

Nesse sentido, com base nos autores supracitados fica entendido que a classe dominante - burguesia, usará de todos os recursos para a defesa e manutenção dessa lógica produtiva da sociabilidade. É ao encontro desses interesses, que a educação dos filhos da classe trabalhadora está a serviço, ou seja, dispõe em mecanismos de manutenção da máquina produtiva do capital, cumprindo a função de manutenção da lógica de reprodução sociometabólica do capital, e assim, as determinações gerais do capital afetam diretamente a educação, já que é integrada na totalidade dos processos sociais e materializa-se no complexo social da reprodução (MÉSZÁROS, 2008).

Esse processo de crise do capital implica em mudanças e ações diretas na educação, e também, na [re]organização do trabalho. Entende-se o trabalho correlato

a categoria do tempo, ou seja, o complexo social do trabalho, possui o tempo como categoria de dominação social, é pelo controle do tempo social, que os processos de precarização do trabalho assalariado se intensificam. Diante disso, articulando o processo de crise do capital a um fenômeno de crise no emprego, salientamos conforme Grazia 2007, p. 27) que:

devido ao aprofundamento da crise do capital e os “remédios” aplicados justamente para solucionar a crise: de um lado, a reestruturação produtiva – impondo uma crescente racionalização (leia-se intensificação do trabalho e redução de custos salariais) na utilização da força de trabalho – e, de outro, as políticas macroeconômicas muitas vezes recessivas, em nome do combate à inflação, e mais do que nunca subordinadas à irracionalidade e destrutividade do capital. Aliás, devolver ao capital os níveis de crescimento econômico da fase expansiva do pós-guerra, supostamente destruídos pelo Estado de bem-estar, era o principal objetivo do neoliberalismo, até hoje não efetivado.

Nesse contexto, o Estado moderno burguês enquanto defensor da propriedade privada (burguesia – classe dominante), fará a gestão necessária das políticas educacionais, a fim de, formar força de trabalho necessária para a manutenção das classes sociais e dar conta da complexidade do mundo material, lidando principalmente com a inconstância da empregabilidade, desenvolvendo e formando valores que tornem os sujeitos flexíveis e inovadores a lidar com as adversidades vindas do processo de crise.

Diante disso, articulando essa discussão com a especificidade da REM, e a formação da juventude da classe trabalhadora brasileira, Amorim e Santos (2016, p. 139), escrevem:

A questão central posta nessa reforma não parece ser, e não é, uma tentativa de implementação de um modelo capaz de beneficiar toda a população discente no que se refere à formação ampla do indivíduo e ao desenvolvimento de suas potencialidades verdadeiramente humanas. O que está em questão é a preservação e garantia dos interesses das classes dominantes ameaçadas pela crise mundial do capital. Para tanto, todas as manobras são reconhecidamente válidas.

Nesse mesmo sentido, Amorim e Santos (2017, p. 91), complementa que:

[...], o projeto atual de educação da burguesia para a classe trabalhadora elege uma educação para o trabalho pautada pelo desenvolvimento da competência empreendedora do indivíduo, disseminando a ideia de que a grande massa de trabalhadores desempregados (seja porque foram demitidos, seja porque nem se quer tiveram acesso ao emprego) pode redimir-se através do empreendedorismo individual. A relação que o capital estabelece com a educação por meio das políticas estatais revela que a saída encontrada no momento é preparar a juventude sem perspectiva de emprego (ou de trabalho assalariado) para o desemprego ou o subemprego (em atividades terceirizadas, geralmente, pela via de contratos temporários e de baixo valor remunerativo). Grifos nossos.

Evidencia-se assim as intencionalidades para com a formação da juventude da classe trabalhadora. É notório que existe em disputa um projeto formativo que visa apenas corroborar com a alógica de reprodução sociometabólica do capital em crise, seja pela formação da força de trabalho necessária, ou ainda, pela formação de subjetividades e consenso que permita que a classe trabalhadora continue ser classe trabalhadora e a burguesia ser burguesia.

Portanto, mesmo diante de toda essa complexidade desesperadora que o Ensino Médio está posto, valida-se a necessidade de construção de projetos alternativos de educação escolar para a juventude da classe trabalhadora, e o primeiro passo para isso, é o desvelamento das reais intenções para com a formação desses sujeitos. Educação de jovens não é moeda de troca entre Estado e os setores da burguesia, educação é um direito e isso não deve ser perdido do horizonte pedagógico da educação brasileira.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Evidencia-se que o cenário atual do Ensino Médio, caracteriza-se por meio desempenho nas avaliações internacionais e nacionais de larga escala, sob contexto da globalização do capital. Essas avaliações colocam o Brasil em desvantagem conforme os discursos economicistas da burguesia internacional e nacional. Esse discurso é justificativa para as reformas educativas, pois acredita-se que a educação é o único caminho para o avanço econômico do país.

Diante disso, observa-se que existe no Brasil um movimento de reforma educacional neoliberal presente desde a década de 1990 quando o país assumiu o compromisso de universalização da educação em concomitância aos interesses do capitalismo internacional, sobretudo do Banco Mundial. Assim, as tentativas de implementação da atual REM, estão em curso desde o ano de 2013 e se materializa em lei no ano de 2017.

A lei que reforma o Ensino Médio, é uma adequação dos interesses burgueses para com a educação da juventude brasileira. Ou seja, a lei 13.415/2017 que alterou a Lei de Diretrizes e Bases n. 9.394/1966, faz parte de um contexto de ações e medidas políticas e econômicas que visam superar os efeitos do processo de crise estrutural do capital. Os ataques a educação é apenas uma dessas ações e medidas, no entanto todos os direitos sociais dos trabalhadores estão sob o risco de alteração e extinção.

Por fim, a formação da juventude trabalhadora fica no limite dos interesses da burguesia que no contexto de crise do capital busca, por meio, da intensificação e precarização das relações de produção do trabalho, moldar os projetos educativos para a promoção de uma educação para o consenso e consentimento, além, de formar as subjetividades, moralidade e valores necessários a adequação da juventude ao complexo e caótico mundo do trabalho, bem como, às instabilidades e até mesmo ausências de emprego. Assim, as medidas do capital, por meio, das ações do Estado brasileiro colocam também a formação desses jovens sem perspectivas e sem garantia de um futuro instável, inseguro e incerto. Com isso, a crise do capital e, por

consequente, a crise na formação da juventude é também uma crise no mundo do trabalho, na empregabilidade, em que o desemprego e subemprego é uma realidade. Por isso que a REM é apenas uma forma de adequar a formação da juventude brasileira a essa sociabilidade em crise.

REFERÊNCIAS

AMORIM; Maria Gorete; SANTOS, Maria Escolástica de Moura. O caráter de classe da Reforma do Ensino Médio. Revista Arma da Crítica, Fortaleza, nº 7, p. 128 – 141. dez de 2016. Disponível em: <http://www.armadacritica.ufc.br/phocadownload/7-%20o%20carater%20de%20classe%20da%20reforma%20do%20ensino%20medio.pdf>
> acesso em de out de 2019.

ANTUNES, Caio. A educação em Mészáros: trabalho, alienação e emancipação. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

BERTOLDO, Edna. A dualidade estrutural da reforma do ensino médio. Gesto Debate, v. 06, n. 01, março de 2018.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.391/1996. Brasília, DF: MEC, 2017a.

_____. Lei nº 13.415 de 16 de fevereiro de 2017. Brasília, DF: Brasil, 2017. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/L13415.htm. Acesso em 01 de setembro de 2017b.

_____. Medida Provisória 746 de 22 de setembro de 2016. Brasília, DF: Brasil, 2016. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/Mpv/mpv746.htm. Acesso em 01 de agosto de 2018.

_____. Câmara dos Deputados - Projeto de Lei (PL) nº 6.840/2013. Disponível em < <http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=602570> > acesso em 01 de agosto de 2018.

BUCZEK. Yohana Grazielly de Oliveira; LEITE, Guilherme Antunes. A Universalização da Educação no contexto da Sociabilidade do Capital: uma análise das reformas educacionais da década de 1990. Anais... II Seminário Internacional

de Educação – Unioeste/Pr – A educação básica na atualidade: desafios e perspectivas no contexto da Base Nacional Comum Curricular. Disponível em: < <https://midas.unioeste.br/sgev/eventos/semanadepedagogia>> acesso em 11 de nov. de 2019.

CAVALCANTE, Rafael Gomes. **Educação para o trabalho precarizado**: uma análise da reforma trabalhista como limite da proposta de educação da burguesia industrial. Dissertação (Mestrado em Educação), Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2014. 139p.

CZERNISZ, Eliane Cleide Silva; GARCIA, Sandra Regina Oliveira. A minimização da formação dos jovens brasileiras: alterações do ensino médio a partir da lei 13415/2017. **Educação**, Santa Maria, v. 42 n. 3 p. 569-584. Set./dez. 2017. Disponível em: < <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/29481>> acesso em 20 de jun de 2020.

COELHO, João Paulo Pereira; SOUZA, Paulo Rogério de. Dimensões sócio-históricas da reforma do ensino médio (lei 13415/2017): a educação para o trabalho no contexto das políticas de financiamento educacional. **Colloquium Humanarum**, Presidente Prudente, v. 15, n. 1, p. 47-55, jan-mar, 2018. Disponível em: < <http://journal.unoeste.br/index.php/ch/article/view/2324>> acesso em 20 de jun 2020.

EVANGELISTA, Olinda. **Apontamentos para o trabalho com documentos de política educacional**. 2005. Disponível em: < http://moodle3.nead.uem.br/pluginfile.php/30539/mod_resource/content/1/Olinda%20Evangelista%20-%20Apontamentos.pdf> acesso em 11 de nov. 2019.

FERRETTI, Celso João; SILVA, Monica Ribeiro da. Reforma do ensino médio no contexto da medida provisória nº 746/2016: Estado, currículo e disputas por hegemonia. **Educação & Sociedade**, Campinas. v. 38, n. 139, p. 385-404, abr-jun, 2017. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302017000200385&script=sci_abstract&lng=pt> acesso em 21 de jun de 2020.

FERRETTI, João Celso. A reforma do Ensino Médio e sua questionável concepção de qualidade da educação. **Estudos Avançados**. V. 32, n. 93, p. 25-42, abr-mai, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0103-40142018000200025&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt > acesso em 21 de jun de 2020.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e a crise do capitalismo real**. São Paulo: Cortez, 1995.

FRIGOTTO, Gaudêncio.; RAMOS, Marise Nogueira. Medida Provisória 746/2016: a contra-reforma do ensino médio do golpe de Estado de 31 de agosto de 2016. **Revista HISTEDBR On-line**, n. 70, p. 30-48, dez. 2016. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8649207> > acesso 5 de mai de 2020.

GRAZIA, G. **Tempo de trabalho e desemprego**: redução de jornada de trabalho e precarização em questão. São Paulo: Xamã, 2007.

INEP - Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo Escolar 2017**: notas estatísticas. Brasília, DF: Inep, 2018.

KUENZER, Acácia Zeneida. **Ensino médio**: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho. São Paulo: Cortez, 2009.

_____. Trabalho e escola: a flexibilização do ensino médio no contexto do regime de acumulação flexível. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 38, nº 139, p. 331–354, abril–junho de 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302017000200331&script=sci_abstract&tlng=pt >

LEITE, G. A. Educação, Escola e Base Nacional Comum Curricular no contexto da Reforma do Ensino Médio. **Anais... II Seminário Internacional de Educação – Unioeste/Pr – A educação básica na atualidade: desafios e perspectivas no contexto**

da Base Nacional Comum Curricular, 2019. Disponível em: < <https://midas.unioeste.br/sgev/eventos/semanadepedagogia>> acesso em 11 de nov. de 2019.

LEITE, Guilherme Antunes. Ensino Médio, juventude e o ProMEI: [im] possibilidades da formação escolar. In: Rita Cristiane Basso Severo; Thais Scheur. (Orgs).

Desafios do ensino médio: por uma pedagogia das juventudes. 1ª ed. Rio de Janeiro: Dictio Brasil, 2019. p. 58-89.

LEITE, Guilherme Antunes; MELO, Alessandro de. O conceito de “competências” na Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio. **Anais...** V Jornada de Didática; IV Seminário de Pesquisa do CEMAD – Saberes e práticas da docência. Universidade Estadual de Londrina – UEL. Londrina Paraná: UEL, 2018. Disponível em: <http://www.uel.br/eventos/jornadadidatica/pages/arquivos/V%20Jornada%20de%20Didatica%20e%20IV%20Seminario%20de%20Pesquisa%20do%20CEMAD%20Saberes%20e%20praticas%20da%20docencia%20-%20eixo%203/O%20CONCEITO%20DE%2093COMPETENCIAS94%20NA%20BASE%20NACIONAL%20COMUM%20CURRICULAR%20DO%20ENSINO%20MEDIO.pdf> > acesso em 25 de set de 2020.

MARX, Karl. ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã:** crítica da mais recente filosofia alemã em seus representantes Feuerbach, B. Bauer e Stirner, e do socialismo alemão em seus diferentes profetas. São Paulo: Boitempo, 2007.

MARX, Karl. **O capital – Livro I.** São Paulo: Boitempo, 2013.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de Metodologia Científica.** 5 ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MÉSZÁROS, Istiván. **A educação para além do capital.** São Paulo: Boitempo, 2008.

_____. **A Crise Estrutural do Capital.** Trad. Francisco Raul Cornejo. 2ª ed. São

Paulo: Boitempo, 2011.

MELO, Alessandro de. **Educação de tod@s para tod@s**. Reforma educativa neoliberal e o caso espanhol. Guarapuava: Apprehendere, 2016.

_____. Cosmopolitismo e performatividade como categorias das reformas educativas: fundamentos para uma análise da BNCC. **Anais...** 39º Reunião Nacional da ANPED – Educação pública e pesquisa: ataques, lutas e resistências. 2019. Disponível em: < http://39.reuniao.anped.org.br/wp-content/uploads/sites/3/trabalhos/5573-TEXTO_PROPOSTA_COMPLETO.pdf> acesso em 11 de nov. de 2019.

OCDE - Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico.

Programme for international student assessment (PISA) – PISA 2015 Brazil: Resumo dos resultados nacionais. In: INSTITUTO NACIONAL DE PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. Brasília, DF: 2016. Disponível em: <https://www.oecd.org/pisa/PISA-2015-Brazil-PRT.pdf> acesso em 01 de novembro de 2018.

SAKATA, Kelly Letícia da Silva. **Programa gestão para a aprendizagem:** a atuação da Fundação Lemann nas políticas de formação em redes municipais de educação. Dissertação de mestrado (Educação). Universidade Estadual do Centro-Oeste – UNICENTRO, 2018. 207p.

SILVA, Monica Ribeiro da. **Currículo e competências:** a formação administrada. São Paulo: Cortez, 2008.

SILVA, Monica Ribeiro da; SCHEIBE, Leda. Reforma do ensino médio: pragmatismo e lógica mercantil. **Revista Retratos da Escola**. Brasília, v. 11, n. 20, p. 19-31, jan-jun. 2017. Disponível em: < <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/769> > acesso em 15 de mai de 2020.

SHIROMA, Eneida Oto; CAMPOS, Roselene Fátima; GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. Decifrar textos para compreender a política: subsídios teórico-

metodológicos para análise de documentos. **Perspectiva**. Florianópolis, SC. V. 23, n. 02, p. 427-446, jul/dez, 2005. Disponível em: < <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/9769>> acesso em 11 de nov. de 2019.

A PROMOÇÃO DA EQUIDADE SOCIAL DE CRIANÇAS E ADOLESCENTES LGBT'S EM FACE AO CYBERBULLYING

Vanessa Andriani Maria³

INTRODUÇÃO

Na contemporaneidade, por meio do uso das tecnologias de comunicação e de informação e dos dispositivos agregados, o cyberbullying possui o potencial para extrapolar os obstáculos de tempo e espaço do bullying tradicional entre crianças e adolescentes LGBT's causando-lhes sérias consequências. Neste sentido, o objetivo deste trabalho é apresentar a temática do cyberbullying, suas repercussões provocadas nas vítimas e as formas de prevenção.

Tanto as crianças quanto os adolescentes, hodiernamente, exibem sua identidade em diversas plataformas digitais. Tais jovens, com a finalidade de aumentar sua interação participando das redes sociais, criam perfis públicos e compartilham diversas informações pessoais, através destes dispositivos tecnológicos.

É notadamente perceptível a existência de particularidades comuns do cyberbullying com o bullying tradicional. A intencionalidade do/da agressor/agressora, o caráter recorrente das agressões e o desequilíbrio de poder entre o/a agressor/agressora e a vítima são aspectos que se mantêm no cyberbullying (BUELGA et al., 2010).

O cyberbullying pode ser definido como um comportamento intencional, agressivo e repetido, através da utilização de variados dispositivos eletrônicos que permitem estabelecer contato com outrem, e em que existe uma relação desigual de poder agravada pelo fato de muitas vezes a vítima não saber quem a está a agredir/violentar (SMITH et al, 2006).

³ Vanessa Andriani Maria – Advogada, Pós-Graduada em Direito do Trabalho e Pós-Graduada em Advocacia Cível. Membro da Comissão de Direitos Humanos e do Grupo de Violência de Gênero da OAB Santa Maria-RS / vanessamariaadvs@gmail.com

Com relação aos aspectos teóricos e conceituais que circundam o fenômeno em sua complexidade, não existe uma consonância (LANGOS, 2012). Uma suposição para a ausência de uma definição precisa do cyberbullying está relacionada ao fato em que se observa uma significativa proliferação de novas tecnologias, no qual surgem novos comportamentos e modos de agir diante de tais inovações (SPEARS et al, 2009).

Diversas inquirições já realizadas acerca da temática situa o cyberbullying como um fator de risco expressivo para o desenvolvimento subsequente de crianças e adolescentes. Entendido como “um tipo de bullying que utiliza a tecnologia” (SHARIFF, 2011, p. 59)

A prática do cyberbullying é facilitada pela diversidade de meios proporcionados pelas tecnologias de informação e comunicação: e-mails, grupos de discussão, mensagens de texto/digitais blogs, salas de chats, mensagens instantâneas, redes sociais, sites de crítica de cinema, sites de partilha de vídeos ou jogos online (PESCITELLI, 2013).

O cyberbullying gera uma amplificação das suas consequências e do seu impacto nas vítimas, contribuindo desta forma para a abrangência da gravidade deste tipo de agressão (MATOS et al., 2011, p.186).

Nestes ambientes dotados de tecnologia de informação com internet, ações hostis, humilhantes e reiteradas descrevem mais recentemente o bullying eletrônico ou cyberbullying. Os instrumentos utilizados no cyberbullying estão em expansão juntamente com o desenvolvimento de novas tecnologias de informação. O instrumento mais utilizado é o SMS, o qual é usado para a emissão de mensagens atemorizantes, difamatórias ou ofensivas contendo inclusive fotografias ou vídeos. O e-mail (com probabilidade de envio de anexos – fotos ou vídeos), as redes sociais, os chats, os jogos online e as chamadas telefônicas via internet.

Excluídos de suas famílias, censurados pela sociedade e isolados de seus amigos, muitas crianças e adolescentes LGBT's apelam para a internet procurando solidariedade. Através da internet, estes veem uma forma de evadir-se de seus confins físicos e ser imediatamente conduzidos para um local repleto de pessoas semelhantes e acolhedoras. Ali, podem buscar seu rumo sobre como revelar sua orientação sexual, quanto melhor compreender sua sexualidade e identidade de

gênero. De certa forma, a internet promove o senso de comunidade nos indivíduos LGBT's, independentemente da distância física entre eles.

Em um ambiente virtual, práticas discriminatórias e discursos de ódio são cada vez mais cíclicos aos sujeitos. As redes sociais digitais tornaram-se um ambiente de constante interação humana e, portanto, de dispersão de opiniões a respeito de outrem. O problema reside no fato de que essas opiniões, invariavelmente, desqualificam e inferiorizam as crianças e adolescentes por serem LGBT's.

A rede constitui um espaço de socialização como qualquer outro, sendo mediada por atos de indivíduos que fazem parte dela, logo, o cyberbullying se expressa como sendo a violação dos direitos humanos neste ambiente, através de tecnologias digitais.

Os critérios estabelecidos na metodologia adotada no estudo permitiram a seleção de referências com as seguintes características: livros, artigos científicos e periódicos. Foram atendidos todos os critérios necessários para a realização de uma revisão de literatura com excelência.

Evidências sugerem que a vítima, criança ou adolescente LGBT resista a comunicar aos adultos porque receiam a perda do acesso às tecnologias e uma represália maior por parte do agressor, também acham que os adultos não poderiam fazer nada para mudar a situação; mesmo que tentassem.

Outros motivos para o silêncio incluem não saber a identidade do agressor, não confiar na capacidade dos educadores de compreender ou resolver a situação de forma adequada, bem como temer ser julgado mentiroso ou culpado pela própria resposta agressiva ao cyberbullying. Temem que a situação seja banalizada e se preocupam em serem rotulados como medrosos (CASSIDY; FAUCHER; 2013, p. 575).

Para CANDAU (2008, p. 181), "a interculturalidade orienta processos que têm por base o reconhecimento do direito à diferença e à luta contra todas as formas de discriminação e desigualdade social".

A questão relacionada à LGBTfobia no Brasil sempre existiu desde a edificação de nossa sociedade. Este artigo justifica-se pela lacuna na legislação para casos específicos de invasão da intimidade e da privacidade da pessoa, fazendo com que os agentes da justiça se ajustem através de princípios gerais, como os regulamentados

pela Declaração Universal dos Direitos Humanos, seguida pelo texto da Constituição Federal que oferece garantias aos princípios fundamentais da Dignidade Humana, em seu artigo 5º. Esta pesquisa também se justifica pelo relevante crescimento da violência e da indisciplina no ambiente escolar, buscando elencar suas causas e encontrar meios efetivos para prevenção e extinção.

A SOBRECARGA QUE ENVOLVE OS GRUPOS MAIS VULNERÁVEIS

Crianças com deficiências, crianças excluídas socialmente, que estão fora da escola, pertencentes a minorias ou afetadas pela migração são mais propensas a não terem acesso à internet, ficando impossibilitadas de aprender sobre segurança online. De modo que, ao terem acesso corre maior risco de sofrer cyberbullying. (UNESCO, 2015)

Outro grupo de vulneráveis são os mais pobres ou provenientes de minorias étnicas, linguísticas ou culturais, migrantes ou que fazem parte de comunidades de refugiados ou pessoas com deficiências físicas, apresentam maiores riscos de sofrer violência escolar e bullying. Crianças e adolescentes cuja orientação sexual, identidade ou expressão de gênero não se conforma às normas sociais ou de gênero tradicionais são afetados de modo desproporcional. (UNESCO, 2019, p.9)

As crianças e os adolescentes mais vulneráveis, incluindo os mais pobres ou provenientes de minorias étnicas, linguísticas ou culturais, migrantes ou pertencentes a comunidades de refugiados ou pessoas com deficiências físicas, apresentam maiores riscos de sofrer violência escolar e bullying. Crianças e adolescentes cuja orientação sexual, identidade ou expressão de gênero não condiz às normas sociais ou de gênero tradicionais são afetados de modo desproporcional. Estas não se identificam às normas tradicionais de gênero (estereótipos de gêneros) também são mais predispostas a sofrerem violência escolar e bullying. Alguns meninos podem ser importunados quanto a sua falta de masculinidade ou as meninas, quanto a sua falta de feminilidade.

Em relação ao cyberbullying, a escola acredita que seja como um espaço apenas de instrução onde valores não são discutidos. Assuntos mais polêmicos como preconceito, racismo, sexismo, homofobia e intolerância religiosa também não estão na pauta da escola. (GARCEZ, 2014, p. 163) “Talvez o cyberbullying não seja de fato um problema que esteja afetando a escola, mas a sua omissão em relação a este fenômeno é apenas a ponta do iceberg.”(ib.)

Algumas crianças e adolescentes vivenciam a violência e o bullying em casa e

na escola, tanto no mundo real como no virtual. Quase não existem mais limites entre o mundo real e o virtual, devido às novas tecnologias de informação e comunicação (TICs) que passam a integrar o dia a dia de crianças e adolescentes LGBT's. Os que relatam ter sofrido este tipo de bullying on-line, também sofrem bullying pessoalmente.

As crianças têm acessado a internet cada vez mais cedo e em maior número, e a idade média para o início do uso da mesma tem diminuído; embora a maior parte dos dados disponíveis sobre a prevalência do cyberbullying seja proveniente de pesquisas conduzidas em países industrializados, o uso da internet tem crescido no mundo todo.

O bullying homofóbico visa estudantes lésbicas, gays, bissexuais e transgêneros (LGBT) e também estudantes não LGBT que não se enquadram aos padrões tradicionais de gênero. Estudantes LGBT são mais propensos a sofrer bullying homofóbico na escola do que na comunidade, sendo a violência psicológica, que inclui a exclusão social e o bullying verbal, entre as mais relatadas pelos estudantes. (UNESCO, 2017)

A internet também pode ser um lugar ameaçador e perigoso, principalmente atemorizante à comunidade LGBT, considerando-se o fato de que grande parte desses comentários abomináveis inclui ofensas homofóbicas e agressões desorientadas.

Observa-se que algumas pessoas não se sentem suficientemente seguras para revelar sua orientação sexual, ou que preferem não revelar determinados aspectos de sua identidade, caso se sintam ameaçadas.

Assumir para a sociedade a orientação sexual ocasiona a imposição de limites aos seus desejos, deixando esses indivíduos mais propensos ao desrespeito, à discriminação e à relação da pessoa LGBT à doença, ao desvio, ao crime e à oposição. (DAVI; BRUNS; 2015, p. 521)

Estudantes não-LGBT's considerados atípicos segundo as normas de gênero, também são alvos de violência homofóbica. Na Tailândia, por exemplo, 24% dos estudantes heterossexuais sofreram violência porque sua expressão de gênero era percebida como atípica, e no Canadá 33% dos estudantes do sexo masculino sofreram violência verbal relacionada a sua orientação sexual real ou percebida, incluindo aqueles que não se identificavam como gays ou bissexuais.(ibid.)

O EMBA TE DO CYBERBULLYING E A URGÊN CIA DE POLÍ TICAS PÚBLICAS

Assim como ocorre com o bullying praticado fora do ambiente virtual, o cyberbullying pode acarretar sérias consequências para os jovens vitimados. Geralmente, ocorre um quadro inicial de isolamento e tristeza, o qual pode evoluir para sérios quadros de depressão, transtorno de ansiedade e síndrome do pânico. O fenômeno do cyberbullying já alcançou uma distribuição global e não regredirá sem que haja ação de prevenção e combate também em escala global. Logo, faz-se necessário que todos os envolvidos de alguma forma com o processo educacional, atualizem suas habilidades com as tecnologias de informação e se informem sobre os riscos do uso da Internet indiscriminadamente.

Em 7 de abril de 2011, foram assassinadas em massa crianças e adolescentes no Realengo, Rio de Janeiro, praticado pela suposta vítima de bullying como represália às humilhações sofridas em sua escola, de acordo com Oliveira Ardig (2011).

Tanto as vítimas quanto os agressores apresentam problemas adaptativos na escola, baixo rendimento escolar e tendem a consumir substâncias psicoativas, possuem baixa autoestima, fobia social, estresse, depressão, e apresentam mais condutas autolesivas. (LI, 2006; SCHNEIDER et al.; 2012, p. 171; HINDUJA; PATCHIN, 2008)

Outros problemas listados para os que sofrem de cyberbullying e vivenciam experiências negativas em sua saúde psicológica e comportamental, podem refletir inclusive na evasão escolar, isolamento social, depressão, ideação suicida e suicídio. (FERREIRA; DESLANDES; 2018, p.3369).

ARTICULAÇÕES DE PROGRAMAS DE COMBATE E PREVENÇÃO AO CYBERBULLYING

Designar um espaço específico para o debate do uso da internet tanto em casa quanto na escola e através de telefones celulares (principalmente), faz parte do uso seguro da tecnologia com a finalidade de prevenção ao cyberbullying para crianças e adolescentes LGBT's: "O desenvolvimento de hábitos relacionados ao uso seguro de tecnologia deve ser estimulado desde muito cedo na vida das crianças na atualidade, de modo a garantir a efetiva internalização desses comportamentos." (HINDUJA; PATCHIN; 2009, p. 148).

A determinação de limite de tempo ou restrição de acesso a determinado(s) conteúdo(s) foi investigado e comparado ao uso da internet por parte dos filhos no estudo de LEE E CHAE (2011, p. 640). Tais autores encontraram relações expressivas entre o tempo gasto na internet e uma redução da convivência familiar. Analisaram ainda, que quando os pais exibiam práticas como "recomendar um site positivo ao filho" ou "navegar junto do filho", os filhos acabavam gastando mais tempo envolvidos em atividades educativas online e, deste modo, menos predispostos ao cyberbullying.

Campanhas de prevenção e conscientização a respeito dos malefícios da prática do bullying são realizadas pela sociedade escolar com o objetivo de delinear táticas para combater os atos de hostilidade e de afrontas entre os alunos. Frisasse, no entanto, que não basta, apenas, o discurso jurídico. O poder público deve oferecer estratégias e meios para que a escola cumpra seu papel de orientação e conscientização.

O crescimento de políticas públicas de educação na área, mais "instigadas pelas tentativas de corrigir as desigualdades" surge no contexto de procurar desconstruir identidades de gênero e veicular seus principais conceitos (ARROYO; 2010, p. 1381).

Uma questão muito importante a ser analisada, diz respeito ao papel das escolas, que admitem a proibição de aparelhos celulares em seus redutos com a finalidade de não tumultuar o ambiente escolar através do uso indiscriminado das redes sociais, com jogos e aplicativos que não são de uso didático. Esta forma seria uma maneira eficaz de minimizar o cyberbullying? Fica a pergunta "no ar" para ser

respondida em próximas pesquisas.

Outro procedimento favorável é implantar um modelo de prática restaurativa, visando a resolução de conflitos por meio do diálogo, da colaboração e da cooperação.

Tendo em vista que a escola é um ambiente propício para a demonstração de várias manifestações de agressividade, caso os alunos não sejam conscientizados do grande mal que podem acarretar aos outros com injúrias e provocações, o sentimento de impunidade frente às agressões que fazem aos colegas deve continuar.

As estruturas construídas no seio das escolas e a melhoria da convivência escolar devem servir de suporte para colaborar na resolução dos casos de cyberbullying. A mediação, o trabalho cooperativo, as aulas de convivência, os programas de acompanhamento e mais programas e estruturas que aprofundem na filosofia da resolução colaborativa e cooperativa dos conflitos são suportes muito aproveitáveis para prevenir as condutas de cyberbullying no contexto escolar (AVILÉS 2013, p. 234).

POLÍTICAS DE RECONHECIMENTO COMO FORMA DE SUPERAÇÃO DE ALGUMAS DIVERSIDADES

As políticas públicas versam a respeito de ações e programas desenvolvidos pelo Estado para asseverar direitos que permitam que se exerça o papel de cidadão. Até o ano de 2015, no Brasil, não havia no ordenamento jurídico pátrio uma lei, norma ou preceito que fundasse regras a serem seguidas com o intuito de controlar os comportamentos e ações de indivíduos quando se identificasse algum tipo de violência ocorrida no ambiente escolar. Em seguida, a prevenção e o combate ao bullying passaram a ter previsão legal, além de leis estaduais e da legislação federal, Lei nº 13.185 promulgada no ano de 2015 conhecida como “lei anti-bullying”.

As legislações expostas têm caráter de prevenção e combate ao fenômeno. Salienta-se que a lei também não apresenta de forma clara quem deverá ser responsabilizado pela prática ilícita que deu ensejo ao dano, assim como não confere ao agressor o dever da reparação pelo dano causado à vítima.

Ressalta-se, que na legislação brasileira, ainda não existe o crime de bullying.

Sua prática é enquadrada como crime de ameaça, racismo, injúria, calúnia, estupro, difamação ou lesão corporal e varia para cada caso. O que se pode concluir é que a maioria das leis, tanto nacionais quanto estaduais têm foco apenas na criação de medidas de prevenção e orientação.

Os legisladores brasileiros não observaram que um novo mundo surgiu com a Internet, e nele as pessoas creem que o ciberespaço é um lugar sem lei, motivo pelo qual os problemas de eficácia da punibilidade do cyberbullying é discutido atualmente (ALMEIDA, 2015, p. 8).

O trabalho de prevenção na maioria das vezes tem enfoque através de melhoria das relações interpessoais, conscientização de pais e familiares e capacitação de docentes. Algumas escolas organizam planos de convivência, que preveem ações antibullying, assegurando a integridade das vítimas e medidas de apoio.

Há consequências jurídicas sobre os danos psicossociais causados através do cyberbullying, civis ou criminais, mas as respostas que o Estado dá não são capazes de reparar os danos morais e emocionais da vítima e nem sensibilizam o agressor, que continua praticando os mesmos atos (SILVA, RODER; 2018, p. 32).

As políticas públicas que visam o combate do bullying e do cyberbullying agrupam distintas áreas do Estado: saúde, segurança e educação. A Comissão de Segurança Pública e Combate ao Crime Organizado do Senado aprovou o Projeto de Lei nº. 1785/11, que se transformou na Lei nº. 13.185, estabelecendo o programa de combate à intimidação sistemática – o bullying. O mesmo preceito faz menção ao cyberbullying onde são empregadas as estruturas da grande rede mundial, com o escopo de depreciar, incitar a violência, adulterar fotos e informações pessoais com a finalidade de idealizar formas de assédio, coerção ou repressão psicossocial, resume-se ao assédio via internet sofrido pelas pessoas, tanto pelas redes sociais, aplicativos, e-mails, comunidades virtuais, blogs ou smartphones.

As práticas pedagógicas precisam continuar promovendo programas de combate ao bullying e ao cyberbullying, para que no futuro as pessoas não cometam tais atos. É preciso que o Ministério da Justiça e os governantes do país promovam a execução de políticas públicas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O cyberbullying contra crianças e adolescentes LGBT's apresenta características específicas tornando-o ainda mais prejudicial que as formas convencionais de bullying e que devem ser reconhecidas para traçar táticas de intervenção mais apropriadas. A revisão de estudos realizada permite concluir que se trata de um fenômeno, que pode ocasionar em sérios prejuízos sociais, emocionais e cognitivos aos envolvidos, especialmente pela amplitude de sua abrangência.

O cyberbullying é uma prática trágica ao desenvolvimento salutar de crianças e adolescentes. Pode acarretar consequências deletérias na fase adulta, se negligenciado. Quando se almeja coibir a violência de gênero, homofobia, assédio moral no ambiente de trabalho, preconceito e racismo, o Estatuto da Criança e do Adolescente-ECA deve ser aplicado integralmente.

Os meios e formas de ofensas e agressões utilizadas são variados e demandam uma constante atualização para que esta realidade seja mais bem estudada e avaliada, pois sabemos que os problemas de âmbito virtual não se exaurem e que a educação visando o uso adequado da tecnologia precisa ser ininterrupta.

A principal ferramenta de combate ao cyberbullying ainda é a prevenção e deve abranger os jovens (crianças e adolescentes LGBT's), que deverão ser ensinados para a utilização das tecnologias de intercessão, e os seus responsáveis, que deverão monitorar o seu uso de forma racional. Apesar dos jovens terem maior domínio sobre o uso das novas tecnologias que seus responsáveis legais, esses possuem um dever de zelar pelo bem estar e saúde daqueles que estão sob sua responsabilidade. É importante considerar que certo monitoramento de atividade tem um aspecto positivo relacionado à proteção.

Importante da mesma forma, é manter um diálogo aberto e monitorar as atividades on-line do seu filho, ajudando-o a ficar seguro.

Pesquisas sugerem que o incentivo a uma cultura inclusiva, por parte das escolas, com práticas inclusivas sobre diversidade tornam as crianças e adolescentes mais preparados para reconhecer situações de violência ou abuso, sentindo-se mais confortáveis em reportar incidentes de violência ou cyberbullying sofridos para um professor, ou outro adulto de confiança.

É de extrema importância asseverar que as crianças e jovens aprendam como protegerem-se a si próprios e a sua privacidade on-line, aprendendo a desenvolver métodos que os ajudem a suportar o cyberbullying: como bloquear contatos, não expor informações pessoais, bem como procurar dicas de segurança, bloquear spams, e usar sites seguros.

É fundamental salientar que o cyberbullying deve ser amplamente estudado, pois é através da problematização do assunto que será possível a elaboração de ações preventivas e medidas de combate ao problema, permitindo à população uma maior elucidação sobre o assunto e, por conseguinte, maior qualidade nas relações sociais entre crianças e adolescentes.

Ainda é insuficiente o conhecimento sobre programas eficazes contra o cyberbullying. Novas pesquisas podem fornecer informações valiosas sobre o melhor foco de intervenção e como interceder de modo mais eficaz.

Igualmente, é necessário aplicar a responsabilidade aos agressores, de modo que eles cumpram seu dever de reparar pelo dano causado, indenizando a vítima. Entretanto, a discussão que ainda repercute é relacionada à responsabilidade civil. No Brasil, não há lei ou resolução que defina a quem é imputada a culpa no caso da execução do bullying ou cyberbullying cometido por menor.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Nathalie Dutra de; CUNHA, Leandro Reinaldo da. Avanços Tecnológicos, o Direito à Privacidade e o Cyberbullying. Anais do 3º Congresso Internacional de Direito e Contemporaneidade. Ano 2015.

ARROYO, Miguel González. Políticas educacionais e desigualdades: à procura de novos significados. Educação & Sociedade, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1381-1416, out./dez. 2010.

AVILÉS, José Maria. Bullying: Guia para educadores. 1 ed. Campinas-SP. Mercado de Letras, 2013.

BUELGA, Sofía; Cava María.; MUSITU, Gonzalo. Cyberbullying: victimización entre adolescentes a través del teléfono móvil y de Internet. Psicothema. v. 22, n. 4, p. 784-789. 2010.

CANDAU, Vera. Memórias, Diálogos e Buscas: aprendendo e ensinando. Educação Unisinos. v. 12, n.3, p. 174-181. 2018.

CARPENTER Lindsey M.; HUBBARD Grace B. Cyberbullying: Implications for the Psychiatric Nurse Practitioner. Journal of Child and Adolescent Psychiatric Nursing. v. 27 n. 3, p.142–8. 2014.

CASSIDY, Wanda; FAUCHER Chantal; JACKSON, Margaret. Cyberbullying among youth: A comprehensive review of current international research and its implications and application to policy and practice. Sch Psychol Int. v. 34, n. 6, p. 575–612. 2013 May 8 Disponível em <<http://spi.sagepub.com/content/34/6/575.full>> Acessado em 19 de julho de 2020.

DAVI, Dairell Edmar Henrique; BRUNS, Maria Alves de Toledo. Mundo-vida travesti: abordagem fenomenológica das travestilidades. Temas Psicol. v .23, n.3, p. 521-533.

2015.

FERREIRA, Taiza Ramos de Souza Costa; DESLANDES, Suely Ferreira. Cyberbullying: conceituações, dinâmicas, personagens e implicações à saúde. *Ciência & Saúde Coletiva*. v. 23, n. 10, p. 3369-3379. 2018.

GARCEZ, Andrea Muller. Representações sociais do cyberbullying na mídia e na escola. Tese doutorado. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. 2014. 186 p.

GINI, Gianluca; ESPELAGE, Dorothy Peer Victimization, Cyberbullying, and Suicide Risk in Children and Adolescents. v. 312, n. 5, p.545-546. 2014.

HINDUJA, Sameer; PATCHIN, Justin W. Cyberbullying: An Exploratory Analysis of Factors Related to Offending and Victimization, *Deviant Behavior*. v. 29, n. 2, p.129-156. 2008.

HINDUJA, Sameer; PATCHIN, Justin W. *Bullying beyond the schoolyard: Preventing and responding to Cyberbullying*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press. 2009. Disponível em:< <https://cyberbullying.org/bullying-beyond-the-schoolyard-preventing-and-responding-to-cyberbullying>> Acesso em 22 de julho de 2020.

HINDUJA, Sameer; PATCHIN, Justin W. Cyberbullying: A Review of the Legal Issues Facing Educators. *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth*. v. 55, n. 2,p. 71-78. 2011.

LANGOS, Colette. Cyberbullying: The challenge to define. *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking*. v.15, n. 6, p. 285-289. 2012.

LEE, Sook-Jung; CHAE, Young-Gil. Children's internet use in a family context: Influence on family relationships and parental mediation. *CyberPsychology & Behavior*. v. 10, n. 5, p. 640-644. 2011.

LI, Qing. Cyberbullying in Schools: A research of gender differences. School Psychology International. v. 27, n. 2, p.157-170. 2006.

MATOS, Armanda; PESSOA, Teresa; AMADO, João; JÄGER, Thomas. Agir contra o cyberbullying – Manual de formação. Congresso Nacional “Literacia, Media e Cidadania”. 2011. p. 183-196.

OLIVEIRA, Roberta Oliveira.; ARDIG, Maria Inês. França. Bullying: prevenção, punição e políticas públicas. In: Âmbito Jurídico, Rio Grande, XIV, n. 95, dez 2011. Disponível em: <https://ambitojuridico.com.br/edicoes/revista-95/bullying-prevencao-punicao-e-politicas-publicas/>. Acesso em: 25 Set. 2020.

SCHNEIDER, Shari Kessel; O'DONNELL, Lydia; STUEVE, Ann; COULTER, Robert W. S. Cyberbullying, School Bullying, and Psychological Distress: A Regional Census of High School Students. American Journal of Public Health. v. 102, n. 1, p. 171-177. 2012. Acesso em: 14 jul 2020.

SHARIFF, S. Ciberbullying: Questões e Soluções para a Escola, a Sala de Aula e a Família. Porto Alegre, RS. ArtMed. 2011.

SILVA, Ângelo Roberto Ilha da Silva; RODER, Priscila Costa Schreiner; SILVA, Helder Magno da. Crimes Cibernéticos. Porto Alegre, Livraria do Advogado, 2018.

SMITH, Peter; MAHDAVI, Jess; CARVALHO, Manuel; TIPPETT, Neil. An investigation into cyberbullying, its forms, awareness and impact, and the relationship between age and gender in cyberbullying. London. 2006. Disponível em: <<http://webarchive.nationalarchives.gov.uk/20130323025443/https://www.education.gov.uk/publications/eOrderingDownload/RBX03-06.pdf>> Acesso em 19 julho 2020.

SPEARS, Barbara; SLEE, Phillip Thomas; OWENS, Larry; JOHNSON, Bruce. Behind the scenes and screens. Zeitschrift für Psychologie / Journal of Psychology. v. 217, n.

4, p. 189-196. 2009.

UNESCO. School-related gender-based violence is preventing the achievement of quality education for all. Paris. 2015. (Policy paper, 17). Disponível em: <<https://hivhealthclearinghouse.unesco.org>> Acesso em 18 de julho de 2020.

UNESCO. Jogo aberto: respostas do setor de educação a violência com base na orientação sexual e na identidade/expressão de gênero. Brasília – DF. 2017. Disponível em:<<http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002446/244652por.pdf>>. Acesso em: 18 de julho de 2020.

UNESCO. Violência escolar e bullying: relatório sobre a situação mundial. – Brasília. 2019. 54 p.

ESCUA DOCENTE: UMA PROPOSTA DE ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO ESCOLAR PARA A EDUCAÇÃO INTEGRAL

Fabricia Sônego⁴

INTRODUÇÃO

Este artigo traz reflexões acerca das significações e ressignificações de professores sob o viés da educação integral. Essas perspectivas docentes partem da prática desses e da relação que eles mantêm com a escola que vislumbra a educação integral por meio da política pública, desenvolvida com o Programa Mais Educação e posteriormente Programa Novo Mais Educação. Esse movimento de escuta docente e de práticas escolares que visem à educação integral sob diferentes aspectos, serão apresentados durante este texto, que se caracteriza como um ensaio sobre a temática da educação integral, uma vez que não se pretende esgotar o assunto, mas sim, tornar possível a reflexão sobre a efetivação dessa ideia, inferindo uma proposta de organização do trabalho escolar para a educação integral.

Assim, a reflexão que se inicia originou-se da pesquisa de mestrado intitulada “Possibilidades para a organização do trabalho escolar na perspectiva de uma proposta de educação integral”, desenvolvida no Programa de Pós Graduação em Políticas Públicas e Gestão Educacional, da Universidade Federal de Santa Maria/RS e foi aplicada em uma escola pública de Ensino Fundamental.

A pesquisa objetivou compreender as possibilidades e as limitações para a organização do trabalho escolar na perspectiva de uma proposta de educação integral a partir do contexto vivenciado no Programa Mais Educação. Problematizou acerca das possibilidades existentes nas formas de organização do trabalho escolar para a articulação com as ações desenvolvidas na proposta de educação integral. A partir

⁴ Pedagoga, Mestre em Políticas Públicas e Gestão Educacional, pela Universidade Federal de Santa Maria. E-mail: fabriciasonego@gmail.com

de entrevistas individuais e observação de reuniões pedagógicas, ouviu as falas dos professores, sujeitos da pesquisa e organizou-as sob a abordagem qualitativa.

A partir da coleta de dados, começamos a fazer inferências acerca das representações sobre educação integral que permeavam o cotidiano da escola. Refletimos sobre como os professores compreendiam o processo de implementação da proposta de educação integral na escola, através do Programa Mais Educação. Também pesquisamos quais os aspectos favoráveis e as limitações das ações desenvolvidas por meio do Programa Mais Educação, da proposta pedagógica da escola e da perspectiva de educação integral presentes no Plano Nacional de Educação e no Plano Municipal de Educação.

Todo estudo esteve permeado pela escuta dos professores que fizeram parte da investigação. Esses se dividiam em diferentes segmentos: professores, monitores das atividades/oficinas do Programa Mais Educação, equipe diretiva, representantes da Secretaria Municipal de Educação e do Conselho Municipal de Educação. Mesmo os sujeitos de pesquisa estando divididos em segmentos diferentes, todos eram professores.

Diante disso, realizamos a pesquisa buscando compreender as possibilidades para a organização do trabalho escolar na perspectiva de uma proposta de educação integral. Partimos da ideia de educação integral para além da ampliação dos tempos e dos espaços de permanência do aluno sob os cuidados da escola, de forma que buscamos a [re]-organização da dinâmica curricular e a multiplicidade de atividades para atender as diferentes áreas dos saberes escolares e dos saberes populares.

A partir dessa concepção, e da escuta dos professores, construímos uma proposta de organização do trabalho escolar para educação integral. De acordo com Thurler (2001, p.13) “a sorte de uma inovação educativa depende do que os professores pensam e fazem dela, porque são eles que as aplicam junto a seus alunos”. Assim, a escuta dos docentes é a base para propor um trabalho que se organize coletivamente. A proposta apresentada é composta por um organograma das instituições que compõe o sistema de ensino, bem como os atores que fazem parte desses e as principais ações a serem seguidas por esses para construção do caminho que leva a educação integral.

Acreditamos que tanto as instituições como os atores estão interligados,

relacionando-se entre si. E a proposta que apresentaremos não foi escrita por nós, mas sim construída pelo coletivo de professores que participaram da pesquisa. Em uma proposta coletiva, conforme Charmaz (2009, p. 24-25),

nem os dados e nem as teorias são descobertos. Ao contrário, somos parte do mundo o qual estudamos e dos dados os quais coletamos. Nós construímos as nossas teorias fundamentadas por meio dos nossos envolvimento e das nossas interações com as pessoas, as perspectivas e as práticas de pesquisa.

A educação integral é uma construção coletiva das pessoas que fazem parte escola, uma construção de uma teoria fundamentada na prática pedagógica, mas que não está sozinha, faz parte de uma rede de segmentos buscando o mesmo caminho. Nossa experiência de escuta docente nos apontou caminhos, e são esses caminhos que compartilhamos com o leitor agora a partir da proposta de reestruturação do trabalho escolar para educação integral.

DESENVOLVIMENTO

A educação integral é um tema que tem ganhado destaque no cenário educacional. Está presente na legislação brasileira como meta a ser atingida pelas escolas públicas de educação básica. Seu entendimento abarca tanto questões de ampliação do tempo da jornada escolar como aspectos que remetem a formação do ser humano como um todo.

Cientes da importância da ampliação do tempo na escola, nos aproximamos neste ensaio do entendimento de educação integral principalmente como formação do ser humano como um todo, como aquela responsável pela tomada de consciência desse, como um ser crítico no mundo, capaz de construir sua aprendizagem e seu caminho por meio das vivências e do conhecimento que elabora ao longo do seu desenvolvimento. “É fundamental, contudo, partirmos de que o homem, [...] não apenas está no mundo, mas com o mundo. Estar com o mundo resulta de sua abertura à realidade, que o faz ser o ente de relações que é” (FREIRE, 2019, p. 55), nesse sentido, a escola se apresenta como lugar de relações. A escola como forma de socialização do ser humano em prol das relações que são intrínsecas a sua formação. Um lugar de vivências, de experiências de vida, de aprendizagens para a vida.

Assim, em uma escola que vise à educação integral é inerente sabermos que “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção” (FREIRE, 2020, p.47). Essa é a essência do trabalho em uma escola permeada por esse sentimento, permeada por ações em prol da formação do aluno como protagonista de sua caminhada escolar, por meio de aprendizagens libertadoras.

A escola é um lugar que permite a transformação. Parece uma afirmação utópica mas a escola permite que se crie e recrie aprendizagens a todo instante. Mesmo mascarada pela mesmice da instituição escolar do século passado, o ambiente escolar esconde momentos de criação, de aprendizagens que fazem com que os alunos e professores acreditem que no dia a dia nascem as aprendizagens que fazem sentido para vida dos alunos. Segundo Freire (2019, p. 93),

o que nos parece indiscutível é que, se pretendemos a libertação dos homens, não podemos começar por aliená-los ou mantê-los alienados. A libertação autêntica, que é a humanização em processo, não é uma coisa que se deposita nos homens. Não é uma palavra a mais, oca, mitificante. É práxis, que implica a ação e a reflexão dos homens sobre o mundo para transformá-lo.

E é porque existem pessoas que acreditam na escola como lugar de transformação, lugar de práxis, que ela pode ser um lugar para se aprender de forma prazerosa, em que ao se passar mais tempo na escola, se construa mais conhecimentos ricos em vivências significativas, interessantes para o aluno.

A partir dessa visão otimista da escola, nasce a proposta de reestruturação do trabalho escolar para educação integral. Não apresentamos aqui uma visão romântica da educação, apresentamos os resultados da pesquisa acerca das possibilidades para organização do trabalho escolar na perspectiva de uma proposta de educação integral.

A partir dessa temática, foi realizada a escuta docente em uma escola pública a fim de entender como se dá esse movimento na escola, a partir das ações do Programa Mais Educação. A referida política pública não será analisada neste recorte, uma vez que nosso foco são as percepções dos professores, sujeitos desse processo, tendo em vista a organização do trabalho escolar para que se concretizem ações de educação integral junto aos alunos, por sua vez, sujeitos dessas ações.

Apresentamos a seguir o produto da pesquisa por meio de uma proposta de reestruturação do trabalho escolar para educação integral. Indicamos o objetivo desta proposta, bem como o organograma cíclico dos setores e atores envolvidos na educação integral. A partir do organograma, enumeramos as ações necessárias a cada setor e a cada ator que compõe a educação integral. Essas ações estão comentadas a seguir e baseiam-se na proposta do Programa Novo Mais Educação (BRASIL/MEC, 2016) e nas metas previstas no Plano Nacional de Educação, lei nº 13.005/14 (BRASIL/MEC, 2014).

Destacamos que esta proposta foi pensada para organização de uma escola de ensino fundamental, com nove turmas de até 30 alunos cada. Nesse caso, para o desenvolvimento harmonioso da proposta de educação integral são necessários: quatro ambientes ou salas para projetos, uma quadra de esportes, cinco salas de aula, um refeitório amplo, uma área coberta, banheiros masculino e feminino. A

jornada escolar prevista é de sete horas diárias, incluindo uma hora para almoço e descanso dos alunos. Bem como seis horas diárias para realização das aulas, oficinas e projetos escolares (necessidade de quatro ou cinco oficinas ou projetos escolares funcionando quatro horas por dia nos turnos manhã/2hs e tarde/2hs).

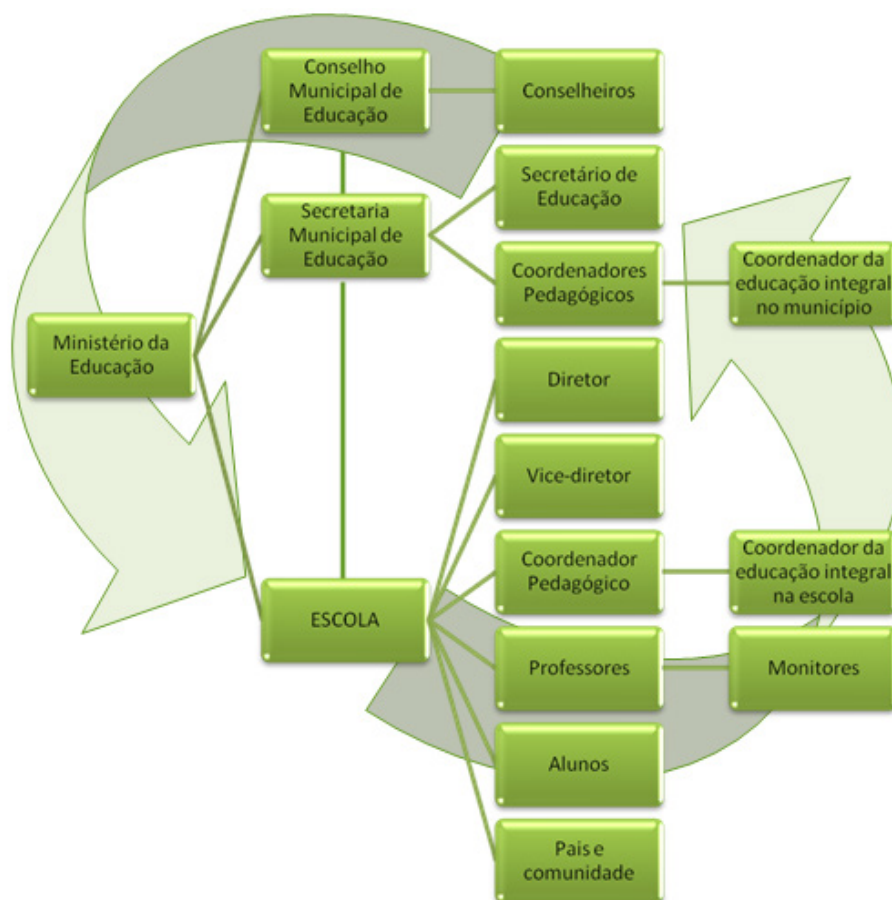
Serão comentadas as ações e/ou condições prévias que julgamos intrínsecas ao bom funcionamento da proposta de educação integral, a ser construída pela comunidade escolar, a partir do estudo realizado na pesquisa citada anteriormente. Salientamos que algumas ações são apontadas, mas acreditamos que durante a construção desse caminho que busca a educação integral nas escolas públicas, muitas outras ações irão surgir, uma vez que é caminhando que iremos construir esse caminho.

Propomos aqui ações e reflexões à instituição escolar e aos atores envolvidos a fim de reorganizar o trabalho na escola. Essa reorganização detectou demandas à setores externos a escola, mas que compõe o sistema de ensino. Entendemos que uma escola de educação integral só terá um bom funcionamento dentro dessa proposta se puder reestruturar o trabalho escolar a partir de algumas condições prévias construídas coletivamente pela comunidade escolar. Traremos o resultado de nossa análise sobre as percepções docentes ao longo da pesquisa, de maneira que apresentamos o resultado dessas reflexões. De antemão podemos afirmar que a educação integral nas escolas públicas é um caminho a ser construído coletivamente por todo sistema de ensino.

PROPOSTA DE REESTRUTURAÇÃO DO TRABALHO ESCOLAR PARA EDUCAÇÃO INTEGRAL

Objetivo desta proposta: Orientar quanto à adequação da estrutura organizacional da escola, bem como do sistema de ensino municipal, ressaltando o funcionamento das atividades de educação integral.

Organograma dos setores e atores envolvidos na educação integral:



Fonte: Elaborado pela autora (2020).

Os primeiros passos...

Os passos do diretor e do vice-diretor.

Nenhuma caminhada inicia sozinha, por isso acreditamos que estes dois atores: diretor e vice-diretor, sempre andam lado a lado, abrindo os portões da escola para que toda comunidade entre e comece a caminhada junto. Para isso são necessárias

algumas ações, realizadas por esses dois atores:

AÇÃO A: Conhecer as políticas públicas educacionais, em especial a que trata da educação integral, bem como manter-se atualizado quanto às regulamentações federais e do sistema de ensino acerca da educação integral.

MEIO DE EFETIVAÇÃO DA AÇÃO A: Essa ação pode se efetivar por meio do acesso ao Portal do Ministério da Educação e aos sistemas mantidos por esse, bem como solicitar orientações junto a Secretaria Municipal de Educação, ao serviço de atendimento telefônico do Ministério da Educação, as reuniões do Conselho Municipal de Educação e aos documentos de regulamentação do sistema de ensino municipal.

AÇÃO B: Participar da formação continuada disponibilizada pela Secretaria Municipal de educação e/ou pelo Ministério da Educação.

MEIO DE EFETIVAÇÃO DA AÇÃO B: Essa ação sinaliza a necessidade de realização de formação continuada sobre educação integral, gerando demanda de atendimento junto a Secretaria Municipal de Educação e/ou Ministério da Educação.

AÇÃO C: Utilizar e prestar contas dos recursos recebidos por meio do Ministério da Educação para efetivação da escola de educação integral, de forma transparente e objetiva.

MEIO DE EFETIVAÇÃO DA AÇÃO C: Essa ação sinaliza a necessidade de realização de capacitação sobre a operacionalização da educação integral, gerando demanda de atendimento junto a Secretaria Municipal de educação e/ou Ministério de Educação. Bem como a necessidade de recebimento de recursos físicos, humanos e materiais por meio de planejamento educacional, gerando mais uma demanda de atendimento junto a Secretaria Municipal de Educação e/ou Ministério de Educação.

AÇÃO D: Promover o conhecimento da comunidade sobre a proposta de educação integral da escola, bem como promover atividades de integração com a comunidade.

MEIO DE EFETIVAÇÃO DA AÇÃO D: Essa ação pode ser desenvolvida por meio de atividades de integração entre escola e comunidade, comemorações, festividades, jogos, reuniões, notas em jornais e rádios locais ou da própria escola.

A segurança da caminhada pelos passos do coordenador pedagógico e do coordenador da educação integral na escola.

Assim como o diretor e o vice-diretor, os coordenadores no interior da escola realizam um trabalho conjunto em que um apoia o outro sem deixar de atender as centralidades definidas para cada um. O coordenador pedagógico observa a dinâmica escolar como um todo, sempre atento às ações pedagógicas voltadas aos alunos. O coordenador da educação integral na escola, além de trabalhar em conjunto em todas as atividades do coordenador pedagógico, centraliza em si o acompanhamento dos alunos durante o período destinado ao almoço e descanso dos alunos (intervalo do meio dia).

Partimos da premissa de que uma equipe diretiva é composta por um diretor, um vice-diretor e um coordenador pedagógico. A partir disso, percebemos que a escola sinaliza como demanda a Secretaria Municipal de Educação, a disponibilização de um profissional para realizar a coordenação da educação integral na escola. Esse, como já citamos, trabalhará em conjunto com o coordenador pedagógico da escola. Como condições necessárias para o trabalho dos dois coordenadores já citados, elencamos as seguintes ações:

AÇÃO E: Realizar o planejamento escolar, bem como operacionalizar a efetivação das oficinas com o auxílio do coordenador da educação integral na escola (tempos, espaços, turmas).

MEIO DE EFETIVAÇÃO DA AÇÃO E: Essa ação será realizada por meio do planejamento escolar, tendo um caráter sistemático das atividades escolares.

AÇÃO F: Participar da formação continuada e das capacitações disponibilizadas pelo Ministério da Educação.

MEIO DE EFETIVAÇÃO DA AÇÃO F: Essa ação sinaliza a necessidade de realização de formação continuada e capacitações acerca da educação integral, gerando demanda de atendimento junto a Secretaria Municipal de Educação e/ou Ministério de Educação.

AÇÃO G: Organizar “grupos de trabalho comunitários” para escuta das sugestões da comunidade.

MEIO DE EFETIVAÇÃO DA AÇÃO G: Essa ação pode ser desenvolvida por meio de reunião de pais, visitas na comunidade, encontro do Círculo de Pais e Mestres e Conselho Escolar.

AÇÃO H: Organizar “grupos de trabalho pedagógicos” para planejamento das

atividades escolares e escuta dos professores e monitores.

MEIO DE EFETIVAÇÃO DA AÇÃO H: Essa ação desenvolve-se a partir do planejamento escolar, sistematizado pelo coordenador pedagógico e coordenador da educação integral em que organize as atividades docentes com alunos e atividades para planejamento coletivo, incluída na carga horária de trabalho na escola.

AÇÃO I: Organizar “grupos de trabalho discentes” para escuta das sugestões dos alunos.

MEIO DE EFETIVAÇÃO DA AÇÃO I: Essa ação tem caráter formativo para os alunos e por isso pode ser organizada durante uma aula, atividade ou oficina em que os alunos possam elencar sugestões, opiniões, falas sobre a experiência de educação integral que estão vivendo.

AÇÃO J: Organizar “grupos de trabalho avaliativos” para avaliação das atividades, com equipe diretiva, professores, monitores, Secretaria Municipal de Educação, Conselho Municipal de Educação, representantes de alunos, funcionários, pais e comunidade.

MEIO DE EFETIVAÇÃO DA AÇÃO J: Essa ação reunirá os principais apontamentos listados nos grupos de trabalho a fim de avaliar com caráter de diagnóstico as atividades realizadas pela escola. essa ação serve de base para o planejamento escolar subsequente e é fundamental para adequação da proposta de educação integral que buscamos alcançar.

AÇÃO K: Otimizar a carga horária de trabalho dos professores na escola possibilitando que os mesmos desenvolvam projetos escolares.

MEIO DE EFETIVAÇÃO DA AÇÃO K: Essa ação é baseada no planejamento escolar (organização do horário das aulas) realizado pelo coordenador pedagógico e pelo coordenador da educação integral mas também necessita da disponibilização de carga horária do professor na escola. Isso gera demanda para Secretaria Municipal de Educação a fim de que possibilite que os professores desenvolvam sua carga horária de trabalho em uma única escola.

AÇÃO L: Acompanhar o desenvolvimento das atividades escolares.

MEIO DE EFETIVAÇÃO DA AÇÃO L: Essa ação é desenvolvida pelos coordenadores na escola com a participação desses, de forma central ou marginal, nas oficinas, aulas ou atividades.

A caminhada segue com professores e monitores.

Na escola de educação integral todos são fundamentais para que a proposta se desenvolva harmonicamente. Assim, os professores e os monitores constituem elos que interligam outros atores e essa ligação decorre do trabalho escolar planejado em conjunto nos grupos de trabalho. Logo, as ações dos professores e monitores são marcadas pela participação nos grupos de trabalho como veremos a seguir:

AÇÃO M: Participar da formação continuada disponibilizada pelo Ministério da Educação.

MEIO DE EFETIVAÇÃO DA AÇÃO M: Essa ação sinaliza a necessidade de realização de formação continuada junto aos docentes. Gera assim, demanda de atendimento junto a Secretaria Municipal de Educação e/ou Ministério de Educação.

AÇÃO N: Participar dos “grupos de trabalho comunitários”; dos “grupos de trabalho pedagógicos”; dos “grupos de trabalho discentes”; e dos “grupos de trabalho avaliativos”.

MEIO DE EFETIVAÇÃO DA AÇÃO N: Essa ação é desenvolvida com a participação dos professores e monitores nos grupos de trabalho, de maneira que é a partir desses grupos que a proposta de educação integral é avaliada constantemente na escola.

AÇÃO O: Desenvolver as oficinas previstas pelas políticas públicas/programas (monitores) e projetos escolares (professores e/ou monitores) de acordo com a disponibilidade de tempo/carga horária na escola.

MEIO DE EFETIVAÇÃO DA AÇÃO O: Essa ação é desenvolvida de acordo com o planejamento escolar realizado pelo coordenador pedagógico e pelo coordenador da educação integral na escola. Esses dois profissionais irão otimizar a carga horária de trabalho de cada professor de maneira que esse possa desenvolver um projeto escolar durante as horas que “sobram” em sua carga horária e conforme a grade curricular da escola. Além disso, é por meio dessa ação que os monitores realizam as oficinas ou atividades, dentro ou fora do contexto escolar.

AÇÃO P: Promover atividades entre turmas, professores, monitores, por meio dos projetos escolares e/ou das oficinas.

MEIO DE EFETIVAÇÃO DA AÇÃO P: Essa ação busca promover atividades

entre diferentes turmas, agregando professores e monitores numa atividade de integração. Requer o apoio dos coordenadores da escola para sua realização.

Os funcionários sempre caminham conosco...

Para que as atividades pedagógicas se desenvolvam tranquilamente é necessário que haja toda uma organização prévia. Nesse sentido os coordenadores da escola estão sempre atentos aos horários, aos alunos, as atividades. Porém além deles, é necessário que caminhem no mesmo passo, os funcionários da escola. Esses são mais uma das peças fundamentais da escola de educação integral.

Para que tudo ocorra de maneira organizada é necessário que esses profissionais também atentem para suas ações na escola, tais como:

AÇÃO Q: Participar da formação continuada disponibilizada pelo Ministério da Educação.

MEIO DE EFETIVAÇÃO DA AÇÃO Q: Essa ação nasce da necessidade de disponibilização de formação continuada acerca da educação integral gerando demanda de atendimento junto a Secretaria Municipal de educação e/ou Ministério de Educação.

AÇÃO R: Participar dos “grupos de trabalho avaliativos”.

MEIO DE EFETIVAÇÃO DA AÇÃO R: Essa ação é realizada pela participação dos funcionários nos grupos de trabalho avaliativos, os quais alinham as atividades ou ações na escola conforme as necessidades elencadas nos demais grupos de trabalho.

AÇÃO S: Organizar a merenda e limpeza do estabelecimento escolar.

MEIO DE EFETIVAÇÃO DA AÇÃO S: Essa ação requer a disponibilização de um profissional a mais na escola, visto que as atividades de educação integral acentuam o fluxo dos alunos dentro da escola, exigindo dedicação maior quanto a limpeza da instituição e quanto ao preparo de lanche para os alunos. esse fator gera demanda de disponibilização de um servente de escola, garantindo condições de permanência dos alunos na escola durante a ampliação da jornada escolar. Além disso, gera também a demanda de ampliação da merenda escolar, uma vez que mais refeições são realizadas na escola pelos alunos, ficando essa ampliação a cargo da Secretaria Municipal de Educação e/ou Ministério de Educação.

Os protagonistas da caminhada...

Os alunos são os protagonistas de nossa caminhada rumo à educação integral. Por isso, as experiências que eles vivem são a concretização da proposta de educação integral que a escola busca desenvolver. Todas as ações na escola são voltadas para eles. Mas como viemos citando durante toda esta pesquisa, todas as pessoas que fazem parte da escola são responsáveis por essa proposta e os alunos também precisam fazer a parte que lhes compete, a qual é composta pelas seguintes ações:

AÇÃO T: Participar dos “grupos de trabalho discentes”.

MEIO DE EFETIVAÇÃO DA AÇÃO T: Essa ação faz parte da rotina do aluno e se evidenciara no grupo de trabalho onde poderá apontar suas observações, dúvidas e alegrias vividas no contexto escolar.

AÇÃO U: Participar das aulas, das oficinas e dos projetos escolares previstos na ampliação da jornada escolar.

MEIO DE EFETIVAÇÃO DA AÇÃO U: Essa ação é intrínseca ao aluno. Busca fazer parte dessa proposta, estar junto, presente, aproveitando ao máximo as aprendizagens a ele proporcionadas e com ele construídas.

Os passos dos pais e da comunidade fortalecem nosso caminho!

Para que nosso caminho se construa forte e com responsabilidade é inerente que os pais e a comunidade estejam conosco. Uma proposta de educação integral construída por toda comunidade escolar tem sua base alicerçada pelo Círculo de Pais e Mestres e pelo Conselho escolar e faz desses, parceiros presentes no cotidiano da escola.

As condições prévias para que esse alicerce se funde, baseia-se nas seguintes ações:

AÇÃO V: Participar das atividades de integração com a comunidade promovidas pela escola.

MEIO DE EFETIVAÇÃO DA AÇÃO V: Essa ação se dá pela participação dos pais e da comunidade nas atividades de integração promovidas pela escola.

AÇÃO W: Zelar pela participação dos alunos na escola.

MEIO DE EFETIVAÇÃO DA AÇÃO W: Essa ação consiste em zelar, acompanhar

e instigar a participação dos alunos na escola. Evitando faltas ou atrasos nos períodos de aula.

AÇÃO X: Participar dos “grupos de trabalho comunitários” e dos “grupos de trabalho avaliativos”.

MEIO DE EFETIVAÇÃO DA AÇÃO X: Essa ação busca ouvir as opiniões dos pais e comunidade, bem como avaliar para reorientar o trabalho escolar, de forma a alcançar a proposta de educação integral almejada pela escola.

Demandas sinalizadas pela escola ao sistema de ensino

Demandas para a Secretaria Municipal de Educação: Garantir condições para a permanência dos alunos por sete horas diárias, disponibilizando um servente de escola (para auxiliar com a merenda escolar e com a limpeza) e um professor coordenador da educação integral (para organizar as atividades e permanecer com os alunos durante o período do meio dia/almoço); Possibilitar de forma gradativa que os professores desenvolvam sua carga horária de trabalho em uma única escola; Orientar as equipes diretivas sobre o recebimento, utilização e prestação de contas dos recursos federais (capacitações); Operacionalizar a formação continuada; Custear a ampliação da merenda escolar.

Demanda para o Conselho Municipal de Educação: Regulamentar a educação integral no sistema de ensino municipal.

Demandas ao Ministério da Educação: Disponibilizar recursos financeiros: físicos (adequações nos prédios escolares), humanos (custeio dos monitores) e materiais (custeio de materiais e participação no custeio da merenda escolar). Disponibilizar formação continuada periódica para secretários de educação, coordenadores pedagógicos da secretaria de educação, diretores, vice-diretores, coordenadores pedagógicos das escolas, professores, funcionários, monitores, coordenadores da educação integral nas escolas, conselheiros municipais de educação. Capacitar as equipes das secretarias de educação e as equipes diretivas das escolas sobre o recebimento, utilização, efetivação das ações de educação integral e organização da escola.

INCONCLUSÕES...

Falamos até agora de uma caminhada, de um caminho que ousamos construir. Não conseguimos ver aonde vamos chegar mas temos certeza que o mais importante é o nosso próprio caminhar... As vivências que teremos, as aprendizagens que nos serão proporcionadas, o caminho que vamos construir e acima de tudo o sentimento de que é possível fazem parte dessa caminhada. É possível fazer dar certo a escola de educação integral. Basta acreditar e ter coragem de dar o primeiro passo.

O diálogo e a escuta das pessoas que fazem parte da comunidade escolar são uma das principais formas de se buscar um trabalho articulado. Que promova uma escola única, que possa ter a educação integral como produto da ampliação da jornada escolar. A reestruturação do trabalho escolar para educação integral não segue uma receita, acreditamos que existem indicações que nos aproximam da concretização desse desafio.

Esta proposta não busca ensinar como fazer educação integral e sim orientar quanto a adequação da estrutura organizacional da escola, bem como do sistema de ensino municipal, ressaltando o funcionamento das atividades de educação integral. Buscamos acima de tudo oportunizar reflexões sobre a escola de educação integral para que possamos ultrapassar a mera ampliação do tempo na escola para uma escola que verdadeiramente oportunize condições de crescimento intelectual e de vida para seus alunos. Que oportunize vivências que promovam o diálogo com o mundo, por meio de uma visão problematizadora da sociedade que os insira nessa, como sujeitos ativos, críticos e participativos do contexto de que fazem parte.

O trabalho coletivo de professores, monitores, equipe diretiva, alunos, pais, comunidade e demais segmentos que compõe o sistema de ensino é inerente à construção desse caminho. Um caminho que só se concretiza na caminhada, pelos rumos certos e pelas novas direções a serem tomadas. Um caminho que só é possível para os que ousarem desbravar novos horizontes.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Programa Novo Mais Educação: documento orientador - adesão. Versão I. Brasília: MEC, 2016. Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=53061-novo-mais-educacao-documento-orientador-pdf&category_slug=dezembro-2016-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 17/02/17.

_____. Lei n. 13005 de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação (2014-2024). Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 26 jun. 2014.

CHARMAZ, Kathy. A construção da teoria fundamentada: guia prático para análise qualitativa. Tradução Joice Elias Costa. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FREIRE, Paulo. Pedagogia do oprimido. 71 ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2019.

_____. Educação como prática da liberdade. 45ªed. São Paulo: Paz e Terra, 2019.

_____. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2020.

THURLER, Monica G. Inovar no interior da escola. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

PARA ALÉM DA GESTÃO DEMOCRÁTICA DO PNE E DO PEE: A TERCEIRA VIA NOS PLANOS MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO NO RS

Munir José Lauer⁵

INTRODUÇÃO

O objetivo do estudo é apresentar conteúdos diferentes sobre gestão democrática contidos nos planos municipais de educação no Rio Grande do Sul, distintos dos indicados pelo Plano Nacional de Educação⁶ e Plano Estadual de Educação. Identificou-se 42 conteúdos diferentes, extraídos de metas e estratégias de planos de educação, de municípios gaúchos. Para tal, analisou-se a meta 19, sobre gestão democrática dos planos municipais, dos 497 municípios do Rio Grande do Sul.

De modo específico, o Plano Nacional de Educação, é a base para a formulação dos planos estaduais, distrital e municipais. A Emenda Constitucional nº 59/2009 (EC nº 59/2009) mudou a condição do Plano Nacional de Educação (PNE), que passou de uma disposição transitória da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996) para uma exigência constitucional com periodicidade decenal, o que significa que planos plurianuais devem tomá-lo como referência. Tal entendimento pode ser visualizado no artigo 8º, da Lei nº 13.005/2014 (Lei do PNE). Que diz, “Os Estados, o Distrito Federal e os Municípios deverão elaborar seus correspondentes planos de educação, ou adequar os planos já aprovados em lei, em consonância com as diretrizes, metas e estratégias previstas neste PNE, no prazo de 1 (um) ano contado da publicação desta Lei” (BRASIL, 2014).

Nesse contexto, a ideia, é o alinhamento dos planos de educação nos estados,

5 Doutorando em Educação – UPF. Professor no Centro de Ensino Superior Riograndense - CESURG, em Sarandi/RS; e professor de educação física da rede estadual de ensino, em Pontão/RS. E-mail: munir-jlauer@gmail.com

6 Recorte da dissertação - A gestão democrática nos planos municipais de educação no Rio Grande do Sul: evidências, interpretações e contradições; apresentada no Programa de Pós-graduação em Educação, da Universidade de Passo Fundo (UPF).

no Distrito Federal e nos municípios. Tal propósito constituiria em um elemento importante para a construção do Sistema Nacional de Educação (SNE). Facilitando com isso, o fortalecimento de acordos nacionais que minimizariam os espaços deficitários de articulação federativa no campo da política pública educacional. Assim, o objetivo central, dessa conjuntura, é a construção de planos estaduais e municipais, que apresentem em suas metas, um alinhamento com o Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2014).

Os conteúdos diferentes, citados nesse estudo, se apresentam como uma “terceira via” quanto a gestão democrática. Mesmo que em algumas situações possa haver uma aproximação entre os conteúdos dos PME’s e o PNE ou PEE, os conteúdos dos PME’s tornam-se mais objetivos, específicos (que era de se esperar). Por mais óbvio, que alguns dados possam parecer, os mesmos não estão descritos em forma de Lei nos planos nacional e estadual.

O PNE e o PEE, por terem uma abrangência maior de atuação, a nível nacional e estadual, respectivamente, apresentam conteúdos de ordem “generalizadas”, sendo que a maioria dos PME’s, ao contrário do que deveria ser, seguem a mesma lógica. Assim, as informações dos 42 conteúdos diferentes, quebram esse paradigma da “reprodução de indicações e sugestões”, e apresentam o real, o condizente com as perspectivas da comunidade. Tais conteúdos diferentes são frutos do cruzamento de dados dos 499 entes, isso significa que aqui estão presentes “o diferente”, “aquilo que foi construído pela comunidade de cada município”.

O presente estudo, no sentido de melhor compreender tais conteúdos, dentro de seu contexto próprio, estrutura-se em seis categorias por aproximação de ideias. Que são descritas da seguinte forma: 1) concepções de gestão; 2) apresentação de novos mecanismos como gestão democrática; 3) previsão de financiamento e controle de investimentos específico para gestão; 4) ações tópicas vinculadas às concepções de gestão; 5) Ações específicas ao processo eleitoral/provimento de diretores/gestores de escolas públicas; 6) Ações específicas de capacitação/formação de recursos humanos voltados a gestão.

CONTEÚDOS DIFERENTES

Os Planos Municipais de Educação apresentam conteúdos sobre gestão, que diferem dos mencionados do PNE e PEE. São conteúdos, que num primeiro momento, não apresentam “novidades” quanto ao contexto das legislações educacionais, no entanto, tais conteúdos não aparecem, de modo explícito (ou não constam mesmo), na redação dos Planos Nacional e Estadual.

Numa tentativa, de ao menos, compreendermos que conteúdos são estes, elaborados fora do contexto do PNE e PEE, advindos dos próprios municípios, há a abordagem dos mesmos por categoria. Segue portanto, os conteúdos por análise de aproximação e afinidade de contexto.

1) Concepções de gestão

Os conteúdos situados nessa categoria exaltam claramente o desejo de uma concepção de gestão democrática, caracterizada pela participação e representatividade social. As estratégias - garantir representação paritária (movimentos sociais e governo) nas discussões decisórias de políticas públicas educacionais do Município; garantir o direito às formas alternativas de gestão...itinerantes; garantir o direito à gestão democrática...população em situação de rua – extraídas de planos municipais confirmam tal intuito. Há uma aproximação desses conteúdos com sugestões do PEE, porém, os termos – movimentos sociais, itinerantes e população em situação de rua, dão a peculiaridade específica, da realidade local, do município.

Esses termos – movimentos sociais, itinerantes e população em situação de rua – e seu direcionamento a uma concepção de gestão democrática, tornam as palavras de Bobbio (2000) mais cheias de sentido. Em que, segundo o autor, partindo do “[...] pressuposto de que o fundamento ético da democracia é o reconhecimento da autonomia do indivíduo, de todos os indivíduos, sem distinção de raça, sexo, religião, etc. Nesse pressuposto está a força moral da democracia, aquilo que se faz idealmente [...], humanamente mais alta, de convivência” (p. 422).

Esse aporte de gestão condicionada a democracia, amparada em preceitos

de participação e representatividade social, indicado por alguns planos municipais, aqui em específico, aprofundam algumas características merecedoras de destaque. Para Bobbio (2000), o fundamento da participação ativa dos cidadãos e do processo de refletir e analisar através da livre discussão, são pertencentes aos universais processuais, como denominados pelos juristas.

Os universais processuais, que traçam a democracia, podem ser condensados em pontos essenciais:

1) todos os cidadãos que tenham alcançado a maioria etária sem distinção de raça, religião, condição econômica, sexo, devem gozar de direitos políticos [...]; 2) o voto de todos os cidadãos deve ter peso igual; 3) todos aqueles que gozam dos direitos políticos devem ser livres para poder votar segundo sua própria opinião formada [...]; 4) devem ser livres também no sentido de que devem ser colocados em condições de escolher entre diferentes soluções [...]; 5) seja para as eleições, seja para as decisões coletivas, deve valer a regra da maioria numérica [...]; 6) nenhuma decisão tomada por maioria deve limitar os direitos da minoria [...] (BOBBIO, 2000, p. 427).

São regras simples, mas difíceis de serem realizadas fielmente. As regras estabelecem não o que se deve decidir, mas sim, simplesmente, quem deve decidir e como. Tais regras apresentam um significado conceitual de democracia restrito, entretanto, é preferível uma definição reduzida, do que uma significação ampliada e evasiva; como a conhecida menção, de que, democracia é o governo do povo e para o povo (BOBBIO, 2000).

Se a finalidade humana da educação, e seu fim social, vincula-se com a liberdade, é pertinente, portanto, que se dê condições para aqueles, que são objeto dos sistemas educacionais, de participar democraticamente nas deliberações de decisões dos caminhos da gestão educacional. Compreendida a democracia como intermédio da efetivação da liberdade em sociedade, a participação dos usuários na gestão, torna-se instrumento da população, em possibilitar acesso ao exercício do direito de cidadania. À medida que a sociedade se democratiza, é preponderante, que as instituições que compõem a própria sociedade se democratizem também. Pois para além das instituições, a fragilidade da democracia, embasada na participação política do povo somente nos pleitos eleitores, restringe o controle da população das ações dos eleitos durante seus mandatos (PARO, 1998).

A democratização das instituições possibilita a constituição de indivíduos cidadãos, na sua dimensão política da participação, operando na ruptura das barreiras culturais que isolam, principalmente a escola da comunidade, e conseqüentemente, a gestão nesse processo. Ao potencializar a garantia à participação de todos, a concepção democratizante tem como premissa permitir a inserção dos segmentos normalmente excluídos e postos a parte, os analfabetos, os portadores de necessidades especiais, as crianças de rua e os trabalhadores não incluídos à escolarização básica (AZEVEDO, 1998).

A pertinência dos planos municipais ao utilizarem o termo garantir, nos seus conteúdos, subscreve os empecilhos que há para a participação social se fazer presente nos espaços de discussão. Romão (1997), menciona que a dificuldade de participação popular, nos mecanismos de decisão das distintas instâncias políticas, ocorre não pela ausência ou desinteresse com as questões públicas, mas sim, pela construção de obstáculos postos à sua frente, pelos que detém a exclusividade do poder decisório. O autor reafirma, que quanto, as formas institucionais de representação social, as camadas populares, devido a diferenciação que há de relações da sociedade capitalista e do estado burguês com as classes sociais, se encontram envoltas em situações não raras de impedimento, frente aos setores dominantes, no quesito participação e representação.

A necessidade, a indispensabilidade, da participação da classe trabalhadora (ou excluída) nos processos decisórios, parece ser, o apontamento que os conteúdos diferentes se referem nesse ponto. Nesse caso, conforme Paro (1997), além da defesa da participação da comunidade nas tomadas de decisões, o partilhamento do poder se faz contumaz.

2) Apresentação de novos mecanismos como gestão democrática

Nessa categoria são postos conteúdos retirados de planos municipais, que apresentam mecanismos que possibilitam a ocorrência da democratização da gestão nos municípios. As estratégias - incentivar a constituição do fórum municipal de juventudes e garantir a sua participação no CME; fomentar a formação para

jovens lideranças das escolas; instituir política municipal de formação de gestores educacionais; legislação normatizando/implantando conselho municipal de transporte escolar; incentivar a participação da escola em projetos comunitários/ Projeto Vereador Mirim; efetivação de cargos/servidores públicos como apoio a democratização da gestão; criar a casa dos Conselhos; criar lei de gestão democrática para as escolas de educação infantil – são sinais, da preocupação, com os processos democráticos a serem desenvolvidos nos municípios.

Nossa população historicamente esteve colocada de modo periférico quanto aos processos decisórios do país. A participação, a partir disso, exige aprendizado. As vivências demonstram que a participação da sociedade envolta com a educação demonstra limitações, havendo com isso, a necessidade de capacitação de todos os segmentos. Se há o entendimento da incorporação da população à vida social, com foco ativo e decisório, a concepção de política educacional e de gestão não podem apresentar características centralizadoras e autoritárias. Debates, seminários, assembleias, entre outros encontros, são sinais da promoção de espaços de esclarecimento da sociedade, tanto na definição de políticas educacionais, quanto nas experiências do cotidiano (CISESKI; ROMÃO, 1997).

A participação das comunidades dá suporte democrático aos Governos, quanto aos encaminhamentos de leis. Legislações estas, mais próximas e condizentes com as efetivas necessidades educacionais locais e regionais. Somado a isso, os processos de definição da gestão merecem a garantia ao acesso à informação por parte da população, no sentido, de que, se garanta a transparência e observância aos preceitos éticos nas ações vinculadas a gestão democrática, tais como, instituição de conselhos escolares, provimento de gestores e gestão da instituição educativa (CISESKI; ROMÃO, 1997).

Fazendo uma aproximação da participação da população com a gestão da escola pública, Paro (2007), ressalta a importância dos colegiados com a participação de alunos, pais e pessoal escolar, dos processos de eleição dos dirigentes e dos mecanismos coletivos de avaliação dos serviços escolares. Para o autor, o envolvimento da sociedade na gestão, é virtuosa, em razão de se tentar superar a situação de precariedade do ensino público; bem como também, da insuficiência do Estado em agir em prol de um ensino público apropriado aos anseios da sociedade.

Não menosprezado outros mecanismos de gestão democrática, mas ainda, os Conselhos, se colocam na vanguarda no trato das “coisas” democráticas, entretanto, apresentam dois lados. Os Conselhos estão, em muitas situações, a mercê de posicionamentos personalistas, autoritários e meramente formais. E de outro modo, como canal institucional de decisões.

Perfazendo um paralelo, Ciseski e Romão (1997, p.73), citam que, Conselhos caracterizados pelo personalismo e autoritarismo possuem uma concepção clara, “[...] a adoção das decisões coletivas dependerá da identidade de propósitos da coletividade e da direção, permanecendo o poder com a instância superior”. E por outro lado, os que compreendem os Conselhos como forma única de democratização da gestão, visualizam no colegiado mecanismos de decisões, “[...] evitando-se a personalização dos avanços e recuos, dos elogios e das críticas, ao mesmo tempo que abre espaço para a formação das pessoas para a autodeterminação” (CISESKI; ROMÃO, 1997, p. 73).

De modo contundente, Romão (1997), eleva a defesa dos conselhos a um panorama superior de debate, caracterizando a participação das camadas populares nos Conselhos, como um dos mais salutares instrumentos da gestão democrática. Indicando o controle popular como um mecanismo de movimento no enfrentamento contra hegemônico.

Os conteúdos diferentes aqui citados nessa seção, como é o caso dos Conselhos, num olhar despercebido, tendem, num primeiro momento agregar pouca novidade. Entretanto, a objetividade com que os planos municipais os elencam, nos levam a outro patamar de entendimento. O que fica expresso é a preocupação local, com o fortalecimento da gestão democrática, assim as estratégias citadas, ou seja, os conteúdos, são uma indicação dos meios para esse fim.

3) Previsão de financiamento e controle de investimentos específicos para a gestão

Como não pode ser diferente, o financiamento é parte imprescindível na gestão. Em muitos planos municipais, as estratégias da gestão democrática estavam

associadas as metas e estratégias do financiamento, perfazendo um único contexto. Apesar das especificidades de cada enfoque, é mais do que essencial essa relação. Os conteúdos dessa seção primam pela previsão de financiamento e controle de investimentos específicos para a gestão, como pode ser percebido nas estratégias a seguir: apresentar, com periodicidade trimestral, aos conselhos...relatórios de despesas; incluir na LDO e na LOA recursos financeiros para capacitação dos Conselheiros Municipais; manter a participação dos Conselhos...na elaboração das Leis Orçamentárias (PPA, LDO e LOA); fortalecer os mecanismos de transparência na aplicação e prestação pública de contas dos recursos de 100% das unidades gestoras. São conteúdos que fazem parte do cotidiano das prefeituras municipais, no entanto, tais excertos, específicos, não são visualizados, explicitamente no PNE e nem no PEE, muito menos, na maioria dos planos municipais.

Os planos municipais que citam em seu interior, no seu conteúdo, a preocupação com a previsão de financiamento e o controle de investimentos específicos para gestão, posicionam-se, a priori, favorável ao acompanhamento desses recursos pela sociedade, seja por intermédio de conselhos, audiências públicas, observância de mecanismos de transparência, entre outros. Libâneo, Oliveira e Toschi (2003) enfatizam que a sociedade deveria ser a parte mais interessada na transparência e na utilização adequada dos investimentos públicos, realizando o controle social dos mesmos. Conforme os autores, há instrumentos legais que auxiliam no controle social dos recursos financeiros públicos, porém, a sociedade nem sempre encontra-se apta a fazê-lo, em decorrência da complexidade para com as questões financeiras. E adicionando a isso, encontra-se também o Poder Executivo, em muitas situações, não interessado na abertura de sua situação financeira a população.

Adquirir conhecimentos, prévios que seja, sobre o financiamento da educação, é necessário para poder colocar-se a par da fiscalização do mesmo. Nesse sentido, quanto mais à comunidade escolar e os próprios gestores serem possuidores desse conhecimento, maiores as chances a sociedade terá de averiguar e cobrar transparência na aplicação dos recursos públicos (LIBÂNEO, OLIVEIRA e TOSCHI, 2003).

Os conteúdos aqui, colocados em alguns planos municipais, observando a participação de conselhos na elaboração do Plano Plurianual (PPA), da Lei de Diretrizes

Orçamentárias (LDO) e da Lei Orçamentária Anual (LOA), se configuram como princípios de acompanhamento da aplicação dos fundos financeiros do município. Para Libâneo, Oliveira e Toschi (2003), o acompanhamento do direcionamento da previsão e execução orçamentária do município, permite a qualquer indivíduo ou grupo organizado exigir do poder público a efetivação dos recursos. De acordo com os autores, esse controle pela sociedade é imprescindível, até por que, o PPA, é o plano de governo para os anos de mandato, acoplando metas, objetivos e diretrizes. E essa previsão de receita e despesa para executar o plano plurianual se dá anualmente, mediante a LDO, que por sua vez, após aprovado pelo Legislativo, orienta a LOA, que inclui o orçamento financeiro, as despesas, a política de investimento dos recursos; definindo em detalhes qual o foco do recurso, onde e em que vai ser gasto, a que programa, projeto ou atividade pertence.

Especificamente quanto a educação, a gestão democrática, direciona-se a uma Escola Cidadã, que se posta estatal quanto ao financiamento. Tendo no Estado, o agente repassador de recursos, e o gestor, como executor, das deliberações coletivas de aplicação (ROMÃO e PADILHA, 1997). Além do próprio Plano Nacional de Educação, na meta 20; a LDB abre espaços e instrumentos legais de afirmação do caráter estatal do financiamento nos sistemas educacionais, como prescrito no artigo 12, inciso II, “administrar seu pessoal e seus recursos materiais e financeiros” (ROMÃO, 1997). Devido a isso também, reforça-se ainda mais, segundo o autor, a preponderância do controle social sobre a distribuição e atribuição de recursos públicos, por que mesmo havendo, conquistas legais de instrumentos potencializadores, tornam-se insuficientes para garantir firmeza de propósito, perante o universo de prestações de contas.

Para Romão (1997), numa amostra da relação entre dispêndios educacionais no Brasil e planejamento escolar, salienta que,

[...] a visibilidade dos recursos e a possibilidade de instrumentalização dos usuários e profissionais dos sistemas educacionais para a intervenção na sua gestão, é [...] um dos mais fortes instrumentos de poder [...]. Várias razões têm pressionado o desenvolvimento de estudos sobre os dispêndios educacionais [...]: a) crescente necessidade de racionalização da distribuição e alocação de recursos públicos; b) busca de otimização do custo benefício dos serviços prestados pelos sistemas educacionais; c) necessidade do desenvolvimento de instrumentos de avaliação de desempenho dos sistemas, para responder

É nítido nessa seção, o foco que os conteúdos diferentes dão para o segmento – financiamento. Há um posicionamento favorável dos planos municipais aqui contidos, ao acompanhamento pela sociedade, da previsão de financiamento e do controle de investimentos específicos para gestão.

4) Ações tópicas vinculadas às concepções de gestão

Esse tópico apresenta o maior número de conteúdos diferentes identificados nos planos municipais, além da quantidade, destaca-se a variedade de ações, como podemos observar nas estratégias vinculadas aos planos: desenvolver...avaliação da qualidade da Educação Especial, bem como da qualidade da Educação Bilíngue para surdos, na perspectiva da gestão democrática; assegurar... considerando avaliações anuais de desempenho perante a comunidade escolar; promover a revisão e adequação dos currículos escolares; assegurar...a participação política; revisar sistematicamente a legislação municipal que possibilita o exercício da gestão democrática; assegurar a revisão da Lei de gestão democrática sobre a eleição de diretores; garantir o processo político através do... conjunto das ações voltadas ao desenvolvimento da própria escola; assegurar triannual, a revisão do Plano de Cargos e Carreira...garantindo a efetivação da Lei de Gestão Democrática; assegurar a gestão democrática, garantindo no Plano de Carreira consulta popular para diretores; garantir a cidade como cenário educativo.

Entretanto, por mais distintas e variadas as ações desse tópico, de modo geral, “todas tem o mesmo foco de direcionamento”, uma gestão democrática que possibilite o processo político no seu meio, assegurando a participação popular. O que chama a atenção nessas ações e também podem servir para a maioria dos conteúdos diferentes identificados, é o seu distanciamento com o posicionamento ideológico do PNE. A partir, de uma visão genérica da meta 19 do PNE, pode-se dizer, que a participação popular é um elemento associativo, secundário. Os conteúdos diferentes, ao contrário, na maioria das situações, põem a participação popular como

protagonista nas ações vinculadas a gestão democrática. Com uma aproximação de ideias, do elencado pelo PEE.

A participação popular na tomada de decisões, no debate político, trata-se de uma preposição de reversão do caráter autoritário e privado do Estado brasileiro, na esfera do terreno municipal. Isso significa reverter a supremacia dos interesses privados na demarcação das políticas. A participação popular redimensiona o objeto político do Estado privativo da classe elitizada, redefinindo-o em dispositivo à proveito da cidadania. Sendo que, a elaboração de mecanismos de participação possibilitam a sociedade impulsionar a formulação de políticas públicas, decidindo e fiscalizando sua aplicação (AZEVEDO, 1998).

Nesse propósito, a cidadania constitui-se em um espaço público não-estatal, que ativa o controle social sobre as políticas e as intervenções do governo municipal. Dando a oportunidade a cada indivíduo ser politicamente ativo, detendo a capacidade de intervir nas ações governamentais locais. Assim, aqui entendida, a participação popular radicaliza a democracia, pois a elaboração, a gestão e fiscalização das políticas públicas da esfera educacional, se dá mediante a participação de seus usuários. (AZEVEDO, 1998).

A participação popular no Estado de Direito, representa um importante avanço nos mecanismos de controle da Administração municipal. A participação dos cidadãos na realização das funções estatais, é algo permanente, tanto em desejo, aspiração, quanto em realidade. Pois, a participação tem o propósito de romper as distâncias que há entre a população e a administração, trazendo-a próxima dos conflitos sociais e políticos, e possibilitando aos administradores uma gestão vinculada a pluralidade dos interesses comunitários (PEREZ, 2009).

Tais virtudes, apontadas à participação, sugerem a defesa à democracia participativa em face as dificuldades apresentadas pela democracia representativa, em fortalecer os controles as ações estatais. A democracia participativa embasa-se na abertura do Estado a uma participação de amplitude popular maximizada, do que, seria no sistema da democracia representativa. Para isso, a democracia participativa possui instrumentos institucionais, que podemos considerar como novos, recentes, que é o caso, dos referendos e a iniciativa popular de leis. Que por sua vez, modificam a maneira de atuação dos poderes estatais e modificam a relação entre Estado e

sociedade (PEREZ, 2009).

Como diz Perez (2009, p. 36), “[...] nenhum poder e nenhuma função estatal restam imunes à participação popular, princípio informativo do Estado Democrático de Direito. Vê-se portanto, que o desenvolvimento democrático [...] é umas das razões fundantes da institucionalização da participação popular nas decisões [...]”. Para o autor, não há o porquê, o Estado (o município) atuar de modo solitário, mas ao contrário, que almeje com a colaboração de entidades da sociedade civil e privadas, o desenvolvimento de ações que imperem na resolução de direitos econômicos, sociais e culturais.

Os conteúdos diferentes tratados minimamente nessa seção, aferem ações à uma gestão, que possibilite o processo político no seu meio, assegurando a participação popular nas decisões. Os planos municipais que trazem no seu contexto tal enfoque de abordagem, identificam que o destaque a gestão democrática, perpassa necessariamente pela abertura de espaços de participação política da comunidade.

5) Ações específicas ao processo eleitoral/provimento de diretores/gestores de escolas públicas

Abordar sobre provimento de diretores/gestores é um dispêndio de energia considerável, em razão da complexidade de ideias embutidas nesse processo. E aqui, nesse espaço, dos conteúdos diferentes não é diferente. Apresenta-se um conjunto mesclado de posicionamentos antagônicos, postos no mesmo enredo, que extrapola a razoabilidade, mas caracteriza o que é o atual contexto.

As seguintes estratégias, oriundas de planos municipais, nos dão um panorama da situação: ofertar capacitação a comunidade escolar, anteriormente a implantação da eleição de direção; organizar estatuto ou normativa para a estruturação de todo o processo eleitoral ou escolhas de gestores; consolidação...do processo de escolha democrática dos diretores; promover consulta prévia da comunidade escolar...de modo a serem indicados 03 nomes ao executivo para que este faça a indicação de forma participativa; priorizar...critérios técnicos sem meritocracia e sem desempenho e a processos que garantam a participação da comunidade escolar preliminares ao processo eleitoral e à nomeação comissionada de diretores escolares; após análise

e aprovação pelo Conselho Municipal de Educação e o Poder Executivo as chapas serão submetidas ao voto; garantir que o candidato a diretor, bem como seu vice, tenham cumprido, no mínimo, 5 anos efetivos de sala de aula, no município, e tenham formação mínima de graduação. O candidato a diretor poderá escolher seus cargos de confiança; exigir formação em nível de especialização lato senso em Gestão Escolar ou áreas afins para ocupação de cargos de direção; Instituir...a Lei Municipal que define critérios de seleção e participação na eleição de diretores.

Em função da aglutinação de ideias, estas, na maioria das vezes controversas, logo podemos sintetizar os conteúdos diferentes desse tópico, em ações dirigidas à formas de provimento, em três situações: a) provimento democrático, eleição direta com a participação da comunidade escolar; b) provimento misto, com observância de critérios técnicos, e de seleção e participação para ocupação de cargos de direção; c) provimento mediante indicação do Poder Executivo.

Há um elemento interessante que não pode passar despercebido. As informações aqui, extraídas dos planos municipais, e tidas como conteúdos diferentes apresentam quanto ao provimento de diretores, ideias logicamente diferentes do PNE e do PEE, com direcionamentos específicos da construção local, com terminologias próprias. Entretanto, a essência, o viés ideológico, tanto do PNE quanto do PEE permanecem encrustados indiretamente, com exceção da sugestão do provimento mediante indicação do Poder Executivo, que inexistente nos planos nacional e estadual.

O provimento democrático, ou seja, a eleição direta com a participação da comunidade escolar recebe destaque nos conteúdos diferentes mediante: ofertar capacitação a comunidade escolar, anteriormente a implantação da eleição de direção; consolidação...do processo de escolha democrática dos diretores. A ênfase fica para as indicações: ofertar capacitação a comunidade escolar anterior ao pleito eleitoral; e consolidação do provimento democrático. Termos estes, repletos de significados a serem considerados.

O provimento misto, com observância de critérios técnicos, e de seleção e participação para ocupação de cargos de direção; tem seu respaldo junto a indicações de planos municipais. Situação essa, expressa claramente pelo PNE, e aqui colocada nos conteúdos diferentes de outra maneira, com terminologia diferenciada e direcionamentos específicos.

O esquema misto, confere combinações diferentes no processo de escolha dos diretores, na maioria das vezes, perfazendo duas ou mais fases. Pode-se utilizar, provas como instrumento de avaliação da competência técnica e da formação acadêmica, bem como, a eleição, que possibilita aferir sua experiência administrativa e capacidade de liderança. Nesse mecanismo misto, normalmente, a comunidade escolar participa de um ou mais momentos. Em uma administração democrática, os critérios de elegibilidade devem ser negociados, ou seja, a existência de condições prévias elementares para candidatar-se a cargos de direção. Com isso, o processo de escolha, pode deter espaço introdutório de seleção prévia ao pleito eleitoral, no qual se oportune a observação da competência profissional dos candidatos (ROMÃO e PADILHA, 1997).

Quando o processo de provimento do cargo de diretor utiliza-se de seleção de candidatos por intermédio de provas de conhecimento, seguida posteriormente de alguma forma de participação na escolha, tem como intuito superar os problemas de competência técnica dos candidatos a diretor (MENDONÇA, 2001). Conforme o autor, “[...] As provas de conhecimento seriam o instrumento capaz de selecionar apenas os mais capazes para escolha da comunidade escolar. Esse processo, na visão dos sistemas que o praticam, também permitiria eliminar a interferência política na indicação de diretores” (p. 90).

A adoção de novos mecanismos de provimento de diretores, indica que os diretores de escolas públicas possuam a combinação de aspectos técnicos e políticos para exercer a função. Tendo como objetivo principal proporcionar um padrão de gestão, em que a finalidade central é o Ideb, como meio de alcançar, monitorar e promover a qualidade da educação brasileira, exigindo assim dos diretores capacidade de liderança e habilidade para efetivar programas e políticas educacionais (LIMA, 2012).

No entanto, Drabach e Mousquer (2013) mencionam que elementos vinculados a capacitação técnica anterior ao pleito eleitoral, são contrários aos processos democráticos, pois “[...] restringe a autonomia das comunidades na escolha de seu representante e sobrepõe a capacidade técnica à capacidade política e ao conhecimento da realidade escolar como elementos necessários ao exercício da função de diretor escolar” (p. 5). Tais preceitos neoliberais, como a lógica da premiação, eficiência

nas avaliações externas, certificação e seleção de candidatos são contraditórios a uma Lei de democratização de escolas públicas e conseqüentemente o estímulo ao desenvolvimento de práticas democráticas por seus indivíduos (DRABACH; MOUSQUER, 2013). Sendo que “[...] a certificação em gestão escolar... já cumpre o papel de selecionar candidatos que se identificam com a proposta deste padrão de gestão, não abrindo espaços para contestações” (p.13).

Conforme Camini (2005, p.136) “a democratização da gestão é compreendida como forma de assegurar mecanismos de participação coletiva que transformam a relação de poder, possibilitando a todos os segmentos da comunidade escolar a participação nas decisões administrativas e pedagógicas da escola”. A autora enfatiza ainda, baseado nessa visão de gestão, a importância da eleição direta do diretor e vice. Camini (2005) citando Programa de Gestão do Governo do Estado – 1999/2002, ressalta que a aplicação de prova pelo governo, como forma de pré-selecionar diretores, é um desrespeito a comunidade, sendo que a soberania das comunidades deva ser respeitada.

Mas sem sombra de dúvida, independente do viés político e partidário, o provimento de diretores por meio de indicação (ou nomeação) do Poder Executivo, é o que mais causa unanimidade entre os estudiosos do assunto, quanto a sua rejeição. Pois fere todos os preceitos condizentes com a gestão democrática. Conforme Paro (1996, p. 77) “talvez a maior contradição implícita nas primeiras experiências de eleição de diretores nos estados em que elas se deram tenha sido a permanência, concomitantemente à previsão do processo eletivo, do caráter de “cargo de confiança” para o posto de diretor”. Tal pressuposto de provimento, que não consta nas indicações e sugestões do PNE, nem do PEE, aqui surge, como proposição de alguns planos municipais.

De acordo com Romão e Padilha (1997), nesse caso, o diretor é escolhido pelo desejo do agente público, isto é, o prefeito. Assim, o diretor se posiciona como um cargo de confiança, tornando-se representante do poder executivo no espaço escolar. Podendo ser substituído, em razão dos interesses políticos e da conjuntura local. Para os autores, essa forma de provimento, a título de experiência, tem demonstrado que os critérios de escolha do diretor, definem-se pelos político-clientelistas.

Para Paro (1996), nesse contexto de provimento, o diretor ao ser eleito, e

permanecer articulado com o Poder Executivo, amplia a possibilidade de demissão, em caso de ferir os interesses do partido ou de grupos ligados ao governo. Nessa lógica, devendo o diretor, manter-se sempre coeso a conveniência do governo local. Pois, para os defensores dessa forma de provimento, há o temor do controle democrático do Estado pela população. Segundo o autor, a concepção, que vê no diretor, mesmo sendo eleito, um funcionário que permanece a mercê do Poder Executivo, é a mesma que, entende a autoridade do diretor como fator não inerente as características de cada escola e da comunidade à que pertence.

Além do citado, corre-se o risco, do diretor como “cargo de confiança” acirrar a partidarização das eleições, ou seja, na medida em que determinado partido esteja no poder, governa-se via amparo administrativo do Estado aos específicos interesses partidários, e não em prol da sociedade. Entretanto, não nega-se o espírito político da educação escolar, porém, contraria-se o direcionamento meramente partidário (PARO, 1996).

Aparentemente, o provimento mediante indicação/nomeação é uma tentativa de manter o poder de decisão centralizado na figura do prefeito, situação esta, que caracteriza o sistema eleitoral para o provimento de diretores nos municípios do Rio Grande do sul⁷. Tal ideário, ou seja, manutenção da dependência ao Poder Executivo quanto ao provimento, é um aspecto de não mudança, de não consideração aos pensamentos a nível nacional e estadual, objetivando apenas a manutenção do status quo no município ou até mesmo retroceder quanto a preceitos de gestão democrática.

As ações específicas ao processo eleitoral/provimento de diretores/gestores de escolas públicas, nessa seção, têm um direcionamento único, a forma de provimento adequado ao município, pelo menos em tese. Entretanto, esses direcionamentos dos conteúdos diferentes, em momentos conduz a coerência, em outros momentos, é totalmente controverso e em não raras vezes, contraditório. Mas simplificando o contexto, citamos novamente as três situações, que os conteúdos diferentes nos apontam: a) provimento democrático, eleição direta com a participação da comunidade escolar; b) provimento misto, com observância de critérios técnicos, e de seleção e participação para ocupação de cargos de direção; c) provimento mediante indicação do Poder Executivo.

⁷ Ver SILVEIRA, Carmem. Problematizando as diferentes formas de provimento da gestão escolar nos municípios Sul-Rio-Grandenses. 2015. (dissertação de mestrado).

6) Ações específicas de capacitação/formação de recursos humanos voltados a gestão.

Os conteúdos, aqui desenvolvidos, enfatizam primordialmente dois aspectos: a qualidade da gestão democrática (tanto a recursos humanos, quanto a qualidade da gestão em si) e programas e parcerias público-privadas de programas de formação de diretores. São percebidos nas estratégias advindas dos planos: garantir...atendimento de qualidade a toda comunidade escolar; acessar...parcerias público-privadas de programas de formação de diretores e gestores escolares; oferecer...programas próprios, formação de diretores e gestores escolares com vistas a qualidade da Gestão Democrática.

Quando, se adentra a contextualização da qualidade da educação, e embutido nisso, inerente à educação, a qualidade da gestão democrática, logo são necessárias algumas ressalvas. Para Libâneo, Oliveira e Toschi (2003), o trabalho precoce e empobrecimento da população, somados as difíceis condições de oferta de ensino, conduziram o país a baixa qualidade do processo educacional. Conforme os autores, o atraso técnico-científico e cultural brasileiro dificulta sua entrada no novo reordenamento mundial, pois a escolaridade básica e a qualidade do ensino são imperativas da produção flexível. E para os autores, ao ter a educação básica com carências, se torna um fator de embaraço à competitividade internacional dos brasileiros.

Entretanto, o problema consiste nas propostas para sanar tal situação. As deliberações neoliberais e os conteúdos da ideia de qualidade afastam-se dos condicionamentos políticos e agregam-se ao teor técnico, compartimentando o conceito de qualidade à otimização do comportamento do sistema e as relações com o espaço privado, tangenciando implicações a política educacional. Assim, a qualidade se coloca a propiciar o caráter de iniciativa, a autonomia na tomada de decisões, a capacidade de solucionar questões e o empoderamento crítico. Porém, tudo isso, atende simplesmente, os intuitos do conjunto de blocos econômicos internacionais. No entanto, se antes de tudo, o que está em debate, é o direito de cidadania para os excluídos, a questão da qualidade deve adentrar a questões ético-políticas. A qualidade de ensino, abarcando todos, é dever do Estado, mais ainda, se o objeto

final é uma sociedade justa e democrática (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2003).

A capacitação-formação de recursos humanos voltados à qualidade da gestão não foge do mesmo debate das especificidades do ensino. Pois quem faz a gestão, também é imerso no ambiente de ensino educacional. Essa preocupação de alguns planos municipais, com recursos humanos identificados com a qualidade da gestão democrática, pode apresentar o mesmo ideário acima exposto, isto é, a qualidade voltada a preceitos neoliberais, de cunho técnico; ou uma qualidade de viés ético-político.

Sobre essa última, de amparo político, a qualidade da educação, conforme Libâneo, Oliveira e Toschi (2003) adquire os adjetivos social e cidadã, ou seja, qualidade social, qualidade cidadã. Esse direcionamento de qualidade social extrapola dados estatísticos referentes ao ensino, como é o entendimento dos neoliberais, mas como ressaltam os autores, é o mecanismo de exercício da cidadania. Assim, “ser cidadão significa ser partícipe da vida social e política do País, e a escola constitui espaço privilegiado para esse aprendizado, e não apenas para ensinar a ler, a escrever e a contar, habilidades importantes, mas insuficientes para a promoção da cidadania” (p. 145).

Além do que, há uma relação de dependência entre a qualidade (seja de ensino- aprendizagem, de gestão) e as formas democráticas e eficazes de gestão do trabalho no ambiente educativo. Assim, para que, se almeje objetivos educacionais contundentes, a direção e a administração, por meio do trabalho de seu pessoal e de processos e procedimentos de gestão, são elementares, nesse contexto organizacional e administrativo (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2003).

É preciso ter ciência ainda, que não basta apenas formar para o trabalho ou para meramente sobreviver, como dá-se a impressão daqueles, que percebem o ambiente educacional simplesmente, como um instrumento preparatório para o mercado de trabalho ou adentrar a universidade, que pode ter o mesmo propósito. Se há alguma preparação, esta deve ser para a vida, entendida como viver bem, no bom aproveitamento dos bens disponibilizados socialmente pela humanidade (PARO, 1998). Inegavelmente, a gestão democrática e seus atores são pertencentes a esse universo propensor de cidadania, de emancipação.

Como parte inclusa na divisão social do trabalho, a escola (enquanto espaço/

local da gestão educacional) tem responsabilidade,

[...] pela produção de um bem ou serviço que se supõe necessário, desejável e útil a sociedade. Seu produto, como qualquer outro (ou mais do que qualquer outro) precisa ter especificações bastante rigorosas quanto à qualidade que dele se deve exigir. Todavia, é muito escasso o conhecimento a esse respeito, quer entre os que lidam com a educação em nossas escolas (que pouca reflexão tem desenvolvido a respeito da verdadeira utilidade do serviço que tem prestado as famílias e à sociedade), quer entre os próprios usuários e contribuintes (que tem demonstrado pouca ou nenhuma consciência a respeito daquilo que devem exigir da escola) (PARO, 1998, p. 304).

Conforme Paro (1998), é necessário refutar veementemente as soluções estritamente tecnicistas, advindas da administração empresarial capitalista. Em que, para tal concepção, segundo o autor, bastaria introduzir técnicas aprimoradas de gerência inerente a empresa comercial, somada a treinamentos intensivos de diretores e funcionários das escolas, para solucionar as questões de ordem educacional. E portanto, de qualidade.

Em consonância com tais pensamentos, Barão e Gonçalves (2016), citando a estratégia 7.5 do PNE, salientam que “[...] um dos elementos para melhoria da qualidade da educação estaria relacionada “formalizar e executar os planos de ações articuladas dando cumprimento às metas de qualidade (...) e às estratégias de apoio técnico e financeiro voltados a melhoria da gestão educacional (...)”” (p. 249). Para os autores, essa melhoria da qualidade da educação estaria vinculada a um determinado problema técnico-gerencial, corroborando “[...] o argumento do gestor enquanto trabalhador alienado e que põe em prática o plano de ações dado pelas determinações hierárquicas e que pode cooperar a melhoria da qualidade” (p. 249).

Partindo da qualidade e adentrando a formação, que são os elementos centrais de discussão nessa seção, supõem-se que ao propor a formação de diretores/gestores pelo viés das Parcerias Público-Privadas, os municípios que o sugeriram, presumem alguns direcionamentos. Como a redução de gastos financeiros para o município, e também, por que não, a diminuição da interferência direta do Poder Público, desde aos processos de contratação legais até os conteúdos abordados na própria formação.

A retidão sócio-política das contratações públicas representa o ato de

transparência do processo seletivo, a inexistência de obstáculos à contratação e a eficácia do procedimento seletivo para o alcance da melhor proposta. Isso quer dizer, de modo especial, a desistência do Poder Público à direção da admissão ou valer-se do procedimento licitatório como um mecanismo de maximização do próprio poder político. O que se pretende com a democratização do processo de contratação das Parcerias Público-Privadas, é a abertura do meio administrativo de contratação à participação popular, perfazendo o controle externo institucional e não institucional (FILHO, 2005).

Um elemento importante das Parcerias Público-Privadas, que permaneceu esquecido e subestimado na Lei 11.079/2004⁸, diz respeito, a diminuição da escala de autoritarismo no exercício do poder político. A nomenclatura – parceria – sugere o alargamento da consensualização e da procura de soluções desenvolvidas em escalas de coordenação mútua. A Parceria Público-Privada sinaliza a pretensão do Estado de agir de maneira associativa com a iniciativa privada. Reforça-se com isso, a indispensabilidade de contratações estáveis, em que os princípios estejam anteriormente definidos e as modificações e inovações não se tornem subordinadas à mercê governamental (FILHO, 2005).

Num panorama ampliado, de macro discussão, a introdução da lógica privada tem sido largamente incentivada nas atividades sociais, como é o caso da educação. Diz respeito a uma escolha do Estado brasileiro de reduzir tudo que é público, sob argumentações de alargar o acesso aos sistemas de ensino ou de promover uma categoria de gestão menos burocrática e mais proveitosa. Ao perceber maior presença do setor privado, em suas distintas interpretações, nos mecanismos de planejamento educacional, logo, é inevitável o debate de suas consequências no processo de democratização da educação (ALCANTARA; SILVA, 2016).

Para Alcantara e Silva (2016, p. 293),

No modelo de Estado neoliberal proposto a partir da década de 1990, foi sacramentada a noção de uma suposta incapacidade do setor público no gerenciamento das questões educacionais, tornando necessária a convocação de 'novos atores'. Em função disso, cidadania foi transmutada em consumo e a educação, nessa lógica, deve pautar o cidadão produtivo para atender às necessidades do sistema capitalista. Desta forma, em meados dos anos de

8 Institui normas gerais para licitação e contratação de parceria público-privada no âmbito da administração pública.

1990, novos atores sociais (parceiros, ONGs, voluntários) foram convidados a participar e profissionais da área da economia e da administração passaram a ter um lugar de destaque, cabendo aos educadores a mera tarefa de executar o que foi pensado por outros. A educação, então, passa a ser vista como uma política governamental que cada vez mais se pauta na lógica de resultados, tal como se espera das metas propostas em uma empresa, tida como sinônimo de eficiência. O mundo público foi sendo paulatinamente deslegitimado, desconstruído. Em contrapartida, o mundo privado foi, pouco a pouco, ganhando espaço na sociedade de forma geral.

Tanto o fator, programas e parcerias público-privadas para a formação de diretores/gestores, quanto o fator, qualidade da gestão democrática; tem ambos o mesmo direcionamento, ou seja, a capacitação/formação de recursos humanos voltados a gestão. Se postam como *conteúdos diferentes* que mereceriam um enfoque ampliado, em razão de seu universo de ramificações teóricas. Tais abordagens, vistas nos planos municipais, dão dimensão das iniciativas que os municípios, independente de posicionamentos ideológicos, se permitem indicar no contexto da gestão democrática.

CONCLUSÃO

As seis categorias narradas até aqui, indicam compreensões de gestão democrática vinculadas nos Planos Municipais de Educação de determinados entes federados – municípios – sul-rio-grandenses e que são, a partir de comparações, diferentes ou inovadores em relação ao Plano Estadual e ao Plano Nacional de Educação.

Os conteúdos diferentes disponibilizados pelos planos municipais, na sua maioria, preocupam-se com o mecanismo político em suas legislações locais. Aferindo aos mesmos, posicionamentos favoráveis a participação da classe trabalhadora (ou excluída) nas ações que requerem posicionamentos decisórios. Entendendo os Conselhos, dos distintos segmentos sociais, como essenciais ao desenvolvimento do caráter democrático da gestão.

A preocupação com a formação dos gestores e a qualidade da gestão são premissas que estão contidas nos conteúdos diferentes. Há uma estreita vinculação entre a pretensão do fortalecimento da gestão democrática com os fatores – formação e qualidade. Os planos municipais que sugerem tais condicionamentos, os compreendem como pertinentes no processo de enriquecimento dos mecanismos democráticos locais, mas não discriminam seu teor teórico e ideológico.

O processo eleitoral/provimento de diretores/gestores de escolas públicas, também situa-se como destaque inerente aos conteúdos diferentes. E expressa, em tese, os anseios e peculiaridades das comunidades locais frente a temática. Atribuindo ao provimento, ora relações democráticas de alta ou baixa participação social, ora postando-se de modo antidemocrático.

Tais “diferenças” sublinham um espaço de autonomia próprio de cada município, desvelando compreensões que vão além dos planos estadual e nacional. Cumpre indicar a necessidade de um maior aprofundamento analítico para perseguirmos o objetivo do estudo, tornando, a partir dos excertos (metas e estratégias do PME’s), claro qual a concepção de gestão democrática que está subjacente a essas ‘inovações’.

REFERÊNCIAS

ALCANTARA, Alzira; SILVA, Renata. Planos Nacional e Municipais de Educação da Baixada Fluminense (RJ): parcerias entre o público e privado. *Revista Educação e Cultura Contemporânea*, v. 13, n. 33, p. 275-298, 2016.

AZEVEDO, José de. Escola cidadã: construção coletiva e participação popular. In: SILVA, Luiz da (org.). *A escola cidadã no contexto da globalização*. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

BRASIL. O Plano Municipal de Educação – caderno de orientações. MEC/SASE. 2014. Disponível em: http://pne.mec.gov.br/images/pdf/pne_pme_caderno_de_orientacoes.pdf. Acesso em: 04 Jan. 2017.

BARÃO, Gilcilene; GONÇALVES, Leandro. O Plano Nacional de Educação e a implementação do princípio da gestão democrática: possibilidades e contradições. *Revista Educação e Cultura Contemporânea*, v. 13, n. 33, p. 236-252, 2016.

BOBBIO, Norberto. *Teoria geral da política: a filosofia política e as lições dos clássicos*. Rio de Janeiro: Campus, 2000.

CAMINI, Lucia. O processo de construção da política educacional no Rio Grande do Sul de 1999 a 2002: relações, limites, contradições e avanços. Porto Alegre: 2005. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2005.

CISESKI, Ângela; ROMÃO, José. Conselhos de escola: coletivos instituintes da escola cidadã. In: GADOTTI, Moacir; ROMÃO, José (orgs.). *Autonomia da escola: princípios e propostas*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1997.

DRABACH, N.; MOUSQUER, M. *Trajectoria da gestão democrática do ensino*

público estadual do Rio Grande do Sul – uma análise do período de 1985 a 2010. 2013. Disponível em: <http://www.anpae.org.br/simposio26/1comunicacoes/NeilaPedrottiDrabach-ComunicacaoOral-int.pdf>. Acesso em: 21 nov. 2015.

FILHO, Marçal. A PPP brasileira e as lições do passado. In: TALAMINI, Eduardo; JUSTEN, Monica (orgs.). Parcerias Público-Privadas: um enfoque multidisciplinar. São Paulo: Editora Revista dos Tribunais, 2005.

LIBÂNEO, José C.; OLIVEIRA, João F.; TOSCHI, Mirza S. Educação escolar: políticas, estrutura e organização. São Paulo: Cortez, 2003.

LIMA, M. Modalidades de escolha e de provimento de diretores escolares: desafios e alternativas para a gestão democrática e o alcance da qualidade da educação. 2012 Disponível em: http://www.anpae.org.br/iberoamericano2012/Trabalhos/MariaDeFatimaMagalhaesDeLima_res_int_GT8.pdf. Acesso em: 18 nov. 2015.

MENDONÇA, Erasto F. Estado patrimonial e gestão democrática do ensino público no Brasil. Educação & Sociedade, ano XXII, no 75, Agosto/2001.

PARO, Vítor H. Eleição de diretores: a escola pública experimenta a democracia. Campinas, SP: Papirus, 1996.

_____ Gestão democrática da escola pública. São Paulo: Ática, 1997.

_____ A gestão da educação ante as exigências de qualidade e produtividade da escola pública. In: SILVA, Luiz da (org.). A escola cidadã no contexto da globalização. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

PEREZ, Marcos. A administração pública democrática: institutos de participação popular na administração pública. Belo Horizonte: Editora Fórum, 2009.

ROMÃO, José. Financiamento da escola cidadã e cálculo de custo-aluno-ano. In:

GADOTTI, Moacir; ROMÃO, José (orgs.). Autonomia da escola: princípios e propostas. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1997.

_____ Gestão democrática do ensino público: condição da reforma educacional brasileira. In: GADOTTI, Moacir; ROMÃO, José (orgs.). Autonomia da escola: princípios e propostas. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1997.

ROMÃO, José; PADILHA, Paulo. Diretores escolares e a gestão democrática da escola. In: GADOTTI, Moacir; ROMÃO, José (orgs.). Autonomia da escola: princípios e propostas. 2.ed. São Paulo: Cortez, 1997.

O CONSELHO BRASILEIRO PARA SUPERDOTAÇÃO NAS POLÍTICAS PÚBLICAS PARA AS PESSOAS COM ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO

Graziela Cristina Jara⁹

INTRODUÇÃO

O estudo tem, como objeto, o Conselho Brasileiro para Superdotação (ConBraSD) relacionado às políticas públicas para pessoas com altas habilidades/superdotação. O objetivo é identificar e reconhecer as ações desse Conselho que, efetivamente, colaboram para a defesa do direito educacional, mobilização e acompanhamento/fiscalização das políticas públicas relativas às pessoas com altas habilidades/superdotação.

Destaca-se, inicialmente, que o conceito de altas habilidades/superdotação ainda está em construção. Em 7 de janeiro de 2008, o Ministério da Educação (MEC), via Ministro da Educação, publicou a Portaria nº 948/2007 que criou a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Esse documento considera, como estudantes com AH/S, pessoas que “demonstram potencial elevado em qualquer uma das seguintes áreas, isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotricidade e artes”, além de serem pessoas que apresentam “elevada criatividade, grande envolvimento na aprendizagem e realização de tarefas em áreas de seu interesse” (Brasil, 2008).

⁹ Mestre em Educação pela Universidade Católica Dom Bosco (UCDB). Especialista em Educação Especial com ênfase ao Atendimento. Atualmente é membro do Conselho Brasileiro para Superdotação (ConBraSD) e Técnica de Atendimento Educacional Especializado/ETAEE da Secretaria Municipal de Campo Grande /SEMED/MS. É membro do Grupo de Pesquisas Educacional e Órgão de Gestão e Sistema de Ensino - GEPESE. E-mail: grazijarasantos@gmail.com

DESENVOLVIMENTO

Em direção ao tema do estudo, propriamente dito, abordam-se, a seguir, alguns conceitos importantes para compreensão desse objeto.

A história das políticas sociais no Brasil, de acordo com Melo (2007), faz parte de um movimento de lutas no qual a construção dessas políticas é fruto de embates da sociedade e de interesses políticos. Esse autor relata que nas primeiras décadas do século XX a classe trabalhadora se uniu e buscou “[...] esclarecer, planejar e realizar um projeto específico de sociedade e sociabilidade [...]”; dessa forma, agregou valor na consolidação da política social (Melo, 2007, p.196).

Os direitos sociais - entre os quais o direito à educação – estão previstos no Art. 6º da Constituição federal de 1988:

Art. 6º São direitos sociais a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o transporte, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição (Brasil,1988).

Esses direitos sociais, de acordo com Bigarella e Lewandowski (2015), para que se tornem efetivos, exigem ação protetiva do Estado e estão intrinsecamente unidos aos postulados de igualdade, inclusão e justiça social, uma vez que têm como finalidade garantir a todos cidadãos condições materiais. Com o aporte de Azevedo (2009, p. 212), parte-se do pressuposto de que as políticas públicas “[...] vão expressar uma determinada definição social a respeito da ‘democracia’ que vai encontrar articulação com o referencial normativo global: o projeto de sociedade que se está tentando implantar”. Nesse mesmo sentido, ainda segundo a autora, o conceito de políticas pode ser entendido como um “[...] conjunto de crenças, interesses, concepções de mundo, representações do que deve ser a vida em sociedade, que orientam a ação política dos diferentes sujeitos” (Azevedo, 2009, p. 212).

Bigarella (2015, p. 51) considera que apenas a existência de leis que prescrevem os direitos civis não pressupõe uma sociedade democrática, pluralista, com espaços de participação para todos. A autora sugere a importância de se criarem espaços de representatividade de vários segmentos, “[...] condição necessária à democracia, para

ampliar a participação dos representantes nos destinos políticos do país, uma vez que se refere à representatividade de vários segmentos”, e acrescenta:

[...] os conselhos de saúde, de direitos, sindicatos, organizações não governamentais (ONGs) entre outros, localizam-se dentro da gestão pública como lócus de participação e pluralidade representativa, para diminuir a capacidade centralizadora estatal e para evitar decisões que atendam, exclusivamente, aos interesses da classe dominante (Bigarella, 2015, p. 51).

Nessa linha de pensamento, a mesma autora observa que essa representatividade e participação, como forma de controle social, mobilização e acompanhamento/fiscalização das políticas públicas, consta em “[...] várias passagens do texto constitucional e deve ser apreendida como um instrumento para a construção e consolidação da cidadania, especialmente no âmbito da administração pública brasileira, a qual os conselhos fazem parte” (Bigarella, 2015, p. 52).

Considere-se a Constituição Federal de 1988, que estabelece como um dos seus objetivos fundamentais, no Art. 3º, inciso IV, “promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação”. No Art. 205, esse dispositivo prescreve “a educação como um direito de todos, garantindo o pleno desenvolvimento da pessoa, o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho”, e prossegue a garantir, no Art. 206, inciso I, a “igualdade de condições de acesso e permanência na escola”, como um dos princípios educacionais. Acrescente-se, como interesse, aqui, o Art. 208, inciso III, que preconiza, como dever do Estado, a garantia de “atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino” (Brasil, 1988).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) - Lei nº 9.394/96 destina o Capítulo V à Educação Especial. No Art. 59, inciso II, estabelece que os sistemas de ensino devem assegurar a aceleração de estudos aos superdotados, a fim de que concluam o programa escolar. Na Seção I, das Disposições Gerais, entre as normas para a organização da educação básica, a LDBEN prevê a “possibilidade de avanço nos cursos e nas séries mediante verificação do aprendizado” (alínea c), Art. 24, inciso V).

Acrescente-se, com o propósito precípua de complementar a linha de pensamento que se vem desenvolvendo, aqui, ainda que referente à Seção correspondente à Educação de Jovens e Adultos, o que preconiza esse mesmo documento legal, no Art. 37, § 1º: “Os sistemas de ensino assegurarão gratuitamente aos jovens e aos adultos, que não puderam efetuar os estudos na idade regular, oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames” (Brasil, 1996 – Grifo nosso).

Bigarella (2015, p. 52) observa que a própria Constituição de 1988 sugere a “[...] participação popular na discussão, formulação, fiscalização e até mesmo na deliberação de políticas públicas sociais, asseguradas de várias formas conforme referenciam os dispositivos constitucionais”, conforme demonstram os artigos listados abaixo:

- Art. 10 - sobre a participação nas discussões e deliberações dos trabalhadores nos colegiados dos órgãos públicos;
- Art. 14 - soberania popular exercida pelo voto direto e secreto (sufrágio universal);
- Art. 29 - democracia e descentralização na administração pública;
- Art. 31 - fiscalização da política pelos conselhos e outros órgãos externos;
- Art. 37 - acesso da sociedade à administração pública;
- Art. 49 - plebiscito e referendo;
- Art. 194 - Conselho de Seguridade Social, o qual dispõe sobre: ‘caráter democrático e descentralizado da administração, mediante gestão quadripartite, com participação dos trabalhadores, dos empregadores, dos aposentados e do governo nos órgãos colegiados’;
- Art. 198 - participação da comunidade na fiscalização, na avaliação e no controle dos serviços públicos;
- Art. 204, II - participação da população, por meio de organizações representativas, na formulação das políticas e no controle das ações em todos os níveis (Brasil, 1988).

Uma das formas de fazer valer os postulados de igualdade, inclusão e justiça social é por meio da participação da sociedade, no sentido de cobrar a efetivação de políticas públicas, cuja materialização depende de recursos financeiros que, entretanto, desde a década de 1990 estão cada vez mais limitados.

As reformas educacionais dessa década foram significativas, em relação ao direito à educação e ao valor da pessoa humana, ainda que de forma “[...] gradativa, difusa e segmentada, porém com rapidez surpreendente [...]”, com a preocupação de

“[...] reduzir gastos públicos destinados à proteção social [...] (Oliveira, 2011, p. 95).

Retoma-se, nesse contexto, a Reforma do Estado, em 1995, no governo Fernando Henrique Cardoso (1994-2002). Sob a justificativa de uma crise do Estado, esse documento apontou como principal motivo o custo pesado dos direitos sociais; as organizações não governamentais-ONGs, Conselhos, instituições sem fins lucrativos, instituições filantrópicas, Associações, Fundações e outras organizações análogas foram mencionadas (Brasil, 1995). Veja-se como Silva (2008, p. 3) se posiciona em relação a essa Reforma:

Em agosto de 1995 foi encaminhado ao Congresso Nacional o Projeto de Emenda Constitucional nº 173 que versava sobre a reforma do Estado brasileiro. Deste modo, o governo de Fernando Henrique Cardoso inaugura uma nova ofensiva contra os direitos sociais instituídos com a Constituição Federal de 1988. Amparado pela popularidade e legitimidade adquiridas nas urnas, o novo Presidente inicia o seu governo organizando uma ampla reforma nas políticas e nos aparelhos do Estado pretendendo reduzir o “custo Brasil”, solucionar a crise da economia brasileira e garantir as condições de inserção do país na economia globalizada.

Contudo, evidenciam-se, há algum tempo, diversos atores, de diferentes segmentos da sociedade e de governos, que defendem a importância dos mecanismos de controle social e de participação. É o caso de Serafim (2008, p. 2), quando considera que “não existe controle social sem a participação ativa da sociedade em associações, movimentos, fóruns, conselhos, ONGs etc.”. Além disso, de acordo com a mesma articulista, essas organizações podem fortalecer

[...] o exercício do controle social não só através do diálogo com o poder público em espaços institucionalizados de participação como Conselhos, são fundamentais, também, ações de pressão, monitoramento, fiscalização, exposição pública de um tema e mesmo o acionamento de órgãos como o Ministério Público, para exercer auditorias e punir atos ilegais por parte do poder público (Serafim, 2008, p. 2).

Mecanismos de Controle Social e os Conselhos de direitos

O termo “controle social” tem sido empregado por movimentos populares não apenas brasileiros, mas de outros países, sobretudo latinoamericanos, como referência à “luta pela inclusão e participação dos setores populares na definição dos rumos de nossa sociedade através, principalmente das políticas públicas, como instrumento transformador da realidade”. Trata-se de uma luta no sentido de que espaços sejam abertos “para a participação da sociedade civil nas diversas fases da política pública, desde a sua formulação até seu monitoramento e avaliação, buscando o compartilhamento do poder decisório entre Estado e sociedade e a garantia de direitos” (Serafim, 2008, p. 1).

Estamos falando de uma relação direta entre atores da sociedade civil e do Estado, que deve incluir desde a troca de informações, debate, deliberação e/ou intervenção sobre ações do Estado, gestão pública e políticas públicas em todas as suas fases – desde a sua definição até a fiscalização e avaliação de sua implementação, sempre visando a partilha de poder entre Estado e sociedade, defendendo o interesse público e respeitando a autonomia dos atores da sociedade civil. Ou seja, não significa participar como executor de uma política pública, mas participar em sua definição e monitoramento da gestão.

Como já referido, a Constituição Federal de 1988 fundou as bases para que diversos mecanismos de participação e controle social das políticas públicas e ações do Estado fossem criados, razão por que ficou reconhecida como “Constituição Cidadã”. Tem-se, como exemplo, entre outros instrumentos, os Conselhos de Políticas Públicas e os Orçamentos Participativos, criados ao longo das duas últimas décadas.

Assim, entende-se que um Conselho, uma ONG, um fórum, uma associação, entre outros, podem constituir importantes mecanismos de controle social, tendo em vista que podem “cobrar” direitos previstos em lei, bem como o acesso às informações necessárias para efetivar o controle das políticas sociais. Em caso de não cumprimento do que está previsto em lei e exauridas as possibilidades de negociação com o poder público, de acordo com Silva (2008, p. 1), essas entidades podem, inclusive, acionar o Ministério Público.

Ressalte-se, porém, que

O efetivo exercício do controle social depende não apenas da disponibilização dos instrumentos necessários, mas especialmente da capacidade dos movimentos, organizações, fóruns, grupos e outros atores da sociedade em debater com qualidade as políticas públicas, que sociedade querem, o que é necessário fazer para transformar a realidade de modo a garantir direitos (Serafim, 2008, p. 2).

O Conselho Brasileiro para Superdotação – ConBraSD

A defesa do direito educacional de pessoas com altas habilidades/ superdotação está relacionada à universalização dos direitos sociais e à inclusão social, o que implica, segundo Bigarella (2015, p. 63), na “[...] responsabilidade pela materialização e a ação protetória do Estado”, ou seja, na “educação pública, gratuita e de qualidade a todos os cidadãos” (Brasil, 1996; 1988).

E mais:

O Estado Democrático de Direito proclamou a ideia de que todos os homens que vivem em uma mesma comunidade política são iguais diante da lei, que deve garantir os seus direitos universais e respeitar os seus direitos individuais. Essa ação protetória está relacionada à dimensão universalizante (acesso ao conhecimento e permanência na escola), que está vinculada ao conceito de “democracia e cidadania” e de Estado Democrático de Direito (Bigarella, 2015, p.63).

Assim, e de acordo com Correia (2009, s/p, grifo da autora),

[...] os conselhos de direitos podem ser considerados como instâncias participativas, resultado do processo de democratização do Estado brasileiro. As três últimas autoras deixam clara a opção por uma análise desta temática a partir de uma perspectiva classista, problematizando o ‘controle social’ dentro das contradições da sociedade de classes.

Nesse sentido, para defenderem os direitos àqueles a quem se propõem defender, os Conselhos de direitos precisam participar, buscando acompanhar a elaboração, execução e avaliação do planejamento. Participar, aqui, está relacionado ao conceito de Cury (2000, p. 51): “[...] é dar parte e ter parte. O primeiro movimento visa informar, dar publicidade, e o segundo é estar presente, ser considerado um

parceiro nas grandes definições de uma deliberação ou de um ordenamento”.

Desse modo, compartilha-se do entendimento de Cury (2000), de que os conselhos de direito devem promover, nos sistemas de ensino, o direito à educação, tanto para o setor público quanto para o privado.

Nesse contexto de participação, controle social, defesa do direito educacional, mobilização e acompanhamento das políticas públicas relativas às pessoas com altas habilidades/superdotação, em 23 de março de 2003, em Brasília, foi criado o Conselho Brasileiro para Superdotação (ConBraSD), por um grupo formado pelas professoras: Dra. Maria Helena Novaes Mira (RJ); Dra. Zenita Cunha Guenther (MG); Dra. Eunice Maria Soriano de Alencar (DF) e Dra. Angela Magda Virgolim (DF), que hoje formam o Comitê Honorário.

Esse Conselho foi criado para pressionar o poder público com relação a políticas que garantam os direitos educacionais dos alunos com altashabilidades/superdotação, haja vista que as que já foram criadas não têm sido suficientes para atender à demanda. Desse modo, o processo de inclusão dessas pessoas tem sido prejudicado, mantendo-as na invisibilidade, inclusive quando se trata da universalização do conceito de altas habilidades/superdotação, que Renzulli (2004) relaciona a três anéis: 1) Desempenho acima da média; 2) Envolvimento com a tarefa (motivação); 3) Criatividade.

Ainda que não tenha assento institucional junto ao Poder Público, o ConBraSD exerce o papel de Conselho de direito e controle social, tendo em vista seus objetivos:

- Sensibilizar a comunidade para o reconhecimento das situações e questões relativas às pessoas com altas habilidades/ superdotação;
- Colaborar com as entidades públicas e privadas incumbidas de formular e promover políticas públicas para as pessoas com altas habilidades/ superdotação;
- Congregar pessoas físicas e jurídicas, interessadas na área das altas habilidades/ superdotação a fim de estabelecer intercâmbio de conhecimentos e experiências, coordenando seus esforços, estudos e ações;
- Incentivar o intercâmbio e a cooperação entre profissionais e entidades públicas e privadas, nacionais e internacionais, que se ocupem das questões relativas às pessoas com altas habilidades/ superdotação;
- Promover congressos, seminários, simpósios, encontros, conferências, palestras, cursos e outras atividades similares concernentes à finalidade do

ConBraSD;

- Mobilizar, acompanhar, fiscalizar as políticas públicas relativas às pessoas com altas habilidades/superdotação;
- Estimular a realização de estudos e pesquisas sobre temas referentes às altas habilidades/ superdotação;
- Incentivar a formação e o aperfeiçoamento de recursos humanos destinados à educação, pesquisa, identificação e atendimento de pessoas com altas habilidades/ superdotação e seus familiares;
- Fomentar a criação de uma Central de Dados e Informações sobre altas habilidades/ superdotação, bem como a sua circulação;
- Criar, manter e veicular publicações relacionadas a temas de interesse do ConBraSD;
- Solicitar, receber e aplicar quaisquer contribuições, doações, legados, subvenções e recursos financeiros provenientes de pessoas físicas e de entidades públicas ou privadas, nacionais ou internacionais, para a realização das finalidades do ConBraSD; e
- Desenvolver outras atividades referentes à consecução da finalidade do ConBraSD (ConBraSD, 2004, s/p).

O ConBraSD constitui uma organização não governamental sem fins lucrativos, integrada por pessoas físicas e jurídicas de todos os estados brasileiros, interessadas em contribuir para a defesa dos direitos das pessoas com altas habilidades/superdotação (AH/S), por meio da participação de representantes da sociedade civil com vistas à mobilização e ao monitoramento das políticas sociais, no âmbito da inclusão social de pessoas com estas especificidades (ConbraSD, 2004).

A função mobilizadora, segundo Bigarella (2015, p. 59), refere-se à capacidade de os conselhos envolverem a sociedade nas questões educacionais, especialmente na defesa do direito à educação de qualidade. No caso específico do ConBraSD, a defesa do direito à educação de qualidade concentra-se nas pessoas com altas habilidades/superdotação. Além disso, essa função está relacionada a uma ação ativa das organizações não governamentais de fazer a “[...] mediação entre o governo e a sociedade, estimulando e desencadeando estratégias de participação e de efetivação do compromisso de todos com a promoção dos direitos educacionais da cidadania, ou seja: da qualidade da educação” (Bigarella, 2015, p. 41).

A função de controle social, acompanhamento e/ou fiscalização das ações

do poder público relacionadas às pessoas com altas habilidades/superdotação diz respeito à capacidade que o ConBraSD tem de intervir nas políticas públicas e na definição de prioridades para o seu público alvo. Para tanto, esse Conselho desenvolve as seguintes ações, no que se refere ao público específico: acompanhar as ações educacionais; cumprimento dos Planos de Educação; experiências e práticas pedagógicas; interesse dos sistemas de ensino em garantir o acesso e permanências de pessoas altas habilidades/superdotação nas suas redes de ensino (ConBraSD, 2004).

Dessa forma, e de acordo com Bordignon (2009, p. 24), um conselho que tem as funções de mobilizar a sociedade para fazer a vigilância na defesa do direito à educação, “[...] além de se fazer sempre presente nos eventos educacionais, o conselho deverá promover, para subsidiar suas decisões, conferências de educação e audiências públicas sobre sua temática”, uma vez que são “[...] espaços aglutinadores dos esforços comuns do Governo e da sociedade para a melhoria da qualidade da educação. A função de controle social impõe a um Conselho [...] promover, para subsidiar suas decisões, conferências de educação e audiências públicas sobre temas educacionais relevantes para o município”.

Entretanto, não se pode perder de vista que um Conselho que tem por funções a defesa de direitos, mobilização e controle social situa-se no campo propositivo, de acompanhamento e controle da oferta de serviços educacionais do grupo que representa, como mediador do diálogo entre o governo e sociedade. Assim, poderá contribuir como importante mecanismo da gestão pública democrática da qual participa, opina e vigia os planos, programas, políticas e diretrizes específicas, do âmbito nacional até o âmbito local.

Considera-se, pelo exposto, que um Conselho seja um órgão no qual as decisões devem ser precedidas de análise e debates com a sociedade civil “[...] podendo se constituir em um espaço tanto de avanço na consecução das finalidades da educação brasileira como de retardo desses objetivos”, uma vez que participa de uma dinâmica da política que ultrapassa o setor educacional; na verdade, um Conselho participa “[...] dos destinos de uma sociedade ou de partes destes, o próprio verbo consulere já contém um princípio de publicidade” (Cury, 2000, p.45-47).

Os Conselhos estão na condição de “um fórum representativo da sociedade

para a discussão, avaliação e elaboração da política educacional” e, desse modo, tornam-se um “elo entre o Estado e a Sociedade”, responsáveis por fazer a ponte entre sociedade e Estado no campo educacional, dada a sua disposição em dar sentido aos interesses da instituição social (Cury, 2000, p.45).

Os Conselhos de Direitos como espaços públicos possibilitam uma relação próxima entre Estado e Sociedade. Dessa forma, os conselhos

[...] poderão imprimir um novo formato às políticas sociais, pois se relacionam ao processo de formação das políticas e tomada de decisões. Com os conselhos, gera-se uma nova institucionalidade pública. Eles criam uma nova esfera social-pública ou pública não estatal. Trata-se de um novo padrão de relações entre Estado e sociedade, porque eles viabilizam a participação de segmentos sociais na formulação de políticas sociais e possibilitam à população o acesso aos espaços nos quais se tomam as decisões políticas (Gohn, 2003, p. 85-88).

De acordo com o mesmo autor, os Conselhos funcionam “[...] como agentes de inovação nas políticas públicas, porque, ao realizarem a mediação entre a sociedade civil organizada e os organismos governamentais, eles estão construindo uma nova esfera pública de poder e de controle social” (Gohn, 2001, p.31).

Vieira (2001, p. 14), de forma bastante explícita, contribui para uma abordagem final de importância para este estudo, qual seja o de que a democracia

[...] não constitui um estágio, ela constitui um processo. O processo pelo qual a soberania popular vai controlando e aumentando os direitos e os deveres é um processo prolongado, implicando avanço muito grande dentro da sociedade. Quanto mais coletiva é a decisão, mais democrática ela é. Qualquer conceito de democracia, aliás, há vários deles, importa em grau crescente de coletivização das decisões. Quanto mais o interesse geral envolve um conjunto de decisões, mais democrática elas são.

Assim, entende-se o controle social da administração pública como um dos elementos básicos mais importantes da democracia, conforme considera Bigarella (2015). Vieira (2001) elucida que as políticas públicas educacionais suplantam o conceito mais comum de conjunto de normas, diretrizes e ações. Elas constituem um corte social, um direito do cidadão cuja responsabilidade é do Estado, ou seja, trata-se do “Estado em Ação”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para concluir este estudo, considera-se, como resultado, que o ConBraSD foi criado para pressionar o poder público por políticas que garantam os direitos educacionais dos alunos superdotados. Identificou-se ser uma entidade preocupada com a construção de uma educação realmente inclusiva, tendo em vista o trabalho de envolvimento, de mobilização e de monitoramento das políticas sociais, visando à inclusão de pessoas com AH/S.

Considera-se a necessidade de se estabelecerem, em relação às políticas educacionais voltadas a esse público, ações para garantir a efetivação dessas políticas, investir na formação de recursos humanos e pedagógicos, na valorização do professor; romper com os processos de discriminação e estigmatização; oferecer assistência às famílias e garantir a permanência nos espaços escolares com aprendizagem escolar. Além disso, considera-se relevante o encaminhamento para atendimentos educacionais especializados.

Por fim, o que se esperar de um Conselho de direitos voltado às pessoas com altas habilidades/superdotação, senão que a função primordial vise não apenas à inclusão física, mas garanta o direito de ser diferente.

REFERÊNCIAS

AZEVEDO, J. L. Programas federais para a gestão da educação básica: continuidade e mudanças. RBPAE – v.25, n.2, p. 211-231, mai./ago. 2009.

BIGARELLA, N; LEWANDOWSKI, A, G. Educação, Direito e Dever Republicano. Série-Estudos, Campo Grande, MS, v. 21, n. 41, p. 45-61, jan./abr. 2016. DOI: <http://dx.doi.org/10.20435/231819822016104>.

BORDIGNON, G. Gestão da educação no município: sistema, conselho e plano. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2009.

BRASIL. Presidência da República. Plano diretor da reforma do aparelho do Estado. Brasília, 1995.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil: texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, com as alterações adotadas pelas emendas Constitucionais nº 1/92 a 44/2004 e pelas Emendas Constitucionais de Revisão nº 1 a 6/94. Brasília, DF: Senado federal, Subsecretaria de Edições Técnicas, 2004.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília, DF: MEC/SEESP, 7 jan. 2008. 15 p.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução N° 04 de 02 de outubro de 2009. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação especial. Brasília, DF: CNE/CEB, 05 out. 2009.

CONBRASD. Estatuto do Conselho Nacional para Superdotação, nº 01/2004. Brasília, DF: 9 de novembro de 2004. 8 p.

CORREIA, M. V.C. Dicionário da Educação Profissional em Saúde. Todos os direitos reservados. Fundação Oswaldo Cruz. Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, 2009.

CURY, C. R. J. A educação e a primeira constituinte republicana. In: FÁVERO, O. (Org.). A educação nas constituintes brasileiras: 1823-1998. Campinas, SP: Autores Associados, 1996.

GOHN, M. G. Conselhos gestores e participação sociopolítica. São Paulo: Cortez, 2001

MELO, A. A. S. de. Liberalismo e educação em debate. José Claudinei e José Luís Sanfelice (orgs). Campinas – SP, Ed. Autores Associados, 2007.

OLIVEIRA, D. A. Gestão da educação: impasses, perspectivas e compromissos. Naura Syria Carapeto Ferreira, Márcia Angela da S. Aguiar (orgs). 8. ed. São Paulo: Ed. Cortez, 2011.

RENZULLI, J. S. O que é esta coisa chamada superdotação, e como a desenvolvemos? Uma retrospectiva de vinte e cinco anos. Revista Educação. Porto Alegre/RS. PUCRS, ano XXVII, n. 1 (52). jan/abr. 2004.

SERAFIM, L. Controle social: que caminhos? Observatório dos Direitos do Cidadão/ Equipe de Participação Cidadã. Instituto Pólis, julho de 2008. Disponível em: <https://polis.org.br/wp-content/uploads/2014/10/532.pdf>. Acesso em: 25 ago. 2019.

SILVA, I. G. A reforma do Estado brasileiro nos anos 90: processos e contradições. 2008. Disponível em: <https://www4.pucsp.br/neils/downloads/v7ilsegomes.pdf>. Acesso em: 2 abr. 2020.

VIEIRA, C. M. N.; BIGARELLA, N.; FERREIRA, V. A. (Org). Políticas e práticas educacionais em diferentes contextos da educação básica. Curitiba: CRV, 2016.

VIEIRA, E. As políticas e as bases do direito educacional. Cadernos Cedes, ano XXI, nº 55, p. 9-29, nov. 2001.

IMPASSES E DESDOBRAMENTOS DAS POLÍTICAS DE INCLUSÃO ESCOLAR NO COTIDIANO DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Daniella Salviana Faria¹⁰

Thaíza Vieira Pacheco¹¹

INTRODUÇÃO

No contexto da atual educação brasileira é evidente a necessidade de se construir um novo paradigma de educação. A própria dinâmica da vida das sociedades contemporâneas, com as novas características da infância e da adolescência, seus interesses e suas necessidades apontam para uma urgente modificação da organização da vida escolar. A escola não pode continuar anulando e marginalizando as diferenças, culturais, étnicas, sociais (Mantoan, et al., 2006). Apesar de se abrir a novos grupos sociais, como prevê a legislação, as concepções das instituições escolares continuam carregadas de preconceitos e ausência de novos conhecimentos, o que potencializa ainda mais a exclusão escolar. Mundialmente tem ocorrido um movimento pela inclusão como uma ação política, cultural, social e pedagógica embasada pelo direito de todos os alunos de frequentar e participar ativamente de uma mesma escola, sem nenhum tipo de discriminação; desta forma, a Educação Inclusiva se fundamenta na concepção dos direitos humanos em busca de oferecer oportunidades iguais para todos.

Para essa pesquisa, optou-se por analisar a Educação Infantil, por ela ser a primeira etapa da educação básica e devido a sua importância para o desenvolvimento humano. De acordo com os representantes das teorias sociointeracionistas, como Piaget, Vygotsky e Wallon, na qual nos pautamos,

¹⁰ Pedagoga, Mestre em Educação, pela Universidade Federal de Uberlândia.
E-mail:daniella_gtl@hotmail.com

¹¹ Pedagoga, Mestre em Educação, pela Universidade Federal de Uberlândia.
E-mail:thaizavpacheco@gmail.com

através do contato com seu próprio corpo, com as coisas de seu ambiente, bem como através da interação com outras crianças e adultos, as crianças vão desenvolvendo a capacidade afetiva, a sensibilidade e a autoestima, o raciocínio, o pensamento e a linguagem. (FELIPE, et al., 2001 p. 27).

Além disso, constata-se que houve uma expansão relevante da Educação Infantil nos últimos anos. A esse respeito, diz o Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil,

A expansão da educação infantil no Brasil e no mundo tem ocorrido de forma crescente nas últimas décadas, acompanhando a intensificação da urbanização, a participação da mulher no mercado de trabalho e as mudanças na organização e estrutura das famílias. Por outro lado, a sociedade está mais consciente da importância das experiências na primeira infância, o que motiva demandas por uma educação institucional para crianças de zero a seis anos. (RCNEI, et al., 1998, p.11)

Essa afirmação é comprovada através da análise dos dados obtidos no Censo Escolar. Este pode ser definido como um levantamento de dados estatístico-educacionais de âmbito nacional, que coleta informações da educação básica, que abrange as suas diferentes etapas e modalidades: ensino regular (educação Infantil e ensinos fundamental e médio), educação especial e educação de jovens e adultos (EJA). No ano de 2010, nas escolas municipais (urbanas, rurais e escolas especiais) da cidade de Uberlândia-MG, pode-se constatar que foram feitas 13.542 matrículas na Educação Infantil, incluindo creche e pré-escola, nos períodos integral e parcial. Já em 2014, foram realizadas 18.066 matrículas na Educação Infantil. Através desse instrumento, também foi possível identificar o aumento do número de matrículas, para essa etapa de ensino, na modalidade de Educação Especial. Em 2010, foram feitas 135 matrículas para essa modalidade na Educação Infantil e 328 matrículas no ano de 2014.

Portanto, é possível afirmar que houve uma expansão significativa também na modalidade de Educação Especial.

A educação especial perpassa todos os níveis, etapas e demais modalidades de ensino, sem substituí-los, oferecendo aos seus alunos serviços, recursos e estratégias de acessibilidade ao ambiente e aos conhecimentos escolares. Nesse contexto, deixa de ser um sistema paralelo de ensino, com níveis e

etapas próprias.

Sinalizando um novo conceito de educação especial, a Política enseja novas práticas de ensino, com vistas a atender as especificidades dos alunos que constituem seu público alvo e garantir o direito à educação a todos. (MEC, et al., 2010, p.6).

É necessário ressaltar que esse aumento se deve, concomitantemente, aos avanços nas políticas públicas em prol da Educação Inclusiva e dos direitos das pessoas com deficiência. A Resolução CNE/CEB nº 4, de 2 de outubro de 2009, discorre que

Art. 1º Para a implementação do Decreto nº 6.571/2008, os sistemas de ensino devem matricular os alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas classes comuns do ensino regular e no Atendimento Educacional Especializado (AEE), ofertado em salas de recursos multifuncionais ou em centros de Atendimento Educacional Especializado da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos. (Resolução CNE/CEB nº 4, et al., 2009, p.1).

Portanto, as escolas públicas devem cumprir seu dever de matricular essas crianças. A presença desses alunos nas escolas, então, é uma realidade concreta. A cada ano, mais professores do ensino regular recebem alunos com deficiência em suas salas de aula. O aumento de matrículas na modalidade da Educação Especial tem crescido significativamente, até mesmo na Educação Infantil, considerada a primeira etapa da Educação Básica. Desta forma, este artigo é fruto de uma pesquisa em andamento de mestrado que tem como objetivo:

- Promover diálogos e reflexões na área da Inclusão Escolar com base na pesquisa em desenvolvimento.
- Investigar e refletir sobre os impactos das Políticas Públicas relacionadas à inclusão de alunos com deficiência no cotidiano escolar da Educação Infantil.
- Destacar a importância da inclusão de alunos com deficiência para o desenvolvimento de todas as crianças na educação infantil.
- Contribuir com elementos teórico-práticos para a discussão a respeito do tema Inclusão Escolar.

DESENVOLVIMENTO

Para a realização deste estudo preliminar, que é fruto de uma pesquisa de cunho qualitativo, foram realizadas pesquisas bibliográficas acerca das Políticas Públicas Inclusivas, buscando problematizar questões teóricas e conceituais sobre a temática da inclusão, permeando estes temas com questionamentos e reflexões sobre o tema da educação inclusiva na Educação Infantil. Portanto, este é um estudo preliminar que inicialmente pretende fazer um levantamento bibliográfico para subsidiar com elementos teóricos o decorrer da pesquisa de mestrado, que terá para além desses objetivos, pesquisar os impasses e desdobramentos da inclusão escolar de alunos com deficiência no cotidiano da educação infantil, através de entrevistas e observação participante, todos os objetivos serão desenvolvidos ao longo da pesquisa. Sendo assim, espera-se que, por meio da pesquisa bibliográfica, possa ser construído um novo material de pesquisa que corrobore com a reflexão e compreensão dos professores acerca da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva com ênfase na Educação Infantil, de modo a garantir o desenvolvimento integral de todos os alunos, sem exceção, oferecendo, assim, uma educação de qualidade.

A Educação Inclusiva no Brasil ganhou espaço para debates e discussões sobre a necessidade de criar políticas públicas efetivas para incluir de fato todas as pessoas com deficiência no ensino regular e ainda refletir sobre o papel da escola no contexto de exclusão. Neste cenário, várias políticas públicas são desenvolvidas para dar suporte a Educação Especial e lutar por uma Escola Inclusiva. Primeiramente a Constituição de 1988, prevê o pleno desenvolvimento dos cidadãos, sem preconceito e quaisquer formas de discriminação e garante o direito de escola para todos, ao longo dos anos o Decreto nº 3.398, que regulamenta essa lei, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração de Pessoas Portadora de Deficiência e define a Educação Especial como uma modalidade transversal que perpassa todos os níveis e modalidades de ensino (Secretária de Educação Especial, et al., 1989). O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), de 1990, garante o direito à igualdade de condições para o acesso e a permanência na escola, o respeito aos educadores e o atendimento especializado, preferencialmente na rede regular, inclusive o atendimento em creche e pré-escola, para as crianças de zero a seis anos de idade.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394/96, determina que os sistemas de ensino devem assegurar aos alunos currículo, métodos, recursos e organização específicos para atender às suas necessidades. O art.58 da LDB discorre que, a oferta da Educação Especial tem início na Educação Infantil, atendendo a crianças de zero a seis anos de idade. Em 2007, foi elaborado o documento da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, através dele é possível perceber os avanços das políticas públicas em favor da diversidade. De acordo com este documento,

A inclusão escolar tem início na educação infantil, onde se desenvolvem as bases necessárias para a construção do conhecimento e desenvolvimento global. Nessa etapa, o lúdico, o acesso às formas diferenciadas de comunicação, a riqueza de estímulos nos aspectos físicos, emocionais, cognitivos, psicomotores e sociais e a convivência com as diferenças favorecem as relações interpessoais, o respeito e a valorização da criança (MEC, et al., 2007, p.16).

Assim, é importante pensar em um sistema educacional que garanta o atendimento adequado de cada uma dessas necessidades, para que todos se desenvolvam de maneira global, como cidadãos ativos na sociedade, de maneira a potencializar cada vez mais seus conhecimentos e habilidades.

Nesse modelo de escola, a Educação Infantil assume um importante papel. Para Bujes (2001), essa é uma etapa de “descoberta do mundo”, onde é preciso reconhecer e valorizar as diferenças que cada criança apresenta. Assim,

a experiência da educação infantil deve ser muito mais qualificada. Ela deve incluir o acolhimento, a segurança, o lugar para emoção, para o gosto, para o desenvolvimento da sensibilidade; não pode deixar de lado o desenvolvimento das habilidades sociais nem o domínio do espaço e do corpo e das modalidades expressivas; deve privilegiar o lugar para a curiosidade e o desafio e a oportunidade para investigação. (BUJES, et al., 2001, p.21).

Para Zabalza (1998), a qualidade de ensino é dinâmica e deve ser um processo

de construção coletiva e permanente. Ainda para esse autor, a qualidade em educação infantil perpassa por vários aspectos, alguns deles vão de encontro aos objetivos desse projeto, como: organização dos espaços; rotinas; materiais diversificados; o investimento em formação e o trabalho em grupo entre os profissionais da escola. Outro ponto não citado pelo autor, mas que acredita-se ser de fundamental importância para colaborar com a almejada qualidade de educação, é o reconhecimento e valorização das diferenças e das relações estabelecidas dentro da sala de aula.

Mantoan (2006, et al., 2006, p. 45), acredita que ,

Em suma: as escolas de qualidade são espaços educativos de construção de personalidades humanas autônomas, críticas, onde as crianças e jovens aprendam a ser pessoas. Nesses ambientes educativos, os alunos são orientados a valorizar a diferença pela convivência com seus pares, a exemplo dos seus professores, pelo ensino ministrado nas salas de aula, pelo clima sócioafetivo das relações estabelecidas em toda a comunidade escolar – sem tensões competitivas, mas com espírito solidário, participativo.

Ao valorizar, refletir e ressignificar esses aspectos no cotidiano escolar, caminha-se para uma educação infantil que seja, de fato, inclusiva. As escolas que adotam essa concepção, portanto, buscam educar todos os alunos, em um mesmo ambiente, de modo global, erradicando, assim, a exclusão.

Nesse contexto, as crianças com deficiência não são apenas integradas ao sistema de ensino, onde os serviços educacionais são segregados. Elas então passam a ser, de fato incluídas. É importante ressaltar, que a inserção desses alunos nas salas de aula comum se dá através de questões legais e administrativas. Porém, para que aconteça a inclusão, o professor assume o papel de agente transformador, desde a acolhida, às atitudes sociais genuinamente favoráveis à ela.

Dito isso, a mudança a favor de uma educação humanizadora, inclusiva e que tenha um olhar sensível às necessidades de cada aluno, começa dentro das salas de aula, com a mediação dos professores. Feitas essas considerações cabe, então, definir a intenção deste projeto, que se resume em aprofundar e analisar de modo mais sistematizado quais as mudanças que ocorrem no cotidiano das salas de aula da Educação Infantil, para que se caminhe rumo a uma efetiva inclusão escolar.

CONCLUSÃO

A partir das análises realizadas percebe-se que os textos legais apresentam uma proposta de educação inclusiva, mas muitas vezes são interpretados e reduzidos a uma proposta de simples inserção dos alunos com deficiência, no ensino regular, o que não é suficiente. De acordo com Martinez; Tacca (2011) o que é essencial para a efetiva inclusão escolar é a aprendizagem de todos aqueles que estão na escola, mas que não conseguem acompanhar suas exigências. Garantir o acesso e os recursos infraestruturais e técnicos é apenas uma condição necessária, porém não suficiente para a promoção de uma aprendizagem real, que as autoras consideram ser o objetivo central da perspectiva inclusiva em educação.

As formas de organização e estrutura dos currículos das escolas públicas brasileiras são pautados na fragmentação dos conhecimentos, ou seja, estão organizados a partir de um recorte da realidade que permite dividir os alunos em normais e deficientes, bons e maus, entre outras classificações que são marcadas por uma visão reducionista que ignora a subjetividade, a afetividade, impossibilitando desta forma o alcance de uma escola realmente inclusiva. Fica evidente a categorização e a rotulação das pessoas. É fundamental compreender que as diferenças, sejam elas quais forem, são construções sociais, a partir de alguma referência que é estabelecida como normal.

Diante da pesquisa realizada, é possível perceber que, apesar da evolução e avanços no âmbito das discussões sobre a Educação Inclusiva, fica evidente a necessidade de rever as Políticas Públicas direcionadas à Educação Especial para que possa garantir, de fato, que as crianças com deficiência matriculadas na rede regular de ensino, tenham oportunidades efetivas para desenvolverem seu potencial máximo de aprendizagem.

A inclusão nos sistemas de ensino das escolas regulares, claramente tornará o contexto do cotidiano escolar mais complexo, no entanto é esta complexidade que transformará a sala de aula em um espaço mais rico e propício as diferentes aprendizagens, uma vez que, as crianças constroem o conhecimento por meio das relações com os outros e com o mundo. A diversidade no meio social e especialmente no ambiente escolar é fator determinante do enriquecimento das trocas, dos

intercâmbios intelectuais, sociais e culturais que possam ocorrer entre os sujeitos que neles interagem. Mantoan (2006) compara a inclusão escolar com a metáfora do caleidoscópio, em que Marsha Forest descreve que “o caleidoscópio precisa de todos os pedaços que o compõem. Quando se retira pedaços dele, o desenho se torna menos complexo, menos rico. As crianças se desenvolvem, aprendem e evoluem melhor em um ambiente rico e variado”. Os sujeitos devem ser considerados em sua totalidade, uma vez que, se desenvolvem através de múltiplas linguagens que devem ser consideradas, porque as crianças possuem muitas formas diferentes de aprender e pensar (Edwards, et al., 2005).

Para que de fato, possa ocorrer essa reorganização das escolas, tornando-as ambientes educacionais verdadeiramente inclusivos é essencial estruturar o Projeto Pedagógico Curricular correspondente com a realidade da instituição. Os princípios que o norteiam devem estar explícitos para possibilitar o funcionamento de uma escola aberta às diferenças e capaz de garantir os processos de ensino e aprendizagem a todos. Uma vez que, não basta tolerar e respeitar as diferenças, é preciso compreendê-las e valorizá-las como fator positivo que contribui para enriquecer o contexto social e da sala de aula.

Portanto, conclui-se que é indispensável que as escolas eliminem as barreiras físicas e adotem práticas de ensino adequadas às diferenças dos alunos em geral, oferecendo alternativas que contemplem a diversidade, além de recursos e equipamentos especializados que atendam a todas as necessidades educacionais com ou sem deficiências. Pois somente quando “as ações educativas se pautam pela solidariedade, pela colaboração e pelo compartilhamento do processo educativo com todos os que estão direta ou indiretamente nele envolvidos é que se consegue ter um ensino de qualidade” (Mantoan, et al., 2006). E ainda, que se direcionem olhares para a Inclusão Escolar na Educação Infantil, uma vez que, a lei garante a obrigatoriedade da matrícula na rede regular de ensino, no entanto, muitas vezes não garante os elementos básicos para que todas as crianças recebam uma educação de qualidade comprometida com a inclusão, com a diversidade humana, com o respeito e valorização das diferenças.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Censo Escolar. Brasília: INEP, 2010.

BRASIL. Censo Escolar. Brasília: INEP, 2014.

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

BRASIL. Decreto nº 6.571, de 17 de setembro de 2008, que dispõe sobre o atendimento educacional especializado.

BRASIL, Ministério da Educação. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Documento elaborado pela equipe da Secretaria de Educação Especial do MEC com colaboradores professores doutores, 2007.

BRASIL, Ministério da Educação. O acesso de pessoas com deficiência às classes e escolas comuns da rede regular de ensino. Elaborado pelo Ministério Público Federal, 2007.

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Marcos Político-Legais da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília: Secretaria de Educação Especial, 2010.

BRASIL. Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BUJES, Maria Isabel E. Educação Infantil: Pra que te quero. In: CRAIDY, Carmem; KAERCHER, Gládis (org.). Educação Infantil: pra que te quero? Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

EDWARDS, C. Ensinando as crianças por meio de centenas de linguagens. Revista Pátio -Educação Infantil – Ano III N° 8 Jul/Out 2005.

FELIPE, Jane. O desenvolvimento infantil na perspectiva sociointeracionista: Piaget, Vygotsky, Wallon. In: CRAIDY, Carmem; KAERCHER, Gládis (org.). Educação Infantil: pra que te quero? Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

FERREIRA, L.R.C. Experiências vivenciadas por alunos com deficiência visual em instituições de ensino superior na cidade de Uberlândia – MG. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós Graduação em Educação. Universidade Federal de Uberlândia/MG. Mar.2010.141p.

LUDKE, Menga e ANDRÉ, Marli E.D.A. Pesquisa em educação: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MANTOAN, Maria Teresa Égler. Inclusão escolar: O que é? Por quê? Como fazer? – 2 ed. São Paulo: Ed. Moderna, 2006.

MITJÁNS MARTÍNEZ, A.; TACCA, M. C. V. R. (Org.). Possibilidades de aprendizagem: ações pedagógicas para alunos com dificuldade e deficiência. Campinas: Alínea, 2011.

ZABALZA, Miguel A. Qualidade em Educação Infantil. Porto Alegre: Artmed, 2008.

POLÍTICAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA NO BRASIL NOS GOVERNOS LULA E DILMA: UM ELEMENTO PARA PRECARIZAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE

Laís Alice Oliveira Santos¹²

INTRODUÇÃO

A política pública se configura como uma ação do Estado pautada na disputa de forças de diferentes grupos na busca de assumir um caminho para a solução de um determinado problema. A definição de uma política não resulta apenas da imposição dos interesses de grupos com maior influência, ainda que estes prevaleçam, elas se constituem pela ação do Estado em administrar os conflitos entre diferentes grupos sociais.

O Estado, impossibilitado de superar as contradições que são constitutivas da sociedade – e dele próprio, portanto -, administra-as, suprimindo-as no plano formal, mantendo-as sob controle no plano real, como um poder que, procedendo da sociedade, coloca-se acima dela, estranhando-se cada vez mais em relação a ela. As políticas públicas emanadas do Estado anunciam-se nessa correlação de forças, e nesse confronto abrem-se as possibilidades para implementar sua face social, em um equilíbrio instável de compromissos, empenhos e responsabilidades (SHIROMA, MORAES; EVANGELISTA, 2000, p. 8).

Portanto, ao pensarmos as políticas públicas educacionais devemos levar em consideração que elas emergem para além das relações de poder e conflitos em seu processo de construção e definição, como também se configura em um campo em disputa, conflito e contradição quando se encontra em contato com a representação da sociedade no momento histórico em que emergem. As políticas públicas são ressignificadas e reinterpretadas quando materializadas nos seu contexto de

12 Graduada em Pedagogia, Mestre e Doutoranda em Educação, pela Universidade Federal de Uberlândia. E-mail: lais.alicepedago@gmail.com

efetivação pelos sujeitos sócio-históricos. Portanto, a política deve ser analisada em sua relação do macro contexto social com o microssocial. Portanto, evidenciamos que as reformas educacionais ocorridas a partir dos anos 90, foram marcadas pelas influências internacionais como resultado de um contexto de reuniões mundiais, organizadas pela Unesco, em geral, com financiamento e assessoria do Banco Mundial. Os principais documentos políticos que orientam a implantação das reformas em nível internacional foram a Declaração Mundial Sobre Educação Para Todos, de Jomtien, e a Declaração de Nova Delhi, que firmaram compromissos com agências internacionais de ordem financeira, orientando um ajuste estrutural nos países. O documento Plano Decenal de Educação Para Todos, “é a expressão brasileira do movimento planetário orquestrado pela Unesco, Bird/Banco Mundial e assumido como orientador das políticas públicas para a educação” (SILVA Jr., 2002, p. 78). As reformas no âmbito da educação foram, portanto, resultantes de um processo de indução externa liderado por organismos internacionais que, na condição de agências financiadoras, condicionavam a concessão de empréstimos aos Estados nacionais para a implantação das mudanças, definindo as diretrizes que serviam de base na constituição das políticas educacionais.

Diante desse cenário, as criações de políticas públicas educacionais estão imbricadas na relação público/privada aos termos que os grandes empresários direcionam os currículos, formações de professores, modificam as relações de trabalho docente pelas transformações do modo de produção capitalista a favor da manutenção do capital. O professor como sujeito social que sofre determinações em seu trabalho docente ao modo como as políticas de formação continuada são pensadas numa perspectiva neoliberal. Desse modo, destacamos nesse capítulo, traçar um perfil das políticas de formação continuada aos professores da educação básica implementadas durante os governos Lula e Dilma (2003-2016), na medida em que elas direcionam e modificam as formas de relação com o trabalho.

Para entender as relações estabelecidas entre o Estado Neoliberal e suas configurações nas relações de trabalho do docente, contextualizemo-los brevemente à luz de Mézaros (2015); Freitas (2002, 2005), entre outros. Posteriormente tracejamos as políticas de formação continuada voltadas aos professores da Educação básica, analisando-as enquanto políticas de um governo neoliberal.

Objetivamos neste capítulo traçar o perfil das políticas de formação continuada aos professores da educação básica implementadas durante os governos Lula e Dilma (2003-2016), referente: ao ano de implementação; a modalidade de ensino que a formação se destina; a modalidade de formação – à distância ou presencial; carga horária/tempo de formação; e temáticas da formação, na medida em que elas direcionam e modificam as formas de relação dos professores com o trabalho.

Selecionamos para este estudo a abordagem qualitativa, a qual propicia ao investigador uma visão mais ampla de seu objeto de pesquisa e uma interação com a realidade em todos seus aspectos: social, político, econômico, histórico e cultural, de forma contextualizada e complexa, de caráter documental.

Elencamos todas as políticas de formação continuada, dentre as quais são pertinentes ao nosso estudo, que constam no site do Ministério da Educação. Portanto, políticas que contemplam o recorte temporal dos anos de 2003 a 2016; voltadas a qualificação dos professores da educação básica; e com a intencionalidade para formar professores para atuarem no ensino das várias modalidades e etapas da Educação Básica. Os dados coletados das políticas de formação continuada selecionadas são referente: ao ano de implementação; a modalidade de ensino que a formação se destina; a modalidade de formação – à distância ou presencial; carga horária/tempo de formação; e temáticas da formação. Os dados obtidos por meio de informações retiradas no sítio eletrônico, nos ajudam a compreender o perfil de ações políticas desenvolvidas nos governos petistas voltadas para a área educacional. Através dos dados coletados e reunidos realizamos a análise utilizando da tabulação, categorização e comparação e referências para compreendê-las a partir da relação entre as determinações globais da sociedade e as especificidades da formação continuada de professores.

DESENVOLVIMENTO

A organização política-econômica-social de um Estado hegemonicamente neoliberal que vivenciamos hoje em nosso país é decorrente de uma profunda crise estrutural do capital que se manifesta por volta dos anos 70. Em nível mundial os Estados capitalistas iniciam o processo de reconfiguração de atuação, modificando-se de um Estado Interventor e atuante nos setores sociais para um Estado neoliberal que se posiciona forte para regular e avaliar as ações, mas transfere sua atuação para o terceiro setor e para as privatizações. O Estado de *Welfare State* ou de Bem Estar Social, recebe grande críticas ao seu modo de interferir na liberdade individual de escolha das pessoas e no livre mercado, sendo então culpabilizados pela grande crise vivida após o apogeu do fordismo e keynesianismo, com a queda da taxa de lucro, que ocorreu pela elevação do preço da força de trabalho, pressionada pela luta dos trabalhadores. Entre outros fatores destaca-se o esgotamento do modelo taylorista/fordista de produção resultante da incompatibilidade entre demanda/produção. Porém, como Mézaros (2009) salienta, o que acontecia na década de 70 ia além de uma crise do sistema capitalista, era reflexo do próprio sistema metabólico do capital que é incapaz de eliminar suas contradições internas vinculadas a exploração da força de trabalho.

Diante da crise estrutural do capital, a resposta engendrada por seu metabolismo era modificar a forma rígida de produção do fordismo por um modelo flexível e instável. As novas regras da globalização sinalizavam as altas taxas de desemprego que seriam enfrentadas pelas novas formas de produtividade que estabelecem novas regras trazendo a precariedade ao trabalhador ao terem impactos em quesitos como salários, produtividade, carga horária, garantia e direito, etc. Mézárós (2015, p. 103) nos alerta que o trabalho excedente é uma das bases materiais que dão sustentabilidade ao funcionamento do capital e que ele vai se modificando historicamente a medida que os modos de produção se modificam.

(...) desde a prevalência da exploração de classe, sob qualquer forma, a mais iníqua expropriação e apropriação dos frutos do *trabalho excedente* fornecem a base material, na qual o avanço histórico teve de ser perversamente postulado. (*grifos do autor*)

Nas novas configurações da expropriação e apropriação do trabalho excedente, Mészáros (2015) ressalta o caráter alienado deste trabalho, reafirmado pelas ações do Estado. Ou seja, Estado e Capital se alinham causando profundas transformações na organização do trabalho.

(...) é a expropriação e a apropriação alienada do *trabalho excedente enquanto tal*, não apenas esta ou aquela forma particular disso, e em termos da estrutura de comando político geral das determinações regulatórias alienadas de hoje, *o Estado enquanto tal*. (MÉSZAROS, 2015, p. 103 – *grifos do autor*)

Como ressalta Valencia (2009) na ação combinada entre Estado e Capital o mundo do trabalho torna-se flexível, polivalente e precário mediante a necessidade de submeter sua força de trabalho à lógica de reprodução do capital. A fase recessiva da economia mundial utiliza estratégias ofensivas do capital ao desintegrar as organizações sindicais e de luta para se fortalecer diante das demissões massivas, desemprego, queda salarial, perda de direitos entre outros. Concomitante a isto, Alves (2011) salienta que com o toyotismo vivenciamos um impacto no mundo do trabalho em torno da captura da subjetividade do trabalho vivo, ou seja, as atividades intelectuais dos trabalhadores passam a ser apropriadas em benefício da empresa enquanto a responsabilidade da qualidade recaem sobre eles.

É nesse contexto que o trabalhador docente tem exercido suas atividades, tanto no sentido cobrado pela sociedade, de balizamento dos seus ensinamentos em sala de aula às atuais demandas do capitalismo, como nas suas condições de trabalho e, também, na exigência de níveis mais elevados de qualificação. Assim, o docente também vem sendo muito afetado pelo ritmo acelerado das mudanças ocorridas no mundo do trabalho, o que inclui o aumento de exigências em relação à sua qualificação e competência, assim como à flexibilização de suas atividades com o decorrente incremento do número de tarefas a serem realizadas e a precarização do seu trabalho, que no campo da docência, é historicamente característico o baixo salário, quando comparado a profissões que exigem o mesmo nível de formação (LÊDA, 2006, p. 7).

As diversas atribuições docentes têm por consequências a intensificação do

trabalho e sua precarização. A carga de trabalho fora do espaço escolar é preenchida com planejamento, elaboração e correção de atividades avaliativas, formação continuada, construção de materiais didáticos, entre outros, que em muito tempo em nosso país não era contabilizado na carga horária de jornada de trabalho e tão pouco recebia-se remuneração equivalente. Avançamos com a Lei 11.738/2008 do Piso salarial que estabelece 1/3 da jornada dedicada à preparação das aulas e das demais atividades extra sala de aula. Mas, para além disso, o trabalho docente envolve outras funções, como, administrador de conflitos entre os discentes, cobrir faltas de outros profissionais da escola, atender a crescente demanda das famílias entre outras, onde a função pedagógica do professor é desviada em detrimento da produtividade e “sobrevivência da escola”, que reflete diretamente na intensificação do seu trabalho, desprofissionalização e perda de identidade profissional (OLIVEIRA, 2003).

[...] os ritmos, os tempos, as condições de trabalho e as exigências paralelas, impostas aos trabalhadores, em meio às suas atividades principais, agravam a intensidade do trabalho. São processos que produzem desgaste físico e/ou mental e impactos das mais diferentes ordens sobre a saúde dos trabalhadores docentes. (MEDEIROS, 2012, p. 12).

A mercantilização da educação, que produz a desvalorização dos profissionais, adoecimentos que se traduzem em ausências, afastamentos e substituições, entre outros fatores que implicam em dificuldades enfrentadas durante os processos de ensino/aprendizagem e formação. Diante de tantas atribuições e responsabilidades que recaem ao professor a formação permanente e qualificada - para que ele acompanhe as mudanças sociais e tecnológicas que ocorrem no mundo - é uma das mais recorrentes. As Novas Diretrizes de Curriculares para a formação de professores, publicada em 2002 (BRASIL, 2002) traz a exigência de novos perfis de professores, como reflexivo e pesquisador. Exige deste profissional o exercício constante de formação, para que pense e aja sobre a realidade em que está inserido, por isso destacamos as expressões como “ação-reflexão-ação” e “práticas investigativas” presentes nesse documento.

Contraditoriamente, a uma formação que busque a “ação-reflexão-ação”, os

cursos de formação continuada não são pensados e formulados a partir das demandas iminentes e solicitadas pelos próprios professores. Assim como, as prescrições que estão previstas nos currículos das formações, seus modelos, desapropriam o trabalhador docente de sua formação e em consequência, de seus próprios instrumentos de trabalho, enfatizando a formação enquanto instrumento de alienação do próprio trabalho (Marx e Engels, 1987). Compreendemos, portanto, que, quanto mais sólida e crítica for a formação, menos alienado será o trabalho docente e mais consciente estará o professor acerca das relações de exploração a que é submetido em meio às relações capitalistas impostas ao campo educacional, principalmente no que diz respeito ao produto de seu trabalho. Em contraponto, muitos cursos de formação continuada estão sendo ofertados na modalidade à distância e realizados de maneira aligeirada, para atender a uma demanda acelerada de qualificação para o mercado educacional. Essas condições como caracterizadas como precarização do trabalho docente e forma aligeirada de formação, implicam fundamentação teórica superficial e marcada pela descontinuidade, descontextualizada. Repercutem na atuação profissional, conforme enfatizam os estudos de Freitas (2002, 2007).

Dessa maneira, enfatizamos o próprio processo formativo enquanto formador da condição humana, que se imbrica na relação de condições de trabalho. Segundo Engels (1976, p. 13) “o trabalho é a condição básica e fundamental de toda a vida humana. É em tal grau que, até certo ponto, podemos afirmar que o trabalho criou o próprio homem”. É nesse sentido que o trabalho é fundante do ser social, produz e reproduz constantemente o homem.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Para atingir o foco deste artigo, nos dispusemos a traçar um perfil das políticas implementadas durante os governos petistas a partir das categorias: Continuidade de políticas; temáticas de formação propostas; níveis de cursos ofertados; a modalidade de ensino que a formação se destina; a modalidade de formação – à distância ou presencial; e carga horária/tempo de formação. Diante da busca no site do Ministério da Educação, foram encontrados 15 programas¹³ de formação continuada de professores, que tinham como sujeitos alvo, formadores que atuassem na educação básica para a melhoria na qualidade do ensino, portanto evidenciamos que há outros programas cujo foco se distancia de nosso objetivo ficaram de fora desta análise de perfil das políticas.

Continuidades

As políticas públicas em nosso país são marcadas pelas descontinuidades. A cada troca de governante precisamos presenciar o desmonte das políticas anteriores, porém, como as análises centram-se somente em formação continuada de professores implementadas entre 2003-2016, elas são fruto de um projeto político que há consenso, há concordância, os governantes – Lula e Dilma – como membros do mesmo partido político se reafirmam em suas ações.

Dos programas analisados apenas dois tiveram suas ações interrompidas, Pró-letramento e Mídias na Educação, que no ano de 2013 executaram suas últimas atividades, deixando de existir já em 2014. É bem possível que ambos os programas foram revistos e reformulados para atender melhor às demandas das áreas em que formavam. Os programas que substituíram o Pró-Letramento e Mídias na Educação foram implementados ainda enquanto estes estavam ativos, como um modo de garantir uma transição segura. O programa Mídias na Educação foi substituído pelo

13 Mídias na Educação; Programa de Apoio à Formação Continuada de Profissionais da Educação Infantil (PROEI); Pacto Nacional Pelo Fortalecimento do Ensino Médio; ProInfo Integrado; Saberes Indígenas na Escola; Saberes Indígenas na Escola; Escola da Terra; ProCampo; Programa de Formação Continuada de Professores da Educação Especial; Programa de Formação Continuada de Professores em Educação para o Ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana e para a Educação Quilombola; Programa de Formação Continuada de Professores e Gestores nas Temáticas de Educação em Direitos Humanos e Educação Ambiental; Programa de Formação Continuada de Professores em Educação Escolar Indígena; ProInfantil; Pró-Letramento; Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa; e Programa Gestão da Aprendizagem – Gestar II;

ProlInfo Integrado (2012), já o Pró-Letramento pelo Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) (2012), como exemplificado na tabela 1, no comparativo entre ambos, há características comuns que nos dão indícios que são contínuos em alguns aspectos.

Tabela 1: Comparativo de Programas de formação continuada de professores alfabetizadores

	PRÓ-LETRAMENTO	PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA - PNAIC
Ano de implementação	2005	2012
Nível do curso	Aperfeiçoamento	aperfeiçoamento
Modalidade de ensino	Professores alfabetizadores – 1º ao 3º ano do Ensino Fundamental	Professores alfabetizadores – 1º ao 3º ano do Ensino Fundamental
Modalidade de formação	Semipresencial	semipresencial
Temáticas de formação	Língua Portuguesa Matemática	Língua Portuguesa Matemática Ciências Naturais
Carga horária anual	120h para cada temática de formação	160h para cada temática de formação
Valor da bolsa de formação	R\$100,00	R\$200,00

Fonte: Elaborada pela autora a partir de dados do portal do Ministério da Educação – 2019.

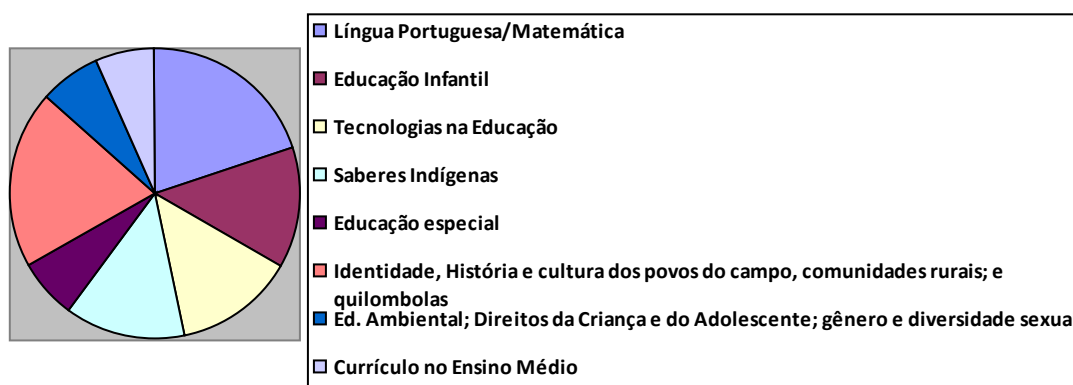
Dentro dos quesitos analisados nesta pesquisa¹⁴ os programas destoam apenas no valor oferecido das bolsas de estudo aos professores cursistas, na carga horária de formação que foi ampliada no segundo programa, como também acrescentaram a formação em Ciências Naturais aos alfabetizadores do segundo programa. Assim, percebemos uma preocupação nos governos petistas em dar continuidade nas ações implementadas no que se refere à formação continuada de professores, pois, dentre os 15 programas construídos, 13 foram mantidos e os outros dois substituídos. É importante que haja uma análise mais profunda pra compreender até que ponto o governo reavalia suas políticas para extingui-las e reelaborar novas.

14 Outros aspectos de diferenciação entre os dois programas podem ser estudados em SANTOS, Laís A. O. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: uma política vinculada ao campo acadêmico. Dissertação. 2017.

Temáticas de formação

Com relação às temáticas propostas pelos programas de formação continuada, há uma diversidade de temas – como podem ser verificados no gráfico 1 – que se vinculam estritamente às novas demandas políticas, oriundas de novas legislações como, a obrigatoriedade do ensino da história e cultura afro-brasileira e indígena que necessita de professores que compreendam a temática; e avaliações externas com foco no conhecimento de Língua Portuguesa e Matemática que induzem uma preocupação por parte do Estado e dos professores a que sejam qualificados nessas áreas para melhorar a “qualidade do ensino”.

Gráfico 1: Temáticas dos programas de formação continuada



Fonte: Elaborada pela autora a partir de dados do portal do Ministério da Educação – 2019

Averiguamos que a partir de 2012 tivemos a criação de políticas que favoreciam o ensino para as diversidades de identidades culturais, como indígenas, quilombolas, comunidades rurais, povos do campo e educação especial, como pode ser averiguado no gráfico 1. Quase metade das políticas de formação continuada estão voltadas às demandas sociais, a grupos minoritários que há tempos vinham buscando seu lugar na política dita democrática. Em conformidade com outros ganhos dos grupos sociais, como a lei 10.639/2003, que trouxe a obrigatoriedade do ensino da história e cultura afro-brasileira nos currículos escolares, e a lei 11.645/2008 que inclui a obrigatoriedade do ensino da história e cultura indígena, estas formações, mesmo que a tempo a posteriori buscam preparar os professores para compreender a história, cultura e identidades que constituem este país e que constituem as escolas.

As temáticas de Língua Portuguesa e Matemática estão presentes desde 2005, e não nos espanta que foram as primeiras a serem criadas no governo petista e que seja uma ação de formação que permanece até os dias de hoje. Primeiro, porque nos anos iniciais há uma cobrança muito grande com relação ao ensino de português e matemática, pois são disciplinas que compõem as avaliações externas, Provinha Brasil e ANA (Avaliação Nacional de Alfabetização). Portanto, é compreensível que em um governo neoliberal, que se posiciona fortemente nas regulações através das avaliações, invista em qualificação dos profissionais que ensinam estes conteúdos escolares. Ressaltamos que um dos programas, PNAIC, incluiu a formação do ensino de Ciências Naturais para além de Língua Portuguesa e Matemática, o que nos chama a atenção e reforça a afirmação anterior, pois, essa mesma disciplina foi incluída nos testes padronizados, embora o resultado do desempenho dos alunos seja calculado apenas em Português e matemática.

Dessa maneira, a avaliação externa, enquanto instrumento regulador do Estado interfere diretamente nas relações de trabalho do professor, que sentem-se – e são – responsabilizados pelos resultados dos alunos nos testes, pressionados a oferecerem melhores resultados. Este modelo gerencialista de “prestação de contas” configuram o ensino dos alunos a focar no “básico” – português e matemática – deixando os estudantes restritos a um ensino inferior, que não promove uma formação humana, que não amplia as possibilidades de mobilidade social, que os colocam em situação de defasagem com relação a outros sujeitos que tiveram acesso a diferentes capitais culturais. O programa Gestar II, voltado para profissionais do ensino médio coaduna com o que pontuamos, pois seu foco se restringe desde 2008 a qualificar somente os professores no “básico” – português e matemática –, mesmo diante da necessidade de formar alunos que farão testes, como ENEM e vestibulares, que promovem o ingresso numa universidade (que significa uma possibilidade de aumento de nível de estudo) e que exigem conhecimentos nas mais diversas áreas.

Nível do curso de formação, Modalidade de ensino e de formação

Os cursos de formação continuada ofertados aos professores da educação básica no período de 2003-2015 possuem características diversas (T 2). Precisamos esclarecer ao leitor que dentre os 15 programas, 4 deles possuem uma mescla de cursos, variando na oferta em níveis de extensão (carga horária de 120h), aperfeiçoamento (carga horária de 180h), e especialização (carga horária de 360h), como varia nas modalidades presencial, semipresencial e à distância. Estes cursos são ofertados pela Universidade Aberta do Brasil - UAB e pela Rede Nacional de Formação de Profissionais da Educação – RENAFOR e devem ser solicitados pelas Secretarias de Educação de acordo com as demandas dos municípios, portanto, variam a oferta fica condicionada às demandas municipais, o que nos impossibilita de aprofundar no perfil destes cursos.

Tabela 2: Nível, modalidades e carga horária dos cursos de formação continuada

POLÍTICAS	NÍVEL DO CURSO	MODALIDADE DE ENSINO	MODALIDADE DE FORMAÇÃO	CARGA HORÁRIA
PROINFANTIL (2012)	Nível médio	Profissionais da educação infantil sem formação específica para o magistério	À distância	2 anos
Pró-Letramento (2005 - 2013)	Aperfeiçoamento	Professores alfabetizadores – 1º ao 3º ano do Ensino Fundamental	semipresencial	120 horas duração de 8 meses.
Programa Gestão da Aprendizagem - Gestar II (2008)	aperfeiçoamento	Professores anos finais do EF de português e matemática	semipresencial	300 horas, sendo 120 horas presenciais e 180 horas a distância
PNAIC – Pacto Nacional Pela Alfabetização Na Idade Certa (2012)	aperfeiçoamento	Professores alfabetizadores – 1º ao 3º ano do Ensino Fundamental	semipresencial	160 horas duração de 8 meses.

Escola da terra (2013)	aperfeiçoamento	Professores de classes multiseriadas no campo	presencial	180 h
Saberes Indígenas na Escola (2013)	aperfeiçoamento	Professores das turmas de estudantes indígenas	presencial	180h anual
ProInfo Integrado (2012)	aperfeiçoamento	Professores Gestores	Presencial À distância	60H 40H
Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio (2014)	aperfeiçoamento	Professores do Ensino Médio e gestores da Secretaria de Educação	Presencial	-
PROEI (Programa de Apoio à Formação Continuada de Profissionais da Educação Infantil) (2009)	especialização	Professores e demais profissionais que atuam na educação Infantil	presencial	360h
Mídias na Educação (2007-2013)	Extensão Aperfeiçoamento	Professores da Educação Básica	À distância	120h 180h
PROCAMPO- Curso de Licenciatura em Educação do Campo (2012)	Graduação	Professores em exercício nas escolas do campo que não possuem o Ensino Superior	presencial	Três anos
Programa de Formação Continuada de Professores na Educação Especial (2012)	Extensão/ Aperfeiçoamento/ especialização	Professores da Educação Básica Professores das salas de recurso	Presencial Semipresencial À distância	variável
Programa de Formação Continuada de Professores em Educação para o Ensino da História e da Cultura Afro-brasileira e Africana e para a Educação Quilombola (2012)	Extensão/ Aperfeiçoamento/ especialização	Professores da Educação Básica	Presencial Semipresencial À distância	variável

Formação Continuada de Professores em Educação Escolar Indígena (2012)	Extensão/ Aperfeiçoamento/ especialização	Professores da Educação Básica	Presencial Semipresencial À distância	variável
Programa de Formação Continuada de Professores e Gestores nas temáticas de Educação em Direitos Humanos e Educação Ambiental (2012)	Extensão/ Aperfeiçoamento/ especialização	Professores da Educação Básica	Presencial Semipresencial À distância	variável

Fonte: Elaborada pela autora a partir de dados do portal do Ministério da Educação – 2019

Com relação ao nível de formação ofertado podemos notar um quantitativo mais elevado em nível de aperfeiçoamento, em que a carga horária é na maioria dos cursos de 180 horas. Alguns cursos destoam na carga horária, mas somente os que são semipresenciais, pois há uma distribuição entre a formação que ocorre presencialmente com a que acontece à distância, como no Programa Gestar II em que de 300 horas, 180 horas são destinadas à formação à distância. Somente um dos cursos prevê formação a nível de graduação e outro a nível de ensino médio. Dessa forma, ressaltamos que estas políticas constroem um perfil de formação aligeirada, a qual pode acarretar em um esvaziamento dos conteúdos tratados superficialmente por conta do pouco tempo demandado a eles.

As formações continuadas para os profissionais na Educação Infantil, nos chamam atenção, pois, surgem antes de uma importante reorganização da educação básica, como a obrigatoriedade da pré-escola instituída pela Lei nº 12.796/2013. O programa PROINFANTIL, criado em 2012, atende professores que já atuam no magistério, lecionando à faixa-etária de 0 a 5 anos de idade, mas sem a formação adequada a esta etapa de ensino. Porém, a formação fornecida pelo PROINFANTIL é prevista para que ocorra à distância, durante dois anos, e que forma em nível médio para atuar com crianças pequenas. O nível de formação oferecido é inadequado às necessidades e desafios que os professores enfrentam cotidianamente na educação infantil. Porém, sabemos que o trabalho com a primeira infância está fortemente

associado ao cuidado desvinculado do ato de educar, por isso, uma formação inferior a uma graduação tem se efetivado. O tempo de formação está restrito a dois anos, que se comparado à uma graduação em pedagogia, cai pela metade, o que possivelmente reverterá em perdas de disciplinas que embasam a formação crítica do profissional, transformando esta formação oferecida pelo governo federal aos ensinamentos do “como fazer para dar aulas”.

Outro agravante é que este curso é realizado à distância, o que acarreta prejuízos ao professor de duas maneiras diferentes. Primeiro pela baixa qualidade de ensino em que são ofertados, pois um professor é responsável pela formação de muitos alunos ao mesmo tempo, o que não permite que este estabeleça comunicação com os alunos, ficando esta função a cargo dos tutores de cursos, a quem é exigida apenas a graduação, entre outros aspectos. Do mesmo modo que o quantitativo de alunos prejudica a qualidade do ensino, ele agrava os modos de relação de trabalho dos professores do ensino médio e ensino superior, pois o professor que leciona pra 500 ou 1000 alunos ao mesmo tempo, faz com que diminua a quantidade de professores presenciais. Isso gera uma sobrecarga de professores em busca de trabalho, aumenta a oferta de mão de obra para uma demanda menor.

Em contraponto, o Programa de Apoio à Formação Continuada de Profissionais da Educação Infantil – PROEI, implementado em 2009, prevê uma qualificação aos profissionais da Educação Infantil em nível de especialização com carga horária de 360 horas, o que reverbera uma formação mais próxima a uma formação de qualidade aos profissionais da Educação Infantil.

CONCLUSÃO

O traçado das características de Políticas de Formação Continuada dos Professores da Educação Básica implementadas durante os governos petista (2003-2016), nos permitiram compreender que o Estado, mesmo sendo assumido por governos de esquerda, manteve suas ações a serviço do capital, mas ao mesmo tempo não deixou de contemplar as demandas oriundas dos diferentes grupos sociais minoritários.

A disposição do Estado a serviço do capital pode ser percebido à medida que muitos cursos de formação continuada foram ofertados na modalidade à distância, o qual formam docentes em larga escala, sem se preocupar com a qualidade, mas com um custo muito mais baixo do que são despendidos em cursos presenciais, ou seja, se convertem em menos gastos ao Estado. A maioria dos cursos de formação continuada é ofertada no nível de aperfeiçoamento, os quais possuem uma menor carga horária de formação, objetivando que as formações se deem de forma aligeirada para atender as necessidades do “mercado educacional”, sem a preocupação com a qualidade desta formação. Sobre o aligeiramento da formação do professor, Soares (2008) ressalta que traz a formação um esvaziamento e fragmentação do conteúdo.

(...) na medida em que são fragilizados, precarizados, aligeirados e esvaziados de conteúdo os processos de trabalho e formação dos professores, em especial daqueles que atuam ou irão atuar na escola pública, há uma crescente e gradativa desqualificação desses profissionais e, por sua vez, o enfraquecimento da possibilidade da escola estar, de alguma forma, contribuindo para o fortalecimento de um projeto contra-hegemônico de sociedade (SOARES, 2008, p. 140) .

Assim, é perceptível que as formações continuadas realizadas de modo acelerado estão ao serviço do capital, pois uma formação que não traga tempo, espaço para o desenvolvimento da criticidade faz parte de um projeto de governo que ao mesmo tempo em que “qualifica” o docente embutindo diversos conhecimentos, o desqualifica. Porém, não podemos deixar de elencar que as políticas trazem fortemente as características neoliberais, mas trazem também a possibilidade de participação de dos grupos minoritários, com suas demandas. Assim, as tentativas de uma gestão

democrática podem ser identificadas na consolidação das formações que possuíam como foco o reconhecimento dos diferentes grupos identitários que constituem essa nação, assim como no financiamento de bolsas de estudo aos professores cursistas, o que valoriza e incentiva os docentes a se qualificarem. Amaral (2017, p. 7) afirma,

É no embate entre esses gastos do fundo público que se estabelecem as prioridades para as ações dos poderes públicos, incluindo aí o financiamento da educação. A gestão do fundo passa a ser, portanto, um dos mais importantes ingredientes na luta democrática da sociedade.

As políticas de formação continuada de professores da Educação Básica se mostram a serviço do capital, mas também se mostram a favor das lutas políticas democráticas na busca de uma melhor igualdade de condições nessa sociedade de classes.

REFERÊNCIAS

ALVES, Thiago; PINTO, José M. de R. Remuneração e características do trabalho docente no Brasil: um aporte. Cadernos de pesquisa, v. 41, n. 143, mai/ago. 2011.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Resolução nº 1, de 18 de fevereiro de 2002. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Diário oficial d União, Brasília, 9 abr. 2002. Seção 1, p. 31.

BRASIL. Lei 10.639/2003, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9. 394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Diário Oficial da União, Poder Executivo, Brasília, DF, 9 jan. 2003

BRASIL. Lei 11.645/08 de 10 de março de 2008. Altera a Lei nº 10.639/2003. Diário Oficial da União, Poder Executivo, Brasília, DF, 10 mar. 2008.

FREITAS, Helena Costa Lopes. Formação de professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação. Educação e Sociedade, v. 23, nº 80. Campinas: p. 136-167, set. 2002.

FREITAS, Helena Costa Lopes. A (nova) política de formação de professores: a propriedade postergada. Educação e Sociedade, v. 28, nº 100. Campinas: p. 1203-1230, outt. 2007.

LÊDA, Denise Bessa. Trabalho docente no ensino superior sob o contexto das relações sociais capitalistas. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 29ª, 2006, Caxambu. Anais... Caxambu: 2006. Disponível em: <www.anped.org.br>. Acesso em: 12 maio 2015.

MARX, Karl e ENGELS, Friedrich (1987). O manifesto comunista. In: MARX, Karl e ENGELS, Friedrich Cartas filosóficas e o Manifesto Comunista de 1848. São Paulo: Moraes.

MEDEIROS, Luciene das Graças Miranda. REUNI: uma nova regulação para a expansão da educação superior pública ou um maior controle das universidades federais. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 35^a, Porto de Galinhas. Anais... Porto de Galinhas: 2012. Disponível em: <www.anped.org.br>. Acesso em: 15 maio 2015

MÉSZÁROS, István. A crise estrutural do capital. Tradução de Francisco Raul Cortejo et al. São Paulo: Boitempo, 2009.

MÉSZÁROS, István. A montanha que devemos conquistar: reflexões acerca do Estado. Tradução Maria Izabel Lagoa. São Paulo: Boitempo, 2015.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. As reformas educacionais na América Latina: repercussões sobre a identidade dos trabalhadores docentes. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

SILVA JÚNIOR, João dos Reis. A reforma do estado e da educação no Brasil de FHC. São Paulo: Xamã, 2002.

SHIROMA, Eneida Oto; MORAES, Maria Célia M. de; EVANGELISTA, Olinda. Política Educacional. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

VALENCIA, Adrián Sotelo. A estruturação do mundo do trabalho: superexploração e novos paradigmas da organização do trabalho. Tradução de Fernando Corrêa Prado. Uberlândia: Edufu, 2009.

EDUCAÇÃO E NEOLIBERALISMO NO BRASIL: A PEC 188/2019¹⁵

Leandro Ferreira Silva¹⁶

INTRODUÇÃO

O nosso objetivo neste ensaio não é elaborar uma análise histórica e filosófica do neoliberalismo. Porém, consideramos a pertinência de uma contextualização inicial para darmos conta do significado que as reformas neoliberais carregam. Entendemos, portanto, que as políticas públicas para a educação, elaboradas no vasilhame ideológico neoliberal, ultrapassam as fronteiras da crise econômica que supostamente exigiria planos de austeridade e, conseqüentemente, um financiamento público da educação mais arrojado. É chegado, talvez, o momento de pensarmos as políticas neoliberais para a educação pelo prisma da “razão de mundo” a que Dardot e Laval se referem mais adiante, percebendo-as como discursos, dispositivos e estratégias para estabelecer novos modelos de instituições e sujeitos baseados na competitividade exagerada.

Nestas breves linhas, porém, elaboramos uma discussão mais estreita, focada na relação entre a descentralização das políticas públicas no Brasil e o projeto neoliberal, que implica modificações incisivas no próprio Pacto Federativo e no sistema educacional, de um modo particular. Para tanto, analisaremos as recentes mudanças na legislação brasileira que se enquadram no atual pacote de reformas neoliberais: a Proposta de Emenda Constitucional 188/2019.

15 Ensaio apresentado à disciplina Políticas Públicas e Educação, ofertada pela Prof.^a Dr.^a Zara Figueiredo Tripodi, no 2.º semestre de 2019, no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação do Instituto de Ciências Humanas e Sociais da Universidade Federal de Ouro Preto.

16 Aluno de graduação do curso de História da Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP). E-mail: leandrof784@gmail.com.

BREVE APANHADO HISTÓRICO

Em agosto de 1938, na cidade de Paris, o Colóquio Lipmann reunia cerca de 80 pessoas, entre as quais estavam os austríacos Friedrich Hayek e Ludwig Von Mises, para defender o mercado como único modelo eficiente de organização da economia e do estado de direito, diante de um cenário global de crise do liberalismo encarnada nas experiências fascistas e soviética¹⁷. A reunião pretendia-se uma renovação do liberalismo e contava com diferentes visões acerca de como se daria essa renovação: todos ali presentes estavam de acordo em combater as políticas de intervencionismo estatal na economia, mas havia alguns, como os austríacos, que pregavam um liberalismo mais intransigente, e outros, como Walter Lippmann, simpáticos aos gastos sociais. Em todo caso, a relevância do evento em Paris, às portas da Segunda Guerra Mundial, reside no fato de ter lançado os fundamentos ideológicos do projeto econômico, político e social que ali mesmo foi chamado de neoliberalismo¹⁸.

Desde então, tem sido escrito um capítulo da história do capitalismo que, em nossa atualidade, tomou um fôlego pujante. Foi a partir da era Thatcher e Reagan, no final dos anos 1980, que o neoliberalismo começou a se tornar uma política econômica hegemônica no mundo globalizado. Na década de 1990, países latino-americanos como o Brasil e a Argentina experimentaram o início da agenda neoliberal com extensos pacotes de privatização de empresas estatais que se constituíam como patrimônios públicos construídos ainda sob os modelos de substituição de importações, nos anos 1940. A retórica e a agenda neoliberais voltaram com tudo em meados do decênio recém-encerrado (em que pese não terem desaparecido no cenário dos governos de centro-esquerda latino-americanos dos anos 2000).

A crise econômica de 2008 não foi suficiente para desbaratar o neoliberalismo e retirá-lo dos discursos e das práticas dos governos. Pierre Dardot e Christian Laval¹⁹ defendem que a crise, ao invés de enfraquecer, fortaleceu o neoliberalismo, pois, para além de ser a ideologia que fundamenta uma determinada política econô-

17 GONZALBO, Fernando Escalante. El origen. Historia mínima del neoliberalismo. Cidade do México: El Colegio del México, 2016, p. 28-29.

18 Ibid.

19 DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. Introdução à edição inglesa (2014). A nova razão do mundo: ensaio sobre a sociedade neoliberal. São Paulo: Boitempo, 2016, p. 15.

mica, trata-se de uma racionalidade que impõe novos modos de subjetivação, isto é, certos padrões de conduta nos sujeitos que os fazem comportar de acordo com a lógica da competição generalizada. Basicamente, Dardot e Laval²⁰ caminham no sentido de compreender o neoliberalismo como uma “razão de mundo” global que coloniza os vários âmbitos da vida contemporânea: no político, trata-se da conquista do poder pelas forças neoliberais; no econômico, da expansão do capitalismo financeiro globalizado; no social, da individualização das relações sociais e a quebra de solidariedades coletivas; e no subjetivo, do surgimento de um novo tipo de sujeito.

A perspectiva dos autores é importante porque nos permite enxergar a extensão do neoliberalismo para além de sua tese fundamental, a do “Estado mínimo”, e percebê-lo como um projeto político e social que, “longe de limitar-se à esfera econômica, tende à totalização, isto é, a ‘fazer o mundo’ por seu poder de integração de todas as dimensões da existência humana²¹”

A DESCENTRALIZAÇÃO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS NO CONTEXTO DA PEC 188/2019

Inicialmente, salientamos que a descentralização das políticas públicas é uma das grandes vertentes do programa de reformas nas políticas sociais do projeto neoliberal. A propósito da descentralização, Sônia Draibe afirma:

[...] a descentralização é concebida como um modo de aumentar a eficiência e a eficácia do gasto, já que aproxima problemas e gestão. Argumenta-se ainda que, com a descentralização, aumentam as possibilidades de interação, no nível local, dos recursos públicos e dos não-governamentais, para o financiamento das atividades sociais²².

20 DARDOT; LAVAL, 2016, p. 14-15

21 Ibid., p. 15, grifo meu ou grifo dos autores.

22 DRAIBE, Sônia. As políticas sociais e o neoliberalismo: reflexões suscitadas pelas experiências latino-americanas. Revista USP, São Paulo, n. 17, p. 86-101, 1993, p. 97.

O processo de descentralização das políticas públicas, que vem ocorrendo em distintos países desde os anos 1980, foi observado também por Marta Arretche. De acordo com a autora, os grupos no poder dos Estados que adotaram medidas descentralizadoras entendem que estas seriam formas mais democráticas e eficientes de prestação de serviços públicos²³. Contudo, ela defende que a descentralização não significa, necessariamente, um modelo eficaz de democratização dos recursos e serviços públicos. Destarte, afirma que: “deslocar recursos do ‘centro’ para subsistemas mais autônomos pode evitar a dominação pelo ‘centro’, mas pode permitir essa dominação ao interior desse subsistema²⁴”. Como essas contradições se expressam na Proposta de Emenda Constitucional 188/2019? Primeiramente, é necessário compreendermos alguns pontos da PEC, conhecida também como PEC do Pacto Federativo. O texto trata da reforma administrativa incluída na agenda “pós-previdenciária” do Governo Bolsonaro e, sob o discurso da modernização da máquina burocrática estatal, apresenta como um dos pontos principais a redução dos salários de servidores públicos e altera os recursos financeiros aplicados na educação e na saúde.

Basicamente, a PEC 188/2019 recrudescer a Emenda Constitucional 95/2016, que limita os gastos públicos; revoga o Fundo Social, que visa destinar à saúde e à educação parte dos recursos financeiros obtidos pela exploração do pré-sal; diminuir os salários e a carga horária de servidores da educação, e prevê a transferência de recursos públicos destinados à educação para o setor privado.

Acerca do primeiro ponto, isto é, o recrudescimento da EC 95/2016 do “teto dos gastos”, a PEC da reforma administrativa, caso transformada em emenda, suspenderá o reajuste dos valores de acordo com a inflação. Os efeitos serão dramáticos e basta citarmos apenas um para entendermos que a PEC 188/2019 sufocará a sistema educacional brasileiro: inviabilizará a meta número 20 do Plano Nacional de Educação (2014-2024)²⁵, que estabelece a ampliação do investimento na educação pública com vistas a atingir os 10% do PIB.

No que tange à revogação do Fundo Social, os impactos seriam igualmente

23 ARRETCHE, Marta. Mitos da descentralização: mais democracia e eficiência nas políticas públicas? Revista Brasileira de Ciências Sociais, São Paulo, v. 11, n. 31, p. 44-66, 1996.

24 ARRETCHE, 1996.

25 Disponível em: <http://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014>. Acesso em: 24 jan. 2020.

drásticos: retirariam os recursos das áreas da saúde e educação, minguando esses setores que são de primeira ordem no plano das políticas públicas (como se os cortes várias vezes realizados em anos anteriores simplesmente não fossem o bastante). Em relação à transferência de recursos públicos para o setor privado, a PEC 188/2019 garantiria bolsas de estudo para o ensino básico em instituições particulares cadastradas quando não existirem vagas nas escolas públicas, o que desobrigaria os governos estaduais e municipais de expandirem suas redes de ensino.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Essas questões revelam que o processo de descentralização das políticas públicas contidas na reforma administrativa e toda a lógica neoliberal que a envolve, concorrem para uma “desdemocratização” dos recursos e serviços públicos na área da educação. Além de limitar o acesso aos direitos sociais fundamentais, garantidos na Constituição Federal de 1988, a reforma administrativa transferirá para os estados e municípios toda a obrigação referente ao combate das desigualdades sociais. Ademais, implantará os principais marcadores da ideologia neoliberal em setores que necessitam cada vez mais de investimentos públicos. Entre esses marcadores estão a desregulamentação, o desengajamento do governo em responsabilidades sociais específicas e o financiamento público do consumo de serviços privados²⁶ que, em última análise, permitirão a entrada do capital privado na promoção de políticas sociais que combatem a desigualdade.

Outro ponto importante desse novo Pacto Federativo é a unificação dos orçamentos da saúde e da educação. Basicamente, os governos estaduais e municipais poderão aplicar volumes financeiros maiores em uma área em detrimento da outra, o que implicará uma disputa acirrada por recursos e investimentos públicos. Trata-se de escassear os recursos públicos da educação, desmantelando o que a própria Constituição estabeleceu concernente à obrigatoriedade primária da destinação de recursos públicos e projetos de expansão das redes de ensino.

No marco ideológico do neoliberalismo, a ideia do Estado mínimo, quando concretizada em políticas públicas, estabelece um paradoxo perverso: a presença do Estado é máxima no que diz respeito a minimizar os direitos sociais e humanos fundamentais, e mínima no que se refere a maximizar esses mesmos direitos.

26 DRAIBE, 1993, p. 98.

REFERÊNCIAS

ARRETCHE, Marta. Mitos da descentralização: mais democracia e eficiência nas políticas públicas? *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, São Paulo, v. 11, n. 31, p. 44-66, 1996.

BRASIL. *Lei n.º 13.005/2014*. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, [2014]. Disponível em: <http://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014>. Acesso em: 24 jan. 2020.

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. Introdução à edição inglesa (2014). *A nova razão do mundo: ensaio sobre a sociedade neoliberal*. São Paulo: Boitempo, 2016, p. 15.

DRAIBE, Sônia. As políticas sociais e o neoliberalismo: reflexões suscitadas pelas experiências latino-americanas. *Revista USP*, São Paulo, n. 17, p. 86-101, 1993.

GONZALBO, Fernando Escalante. El origen. *Historia mínima del neoliberalismo*. Cidade do México: El Colegio del México, 2016, p. 28-29.

A POLÍTICA DE CURRÍCULO ORGANIZADO POR CICLOS

Ana Cleide Patrício de Souza²⁷

Fabricia Feitosa Barreto²⁸

Janaina de Araújo Pimenta²⁹

Sandra Regina da Silva Gomes³⁰

RESUMO

Este trabalho tem como objetivo apresentar reflexões sobre as políticas curriculares no contexto da organização do currículo escolar em ciclos. Para tanto, utilizou-se como procedimento metodológico, pesquisa bibliográfica tendo como base os estudos de Perrenoud (2004), Mainardes (2009) e Silva (1999). Conclui-se que a política curricular de organização por ciclos apesar de não ser novidade, ainda é um desafio para as instituições de ensino. Para algumas a dificuldade é ainda reestruturar a escola para a implantação da política. Para outras, o currículo é organizado em ciclos, mas a prática pedagógica permanece apoiada no sistema seriado. Portanto, vive-se um conflito no que diz respeito ao processo pedagógico das escolas em organizar ou não seus currículos a partir desse modelo estrutural. Diante do exposto, faz-se necessário questionar o discurso utilizado para sustentar o princípio ideológico de ensino por ciclos, buscando refletir sobre os impasses e desafios na implantação desta modalidade no espaço educacional.

Palavras-chave: Política curricular. Currículo. Organização do ensino em ciclos.

²⁷ Mestranda em Ciências da Informação pela Universidade Federal da Paraíba – UFPB (Ana2004cleide@hotmail.com)

²⁸ Graduanda em Pedagogia pela Universidade Estadual da Região Tocantina do Maranhão – UEMA-SUL (fabriciafeitosaabarreto24@gmail.com)

²⁹ Mestra em Educação pela Universidade Federal do Maranhão – UFMA (janaina.pimenta@gmail.com)

³⁰ Graduanda em Pedagogia pela Universidade Estadual da Região Tocantina do Maranhão – UEMA-SUL (saan192016@outlook.com)

ABSTRACT/ RESUMEN/ RÉSUMÉ

This paper aims to present reflections on curricular policies in the context of the organization of the school curriculum in cycles. For this, a bibliographic research was used as a methodological procedure, based on the studies of Perrenoud (2004), Mainardes (2009) and Silva (1999). It is concluded that the curricular policy of organization by cycles, although not new, is still a challenge for educational institutions. For some the difficulty is still to restructure the school for the implementation of the policy. For others, the curriculum is organized in cycles, but pedagogical practice remains supported in the serial system. Thus, there is a conflict in the pedagogical process of the schools in organizing or not their curricula from the politics of cycles. In this sense it is necessary to question the discourse used to support ideological principle of teaching by cycles, in order to reflect on the impasses and challenges in the implementation of this modality in the educational space.

Keywords: Curricular policy. Curriculum. Organization of teaching in cycles.

INTRODUÇÃO

Nas últimas décadas, algumas mudanças aconteceram na organização da educação formal no Brasil e foram criticadas por conservadores e entendida como inovadoras para progressistas. Desde que se iniciou os debates para mudanças na reforma do ensino brasileiro, houve resistência na aprovação de medidas que impulsionassem o modelo pedagógico de escolarização.

Tal oposição existe desde a elaboração da LDB de 1961, quando o discurso liderado pelo partido dos escolanovistas - de liberdade na educação e mudança no modelo de escolarização, propagado por Almeida Júnior, enfrentou o veto do deputado Gustavo Capanema que questionava a aplicabilidade da nova estrutura curricular defendida pelos progressistas.

Segundo Miranda (2009), na década de 1980, um novo modelo de ensino organizado por ciclos, criou um debate dentro da comunidade escolar e o principal argumento, baseava-se no modelo de escolarização de países da Europa em que a forma de ensino se mostrava mais eficiente no combate a incidência do fracasso escolar.

A causa dessa polêmica, refere-se à organização estrutural em ciclos e com ela a progressão continuada no ensino fundamental, pois há um certo equívoco dentro da comunidade escolar em relação a impossibilidade de reprovação no Ensino Fundamental quando a escola adota a organização curricular por períodos.

O trabalho não tem pretensão de defender uma ou outra forma de organização da escolaridade – séries ou ciclos. O objetivo é refletir sobre a organização do ensino em ciclo a luz dos marcos formativos e teóricos adotados. Para tal, o trabalho, desvela historicamente o contexto social, político e educacional visando a compreensão do tema supracitado e sua pertinência no debate curricular no que tange ao âmbito da política curricular e organização do currículo escolar em ciclos, citando seus desafios e impasses.

A POLÍTICA DE CURRÍCULO ORGANIZADO POR CICLOS: impasses e desafios

A trajetória da educação brasileira, mostra que a organização do ensino na maioria das escolas não era dividida em séries. Muitas escolas, tinham somente um único espaço que servia de sala para todas as idades. (AGUIAR, 2009). Isso evidencia características da organização escolar por ciclos no âmbito educacional, sendo anterior a organização por série.

Contudo, a proposta de organização curricular por ciclo no Brasil concretiza-se apenas no século XX, com as reformas educacionais. Francisco Campos, então ministro da educação e saúde durante o governo de Getúlio Vargas (1930-1945) em 1931, realizou a primeira reforma educacional. Nessa proposta, o ensino secundário foi dividido em dois ciclos: um fundamental, com um período de 5 anos e outro complementar, com durabilidade de 2 anos, ambos indispensáveis para ingressar no ensino superior, já fazendo alusão a ciclos.

Em 1942, a palavra ciclos foi mencionada em outra importante reforma educacional, a Reforma Capanema, chamada também de Leis Orgânicas do ensino – 1942/194 realizada pelo ministro Gustavo Capanema, resultando na repartição em dois ciclos: o ginasial, com quatro anos, e o colegial, com três anos. Desse modo, deixou-se de adotar o ensino seriado para adotar o ensino por meio dos ciclos.

Nesse contexto, a proposta da escola ciclada surge como uma das mudanças inovadoras, com o objetivo de combater as altas taxas de repetência e amenizar o fracasso escolar (MAINARDES, 2009).

Segundo Aguiar (2009) de cada 100 alunos, somente 28 terminavam seus estudos até a terceira série e apenas 16 até a quarta. Diante de tantos problemas, o ambiente educacional necessitava rapidamente de uma transformação significativa.

Pode-se dizer que a política de ciclos foi oficialmente formalizada com a Lei de Diretrizes e Bases – LDB 9.394 de 1996. Estabelece no artigo 23 que:

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).

É importante ressaltar que, se nenhuma dessas formas interessar à escola, e ao sistema, a lei deixa claro que pode haver uma «forma diversa de organização». Portanto, “é aberto”, desde que se atenda o interesse do processo de preparação, ou seja, o objetivo a ser atingido é a aprendizagem, e é em função desse objetivo que se deve definir os meios, estratégias e formas de organização. Nesse caso, há uma clara prevalência do pedagógico sobre o administrativo.

O parágrafo 2º do artigo 32 previu também que as escolas organizadas por séries adotassem a progressão continuada, que significa o alargamento do conceito de período escolar, o qual prevê, em vez de anos, ciclos. Com a legalização, a política de ciclos atingiu todo o ensino fundamental de vários estados do Brasil, mas só se consolidou com a política pública do Ensino Fundamental de 9 anos, através das Leis Federais nº 11.114/2005 nº 11.274/2006, implantadas de forma progressiva em todas as escolas da rede.

Posteriormente a essa alteração, o Ensino Fundamental passou a ser ciclado, organizado totalmente em ciclos de aprendizagem I e II. O ciclo de aprendizagem I corresponde aos alunos de 6 a 8 anos (1º, 2º e 3º anos de escolarização) e o ciclo II, aos discentes com 9 e 10 anos (4º e 5º anos de escolarização).

A legalização da política de ciclos trouxe um novo olhar para a possibilidade de resolução de muitos problemas educacionais, no entanto, experiências com a promoção automática no país, fracassaram, acabando por prevalecer o regime da seriação, dentre elas, as adotadas no Estado de São Paulo (AGUIAR, 2009).

Atualmente, mesmo com implantação da política pública do Ensino Fundamental de 9 anos, por meio das Leis Federais nº 11.114/2005 nº 11.274/2006 as quais organizaram totalmente o ensino fundamental em ciclo, as práticas escolares ainda estão distantes da proposta curricular organizada por ciclos.

O currículo é organizado em ciclos, mas a prática pedagógica permanece apoiada no sistema seriado (PERRENOUD, 2004). Tal falha se deu e dar-se por razões de ordem pedagógico-educacionais, pois entende-se que para propor esse modelo de ensino faz-se necessário construir uma nova escola, que não seja excludente e classificatória, mas inclusiva respeitando o tempo de aprendizagem de cada indivíduo. Nessa perspectiva, a escola ciclada:

a) implica em mudanças na organização e gestão da escola; b) exige que os objetivos de final de ciclo sejam claramente definidos para professores e alunos; c) pressupõe o emprego de dispositivos da pedagogia diferenciada, da avaliação formativa e o trabalho coletivo de professores; d) demanda uma formação contínua dos professores, o apoio institucional e o acompanhamento adequado “para construir novas competências” (PERRENOUD, 2004, p. 52).

Partindo dessa reflexão, é necessário a reconstrução do conceito de escola por toda a comunidade escolar. Para que isso ocorra é fundamental compreender que um processo contínuo e não acaba em um ano letivo. Em busca desse entendimento os autores tem fundamentado o estudo da organização curricular em ciclos.

Segundo Perrenoud (2004) ciclo é a reordenação de uma sequência de séries, podendo ser de 2, 3,4 ou mais anos, contemplando, assim, as diferenças de ritmo dos alunos. Para Krug (2002), ciclos de formação são organizados segundo as fases de formação do indivíduo: infância; pré-adolescência e adolescência. Para Mainardes:

A escola em ciclos é uma política complexa que possui justificativas filosóficas e políticas, psicológicas, antropológicas e sociológicas. Filosófica e política por ampliar o direito a educação, respeitar as diferenças, amenizar a exclusão escolar e por fim proporcionar um ambiente escolar democrático. Psicológico no sentido de considerar a aprendizagem como um processo que não necessariamente se limita a um ano letivo, atender as dificuldades individuais de aprendizagens e por considerar que a não reprovação eleva a autoestima dos discentes. Antropológico por estabelecer que o papel da escola é proporcionar o desenvolvimento pleno do aluno. E por fim e não menos importante o fundamento sociológico, que possibilita a escola ciclada favorecer um ambiente menos seletivo, em que os diferentes grupos sociais podem conviver de forma significativa para favorecer a aprendizagem colaborativa (MAINARDES, 2009).

A proposta curricular por Ciclo abandona o conceito restrito de currículo como listagem de conteúdos, adotando uma visão ampliada incluindo conteúdos, métodos, objetivos, organização do tempo e do espaço escolar, as relações de ensino e as interações sociais constitutivas da aprendizagem significativa, critérios de avaliação, realidades socioculturais dos alunos, abrangendo as relações entre todos esses aspectos e as aprendizagens sociais.

Pacheco (2005), considera a importância de incluir os parâmetros sociais como fundamento para a construção de um currículo, porque a estruturação de sua base envolve a realidade vivenciada e contemplada pelo aluno, dessa forma, ignorá-la

significa desconsiderar o princípio da diversidade cultural já que em cada regionalidade do país, a forma de educação com raízes no currículo, “sofre alterações significativas no seu processo de desenvolvimento.

Tão importante quanto entender o conceito de organização curricular por ciclo é compreender como essa organização pode ser desenvolvida nas escolas. Nesse sentido e segundo Mainardes (2009), no decorrer dos anos 1990 e 2000 diferentes modalidades de ciclos foram sendo formuladas e diferentes denominações têm sido utilizadas para se referir à organização da escola em ciclos no Brasil, conforme as especificidades de cada proposta, como: Ciclo Básico, Ciclos de Aprendizagem, Ciclos de Formação Humana, Regime de Progressão Continuada, Bloco Inicial de Alfabetização, Ciclo Complementar de Alfabetização, Ciclos de Ensino Fundamental, Organização em Ciclos.

A proposta denominada Ciclos de Aprendizagem surgiu a partir do final da década de 1990 e tem como principal autor Philippe Perrenoud. O autor define os ciclos de aprendizagem como sendo “[...] novos espaços-tempos de formação, [...] a meta é que todos os alunos atinjam os objetivos no final da formação escolar ao mesmo tempo, mas, se necessário for tomando caminhos diferentes”. (PERRENOUD, 2004, p. 41).

Assim o processo de aprendizagem compreende um período mais longo, geralmente ciclos de dois, três, quatro ou mais anos. Esse processo implica profundas mudanças nas práticas pedagógicas e organização escolar. Os ciclos de aprendizagem são definidos por:

Etapas mais compatíveis com as unidades de progressão das aprendizagens; um planejamento mais flexível das progressões, uma diversificação das trajetórias; uma maior flexibilidade quanto ao atendimento diferenciado dos alunos, em diversos tipos de grupos e dispositivos didáticos; uma maior continuidade e coerência, ao longo de vários anos, sob a responsabilidade de uma equipe; objetivos de aprendizagem incidindo sobre vários anos, constituindo pontos de referência essenciais para todos e orientando o trabalho dos professores [...] (PERRENOUD, 2004, p. 14).

Os ciclos de aprendizagem demandam um processo de ensino contínuo. Para tanto, o professor deve dispor-se de recursos que auxiliem o acompanhamento

individualizado do discente, promovendo assim sua autonomia e aprendizagem significativa.

Para Perrenoud (2004, p. 113) “[...] não basta adaptar as rotinas existentes às exigências de funcionamento de um ciclo [...] o desafio é aperfeiçoar as aprendizagens graças à evolução formativa, instrumento privilegiado de uma pedagogia diferenciada e de uma individualização dos percursos.” Nessa perspectiva, os conteúdos e objetivos necessitam ser alcançados até o término de cada ciclo, não se restringindo apenas a um ano.

Além disso, a avaliação de acordo com esse novo modelo escolar, deve ocorrer de maneira formativa e dialética, exercendo a função diagnóstica, pois, por ela, o professor saberá como trabalhar com o aluno, por meio de pedagogias diferenciadas.

A proposta por ciclos de formação é mais rígida que a de ciclos de aprendizagem. De modo geral, esta modalidade de ciclos é mais complexa que as demais e a sua operacionalização exige uma reestruturação profunda do sistema escolar, em termos de currículo, avaliação, metodologias, formação permanente dos professores, entre outros aspectos (MAINARDES, 2009 p.62).

Os ciclos de formação propõem, que os alunos sejam agrupados por idades, ou seja, pelas fases de desenvolvimento humano que se encontram. Esse método propõe a seguinte organização escolar, sendo: “a infância (6 a 8 anos); pré-adolescência (9 a 11 anos) e adolescência (12 a 14 anos)”. (KRUG, 2001 P.17). Nesse sentido descarta completamente a organização seriada e passa considerar as fases de formação dos alunos.

Essa forma de organização não leva em consideração os conteúdos que precisam ser adquiridos, mas considera a idade como parâmetro, sendo o professor o responsável por provocar os alunos levando em consideração sua idade. Outra questão dos ciclos de formação é o fato de não promover a reprovação dos discentes.

As decisões acerca do modelo de ciclo, profundidade e abrangência das mudanças propostas dependem de vários fatores, como as concepções de Estado e de política educacional que orienta os mandatos, a arquitetura político-partidária, a infraestrutura e os recursos financeiros disponíveis e as políticas educacionais já implementadas na rede, entre outros.

Essas decisões estão sujeitas às descontinuidades do processo político,

principalmente na mudança de uma gestão para outra, como o retorno à seriação ou adaptações mais ou menos superficiais na política em implantação.

Diante disso, é necessário que os educadores compreendam as peculiaridades e mudanças propostas pela política de ciclos na organização pedagógica no âmbito escolar. Não é só uma questão de método, não é só modificar a metodologia, vai além disso, é um processo contínuo, por isso é que o inovador, às vezes, provoca muito medo aos agentes envolvidos no processo de ensino. Partindo dessa compreensão,

Os Parâmetros Curriculares Nacionais adotam a proposta de estruturação por ciclos, pelo reconhecimento de que tal proposta permite compensar a pressão do tempo que é inerente à instituição escolar, tornando possível distribuir os conteúdos de forma mais adequada à natureza do processo de aprendizagem. Além disso, favorece uma apresentação menos parcelada do conhecimento e possibilita as aproximações sucessivas necessárias para que os alunos se apropriem dos complexos saberes que se intenciona transmitir (BRASIL, 1997, p. 42).

Os ciclos não devem ser uma simples solução pedagógica, devem ser compreendidos como uma forma de desenvolver a práxis educacional, que visam proporcionar e transformar as organizações curriculares vigentes como “instrumentos de resistência”.

CONCLUSÃO

O presente trabalho, dentro do limite a que se propôs, tratou de demonstrar os impasses e desafios da proposta de ciclos de aprendizagem. Essa iniciativa foi adotada no país para combater as altas taxas de repetência e amenizar o fracasso escolar, de fato, os índices diminuíram, mas atualmente questiona-se a qualidade do ensino após sua implantação.

Mesmo diante desse questionamento a política de organização por ciclos é defendida por autores de uma perspectiva progressista atrelados a princípios democráticos, por perceber que o objetivo da escola é promover uma educação inclusiva, que respeite o tempo de aprender do aluno sem negligenciar o cronograma escolar proposto. Características essas que não são contempladas no método seriado, que julgam como altamente classificatório e excludente, sendo muitas vezes imposto pelas instituições de ensino de forma equivocada.

Deste modo, o desafio das instituições que adotarem esse método educacional, será a construção de métodos que articulem currículo, metodologia, avaliação e profissionais que priorizem a formação continuada, levando em consideração que a construção de um conteúdo pedagógico requer a união desses elementos para que haja confluência entre a realidade do aluno, visando assim melhorar a prática pedagógica, a fim de garantir a aprendizagem efetiva dos alunos de forma contínua.

Portanto, é importante ressaltar que, os ciclos de aprendizagem são uma forma de reorganizar o tempo e o espaço escolar, bem como a prática pedagógica, num processo sequencial, respeitando o tempo de aprender de cada aluno e a diversidade escolar. Garantindo, dependendo da proposta de ciclo, à aprendizagem e o desenvolvimento dos discentes no final de cada ano escolar.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel G. Ciclos de Desenvolvimento Humano e Formação de Educadores. Campinas: Educação e. Sociedade, v.20, nº. 68, 1999. Disponível em: <<http://www.scielo.br/scielo.php>.

AGUIAR, S. de M. Um Breve Histórico dos ciclos. III EDIP. Encontro Estadual de Didática e Prática de ensino, 2009.

BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado, 1988. Disponível em: <<http://www.senado.gov.br/sf/legislacao/const/>>. Acesso em janeiro de 2018.

_____. LDB: Lei nº. 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: ftp://ftp.fnde.gov.br/web/siope_web/lei_n9394_20121996.pdf . Acesso em janeiro de 2018.

KRUG, A. R.F. Ciclos de Formação: uma proposta transformadora. Porto Alegre: Editora Mediação, 2001.

MAINARDES, J. A. A escola em ciclos: fundamentos e debates. São Paulo: Cortez, 2009.

MIRANDA, Marília Gouveia de. A organização escolar em ciclos e a questão da igualdade substantiva. Revista Brasileira de Educação, 2009.

PACHECO, José Augusto. Escritos Curriculares. São Paulo: Cortez, 2005.

PERRENOUD, P. Os ciclos de aprendizagem: um caminho para combater o fracasso escolar. Tradução de Patrícia Chittoni Ramos Reuillard. Porto Alegre: Artmed, 2004

A política proposta em 2020 não vai dar respostas à inclusão, pois é na escola que a inclusão se faz. O decreto n. 10.502 objetiva silenciar as lutas em prol da inclusão de todos. É um modelo que entra em confronto com o que determina a Constituição Federal em vigor.

Fazer valer a legislação no tocante à Educação Inclusiva de Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais é algo extremamente necessário pois muitas vezes, em nosso país, os documentos são muito bem elaborados, mas, muitas vezes, não são totalmente cumpridos pela sociedade, fazendo com este processo ocorra de maneira muito lenta, em todos os níveis de ensino. Isto decorre do fato que envolve uma mudança significativa nas escolas comuns e nas escolas especiais, imprescindíveis para que as instituições escolares possam receber todos os alunos, sem distinções, dando-lhes oportunidade de avançarem nos seus estudos de maneira inclusiva. Diante do que foi estabelecido, o conceito de “inclusão”, ultrapassa a mera inserção física de um educando com deficiência na escola regular, exigindo que dele não seja requerido ser igual que se desenvolva, aos colegas, porém, respeitar a sua heterogeneidade, buscando maneiras para que se desenvolva, participe nas atividades e colabore com os colegas, independentemente do seu nível acadêmico e social, pois todos são capazes de aprender no seu ritmo próprio.

A inclusão traz benefício para todos, requerendo uma preparação dos profissionais de ensino para atuar adequadamente diante das diferenças dos seus educandos. Porém, segundo Hallahan, Kauffman (1999),

[...] há um longo caminho a percorrer uma vez que no decorrer de todo este processo de implementação de um modelo inclusivo é exigido aos educadores e professores um elevado profissionalismo e competência no desempenho de suas responsabilidades. Os educadores e professores, muitas vezes, confrontados por dilemas éticos, profissionais, bem como legais e administrativos, e, no caso, dos educadores e professores de educação especial, convém sublinhar que nem sempre é fácil, eles praticarem um ensino altamente individualizado, intensivo e baseado em planificações consistentes.

Numa sociedade onde o padrão da normalidade é importante, faz-se necessária a compreensão da diversidade e dos direitos de cada educando a uma aprendizagem dentro do contexto social da escola e da classe, de maneira a ter acesso ao currículo,

de se dedicar às atividades que visem a aprendizagem, que possam corroborar sua imagem e autonomia (PACHECO, 2007).

O especial da educação tem a ver com a inclusão total, incondicional de todos os alunos às escolas de seu bairro, como cita a Declaração de Salamanca, e que ultrapassa o âmbito dos alunos com deficiência, englobando-os, sem dúvida. Este especial da educação não é requerido apenas para a inserção de alunos com deficiência, mas para que possamos reverter uma situação vergonhosa da escola brasileira, hoje, marcada pelo fracasso e pela evasão de uma parte significativa dos seus alunos. Em outras palavras, este especial qualifica as escolas que são capazes de incluir os alunos excluídos, indistintamente, descentrando os problemas relativos à inserção total dos alunos com deficiência e focando o que realmente produz essa situação lamentável de nossas escolas. Um grupo bem mais amplo de aprendizes estão desmotivados, infelizes, marginalizados pelo insucesso e privações constantes e pela baixa autoestima resultante da exclusão escolar e da sociedade – alunos que são vítimas de seus pais, de seus professores e, sobretudo, por viverem em condições de pobreza em todos os seus sentidos. Esses alunos são sobejamente conhecidos das escolas, pois repetem as suas séries várias vezes, são expulsos, evadem e ainda são rotulados como mal nascidos \ e com hábitos que fogem ao protótipo da educação formal.

É certo que os alunos com deficiência constituem uma grande preocupação para os educadores inclusivos, mas todos sabemos que a maioria dos alunos que fracassam na escola são crianças que não vêm do ensino especial, mas que possivelmente poderão ser encaminhados para escolas e classes especiais. Outro ponto a ser lembrado a exequibilidade da inclusão escolar. É importante destacar que transformações exigidas pela inclusão escolar não são utópicas e que temos meios de efetivá-las. Essas mudanças já estão sendo implementadas em alguns sistemas públicos de ensino e em escolas particulares no Brasil e no exterior, que aceitaram o desafio de se tornar verdadeiramente inclusivos e estão fundamentados nas teorias educacionais pós-modernas, no multiculturalismo, e em novos paradigmas que emergem no cenário da educação neste início de século.

Diversas implicações pedagógicas podem ser retiradas das contribuições teóricas são inúmeras e a LDB já indica algumas delas em seu texto, quando se refere, por exemplo, a novos critérios para a formação de classes na escola (ciclos de formação e de desenvolvimento), quando sugere planos de desenvolvimento individualizados das escolas, em que há respeito à identidade social e cultural dos alunos, favorecendo uma participação ativa dos pais nas deliberações a serem tomadas pelas escolas e outros meios com base nos quais podemos compatibilizar os princípios de uma educação verdadeiramente inclusiva, com alternativas pedagógicas e organizacionais necessárias à sua consecução.

Estamos, porém, ainda muito longe de atender à demanda existente e também de oferecer aos alunos com necessidades educacionais especiais, matriculados em instituições regulares de ensino, um serviço de qualidade, compatível com suas necessidades educacionais especiais, nos vários níveis de ensino.

A CRISE DA PANDEMIA E A EDUCAÇÃO

Sem dúvida, a pandemia nos mostra que esta crise provocou que mais de 80% dos estudantes de todo o mundo deixassem de ter aulas presenciais, dos quais milhões de crianças, adolescentes, jovens e adultos em todo o mundo, especialmente para os menos favorecidos, que têm acesso limitado às tecnologias educacionais, ficassem fora do espaço escolar. Há um prejuízo também na sua alimentação, pois ficam desprovidos de receber a alimentação no ambiente escolar, agravando as condições de desnutrição dos mesmos.

De igual maneira, fica evidenciada uma ausência de preparação dos familiares para acompanhar o processo escolar dos filhos, especialmente dos que apresentam Necessidades Educacionais Especiais.

Tal situação incentiva a abandonarem as escolas regulares, porque as aulas virtuais não contribuem para a aprendizagem dos alunos com Necessidades Educacionais Especiais, entre os quais os que apresentam Deficiências. Não podemos deixar de reconhecer, porém, o esforço de Docentes no intuito de favorecer a motivação e aprendizagem dos educandos, fazendo o trabalho pedagógico no seu ambiente residencial, gastando energia elétrica a mais, fazendo seu próprio material didático. É um momento em que deve ser aproveitado para estudar, visando desenvolver habilidades criativas, de comunicação, adaptação de atividades de maneira a serem adequadas a todos os alunos.

Torna-se necessário, também, que o sistema educacional, assim como as escolas possam ser aprimorados, pois ainda existem muita exclusão, especialmente de alunos com Necessidades Educacionais Especiais, em virtude da falta de preparo dos profissionais para atuar com a diversidade do alunado, derrubando barreiras atitudinais, físicas e pedagógicas.

DETALHANDO ALGUNS ASPECTOS DA PESQUISA

Várias investigações têm sido empreendidas no intuito de analisar como vem se processando o atendimento educacional inclusivo, nos últimos anos. No entanto, poucos profissionais vêm aprofundando estudos sobre essa temática na perspectiva dos próprios sujeitos que apresentam deficiência, que são os principais interessados no processo inclusivo. Isto se deve, muitas vezes, ao fato de que, ainda hoje, inadequadamente, essas pessoas serem percebidas como incapazes de opinar sobre algum tema, sendo sempre representadas por pais e por profissionais. No entanto, entendemos que muito têm a contribuir quando lhes é dada a oportunidade de falar, principalmente quando se trata de um tema tão relevante e do seu interesse, como é aquele relativo à educação que lhes é ministrada em escolas regulares.

Nesse sentido, desenvolvemos uma investigação com a finalidade de conhecer e analisar a visão de pessoas que apresentam deficiências (visual, física, auditiva e mental) sobre a educação que lhes é ministrada em escolas regulares, públicas e privadas, na cidade de Natal / RN.

Visando atender aos objetivos propostos neste estudo, empreendemos adotamos uma metodologia de caráter quantitativo e qualitativo, buscando conhecer e compreender, de forma detalhada, os significados e as situações apresentadas pelos sujeitos com deficiência, que serão alvo da investigação (RICHARDSON, 1999).

Procuramos, portanto, perceber o que experimentam e o modo como interpretam as experiências vivenciadas no âmbito da escola regular (BOGDAN, BIKLEN, 1994), como analisam o seu ingresso na instituição, as práticas de ensino empreendidas, qual o nível de satisfação que apresentam nas situações de ensino-aprendizagem e qual a sua percepção sobre as formas de relacionamentos vividos no cotidiano escolar.

Nesse sentido, como instrumento para a construção dos dados utilizamos a entrevista semiestruturada, realizada de forma individual, pelo fato de nos permitir maior flexibilidade nas perguntas direcionada aos entrevistados, favorecendo o diálogo e maior espontaneidade da parte dos sujeitos (TRIVIÑOS, 1987). As entrevistas vêm sendo realizadas no próprio ambiente escolar ou na residência dos sujeitos, sendo para tanto marcadas previamente e gravadas (com a devida permissão dos sujeitos

e/ou de seus responsáveis).

EDUCAÇÃO INCLUSIVA: O OLHAR DOS EDUCANDOS COM DEFICIÊNCIA

Pesquisamos, até a presente data, a opinião de 137 sujeitos que apresentam deficiência, dos quais 50 estudavam em instituições municipais de ensino, 51 em estaduais, 07 em instituições federais de ensino e 29 em escolas particulares. A idade dos mesmos era bastante variada, em que predominavam pessoas bastante jovens, com idade até 20 anos (65%), enquanto que 14% tinham de 21 a 25 anos, 6% tinham entre 26 a 30 anos, 9% de 31 a 35 anos, 4% de 36 a 40 anos e apenas 1% tinha idade entre 41 a 45 anos, assim como mais de 50 anos. 54% dos entrevistados eram do sexo masculino e 46% do sexo feminino.

Quanto ao tipo de deficiência, 37% dos pesquisados apresentavam deficiência intelectual (DI), 24% deficiência visual (DV), 23% deficiência auditiva (DA), 14% deficiência física (DF) e 2% deficiência múltipla (DMu). Ao ser investigada a origem do déficit apresentado, no que diz respeito a 78 sujeitos (57%) fomos informados ser de caráter congênito, enquanto que 51 (37%) situaram ser a deficiência adquirida e 8 sujeitos (6%) – na

maioria pessoas com déficit intelectual – não responderam à questão.

No tocante ao nível de escolaridade apresentado, 71% cursavam o Ensino Fundamental, 23% o Ensino Médio e 6% o Ensino Superior. Desses educandos, observamos que 19 (14%) cursavam a Educação de Jovens e Adultos (EJA), 16 (12%) estavam na primeira etapa do Ensino Fundamental (1º ao 5º ano), 53 (39%) a 2ª etapa do Ensino Fundamental (6º ao 9º ano), 36 (26%) cursavam o Ensino Médio, 5 (3%) já haviam concluído o Ensino Médio.

Nesse sentido, como instrumento para a construção dos dados utilizamos a entrevista semiestruturada, realizada de forma individual, pelo fato de nos permitir maior flexibilidade nas perguntas direcionada aos entrevistados, favorecendo o diálogo e maior espontaneidade da parte dos sujeitos (TRIVIÑOS, 1987). As entrevistas vêm sendo realizadas no próprio ambiente escolar ou na residência dos sujeitos, sendo para tanto marcadas previamente e gravadas (com a devida permissão dos sujeitos e/

ou de seus responsáveis). mas ainda não ingressaram no Ensino Superior, enquanto que 8 (6%) estavam frequentando níveis diversos, em cursos superiores.

Ao serem questionados sobre como foram recebidos na instituição escolar onde estudavam na ocasião da investigação, as respostas foram positivas, em sua maioria (71%), sendo evidenciados depoimentos¹² como:

- *Foi normal... Não teve nenhum problema, não (George3, DI);*
- *Assim, né!?!... Foi bem... Não tive muitos problemas...A professora me recebeu muito bem. E tudo foi ótimo! (Zélia –DV);*
- *Não houve reação desfavorável à minha chegada à escola. Todos lá foram excelentes. Pediram ao Instituto de Cegos material para trabalharem comigo, me deram todo o apoio que eu precisava (Filipe - DV).*
- *No começo, os outros [colegas] me olhavam muito, mas depois fiz amizade com uns meninos legais. Minha mãe fez a matrícula. Não sei se foi difícil, só sei que tô estudando aqui até hoje... (Diogo – DF);*
- *Foi... é... bem! Não teve problema, não. (Juliana – DA);*
- *Outras escolas, na minha cidade, não aceitavam alunos surdos. Este é o motivo de eu ter sempre estudado nesta escola, que não colocou dificuldade para a matrícula (Sandra - DA);*
- *Fui recebido bem... O pessoal olhava muito no começo, mas agora, não. Me matriculei normal (Luiz – DI);*
- *Fui bem recebido, não teve dificuldade (Flávio – DA);*
- *Foi tudo bem. A Diretora me recebeu bem e os professores conversaram comigo (Daniel – DF);*
- *Foi tranquilo, porque eu já estudava neste colégio, só que em outra unidade (Lúcio – DF).*

Pouco a pouco vai sendo percebida, no âmbito de muitas instituições regulares de ensino, uma maior aceitação relativa à matrícula de educandos que apresentam deficiência, embora ainda se evidenciam algumas barreiras. Esta mudança, no que diz respeito ao Rio Grande do Norte, é fruto de uma ação sistemática de vários segmentos (profissionais de ensino, pais, entidades públicas, juristas), visando à garantia do ingresso desses alunos na escola comum.

Dos entrevistados, 12 alunos (9%) não responderam à questão, afirmando não saber, pois a genitora era quem tinha feito a sua matrícula, enquanto que 27 (20%) evidenciaram em seus depoimentos que enfrentaram dificuldades para se matricular

1 Inserimos algumas falas dos sujeitos, sem, no entanto, ter a pretensão de esgotá-las, no sentido de ilustrar as suas percepções sobre os diversos aspectos abordados na pesquisa.

2 Todos os nomes são fictícios, para preservar a identidade dos sujeitos investigados.

na instituição escolar:

- *Foi um pouco complicado porque os professores estavam com medo. A matrícula foi minha mãe quem fez. Ela não reclamou nada, porque ela sempre reclama quando algo ruim acontece comigo (Jaqueline – DI);*
- *Olha... Foi difícil porque a escola não queria, sabe? Vieram falar comigo pra saber se eu queria fazer mesmo, porque não tinha professor que soubesse ensinar a deficiente, sabe? E me perguntaram se eu não preferia trabalhar do que ficar estudando... Essas coisas, sabe? (Rita – DV);*
- *Minha mãe disse que eu entrei na escola porque ela tinha que me aceitar (Milena – DI);*
- *Foi meio ruinzinho, mas não foi nada muito complicado, não. Não sei ao certo o que houve, apenas ouvi minha mãe comentar (Carlos –DI);*
- *Olha, eu não vou dizer que foi fácil... Eu não minto!...Foi muito... muito difícil. Meu irmão teve que vir aqui falar com a diretora. Eu tive que batalhar muito, mas consegui!... É meu direito, né? (Thábata – DI);*
- *Fui recebida bem, mas acho que várias pessoas não me quiseram aqui, como a vice-diretora (Maria - DI);*
- *Não. A diretora disse que não me queria aqui. (João - DI)*
- *Teve reação desagradável (Hugo – Baixa Visão);*
- *Houve. Os professores... A direção não queria aceitar. Por falta de experiência, né? Falta de adaptação no colégio. Houve um pouquinho de dificuldade diante dos professores e da direção (Júlio – DV).*

Observamos, nos depoimentos, algumas barreiras que se antepuseram ao ingresso dos alunos com deficiência à escola regular, da parte de 9 (nove) profissionais administrativos e docentes. Tais barreiras estão, em geral, relacionadas ao medo de conviver com o considerado diferente, sendo, conseqüentemente, criada uma postura defensiva e acionados mecanismos de defesa que toldam a visão relacionada aos mesmos. Dessa forma, a “[...] energia psicológica é, então, prioritariamente, investida em si mesmo, na criação e manutenção de trincheiras: onipotência, rejeição, negação, formações reativas” (AMARAL, 1994, p. 31).

Nesse processo de ingresso na escola regular de educandos que apresentavam deficiências é importante destacar o papel relevante exercido por pessoas da sua família, ao procurar derrubar barreiras existentes em busca do espaço educacional que sabe que seu filho/irmão tem direito, como qualquer cidadão. Isso decorre da compreensão nela existente de que a educação deve ser ministrada a tais educandos em ambiente inclusivo, afastando-se assim do modelo de atendimento de cunho

médico-pedagógico, segregativo, anteriormente preconizado.

Essas barreiras, infelizmente, não se apresentam apenas por ocasião da matrícula, mas se fazem presentes no cotidiano escolar, sob a forma de estereótipos e preconceitos, o que se expressa na fala de Fernando, que apresenta múltipla deficiência e que, para ser respeitado, teve que recorrer a instâncias competentes:

- Me matriculei, mas na escola muitos me chamaram de Orelhinha... É ...Assim mesmo, de apelido... Até uma menina da Secretaria me chamou de Orelhinha. Precisei ir até o Conselho Tutelar pra reclamar... (Fernando – DMu).

Assim, concordamos com Amaral (1994, p. 37), ao afirmar que os preconceitos em relação a tais pessoas,

[...] como o próprio nome diz são conceitos pré-existentes, portanto, desvinculados de uma experiência concreta. Pode-se dizer que a matéria-prima do preconceito é o desconhecimento. E o desconhecimento da deficiência é o que não falta à sociedade como um todo e a cada um dos indivíduos que a compõem dentro e fora da escola, que visem orientar a comunidade sobre as reais condições e potencialidades desses sujeitos.

Quando interrogados sobre o que acham da instituição de ensino onde estavam estudando, 14 alunos (10%) declararam que a consideravam uma ótima escola, enquanto que 83 (60%) a percebiam como boa, conforme ficou explicitado em alguns depoimentos:

- Tranquilo aqui... Os professores são bons, as [demais] pessoas também. A minha única reclamação é acerca da estrutura, Pois as salas são nos andares superiores e, como ando de muletas, fica difícil para mim... Uma vantagem grande é o elevador,
- Não sei se você viu... Fica no final do corredor, perto da direção. Mas aí, muitas vezes, tenho que fazer um percurso mais longo ou mesmo deixar de estar com o pessoal para pegar o elevador (Lúcio – DF);
- Eu acho muito ruim, porque é muito... tem muita bagunça, violência, briga. Tem briga direto aqui na escola [...] Não gosto, não, porque aqui só tem violência (Fernando – DMu);
- Eu acho que podia ser melhor. Mas só de já estar aqui já está bom para mim, sabe? (Rita – DV);
- É como eu disse: ainda está se adaptando... Este semestre liguei para a professora R (que é a coordenadora) pra saber se ela

poderia conseguir os textos deste semestre. Ela me disse que não podia ainda fazer isso, pois os professores ainda iam dar a ela os textos, que ainda tinham que ser digitalizados. E são 4 deficientes visuais pra 2 pessoas fazerem isso. Então, é difícil... É lento...

(Valéria – DV).

- Muito bom. Pra mim tá bom demais... Eu gosto do pessoal daqui.

Dos alunos... As meninas, não... Elas chateiam muito... (Marina – DI);

- É legal... Tem gente legal... Eu gosto... (Milena – DI);

- É boa. Muito boa. (Celso – DI);

- Ah! É muito boa, né?!... Eu gosto muito. As pessoas são ótimas, me ajudam.

Eu tenho uma professora que quer me ajudar. Porque,

assim... a gente sabe que é diferente o ensino. E ela tenta!... (Zélia –DV);

- Melhor. Boa. O ambiente é melhor [que a escola que estudava antes]. Dá educação aos alunos. É boa. (Hugo – DV)

- É boa. Não vou dizer que é ruim porque os professores são comprometidos com os alunos e a estrutura é boa, também (Daniel – DF);

- É boa porque [se] aprende mais... Conhece mais amigos. Conhece mais [os] professores... Conhece direito. (Daniel - DA);

- É melhor do que a outra onde estudava (Luiz Paulo – DA)

A instituição escolar que frequentam é percebida, pela maioria, como um ambiente positivo, em que se sentem bem, onde têm oportunidade de aprender e de se incluir socialmente, embora alguns ainda enfrentem algumas barreiras em sua inclusão, como é o caso da aluna Marina, que apresenta deficiência intelectual e que não se considera aceita por colegas do mesmo sexo. Por sua vez, 23 alunos entrevistados (17%) acham que embora a escola seja boa, ainda tem muito em que se aprimorar, com vistas à oferta de um atendimento educacional de qualidade, enquanto que 18 (13%) dos sujeitos afirmam que não gostam da instituição escolar onde estão matriculados. Essas percepções que apresentam estão explicitadas em seus vários depoimentos:

- Olha, eu acho, assim... é uma escola pequena. Mas que é boa. O problema mesmo são as pessoas... Meus colegas de classe e a professora deixam as coisas difíceis de estudar! Desse jeito é complicado e não gosto, não!... (Thábata – DI);

- Assim, né?!... Porque é meio ruim da gente se mexer... é pequena e essas coisas. Mas eu gosto, porque aqui eu posso aprender, né?! (Diogo - DF);

- Eu gosto muito daqui.

O aprimoramento buscado está relacionado: à melhoria dos relacionamentos interpessoais; ao aperfeiçoamento da prática docente; à organização de materiais e também equipamentos adequados a todos os educandos; à estruturação física

da escola, com a quebra de barreiras arquitetônicas e o favorecimento do ir e vir de todas as pessoas no ambiente escolar; à redução do nível de violência, que traz prejuízos a todos que formam a comunidade escolar.

Nesse sentido, procuramos, ainda, conhecer como era empreendida a prática em sala de aula pelos docentes e 87 alunos entrevistados (63%) situaram que as aulas ministradas eram bem tradicionais, fazendo-se uso, geralmente, apenas do quadro de giz e do livro didático, pois não havia preocupação da parte dos profissionais de ensino em tornar as aulas mais atrativas para os alunos, em geral.

Para os alunos com deficiência, principalmente, que requerem, muitas vezes, uma adaptação do ensino e o uso de equipamentos e materiais específicos, isso é algo muito prejudicial, pois os docentes não conseguem favorecer a sua aprendizagem – e, possivelmente, a da maioria dos educandos, conforme está explícito em alguns dos vários depoimentos a respeito:

- *Dão aula apenas falando e fazendo atividades no livro. Eles usam só livro, caderno e caneta... Essas coisas... (Milena - DI);*
- *Os professores são como qualquer outro. Vão lá e explicam... Às vezes, falam do livro, passam atividade do livro. (Jaqueline - DI)*
- *Nossa!... Me sinto um pouco perdido!...Porque os professores conseguem explicar pros videntes, não pra os deficientes visuais. É a gente que tem que procurar entender (José - DV);*
- *Ah... Eles dão a matéria no quadro, né?!...Explicando, falando os ensinamentos que a gente tem que aprender. Só quando a gente pergunta, aí eles ensinam de novo... (Leticia - DF).*

Essas falas corroboram com a ideia de que o principal empecilho para a inclusão de alunos com deficiência em escolas regulares é a falta de preparação dos profissionais de educação para atuar com a diversidade do alunado. Isto se evidencia constantemente, apesar de existirem orientações e portarias que determinam a inclusão de disciplinas e conteúdos nos cursos de formação inicial de professores³, assim como de terem sido realizados vários cursos, na maioria dos estados, visando a formação continuada dos profissionais de ensino, numa perspectiva inclusiva.

Há necessidade, pois,

_____ [...] que as agências de formação – universidades e/ou faculdades – e as
3 Como é o caso da Portaria Ministerial n. 1.793, do MEC, datada de dezembro de 1994.

próprias instituições onde estes profissionais atuam, invistam na formação, inicial e continuada, de um profissional com competência5 teórica e prática, um profissional da práxis, com conhecimentos específicos e pedagógicos que o possibilitem perceber a dimensão da totalidade e de movimentos da ação educativa, para, numa postura crítica, assumir novas práticas pedagógicas sólidas, respaldadas teoricamente [...] (SILVA, 2008, p. 276).

Por sua vez, 51 entrevistados (37%) fazem referência ao uso, por alguns docentes, de diversos recursos didáticos e estratégias que estimulavam a motivação, a realização de experiências mais diretas, o incentivo à reflexão, à expressão, à colaboração entre os pares, entre outros aspectos relevantes para todos os alunos, sem exceção:

- Varia de professor para professor. Tem professor que só fala, tem professor que acompanha o livro, tem professor que leva materiais diferentes. Um exemplo é o professor de Biologia, que levou um aquário com ecossistema autossustentável. Foi bem legal e, depois, nós mesmos construímos um (Carlos - DF);

- Eu tenho uma professora nova que é muito boa. Assim... ela vai para frente e dá a explicação e quando tem que copiar, ela diz o que tem no quadro para eu escrever em Braille (Zélia -DV);

- Explicando... Falando... Usam material, sim: mapas, computação, vídeo, [pesquisa na] biblioteca (Hugo – Baixa Visão);

- Bom [...] tem uma professora nossa [...] que usa um método que eu acho fantástico, que é a caixa de areia, né? Por exemplo, quer mostrar para uma pessoa cega um planalto, né? Ela vai e leva a caixinha de areia dela, molha com água e vai fazendo, vai modelando lá na areia, a gente levanta e toca na areia. Assim, ela não utiliza isso só comigo, faz pra todos os alunos... (Luís - DV).

É importante ressaltar, diante das falas acima detalhadas, o papel que pode ser empreendido pelo docente, visando à busca de condições mais adequadas para o desenvolvimento da aprendizagem dos seus alunos, para motivá-los com vistas à participação nas atividades pedagógicas empreendidas.

Ao serem arguidos sobre o fato de haver, da parte dos seus professores, preocupação no sentido de atender às suas necessidades educacionais específicas, discentes (54%) responderam afirmativamente e 14 (10%) situaram que em algumas ocasiões isso ocorre, embora não seja algo rotineiro:

- *Sim. Ela me ajuda a entender. Antes, eu não conseguia entender matemática. Aí a professora foi na minha carteira e explicou...*
- *Às vezes, explicam melhor o que tenho que fazer... (George – DI).*
- *Tem intérprete na aula também, o que ajuda... (Maria – DA);*
- *Alguns professores ajudam com desenhos e isso me ajuda a entender, os outros, não... Então, fica difícil a compreensão (Jorge – DA);*
- *Ele usa livros, escreve no quadro e responde às perguntas, explica bem... Na sala tem eu e outra surda e o professor [se] esforça [para] nos ajudar a entender. Gosto de Matemática, porque o professor me ajuda a entender (Cibele – DA).*
- *É uma aula legal! Eu gosto muito de assistir aula. A gente faz atividades, vai na sala dos computadores, assiste filme (Lucas – DI).*
- *Minha professora sabe sinais e usa para se comunicar comigo. Mas é somente isso. Ela não usa TV, nem figuras para eu entender melhor como surda (Taís – DA).*

Por sua vez, 43 alunos (31%) disseram que isso não é algo que acontece em suas classes, pois os docentes ministram suas aulas sem buscar realizar qualquer ajuste no conteúdo, sem usar técnicas ou materiais pedagógicos com alguma adaptação, com vistas a possibilitar – da parte dos alunos com deficiência – maior avanço na aprendizagem:

- *Eles dão aula normalmente, como se estivessem dando aulas só para os videntes... Eles explicam de acordo com qualquer outro professor... Normal... Aí não tem nenhuma técnica pra ensinar aos deficientes visuais (Júlio – DV);*
- *Até agora não vi nenhum professor fazer nenhuma adaptação em aula. A não ser o professor de Física, no ano passado, que tentou fazer... Falou sobre isso, mas não cheguei a ver a adaptação. Eram formas de relevo... O professor de Física... Mas não chegou a me mostrar... (Júlio – DV);*
- *Só quem se preocupa são os professores de Português e de Ciências. Os outros não se preocupam, não... Chegam lá, fazem a chamada. Quem não estiver [presente] eles botam falta e começam a aula. Não me perguntam nada, não... (Daniel – DA);*
- *Não se preocupam em atender às necessidades ou usar materiais diferentes, não... (Marina – DI).*
- *Aula normal. Quadro, giz, livros, mas nada diferente. (Juliana – DA)*
- *Os professores escrevem muito, usam poucas figuras pra ensinar (Tereza – DA).*
- *Professora não sabe sinais, só fala, fala, fala e eu só copio do quadro. A professora não ensina nada (Norma – DA).*
- *Nossa!... Me sinto um pouco perdido... Porque os professores conseguem explicar pros videntes, não pra os deficientes visuais. É a gente que tem que procurar entender (José - DV).*

São muitas, portanto, as dificuldades evidenciadas, no cotidiano escolar, em relação ao atendimento educacional de alunos com deficiência. No tocante aos educandos que apresentam surdez, a principal dificuldade é a comunicação, pois os docentes – que são ouvintes – não sabem a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS, considerada a primeira língua dos alunos surdos. As aulas são sempre planejadas, quando muito, para atender aos alunos ouvintes, sem haver uma preocupação em considerar as suas peculiaridades dos educandos surdos, em favorecer a sua aprendizagem. A isto se alia a inexistência de intérpretes em muitas escolas. Há dificuldades, também, da parte de educandos com deficiência intelectual e visual, pois não lhes são oferecidas, igualmente, condições para atendimento às suas diversidades, nem se evidencia qualquer interesse da parte de muitos docentes, neste sentido. Semelhante, analisando a realidade vivenciada no Ensino Médio por uma aluna com deficiência intelectual em uma escola regular, também em Natal/RN, Cavalcanti (2008, p. 234) destaca que a

[...] ação educativa era igual para todos. Assim, ao ignorar as dificuldades que a pessoa com deficiência mental apresenta para a vida acadêmica, os docentes, em sua prática pedagógica não procuram adaptar o objeto de aprendizagem às características próprias da aluna, esperando, certamente, que ela correspondesse às expectativas daquele nível de ensino, adaptando-se ao mesmo, como que por um “*passe de mágica*”.

Podemos apreender, portanto, que possibilitar o acesso e a qualidade das aprendizagens aos educandos, na escola regular, inclusive respeitando os que apresentam deficiências, é ainda um grande desafio para uma atuação numa perspectiva inclusiva.

Para Duk e Hernandez (2006), avançar no desenvolvimento de comunidades abertas e respeitadas, que sejam capazes de proporcionar uma educação comum e ao mesmo tempo diversificada, contribui para evitar discriminações e desigualdades. Assim, a resposta educativa ajustada à diversidade de necessidades de aprendizagem dos alunos é fator chave para conseguir um ensino de qualidade para todos.

Nesse sentido, o uso de técnicas de ensino e materiais adaptados às necessidades dos educandos é de extrema relevância. Carvalho (2007, p. 90), abordando o tema, situa que

[...] com os avanços da tecnologia da educação, inúmeros materiais, principalmente no mundo da informática, são da maior utilidade para atendimento educacional escolar de alunos que apresentam distúrbios na aprendizagem e para os portadores de deficiência [...] Considero um problema, relativamente maior do que o distúrbio da criança, o não dispor das informações a respeito e dos meios necessários para remover as inúmeras barreiras existentes.

No que diz respeito às atividades empreendidas em classe, 93 sujeitos entrevistados (67%) afirmaram que sempre há um incentivo, pelos docentes, no tocante à realização das atividades em grupo, sendo que 60 (44%) destacaram que os próprios alunos escolhem livremente o grupo onde ficar, enquanto 43 (31%) situam que há uma determinação da parte do docente onde cada um deve ficar e 23 (17%) dizem que ora o professor determina, ora os alunos escolhem:

- *Faz trabalho em grupo, claro! Com maior prazer! Toda semana... A escolha se dá pelos alunos (Marina – DI);*
- *Faz, sim. Amanhã mesmo a gente vai apresentar um trabalho em grupo... É a gente que escolhe o grupo que quer fazer o trabalho. E eu já tenho minhas amigas, aí a gente faz junto... (Jaqueline – DI)*
- *Sim, costuma. É frequente, sim. E são os alunos que escolhem [o grupo], isso é bom... (Júlio – DV);*
- *Tem leitura. Os colegas que enxergam vão lendo... Ela diz a parte de cada um e eu fazia em Braille. Então eles liam no quadro e eu lia em Braille. Aí ela colocava em grupos. Como eu tenho dificuldade pra ler, porque eu tenho que sentir os pontinhos [do Braille], então, a professora escolhe aquele aluno que lê mais devagar [para ficar junto comigo] (Zélia – DV);*
- *Faz, sim. Quem escolhe é a gente (Dárcio – DA);*
- *Costuma, sim. Uns fazem mais, outros menos. Mas, em geral, nós sempre fazemos tarefas juntamente com os colegas. Como já estudamos há um bom tempo juntos, já temos os grupos escolhidos. (Daniel – DF).*

Observamos, diante das respostas, que o fato de muitos professores costumarem promover tarefas em grupo na sala de aula, de maneira frequente, é bastante benéfico para os educandos com deficiência e também para os seus colegas em geral, por envolver alunos com vários níveis de escolaridade, trabalhando juntos, por favorecer a cooperação entre os pares e a aprendizagem a partir da vivência com os colegas (STAINBACK, STAINBACK, 1999).

Porém, 34 alunos (25%) situam que, em suas classes, raramente ocorrem atividades grupais por iniciativa dos docentes – e, quando isso acontece, a escolha do grupo parte, comumente, do próprio aluno, enquanto que 11 (8%) destacam que isso nunca ocorre, pois as aulas são sempre de caráter expositivo:

- *Muito, não... Quando tem, ele sempre me coloca com Gláucia e Cidinha. Acho que é porque elas são inteligentes, porque só tiram nota boa, igual a mim!! (Milena –DI);*
- *Mais ou menos. Muito [trabalho em grupo], não... Quando tem, sou eu que escolho o grupo (Celson – DI);*
- *Não muito...Mas quando tem eu escolho onde vou ficar (Carlos – DI).*
- *Não. Só às vezes... Eu não gosto, não...mas sou eu que escolho o grupo... (Flávio – DA).*

Quando questionados sobre a maneira como é realizada a avaliação nas disciplinas, 99% dos entrevistados afirmaram que as atividades avaliativas e os seus conteúdos são comuns para todos os alunos, sem exceção. No que diz respeito aos alunos cegos ou com baixa visão, porém, é esclarecido que as avaliações tanto podem ser realizadas em Braille (com apoio de profissionais especializadas na área), como pode ser utilizadas (para elaboração da prova), tipos ampliados ou mesmo as atividades serem realizadas de forma oral. Apenas 1 entrevistado não respondeu à questão.

A respeito do relacionamento dos professores com os alunos com deficiência, em classe, há da parte dos entrevistados algumas críticas à maneira como alguns se relacionam:

- *Não é muito bom, não... Nos anos anteriores era um pouco melhor, mas agora, com esta professora nova... Ave Maria!... Ela nem liga pra mim. Deve pensar que eu nem sei de nada... parece que nem existo (Thábata - DI);*
- *Me sinto mal, porque eu quero estudar e os professores não fazem nada. Passo o dia todo sentada, até às 5 horas da tarde. Aí os alunos dizem: você não vai escrever, menina? Bota ela para escrever, professora. Desse jeito!... E a professora não faz nada. Entra uma, sai outra e nenhuma faz nada (Gilda -DV).*

Tais depoimentos evidenciam o fato de que muitos alunos com deficiência estão

na sala de aula regular apenas pela força da lei, que determina a sua matrícula, sem que haja um real investimento na sua aprendizagem e socialização, da parte dos docentes e demais profissionais da escola.

No tocante ao aperfeiçoamento da prática pedagógica empreendida nas suas escolas, várias sugestões são dadas pelos entrevistados, com base em suas vivências:

a) Quebra de barreiras físicas:

- *Eu só queria que fosse melhor de andar por aqui e também porque eu, às vezes, preciso de ajuda pra ir ao banheiro e fico com vergonha de pedir. (Diogo – DF);*
- *Melhorar a estrutura da escola, a quadra não tem rampas e o banheiro é pequeno... Para eu entrar com cadeira de rodas é bem difícil. (João - DF).*

b) Quebra de barreiras atitudinais frente aos educandos com deficiência:

- *Ter mais amor no coração... Acho que é isso que falta. Acho que se eu tivesse uma professora que me entendesse, que me conhecesse...Eu seria mais feliz (Thábata – DI);*
- *Ah... Assim... Só que trate a gente como uma pessoa normal, mesmo (Jaqueline – DI).*

c) Melhoria da comunicação professor x aluno:

- *Que atendessem bem os alunos com deficiência, que fizessem alguma coisa por mim, como aluna. Que dessem trabalho pra eu fazer. Mas elas não ligam... Ficam só sentadas... Eu sou a única aluna sem visão na escola (Gilda - DV).*
- *Ter intérprete na sala...Acho importante (Dárcio- DA);*
- *Surdo aprende, entende mais [com] intérprete [na] sala (José – DA);*
- *Escola precisa [de] mais intérpretes. Só tem um para toda [a] escola (Norma – DA);*
- *Precisa de intérprete ou professor que saiba LIBRAS. Melhor para surdo aprender (Júlio – DA);*
- *Todos os professores devem aprender Braille (Júlio –DV) .*

a) Aperfeiçoamento da formação e da prática docente:

- *Todos os professores devem aprender Braille. E técnicas para ensinar, né?!! (Júlio – DV);*
- *Aprender a forma de ensinar ao deficiente visual (Zélia – DV);*
- *Eu acho, em especial, que os professores devem ser treinados para atender aos alunos com deficiência.*
Queria que eles entendessem o nosso lado (Valéria - DV). Aquisição de equipamentos e materiais específicos nas

escolas:

- *Está faltando professor de português e máquinas para escrever em braille (Júlio - DV).*
- *Está precisando de livros em braille (Hugo - DV)*

Todos esses pontos situados pelos sujeitos pesquisados, portanto, envolvem aspectos que podem ser considerados básicos no processo educacional inclusivo e que devem ser respeitados, na busca de uma escola efetivamente aberta a todos, sem exceção.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Sabemos que a Educação Inclusiva não é um processo rápido e fácil. Está acontecendo em várias escolas sediadas em Natal/RN, de maneira diversificada, sendo que em algumas ocorre de forma mais lenta do que em outras. Podemos perceber, a partir do depoimento de educandos com deficiência que vivenciam esse processo escolar, que avanços vêm ocorrendo em algumas realidades, mas ainda há muito se construir no sentido da oferta de uma educação de qualidade para todos os alunos, sem exceção. A ação dos professores, em muitas instituições escolares, ainda está pautada numa perspectiva idealizada de alunos, evidenciando a necessidade de adaptar o ensino e as práticas que são empreendidas às especificidades dos educandos sob sua responsabilidade.

Neste contexto, estão, também, aqueles que apresentam deficiências, que precisam ser mais ouvidos e respeitados quanto às suas necessidades e potencialidades, de forma a se desencadear, efetivamente, um processo educacional inclusivo e não apenas a sua mera inserção física, como muitas vezes ainda ocorre no sistema escolar.

Muito, portanto, necessita ser empreendido no sentido da efetividade da educação, numa perspectiva inclusiva, dependendo, entre outros fatores, principalmente da formação dos profissionais de educação, da quebra de barreiras atitudinais, da aquisição de destrezas, de conhecimentos, do recebimento de apoios em processo, das práticas e dos materiais pedagógicos, que precisam ser mais adequados às especificidades dos alunos. Os preconceitos precisam ser prevenidos e combatidos, a partir de ações efetivas voltadas para a Educação Inclusiva.

REFERÊNCIAS

- AMARAL, Lígia. Pensar a diferença/ deficiência. Brasília: CORDE, 1994.
- BRASIL. Política de Educação Especial, intitulada “Equitativa, inclusiva e ao Longo da Vida”. Brasília: MEC, 2020.
- BOGDAN, BIKLEN. Investigação Qualitativa em Educação. S. Paulo: Atlas, 1994
- PACHECO, José et all. Caminhos para a Inclusão: um guia para aprimoramento da equipe escolar. Porto Alegre: Artmed, 2007.
- RIBAS, João. Preconceito contra as pessoas com deficiência: as relações que travamos com o mundo. São Paulo: Cortez, 2007.
- RICARDSON, Roberto Jarry et al. Pesquisa Social: métodos e técnicas. 3 ed. São Paulo: Atlas, 1999.
- TRIVIÑOS, A. N. S. Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais. São Paulo: Atlas, 1987.
- SILVA, Lázara Cristina. A surdez: descortinando as práticas pedagógicas. In: DECHICHI, Cláudia, SILVA, Lázara Cristina (orgs). Inclusão escolar e Educação Especial: teoria e prática na diversidade. Uberlândia: UFU, 2008.p.267-296.
- STAINBACK, S; STAINBACK, W. Inclusão: um guia para educadores. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.
- UNESCO, Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais. Salamanca / Espanha: 1994.

GESTÃO DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS: REGIME DE COLABORAÇÃO

Raimunda Maria da Cunha Ribeiro⁴
Luana Cristina Aguiar Louzeiro Sousa⁵

POLÍTICAS EDUCACIONAIS

O campo da política educacional traz à percepção a existência de uma lógica competitiva, ou seja, trata-se de um campo o qual abriga forças sociais e contradições. Sob essa convicção, Shiroma, Moraes e Evangelista (2004) reconhecem que as políticas educacionais, mesmo sob a perspectiva muitas vezes humanitária, comumente expressam contradições. Compreendê-las implica, além de considerar a dinâmica do movimento do capital e seus meandros, os antagônicos e complexos processos sociais com que ele se confronta, entender o projeto social do Estado e as contradições gerais do movimento histórico e a definição do perfil da educação reproduzidor/inovador da sociabilidade humana. Essa ideologia de humanização dos serviços, segundo Faleiros (2009), manifesta-se no discurso da preocupação com os direitos humanos, com a valorização da pessoa, com a igualdade de oportunidades e com a melhoria da qualidade de vida. Quando o governo fala de prioridades sociais, incluindo as políticas educacionais, de propriedades humanas, aparece como defensor das camadas pobres, ao mesmo tempo que oculta a vinculação dessas medidas à estrutura econômica e à acumulação do capital. Assim, pois, quando falamos em

4 Doutora em Educação pela PUCRS (Porto Alegre-RS); realizou Estágio Pós-doutoral na UNOESC (Joaçaba-SC). Professora da Universidade Estadual do Piauí no curso de Pedagogia. Coordena o GREPE (Grupo de Estudos e Pesquisas Educacionais-Cnpq). Coordena estudos e pesquisas vinculado à Rede Mapa no estado do Piauí. E-mail: raicribeiro@hotmail.com; raimundamaria@cte.uespi.br

5 Graduada em Pedagogia, Letras Espanhol e Administração de Empresas. Especialista em Gestão Escolar; em Gestão Pública Municipal; em Língua Espanhola; em Ensino de Filosofia no ensino médio. Atualmente é professora temporária do IFPI-Campus de Corrente; e da Universidade Estadual do Piauí-Campus de Corrente. E-mail: luanacristina@cte.uespi.br

políticas educacionais, é oportuno considerá-las dentro da dinâmica da sociedade capitalista.

Os discursos hegemônicos propõem que as políticas educacionais sejam políticas do Estado, com vistas à melhoria das condições de vida, apesar das contradições subjacentes em tais políticas, as quais estão presentes nas ações imediatistas, propostas sob a égide das classes empresariais, focadas na mão de obra e nas novas necessidades do mercado. Diante desse quadro, perguntamos: como se produz hegemonia em educação?

Para responder, pelo menos em parte, a esta pergunta, e direcionando para as políticas educacionais, apoiamo-nos em estudos de Oliveira, Pini e Feldfeber (2011); Shiroma, Moraes e Evangelista (2004); e Cury (2002). A reforma política iniciada, um pouco por todo o globo, implantou paulatinamente um projeto neoliberal de sociedade e de educação de forma hegemônica, traçando novos rumos e novos caminhos para a sociabilidade, de forma a refletir tudo isso na natureza e no desenvolvimento dos sistemas educacionais e, em consequência, uma redefinição dos questionamentos sobre as políticas educacionais. Por essa razão, há o reforço a uma dimensão individualista e meritocrática do trabalho e da educação, valorização da formação e de competências e habilidades, amortecendo, de certa forma, a dimensão social e coletiva da educação. A reforma tem sido interpretada, por vezes, como resultado de um arranjo no nível macro, redefinindo as bases que sustentam a nova regulação social. As novas formas de gestão e financiamento da educação passam a constituir medidas políticas e administrativas de regulação dos sistemas de ensino público. Grosso modo, essas novas medidas trazem consigo a tendência de retirar do Estado seu papel soberano, de forma a transferir para a sociedade, diga-se cada vez mais alinhada às regras do mercado, a responsabilidade pela gestão dos serviços, alterando a relação com o público atendido.

A realidade tem nos mostrado que a hegemonia implantada, com mais ênfase nos anos 1990, tem levado o mundo a caminhar por um caminho geral, de pensamento único, de forma que o controle de corporações transnacionais sobre a economia, a cultura e a política tem pronunciado a palavra final. Circunda esse pensamento as ideias neoliberais difundidas por meio do processo de globalização, ancoradas nas novas formas de tecnologia, na rapidez das informações e da comunicação,

no novo mundo sem fronteiras (aldeia global). O papel das políticas educacionais de cunho emancipatório precisa ser direcionado ao combate do pensamento único e da hegemonia capitalista. Nessa direção, as políticas educacionais levantam a preocupação com as necessidades humanas e sociais, de construção coletiva em prol da melhoria da qualidade social da educação, apresentando possibilidade de que um novo mundo é possível. Há críticas ao pensamento único reinante na década de 1990 que, segundo Cury (2002), estão assentadas em princípios reais de participação coletiva, ao passo que apontam para as necessidades humanas e sociais não como mercadorias, nem sujeitas ao lucro e à venda. Desta feita, um movimento contra-hegemônico deve ser objetivo no reconhecimento das mudanças internacionais da produção e seu impacto na sociedade, dando ao fenômeno da globalização outro rumo possível.

Tomando como parâmetro a noção de Estado mínimo, em que o mercado é o regulador da sociedade e das formas de consumo, as políticas educacionais, imbuídas desse ideário, têm incorporado o discurso ideológico neoliberal, marcado pelo viés capitalista e pelos valores do mercado, sobrepondo a condição econômica sobre a formação do sujeito para o exercício da cidadania. Parece-nos valer mais a concepção produtivista das políticas educacionais, de forma a responder, em alta medida, às exigências de uma agenda econômica e desenvolvimentista. Reforçamos como características das políticas neoliberais a promoção de mecanismos de mercado no interior do espaço cultural do Estado (AFONSO, 2003), promovendo pressões competitivas entre serviços, transformando os utentes em clientes, privatizando, adotando princípios de gestão baseados na racionalidade e subordinando os direitos sociais às lógicas da eficácia e eficiência, dando lugar aos princípios e valores da iniciativa privada, ou seja, o quase-mercado⁶, no qual traz consigo um projeto de sociedade que não condiz com os princípios da emancipação e da transformação social e política.

A demanda da reprodução ampliada do capital, segundo Neves (2007), cria uma nova determinação no desenvolvimento dos sistemas educacionais e, nesse entendimento, as políticas educacionais circundam um ideário de liberdade, valores

⁶ Trata-se de um espaço de disputa entre as escolas consideradas boas, principalmente, pelo acesso a uma matrícula naquelas que gozam de melhor prestígio. Segundo Bauer (2008), quase-mercado é uma forma de combinar a regulação do Estado e a lógica de mercado na oferta e gerenciamento de serviços públicos, não havendo contraposição entre as duas lógicas: público e privado.

e crenças hegemônicas no seio do capitalismo. De modo mais específico, as políticas educacionais resultam das repercussões econômicas e políticas, o que significa que decorrem em boa parte das novas relações entre o trabalho e as relações sociais próprias das civilizações urbano-industriais. Tais políticas de cunho neoliberal são fundamentalmente marcadas por essas diretrizes: redução dos gastos públicos, descentralização dos encargos e participação da sociedade civil organizada na sua operacionalização. Há, portanto, a tendência de retirar cada vez mais do Estado seu papel executor e transferir para a sociedade, traduzida de forma simplificada como o mercado (OLIVEIRA; PINI; FELDFEBER, 2011) e, neste entendimento, responsabilizá-la pela gestão dos serviços, alterando a relação com o público atendido.

As políticas da educação básica a partir dos anos 1990 foram impulsionadas pela globalização econômica e por um ideário político neoliberal. A emergência da sociedade da informação demanda um modelo de educação prático e imediatista e, para atender às demandas do contexto, as políticas educacionais são pensadas e sustentadas pela lógica dos resultados. Como exemplos citamos: as políticas de formação de professores, as políticas de avaliação da educação, as políticas de apoio à gestão da educação básica, as políticas de financiamento da educação, as políticas voltadas para a educação superior, dentre outras.

As políticas de formação de professores trazem consigo a exigência legal disciplinada pelo Art. 62 da LDB, n. 9.394/96: “a formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação [...]”, acompanhando uma tendência mundial. Nesse sentido, a qualidade do ensino passa a ser definida pela qualidade da formação do professor e, ainda que de forma submersa, travada sob a égide do pragmatismo estrutural do campo econômico. Tais políticas foram pensadas, também, como forma de oportunizar aos professores da educação básica novos conhecimentos sobre as transformações do mundo globalizado e digital, logo, transformações que interferem na teia das relações sociais e profissionais no mundo moderno. A atenção se volta para o professor, de forma a exigir deste a capacidade de se adequar às mudanças nos contextos social, econômico, cultural e tecnológico.

As décadas de 1980 e 1990 são marcadas pelo ideário neoliberal na orientação das políticas educacionais, notadamente, no que se refere à qualidade da educação

e, como consequência, o favorecimento de uma vida digna às pessoas. Para tanto, o Estado, em nome da eficiência, se vê na investidura de implementar políticas de avaliação da educação. Implica, ser o Estado, um organismo regulador dos sistemas de ensino por intermédio do reajustamento das políticas e do controle das ações. Nessa perspectiva, a avaliação tem sido percebida como parte da regulação da educação, por apresentar diagnósticos quanto à eficiência das escolas e dos sistemas de ensino.

As políticas de apoio à gestão da educação básica representam o delineamento das orientações e reajustamentos para o que consideramos qualidade da educação. Tais políticas nos indicam a descentralização, a participação e a democratização da educação, sem, contudo, esquecermos as influências de organismos internacionais no delineamento da organização e do funcionamento da gestão da educação.

Duas políticas de financiamento foram fundamentais para a educação Básica: o Fundef e o Fundeb, cuja finalidade principal nos remete aos objetivos da universalização do acesso e permanência, qualidade e equidade, incluindo ações conjuntas de responsabilidade dos entes federados: União, estados, municípios. Vamos considerar que as políticas de financiamento tiveram impacto significativo na qualidade da educação, ao nivelar as disponibilidades de recursos para os sistemas de ensino (federal, estadual, municipal e distrital), mediante o sistema de colaboração, resultado do pacto federativo.

As políticas para a educação superior configuram-se, assim, como as demais políticas educacionais, na própria essência da constituição do Estado-nação. Não negamos que o neoliberalismo tem servido para a orientação de políticas educacionais, de forma a atender às demandas de cada época, respondendo às exigências do mercado.

Há, no entanto, fora das prerrogativas do mercado e do ideário neoliberal, experiências que continuam a dar sentido às lutas sociais e às políticas públicas em torno de projetos emancipatórios e, para que estes se consolidem, é preciso sempre lembrar que a educação e as políticas educacionais também devem ser pensadas como parte dos processos de globalização contra-hegemônica (AFONSO, 2003). Embora a educação tenha se constituído em campo de negociações para a legitimação da lógica mercadológica no seio de seus ideais, de forma que as políticas

educacionais têm se destinado, prioritariamente, à formação do trabalho simples e, em concordância com Afonso, acreditamos que um novo mundo é possível, que as lutas e a resistência não são inúteis, são, pois, pontes entre o passado e o futuro para a construção de um mundo melhor. É a educação o campo capaz de plantar a semente do conhecimento, da formação política, dos valores éticos e humanitários para a solidificação de uma sociedade promissora, humana e democrática.

O REGIME DE COLABORAÇÃO NA GESTÃO DA EDUCAÇÃO

O projeto da educação brasileiro foi ao longo de sua história, principalmente no contexto do Estado federado, marcado por um perfil ora conservador e centralizador, ora democrático e descentralizador. Trazemos, portanto, em forma de síntese, o perfil da educação brasileira nas Constituições republicanas (1891, 1934, 1937, 1946, 1967, 1988) e a repartição de competências.

A Carta de 1981, a primeira no âmbito do federalismo brasileiro, expressa o regime de separação de competências entre a União e os Estados e, dessa forma, referenda, segundo Vieira (2007), o tom federalista, revelando, ainda que de forma indireta, as atribuições da União em matéria de educação: o ensino superior no país e a instrução primária e secundária no Distrito Federal. Com a ausência de uma legislação de caráter nacional no campo da educação, o governo federal atua por intermédio de medidas dispersas durante a “Primeira República”, consubstanciadas em legislação de caráter pontual. A Reforma Rocha Vaz (1925) busca ordenar, pela primeira vez, um acordo entre o que se fazia nos estados e o que se fazia na União, ao menos quanto à promoção da educação primária (GHIRALDELLI JÚNIOR, 2009). Fruto de uma ideologia liberal, o governo assume, segundo Cury (1996), a tônica individualista e a defesa da autonomia dos Estados e, nessa esteira, contribui para que a educação compartilhe, junto com outros temas sociais, os efeitos de um liberalismo excludente e pouco democrático. A primeira Constituição republicana, nessa tônica individualista e liberal, contenta-se, segundo Ferraz (1988), em inserir no rol das atribuições privativas do Congresso Nacional sobre o ensino superior e entre as não privativas, animar no país o desenvolvimento das letras, artes e ciências,

criar instituições de ensino superior e secundário nos estados e prover instrução secundária no Distrito Federal. Em linhas gerais, dizemos que a Constituição de 1891, no texto sobre a educação, seguindo as prerrogativas do modelo federativo, mira-se na competência legislativa da União e dos Estados.

A Constituição de 1934 é a primeira a dedicar espaço significativo à educação, embora como matéria de competência privativa à União: “Compete privativamente à União traçar as diretrizes da educação nacional”. (Art. 5º). Implica dizer que a Carta distribui as competências entre a União, Estados e Distrito Federal, demonstrando fortemente a concentração de poderes nas mãos da União, ou seja, as competências dos demais entes estão relacionadas à organização e manutenção dos sistemas educativos, embora sem autonomia expressa (Art. 151), que Horta (1985) chama de adensamento da competência da União, com perda da substância legislativa dos Estados. Apresenta dispositivos com tendência de alinhamento a um plano nacional de educação, sob a competência do Conselho Nacional de Educação, visa à criação dos sistemas educativos prevendo a destinação de recursos para a manutenção e desenvolvimento do ensino.

Segundo Vieira (2007), em linhas gerais, a carta de 1934 mantém a estrutura anterior do sistema educacional, cabendo à União traçar as diretrizes da educação nacional, fixar o plano nacional de educação, organizar e manter os sistemas educativos e exercer a ação supletiva na obra educativa em todo o país. Porém, destacamos que, pela primeira vez na história da educação brasileira, a Carta de 1934 traz consigo: a competência da União para traçar as diretrizes da educação nacional; o princípio, segundo o qual a educação é um direito de todos; a clareza quanto à regra de pluralidade e independência dos sistemas de ensino (FERRAZ, 1988).

A Constituição de 1937, imposta à Nação como ordenamento legal do Estado Novo, afasta-se, segundo argumentos de Horta (1985), da forma federal para adotar a forma de Estado unitário descentralizado; nesse sentido, inverte as tendências democráticas disciplinadas na Carta de 1934, faz o Estado abrir mão da responsabilidade para com a educação pública, afirmando que o Estado deveria desempenhar um papel subsidiário e não central, em relação ao ensino, enfim, não demonstra interesse em determinar ao Estado tarefas no sentido de fornecer à

população uma educação geral por meio de uma rede de ensino público e gratuito (GHIRALDELLI JÚNIOR, 2009, p. 78). Vieira (2007) refere-se à Constituição do Estado Novo como uma Carta inspirada nas constituições de regimes fascistas europeus; nela é ampliada a competência da União para fixar as bases da educação nacional, traçando diretrizes voltadas para a formação física, intelectual e moral da infância e da juventude (Art. 15, IX). Enfim, o texto constitucional de 1937 vincula a educação à iniciativa privada, fortalece a centralização dos sistemas educativos e as competências para legislar sobre a matéria.

O principal traço da Constituição de 1946 é a retomada do texto da Carta de 1934, com as atualizações necessárias, mas vamos considerar que amplia o leque dos direitos sociais, inclusive, a educação e, seguindo orientações democráticas, reforça o princípio constitucional da autonomia entre os entes federados. A União tem a competência de legislar sobre as diretrizes e bases da educação nacional, assim como organizar o sistema federal de ensino – de caráter supletivo, estendendo-se a todo o país e nos estritos limites das deficiências locais – e o dos Territórios. Enquanto a Constituição de 1934 traça as diretrizes da educação nacional e a Constituição de 1937 fixa as bases, traçando as diretrizes da educação nacional, a Carta de 1946 estabelece que a atribuição da União deva ser legislar sobre tais diretrizes, fazendo ressurgir o tema da educação como direito de todos. Vale considerar que essa carta reparte a competência entre os entes federados (União, Estados e Distrito Federal) quanto à organização dos sistemas de ensino, cabendo à União a cooperação com auxílio financeiro em relação ao ensino primário (KELBERT, 2011; HORTA, 1985; VIEIRA, 2007; FERRAZ, 1988). Cabe ressaltar, que o texto constitucional de 1946 faz uma retomada dos princípios circunscritos na Carta de 1934, assim, em matéria de educação, a competência da União, de fixar passa a legislar as diretrizes e bases da educação nacional, cabendo aos Estados, a competência legislativa circunscrita aos seus sistemas de ensino.

Tomando um sentido contrário à Constituição anterior, a Carta de 1967 implanta uma república autoritária, de forma que o federalismo se transforma em sistema meramente figurativo. É uma Carta concebida em um cenário de supressão das liberdades políticas que, de forma direta, atinge os setores sociais, inclusive, a educação. Na concepção de Vieira (2007) e Ferraz (1988), em relação à educação,

os dispositivos não chegam a traduzir uma ruptura com conteúdos de constituições anteriores, valendo-se, inclusive, do modelo consagrado nas Constituições de 1934 e 1946, porém, com a tendência ao fortalecimento do ensino privado, encontrando nas bolsas de estudo um dos meios para fortalecer a livre iniciativa. “Outros temas advindos dos textos nacionais de 1934, 1937 e 1946 são reeditados, fazendo com que nos dispositivos relativos à educação [...] esteja mais próxima da LDB de 1961 do que da legislação aprovada em pleno vigor do estado de exceção” (VIEIRA, 2007, p. 3002). A Constituição de 1967 mantém a competência da União para legislar sobre as diretrizes e bases da educação nacional, acrescentando as atribuições relativas aos planos nacionais de educação.

A Constituição Federal de 1988, a “Constituição Cidadã”, considerada assim pelos mais entusiasmados, designa o Brasil como um Estado Democrático e uma República Federativa, na qual o poder da União não deve invadir a esfera de competências dos estados, por isso, o federalismo brasileiro, sob a égide da Carta de 1988, é chamado de federalismo de equilíbrio, cuja repartição de competência ocorre de forma equilibrada entre os entes que compõem a Federação. Podemos, então, inferir, que se trata de uma comunidade jurídica descentralizada que, segundo Kelsen (1998), é aquela em que o ordenamento jurídico consta de normas que apenas vigoram para domínios parcelares. Essa concepção vem da própria Carta, disciplinando no art. 18: “a organização político-administrativa da República Federativa do Brasil é compreendida pela União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, todos autônomos”.

Sob essa perspectiva, podemos dizer que a Constituição de 1988 vislumbra a repartição de competências referentes à educação, apontando, em alguma medida, para uma descentralização vertical, implicando um modelo de federalismo de cooperação. A repartição de competências em matérias de educação aponta para o entendimento de alguns pontos, a saber: i) à União compete privativamente legislar sobre as diretrizes e bases da educação nacional; ii) é competência da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios proporcionar meios de acesso à educação; iii) compete à União, aos Estados e ao Distrito Federal concorrentemente legislar sobre a educação; iv) compete aos municípios manter, sob o regime de colaboração com a União e os Estados programas educacionais na educação infantil

e ensino fundamental. Vale aqui ressaltar que a competência privativa da União em legislar sobre as diretrizes e bases da educação nacional decorre de um modelo de repartição horizontal de competências, onde há uma rígida determinação do que compete somente à União e, nenhuma possibilidade dos demais entes legislarem sobre a mesma matéria⁷. Já a repartição de competências no plano vertical implica a possibilidade de os entes federados legislarem sobre a mesma matéria, adotando a predominância da União, que irá legislar sobre normas gerais⁸.

O artigo 211 da CF/88 (§ 1º, 2º, 3º e 4º) estabelece as competências de cada ente federativo: i) a União: “organizará o sistema federal de ensino e o dos Territórios, financiará as instituições de ensino públicas federais e exercerá, em matéria educacional, função redistributiva e supletiva, [...]”; ii) os Municípios: “atuarão prioritariamente no ensino fundamental e na educação infantil”; iii) os Estados e o Distrito Federal: “atuarão prioritariamente no ensino fundamental e médio”; iv) a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios: “na organização de seus sistemas de ensino [...] definirão formas de colaboração, de modo a assegurar a universalização do ensino obrigatório.” O Art. 211 reescreve novo cenário para a gestão da educação, ao passo que intensifica a noção de descentralização administrativa e fiscal, impactando nas relações intergovernamentais.

Na perspectiva da CF/88, o regime de colaboração entre os entes federados (União, estados, municípios e Distrito Federal), articulados entre si, numa lógica ordenada, cumpre o pacto federativo, valendo para as demais áreas, além da educação. Para os sistemas de ensino, considerando o regime colaborativo, tem a prerrogativa de assumir a prática da gestão democrática como princípio constitucional (Art. 206), acolhendo as várias formas de participação nas decisões acerca das políticas educacionais e suas formas de materialização. Em concordância com a Carta Magna, a LDB n. 9.394/96 (Art. 8º) discrimina que os entes federados devem organizar seus sistemas de ensino, seguindo a lógica da colaboração, reconhecendo, entretanto, que a União tem a competência de legislar sobre as diretrizes e bases da educação nacional.

7 A repartição de competências em plano horizontal é a distribuição de matérias distintas entre as entidades federativas, compreendendo as competências exclusivas e as competências privativas de cada unidade da federação.

8 A repartição da competência em plano vertical é a distribuição de matéria idêntica entre as entidades federativas, compreendendo as competências comuns e as competências concorrentes de todas as unidades da federação.

Ainda sobre as relações entre os três níveis de poder federado, pesa a crítica de Andrade (2013), quando afirma que estas não são pautadas pelo exercício descendente do poder, manifesto por meio de decisões impostas pela esfera administrativa hierarquicamente mais elevada, ou da simples transferência de encargos, sem que haja a distribuição dos meios e recursos necessários. Sua crítica se vale do fato que, embora tenhamos o regime de colaboração tributado no artigo 211 da Constituição Federal, reafirmado no artigo 8º da LDB, que pode ser dito é que ainda há uma indefinição do cabe a cada instância de poder, assim como as ações que serão pactuadas entre os sistemas de ensino com o fim de atingir o atendimento de toda a Educação Básica no âmbito do município. No fim, o que queremos quanto ao regime de colaboração é uma simetria quanto à capacidade de autofinanciamento entre as esferas administrativas, ou seja, um pacto federativo que faça sentido de sermos uma federação, com reciprocidade entre suas partes federativas.

A colaboração entre os entes federados é indicada no marco legal, além de ser defendida pelos sujeitos sociais, aqueles que estão na luta em defesa da educação pública, gratuita e de qualidade social. No sentido de atender à prerrogativa do regime de colaboração, o artigo 214 da CF/88 estabelece a necessidade do Plano Nacional de Educação como forma de assegurar o desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis, etapas e modalidades por meio de ações integradas dos poderes públicos das diferentes esferas federativas. O Plano Nacional de Educação (2001) é criado com a finalidade de cumprir o estabelecido na Lei, cujo objetivo está em acompanhar a realidade educacional, imprimindo alternativas para os principais problemas do contexto. Em 2014, via Lei n. 13.005/2014, entra em vigor o Plano Nacional de Educação com vigência de 10 anos (2014-2024), como forma de cumprir o disposto no artigo 214 da CF/88, configurando-se em um instrumento de planejamento do Estado democrático de direito que orienta a execução e aprimoramento de políticas públicas no setor da educação. Tais políticas deverão conduzir os propósitos expressos no artigo 214: erradicação do analfabetismo; universalização do entendimento escolar; melhoria da qualidade do ensino; formação para o trabalho; promoção humanística, científica e tecnológica do país; e estabelecimento da meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do produto interno bruto (BRASIL, 2014).

Para além da letra da Lei, Cury (2002) nos chama a atenção quanto ao pacto

federativo do Estado brasileiro. Assim considera que o Brasil tem a possibilidade de conhecer variadas formas de condução governamental dentro da pluralidade político-partidária que o caracteriza. O autor parte da premissa da CF/88, a qual faz uma escolha por um regime normativo e político, plural e descentralizado, onde se cruzam novos mecanismos de participação social, aumentando o número de sujeitos políticos capazes de tomar decisões. Muitos municípios têm ensaiado e levado adiante propostas de governo que valorizem a participação dos cidadãos nas decisões que circundam a política educacional de sistemas institucionalizados.

Por um lado, a gestão democrática assegurada na Constituição Federal/88 traduz uma forma de inserção de setores da sociedade na direção da participação, por outro lado, algumas indagações se fazem necessárias, no sentido de compreender a complexidade das bases normativas e político-institucionais no interior dos sistemas de ensino, como, por exemplo: i) há ingerência partidária na gestão da educação pública? ii) há descontinuidades das políticas educacionais em razão das descontinuidades da gestão educacional? iii) há compartilhamento das responsabilidades e das competências entre os órgãos do sistema de ensino? iv) há realmente descentralização e autonomia didático-pedagógica, administrativa e financeira? v) há proposta político-pedagógica que realmente atenda às diretrizes da educação local em conformidade com as diretrizes da educação nacional?

Tais indagações podem não nos levar a respostas prontas ou totalizadoras, mas nos levam a refletir, inclusive, sobre o nosso papel e nossa responsabilidade enquanto agente social e profissional dentro do sistema de ensino. Embora o embasamento legal nos imprima a participação, a descentralização, a autonomia e a gestão democrática da educação nos respectivos sistemas de ensino, em alguma medida faltam às experiências de gestão, o que chamamos de radicalidade democrática.

Vale ressaltar, entretanto, que há uma relação entre o Estado e o capitalismo e, portanto, as políticas educacionais e as questões político-institucionais no interior dos sistemas de ensino acabam por absorver os reflexos dessa relação, mesmo que de forma quase imperceptível, como, por exemplo: jogo de interesses, conflito de classes e contradições. O Estado, portanto, atua, por um lado, como a instância responsável pela elaboração e implantação das políticas e, por outro, como apaziguador de

tais conflitos e jogo de interesses. O modelo de gestão (democrática) da educação brasileira, escondido por trás do véu do neoliberalismo oculta, por vezes, pontos de contradição de seu ideário, fazendo valer políticas voltadas muito mais à valorização do sistema capitalista do que à projeção de sua superação. Ainda assim, acreditamos que é a educação o principal mecanismo de superação das estratégias geradas e implantadas pelo capital no Estado brasileiro.

O estudo que ora realizamos nos permite tecer algumas considerações, tais como: no federalismo vigoram os princípios da autonomia e da soberania; os entes federados são administrados com base no pacto federativo, ou seja, uma forma de regime de colaboração; o governo central e os governos locais são independentes entre si e soberanos em suas respectivas jurisdições, de forma que existe uma ordem jurídica central e várias ordens jurídicas parciais; o federalismo brasileiro admite a figura do município enquanto ente federativo; o federalismo no Brasil foi instituído com o advento da proclamação da República; a história da federação brasileira foi marcada por oscilações entre períodos de centralização e descentralização, conforme o paradigma político-administrativo, ora democrático/descentralizador, ora autoritário/centralizador, refletindo, assim, na repartição de competências dos entes federados definida nas Constituições Federais.

O projeto de educação do Estado federativo brasileiro tem sido, também, marcado por um perfil ora democrático, ora centralizador, seguindo a tradição dos paradigmas político-administrativos do Estado no período republicano, assim como os respectivos reflexos na repartição de competências. Por isso, a luta por uma gestão democrática da educação, pautada em políticas educacionais de cunho social, já mostrou avanços, isso não podemos negar, principalmente, no pós-Constituição Federal de 1988, a “Carta Cidadã”, mas não podemos de outra forma negar que ainda é uma aspiração. A Carta de 1988 amplia os direitos sociais e a repartição de competências e inaugura o regime de colaboração entre os entes federados, como uma forma de assegurar a execução e o aprimoramento de políticas públicas.

REFERÊNCIAS

AFONSO, Almerindo Janela. Estado, globalização e políticas educacionais: elementos para uma agenda de investigação. *Revista Brasileira de Educação*, n. 22, p. 35-46, jan./abr. 2003.

ANDRADE, Edson Francisco. Regime de Colaboração no financiamento da Educação Básica no Brasil: a experiência dos fundos contábeis em foco. *Educação, Santa Maria*, v. 38, n. 2, p. 389-402, maio/ago. 2013.

BRASIL. Ações e Programas. Ministério da Educação. Publicado em 05 de abril de 2012. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/acoes-e-programas>. Acesso em: 10 mar. 2019.

BRASIL. Constituição da República Federativa dos Estados Unidos do Brasil, de 24 de fevereiro de 1891. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao91.htm. Acesso em: 10 ago. 2017.

BRASIL. Constituição da República Federativa dos Estados Unidos do Brasil, de 16 de julho de 1934. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao34.htm. Acesso em: 10 ago. 2017.

BRASIL. Constituição dos Estados Unidos do Brasil, de 10 de novembro de 1937. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao37.htm. Acesso em: 10 ago. 2017.

BRASIL. Constituição dos Estados Unidos do Brasil, de 18 de setembro de 1946. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao46.htm. Acesso em: 10 ago. 2017.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1967, de 24 de janeiro de 1967. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao67.htm. Acesso em: 10 ago. 2017.

BRASIL. Constituição Federativa do Brasil de 1988. de 05 de outubro de 1988. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL. Decreto n. 1, de 15 de novembro de 1889. Proclama provisoriamente e decreta como forma de governo da Nação Brasileira a República Federativa, e estabelece as normas pelas quais se devem reger os Estados Federais. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-1-15-novembro-1889-532625-publicacaooriginal-14906-pe.html>. Acesso em: 03 ago. 2017.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n. 9.394/96. Brasília: Senado Federal, 1996.

BRASIL. Plano Nacional de Educação (2001). Lei n. 010172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/L10172.pdf>. Acesso em: 03 ago. 2017.

BRASIL. Plano Nacional de Educação (2014-2024). Lei n. 13.005/2014, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Brasília, DF: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Políticas da educação: um convite ao tema. In: FÁVERO, Osmar; SEMERARO, Giovanni (org.). A democracia e a construção do público no pensamento educacional brasileiro. Petrópolis: Vozes, 2002. p. 147-162.

FALEIROS, Vicente de Paula. A política social do Estado capitalista. São Paulo: Cortez, 2009.

FERRAZ, Ester de Figueiredo. A educação nas constituições brasileiras (e nos projetos da futura constituição). Fórum educ., Rio de Janeiro, v. 12, n. 1, p. 5-16. jan./mar. 1988.

GHIRALDELLI JÚNIOR, Paulo. História da educação brasileira. São Paulo: Cortez, 2009.

HORTA, Machado Raul. Estudos de Direito Constitucional. Belo Horizonte: Del Rey, 1985.

KELSEN, Hans. Teoria geral do direito e do Estado. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

KELBERT, Fabiana Okchestein. Reserva do possível e a efetividade dos direitos sociais no direito brasileiro. Porto Alegre: Livraria do Advogado Editora, 2011.

NEVES, Lúcia Maria Wanderley. Brasil século XXI: propostas educacionais em disputa. In: LOMBARDI, José Claudinei Lombardi; SANFELICE, José Luis (org.). Liberalismo e educação em debate. Campinas: Autores Associados, 2007.

OLIVEIRA, Dalila Andrade; PINI, Mônica Eva; FELDFEBER, Myrian. Políticas educacionais e formas de regulação: um estudo comparado entre Brasil e Argentina. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade; PINI, Mônica Eva; FELDFEBER, Myrian. (org.). Políticas educacionais e trabalho docente: perspectiva comparada. Belo Horizonte: Fino Traço, 2011. p. 11-24.

SHIROMA, Eneida Oto; MORAES, Maria Célia M. de; EVANGELISTA, Olinda. Política educacional. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

VIEIRA, Sofia Lerche. A educação nas constituições brasileiras: texto e contexto. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, Brasília, v. 88, n. 219, p. 291-309, maio/ago. 2007.

SOBRE OS ORGANIZADORES

ADILSON CRISTIANO HABOWSKI



Doutorando em Educação na Universidade La Salle - Canoas/RS. Mestre em Educação pela Universidade La Salle - Canoas/RS. Possui o Ensino Médio na modalidade normal (Magistério), com habilitação para atuar como educador nas áreas de Educação Infantil e Séries Iniciais (2014); Graduação em Teologia pela Universidade La Salle - Canoas/RS (2017); e Especialização em Docência no Ensino Superior: Práxis Educativa pela Universidade La Salle - Canoas/RS (2019). Tem dezenas de artigos publicados na área da Educação em periódicos científicos com indexação nacional e internacional, e autor (e organizador) de livros nas interfaces de Educação e Tecnologias.

VALQUIRIA CONTI



Possui graduação em Geografia Licenciatura Plena pela Universidade Federal de Santa Maria (2014), Mestrado em Geografia pela Universidade Federal de Santa Maria (2016), Mestrado em Tecnologias Educacionais em Rede pela Universidade Federal de Santa Maria (2018). Atualmente é Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Geografia pela Universidade Federal de Santa Maria, atua como Tutora do Curso de Licenciatura em Educação do Campo, participa do Grupo de Pesquisa GPET. Estuda temas relacionados a Agricultura Familiar Camponesa, Educação do Campo, Agroecologia.

GABRIELLA ELDERETI MACHADO



É Licenciada em Química pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha - IFFar - Campus Alegrete (2015) e Pedagoga pelo Centro Universitário Facvest - Unifacvest (2020). Especialista Educação Ambiental pela Universidade Federal de Santa Maria (2016), Mestre em Educação pela Universidade Federal de Santa Maria (2018). Atualmente é Discente do Programa de Pós - Graduação em Educação - Doutorado em Educação na Universidade Federal de Santa Maria.

ISBN: 978-65-00-11651-9


ARCO




9 786500 116519

contato@arcoeditores.com

www.arcoeditores.com

 /arcoeditores

 @arcoeditores

ARCO
EDITORES ● ● ●