

RETRATOS DA
ESCOLA

**A Reforma do
Ensino Médio
em Questão**

DOSSIÊ

50 Entidades Filiadas à CNTE

SINTEAC/AC - Sindicato dos Trabalhadores em Educação do Acre
SINTEAL/AL - Sindicato dos Trabalhadores em Educação de Alagoas
SINTEAM/AM - Sindicato dos Trabalhadores em Educação do Estado do Amazonas
APLB/BA - Sindicato dos Trabalhadores em Educação do Estado da Bahia
ASPROLF/BA - Sindicato dos Trabalhadores em Educação de Lauro de Freitas
SISE/BA - Sindicato dos Servidores em Educação no Município de Campo Formoso
SISPEC/BA - Sindicato dos Professores da Rede Pública Municipal de Camaçari
SIMMP/VC/BA - Sindicato do Magistério Municipal Público de Vitória da Conquista
SINDTEC/BA - Sindicato dos Trabalhadores em Educação do Município de Correntina
SINDIUTE/CE - Sindicato Único dos Trabalhadores em Educação do Ceará
APEOC/CE - Associação dos Professores de Estabelecimentos Oficiais Ceará
SAE/DF - Sindicato dos Auxiliares de Administração Escolar no Distrito Federal
SINPRO/DF - Sindicato dos Professores no Distrito Federal
SINDIUPES/ES - Sindicato dos Trabalhadores em Educação Pública do Espírito Santo
SINTEGO/GO - Sindicato dos Trabalhadores em Educação de Goiás
SINPROEEMMA/MA - Sindicato dos Trabalhadores em Educação Básica das Redes Públicas Estadual e Municipais do Estado do Maranhão
SINTERPUM/MA - Sindicato dos Trabalhadores em Educação da Rede Pública Municipal de Timon
Sind-UTE/MG - Sindicato Único dos Trabalhadores em Educação de Minas Gerais
FETEMS/MS - Federação dos Trabalhadores em Educação de Mato Grosso do Sul
SINTEP/MT - Sindicato dos Trabalhadores do Ensino Público de Mato Grosso
SINTEPP/PA - Sindicato dos Trabalhadores em Educação Pública do Pará
SINTEP/PB - Sindicato dos Trabalhadores em Educação do Estado da Paraíba
SINTEM/PB - Sindicato dos Trabalhadores em Educação do Município de João Pessoa
SINTEPE/PE - Sindicato dos Trabalhadores em Educação de Pernambuco
SIMPERE/PE - Sindicato Municipal dos Profissionais de Ensino da Rede Oficial de Recife
SINPROJA/PE - Sindicato dos Trabalhadores em Educação do Município do Jaboatão dos Guararapes
SINPMOL/PE - Sindicato dos Professores da Rede Municipal de Olinda
SINPC/PE - Sindicato dos Professores do Cabo de Santo Agostinho
SINTE/PI - Sindicato dos Trabalhadores em Educação Básica Pública do Piauí
SINPROSUL/PI - Sindicato dos Professores Municipais do Extremo Sul do Piauí
APP/PR - Sindicato dos Trabalhadores em Educação Pública do Paraná
APMC/PR - Sindicato Dos Trabalhadores em Educação Pública de Colombo
SISMMAC/PR - Sindicato dos Servidores do Magistério Municipal de Curitiba
SISMMAR/PR - Sindicato Dos Servidores do Magistério Municipal de Araucária
SISMMAP/PR - Sindicato dos Servidores do Magistério Municipal de Paranaguá
SINTE/RN - Sindicato dos Trabalhadores em Educação da Rede Pública do Rio Grande do Norte
SINTERO/RO - Sindicato dos Trabalhadores em Educação do Estado de Rondônia
SINTER/RR - Sindicato dos Trabalhadores em Educação de Roraima
CPERS/RS - Centro dos Professores do Estado do Rio Grande do Sul - Sindicato dos Trabalhadores em Educação
SINTERG/RS - Sindicato dos Trabalhadores em Educação do Rio Grande
SINPROSM/RS - Sindicato dos Professores Municipais de Santa Maria
APML/RS - Sindicato dos Professores da Rede Pública Municipal de Ijuí
SINPROCAN/RS - Sindicato dos Professores Municipais de Canoas
SINTE/SC - Sindicato dos Trabalhadores em Educação da Rede Pública de Ensino do Estado de Santa Catarina
SINTESE/SE - Sindicato dos Trabalhadores em Educação Básica da Rede Oficial de Sergipe
SINDIPEMA/SE - Sindicato dos Profissionais de Ensino do Município de Aracaju
AFUSE/SP - Sindicato dos Funcionários e Servidores da Educação
APEOESP/SP - Sindicato dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo
SINPEEM/SP - Sindicato dos Profissionais em Educação no Ensino Municipal de São Paulo
SINETET/TO - Sindicato dos Trabalhadores em Educação no Estado do Tocantins

Revista Retratos da Escola

v.11, n.20, janeiro a junho de 2017.

DIREÇÃO EXECUTIVA DA CNTE (GESTÃO 2017/2021)

Presidente

Helena Araújo Filho (SINTEPE/PE)

Vice-Presidente

Marlei Fernandes (APP/PR)

Secretária de Finanças

Rosilene Corrêa Lima (SINPRO/DF)

Secretária Geral

Fátima Aparecida da Silva (FETEMS/MS)

Secretário de Relações Internacionais

Roberto Leão (APEOESP/SP)

Secretário de Assuntos Educacionais

Gilmar Soares (SINTEP/MT)

Secretário de Imprensa e Divulgação

Luiz Carlos Vieira (SINTE/SC)

Secretário de Política Sindical

Rui Oliveira (APLB/BA)

Secretária de Formação

Marta Vanelli (SINTE/SC)

Secretária de Organização

Beatriz Cerqueira (SIND-UTE/MG)

Secretária de Políticas Sociais

Ivoneide Almeida (SINTESE/SE)

Secretária de Relações de Gênero

Isis Tavares (SINTEAM/AM)

Secretária de Aposentados e Assuntos Previdenciários

Selene Michielin (CPERS/RS)

Secretário de Assuntos Jurídicos e Legislativos

Gabriel Pereira Cruz (SINPRO/DF)

Secretária de Saúde dos Trabalhadores em Educação

Francisca da Rocha (APEOESP/SP)

Secretário de Assuntos Municipais

Cleiton da Silva (SINPEEM/SP)

Secretário de Direitos Humanos

José Christovam Filho (SINDIUPES/ES)

Secretário de Funcionários da Educação

José Carlos do Prado (AFUSE/SP)

Secretária de Combate ao Racismo

Iêda Leal (SINTEGO/GO)

SECRETARIA EXECUTIVA

Ana Cristina Guilherme (SINDIUTE/CE)

Berenice D'Arc Jacinto (SINPRO/DF)

Cândida Beatriz Rossetto (CPERS/RS)

Edmilson Camargos (SAE/DF)

Girlema Lázaro da Silva (SINTEAL/AL)

Joaquim Juscelino Linhares (APEOC/CE)

José Valdivino de Moraes (APP/PR)

Luiz Carlos Paixão (APP/PR)

Manoel Rodrigues (SINTERO/RO)

Odeni de Jesus da Silva (SINTE/PI)

Raimundo Oliveira (SINPROESEMMA/MA)

Rosana Souza do Nascimento (SINTEAC/AC)

Coordenador do Despe

Mario Sergio Ferreira de Souza (PR)

Coordenador do Coletivo da Juventude

Carlos Alberto Pires Guimarães (SP)

DIRETORIA EXECUTIVA ADJUNTA

Alessandro Souza Carvalho (APEOC/CE)

Antônio Lisboa Amancio Vale (SINPRO/DF)

Carlos de Lima Furtado (SINTE/TO)

Dóris Regina Nogueira (SINTERG/RS)

Jonald Tomaz (SINTE/RN)

Marco Antônio Soares (APEOESP/SP)

Maria Marleide Matias (SINTE/RN)

Marilda de Abreu Araújo (SIND-UTE/MG)

Marilene dos Santos Betros (APLB/BA)

Nelson Galvão (SINPEEM/SP)

Odisséia Carvalho (OPOSIÇÃO SEPE/RJ)

Valéria Conceição da Silva (SINTEPE/PE)

Veroni Salete Del Ré (APP/PR)

CONSELHO FISCAL - TITULAR

Antônia Benedita Costa (SINPROESEMMA/MA)

Edson Rodrigues Garcia (CPERS/RS)

Ivaneia de Souza Alves (OPOSIÇÃO SINSEPEAP/AP)

José Teixeira da Silva (SINTE/RN)

Ornildo Roberto de Souza (SINTER/RR)

CONSELHO FISCAL - SUPLENTE

Edivaldo Faustino da Costa (SINTEP/PB)

Fábio Henrique Matos (SINTE/PI)

Francisca Ribeiro da Silva (SINTE/PI)

REVISTA RETRATOS DA ESCOLA

Editora

Leda Scheibe (Unoesc/UFSC)

Comitê Editorial

Catarina de Almeida Santos (UnB)

Juçara M. Dutra Vieira (CNTE/IE)

Márcia Angela da Silva Aguiar (UFPE)

Roselane Fátima Campos (UFSC)

Conselho Editorial Nacional

Acácia Zeneida Kuenzer (UFPR)

Alfredo M. Gomes (UFPE)

Ana Rosa Peixoto Brito (UFPA)

Antonio Ibañez Ruiz (UnB)

Carlos Augusto Abicalil (Rede Pública de Educação-MT)

Carlos Gustavo Martins Hoelzel (UFMS)

Carlos Roberto Jamil Cury (PUC-MG)

César Callegari (CNE)

Dalila Andrade Oliveira (UFMG)

Eduardo Rolim de Oliveira (UFRGS)

Erasto Fortes Mendonça (UnB)

Gaudêncio Frigotto (UERJ)

Gil Vicente Reis de Figueiredo (UFSCar)

Helena Costa Lopes de Freitas (Unicamp)

Ivany Rodrigues Pino (Cedes/Unicamp)

Ivone Garcia Barbosa (UFG)

Janete Maria Lins de Azevedo (UFPE)

João Antonio Cabral de Monlevade (UFMT)

João Ferreira de Oliveira (UFG)

Karine Nunes de Moraes (UFG)

Lucília Regina Machado (UNA-MG)

Luiz Fernandes Dourado (UFG)

Magda Becker Soares (UFMG)

Marcos Antonio Paz da Silveira (UFMS)

Maria Isabel Almeida (USP)

Maria Malta Campos (FCC)

Maria Vieira Silva (UFU)

Mário Sérgio Cortella (PUC-SP)

Moacir Gadotti (USP)

Naura Syria Carapeto Ferreira (UTP)

Sadi Dal Rosso (UnB)

Sérgio Haddad (Ação Educativa)

Vera Lúcia Bazzo (UFRGS)

Vitor Henrique Paro (USP)

Walderês Nunes Loureiro (UFG)

Zacarias Jaegger Gama (UERJ)

Zenilde Durli (UFSC)

Conselho Editorial Internacional

Almerindo Janela Afonso (Universidade do Minho, Portugal)

Armando Alcántara Santuario (UNAM, México)

Danièle Linhart (CNRS, Paris)

Jenny Assael (UCHILE)

Juan Arancibia Córdova (UNAM, México / IEAL)

Malek Bouyahia (CRESPPA - CNRS, Paris)

Maria Luz Arriaga (UNAM, México)

Myriam Feldfeber (UBA, Argentina)

Orlando Pulido (UPN, Colômbia)

Pedro González López (FE.CCOO, Espanha)

Silvia Tamez Gonzalez (UAM, México)

CNTE

SDS, Ed. Venâncio III, Salas 101/106, Asa Sul, CEP 70393-900, Brasília-DF, Brasil.

Telefone: + 55 (61) 3225.1003 Fax: + 55 (61) 3225.2685

E-mail: cnte@cnte.org.br » www.cnte.org.br

Revista Retratos da Escola

v.11, n.20, janeiro a junho de 2017.

ISSN 1982-131X

| | | | | | |
|--------------|----------|-------|-------|----------|----------------|
| R. Ret. esc. | Brasília | v. 11 | n. 20 | p. 1-376 | jan./jun. 2017 |
|--------------|----------|-------|-------|----------|----------------|

© 2017 CNTE

Qualquer parte desta revista pode ser reproduzida, desde que citada a fonte.

Disponível também em: <<http://www.esforce.org.br>>

Coordenação da Esforce

Gilmar Soares Ferreira

Editora

Leda Scheibe (Unoesc)

Organização do Dossiê

Monica Ribeiro da Silva (UFPR)

Leda Scheibe (Unoesc)

Secretaria e apoio editorial

Cristina Souza de Almeida

Editor Técnico

Diego Schibelinski (UFSC)

Copidesque

Eliane Faccion (português)

Traduções dos resumos

Ciaran F. Leonard (inglês)

Celine Clement (francês)

Pedra Rosetta (espanhol)

Fotografia de capa

Marina Moros

Editoração

Frisson Comunicação

RETRATOS DA ESCOLA é uma publicação da Escola de Formação da CNTE (Esforce), que aceita colaboração, reservando-se o direito de publicar ou não o material espontaneamente enviado ao Comitê Editorial. As colaborações devem ser enviadas à Revista em meio eletrônico, conforme as Normas de Publicação, para o endereço <revista@esforce.org.br>.

Esta publicação obedece às regras do Novo Acordo de Língua Portuguesa.

Foi feito depósito legal.

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

Retratos da Escola / Escola de Formação da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (Esforce) – v.11, n.20, jan./jun. 2017. – Brasília: CNTE, 2007-

Semestral

A partir de outubro de 2012, disponível no portal de periódicos SEER/IBICT em:
<<http://www.esforce.org.br>>

ISSN 1982-131X (impresso)

ISSN 2238-4391 (eletrônico)

1. Educação - periódico. I. Esforce. II. CNTE.

CDD 370.5

CDU 37(05)

Revista Indexada em:

Bibliografia Brasileira de Educação (BBE – CIBEC/INEP/MEC).

Latindex – Sistema Regional de Información en Línea para Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal.

Library of Congress (USA).

Rede RVBI - Rede Virtual de Bibliotecas Congresso Nacional.

SEER - Sistema Eletrônico de Editoração de Revistas (IBICT/MCT).

EDUBASE - Base de Dados em Educação da UNICAMP.

Portal de Periódicos Científicos da CAPES.

CLASE - Citas Latinoamericanas en Ciencias Sociales y Humanidades (México)

DIALNET - BNE/UNIRIOJA/ Fundación Dialnet (Espanha)

Diadorim (Ibict/MCTI)

LivRe! (CIN/CNEN)

DOAJ - Directory of Open Access Journals (Dinamarca)

IRESIE - Índice de Revistas de Educación Superior e Investigación Educativa (IISUE/UNAM - México)

Bibliotecária: Cristina S. de Almeida CRB 1/1817

| | |
|--|-----|
| Editorial | 7 |
| Entrevista | |
| Reforma do Ensino Médio: o que querem os golpistas | 11 |
| <i>Lisete Regina Gomes Arelaro</i> | |
| Dossiê | |
| Reforma do ensino médio: pragmatismo e lógica mercantil | 19 |
| <i>Monica Ribeiro da Silva e Leda Scheibe</i> | |
| Flexibilizar para quê? meias verdades da “reforma” | 33 |
| <i>Nora Krawczyk e Celso João Ferretti</i> | |
| O lugar das Ciências Humanas na “reforma” do ensino médio..... | 45 |
| <i>Willian Simões</i> | |
| Reformar para retardar: a lógica da mudança no EM | 61 |
| <i>Jaqueline Moll</i> | |
| As ameaças da reforma: desqualificação e exclusão | 75 |
| <i>Lucília Augusta Lino</i> | |
| O “novo” ensino médio e o PNE: haverá recursos para essa política? | 91 |
| <i>Nelson Cardoso Amaral</i> | |
| A reforma do ensino médio: regressão de direitos sociais..... | 109 |
| <i>Dante Henrique Moura e Domingos Leite Lima Filho</i> | |
| Interesses mercadológicos e o “novo” ensino médio | 131 |
| <i>Suzane da Rocha Vieira Gonçalves</i> | |
| Espaço Aberto | |
| Vinte anos da Lei n.º 9.394/96, o que mudou? políticas educacionais em busca de democracia..... | 147 |
| <i>Gloria Maria Anselmo de Souza, Gisele Coelho de Oliveira Araújo e Waldeck Carneiro da Silva</i> | |
| Gestão democrática da educação e da escola: reflexões sobre os encontros anuais da Anped | 161 |
| <i>Adir Valdemar Garcia</i> | |
| A ruptura de um Projeto Político Pedagógico na periferia das periferias..... | 177 |
| <i>Maria Cristina Schefer e Gelsa Knijnik</i> | |

| | |
|---|------------|
| A educação infantil na agenda: a definição da política pública..... | 189 |
| <i>Fabiana Silva Fernandes</i> | |
| Alfabetização matemática em MT: análise dos dados do Simec/SisPacto..... | 203 |
| <i>Ângela Rita Christofolo de Mello</i> | |
| Práticas de letramento na família: possibilidades para a ação docente | 219 |
| <i>Marcos Anderson Tedesco, Marly Krüger de Pesce e Rosana Mara Koerner</i> | |
| Ampliação da jornada escolar: a percepção do professor regente..... | 233 |
| <i>Juliana Alves da Silva Ubinski e Fernanda Aparecida Meghioratti</i> | |
| Medidas disciplinadoras na Educação Física em diferentes níveis de ensino de Belo Horizonte | 249 |
| <i>Giselle Foureaux, Cristina Carvalho de Melo e Franco Noce</i> | |
| Aprendizagem por projetos e iniciação científica: a uma educação popular e humanizadora..... | 265 |
| <i>Caroline Lisian Gasparoni</i> | |
| Jogos cognitivos em pequenos grupos: contribuições às habilidades cognitivas..... | 277 |
| <i>Daniela Karine Ramos e Natália Lorenzetti da Rocha</i> | |
| Software e prática pedagógica na EB: estudo de caso em contexto brasileiro..... | 295 |
| <i>Cassiane Beatris Pasuck Benassi, Juliana Alves da Silva Ubinski e Dulce Maria Strieder</i> | |
| Contribuições da formação continuada na ótica do professor de Ciências Naturais | 309 |
| <i>Caio Veloso e José Augusto de Carvalho Mendes Sobrinho</i> | |
| Relato de Experiência | |
| Encontro com meninos: infâncias como potência | 323 |
| <i>Virgínia Louzada e Andréa Ribeiro</i> | |
| Documentos | |
| A reforma do ensino médio suprime direitos, privatiza a educação e terceiriza os/as trabalhadores/as escolares | 337 |
| LEI Nº 13.415, DE 16 DE FEVEREIRO DE 2017..... | 345 |
| PORTARIA Nº 727, DE 13 DE JUNHO DE 2017 | 353 |
| Normas de publicação..... | 369 |

Retratos da Escola comemora em 2017 o seu décimo ano como veículo de diálogo permanente entre os profissionais da educação, estudantes, pais, mães, entidades acadêmicas e sindicais, poderes públicos e demais interessados na temática educacional. O periódico tem sido amplamente disseminado entre esses diferentes atores.

Desde o início a revista dedicou-se à publicação de dossiês temáticos com a intenção de aprofundar os temas relevantes e emergentes para a educação escolar no País, particularmente aqueles que dizem respeito às políticas públicas vinculadas à educação básica e aos profissionais da educação. Professores, gestores educacionais, pesquisadores, sindicalistas e autoridades convidados a manifestar análise sobre as temáticas apresentadas na Revista prestaram e prestam sua colaboração de forma prestimosa, gratuita e comprometida com o trabalho que desenvolvemos na iniciativa da Confederação Nacional dos Trabalhadores da Educação (CNTE), responsável pela publicação deste periódico. Hoje, permanece a intenção de continuar a publicar dossiês, análises críticas, no sentido da construção de uma sociedade democrática, republicana, mais justa e menos desigual. Temos certeza que a revista tem servido para clarear o cenário educacional em toda sua complexidade, propiciando aos leitores uma visão cada vez mais engajada com as lutas dos movimentos da sociedade civil em prol da melhoria educacional.

O Dossiê *A Reforma do Ensino Médio em Questão* é mais um tema que não poderíamos deixar de aprofundar no momento em que o País se vê frente a uma reforma decretada por medida provisória, e logo depois instituída como lei, de forma apressada e sem o cuidadoso debate, que propiciasse a incorporação de uma discussão já realizada durante os governos legítimos de Lula e Dilma Rousseff hoje substituído por um presidente da república não legitimado. A organização deste Dossiê contou com a participação da professora Monica Ribeiro da Silva, da UFPR, integrante do Movimento Nacional em Defesa do Ensino Médio e Coordenadora do Grupo de Pesquisa Observatório do Ensino Médio. Agradecemos a ela por mais esta colaboração à educação brasileira e aos autores convidados pelo atendimento emergencial à nossa solicitação.

Nos últimos números de *Retratos da Escola* temos avançado também como um veículo aberto à publicação de artigos recebidos por meio de um fluxo contínuo em meio eletrônico e que compõem o que denominamos de Espaço Aberto, ao lado de outras seções tais como Entrevista, Resenha, Relato de Experiência e Documento. Nesta publicação são apresentados uma Entrevista com a Professora Lisete Arelaro (USP), atual

presidente da Associação Nacional de Pesquisa e Financiamento da Educação e valerosa pesquisadora da área das Políticas Educacionais no País, sobre o tema do Dossiê; 12 artigos na seção Espaço Aberto; e um Relato de Experiência.

O momento atual – junho de 2017 - nos leva a uma grave ponderação a respeito de mais uma ameaça ao futuro educacional que vínhamos construindo. Em 27/04/2017, o Ministério da Educação (MEC) publicou a Portaria nº 577, por meio da qual promoveu mudanças na gestão e composição do Fórum Nacional de Educação (FNE), excluindo representações tradicionalmente combativas e alterando as deliberações democráticas e colegiadas anteriores do Pleno do FNE. Outras entidades com representação no FNE, repudiando os termos da referida Portaria, renunciaram coletivamente e anunciaram a constituição do Fórum Nacional Popular de Educação, que junto com a sociedade civil deverá organizar Conferências Populares de Educação, mesmo sem o apoio do Ministério da Educação, estando previsto o seguinte calendário: entre julho e outubro de 2017: realização das Conferências Municipais Populares de Educação; entre novembro/2017 e março/2018: realização das Conferências Estaduais Populares de Educação; e em abril de 2018: Conferência Nacional Popular de Educação (Conape).

Por último, não poderia deixar de dar ao Gilmar Soares Ferreira, atual coordenador da Esforce, Escola de Formação da CNTE, à qual se filia a Retratos da Escola, as boas vindas ao cargo que agora ocupa, em substituição a Heleno Araújo Filho, atual presidente da CNTE.

Agradecemos aos que colaboraram com este número da revista e desejamos a todos/as uma boa leitura.

Leda Scheibe
EDITORA

RETRATOS DA
ESCOLA

▶ ENTREVISTA



Reforma do Ensino Médio

O que querem os golpistas

Em todas as instâncias e instituições brasileiras, o Golpe perpetrado contra o povo, há pouco mais de um ano, já disse a que veio: destruir a democracia do País, através da desconstrução da Constituição de 1988. Todas as iniciativas desse governo ilegítimo afetam diretamente a educação, como ficou claro na primeira hora.

Na entrevista ao Dossiê sobre a Reforma do Ensino Médio, *Retratos da Escola* ouviu a professora/doutora **Lisete Regina Gomes Arelaro**¹.

Com toda uma vida dedicada à educação pública, Lisete Arelaro, do alto de sua expertise, sabe muito bem o que pretendem os que se apossaram do País. E lança o desafio, que a todos nós diz respeito: “professores, alunos, especialistas, pesquisadores, movimentos sociais, pais e mães” temos que estar “juntos, discutindo e propondo coletiva e permanentemente, para ter condições de enfrentá-los”.

RE - A discussão em torno do ensino médio tem mobilizado profissionais da educação ao longo dos últimos anos no Brasil, colocando em cena diferentes atores sociais. Qual sua avaliação a respeito da atual reforma sancionada pela Lei 13.415/2017?

“...esse grupo do governo atual sabe que não conseguiria enfrentar uma discussão minimamente legítima e consistente com as associações científicas, profissionais, de estudantes e movimentos sociais diversos.”

Lisete Arelaro - Nem a ditadura civil-militar dos anos de 1960 utilizou-se de Medida Provisória (leia-se Decreto-Lei) para impor uma reforma de ensino, a não ser a imposição de disciplinas como Educação Moral e Cívica e Educação Física. A lei de reforma dos ensinos de 1º e 2º graus, a de nº 5692/1971, obedeceu aos trâmites legais, apesar da óbvia limitação de discussões. Mas, agora, por suposto, estamos numa democracia e não se justifica a imposição “goela abaixo” dessa reforma do ensino médio. A razão é que esse grupo do governo atual sabe que não conseguiria enfrentar uma discussão minimamente legítima e consistente com as associações científicas, profissionais, de estudantes e movimentos sociais diversos. Então, apelaram, ao “silêncio” da sociedade. Mas, ela está gritando...

RE - A Lei 13.415/2017 produz mudanças na LDB 9394/96, em três diferentes aspectos: na organização curricular, na carga horária mínima atual e no financiamento. A Portaria 1.145/2016 estabelece as condições para sua implantação pelas redes públicas. Quais os impactos desse processo, uma vez que a implantação decorre da adesão das escolas ao chamado Programa de Fomento à implementação das escolas em tempo integral?

Lisete Arelaro - As condições reais do ensino público no Brasil, pós-EC nº 95/2016, vão impedir, a curto prazo, a implantação da Lei. O governo atual acredita que se eles

fizerem um controle “canino” em cima das escolas e das redes de ensino todos vão se enquadrar. Ledo engano. A última ditadura, a dos anos de 1964/1985, não conseguiu impor a profissionalização obrigatória e terminal do ensino de 2º grau, nome da época para o atual ensino médio. Por quê? Porque o governo militar tinha que investir muito mais recursos financeiros do que se dispôs. E, portanto, poucos anos depois, já em 1975, ela estava sem efeito, na prática. Este é o caminho que, espero, a Lei percorra. Não haverá investimento como se precisa e eles não ficarão **no** e **com** o governo tanto tempo quanto desejam. Será a melhor coisa que acontecerá para os jovens e sua formação escolar.

RE - A Lei 13.415/2017 prevê a manutenção da oferta do ensino médio no período noturno (EJA e cursos regulares), ao mesmo tempo que estabelece a carga horária anual de 1.400 horas, a ser implantada de forma gradual, num prazo máximo de cinco anos (já considerando 2017) para que os sistemas ofereçam pelo menos 1000 horas/ anuais. Considerando o tempo destinado às aulas no ensino noturno, isso será possível? Que tendências podem ser observadas para o cumprimento dessa carga horária no caso no ensino noturno?

Lisete Arelaro - Na verdade, a Lei não detalha nada, até porque o grupo que a propôs não tem e não sabe o que dizer. E também não estão muito preocupados com os estudantes. É evidente que eles e nós sabemos que 800 horas anuais é o máximo que se pode propor para a situação: o aluno trabalhador, estudante do período noturno, com idade dita regular de 15 a 17 anos ou o maior de 21 anos. Mas, deveriam ser dois projetos diferentes, a EJA e os cursos noturnos chamados “regulares”. O primeiro exige organização especial e dentro das condições de vida e trabalho dos(as) estudantes um bom número deles com 15 a 19 anos de idade. Os trabalhadores mais velhos têm, em geral, uma jornada de trabalho bastante pesada e já chegam na escola depois de 8h a 10 horas de trabalho, daí porque defendem que os projetos de formação possam e devam ser mais flexíveis. Mil horas/ano ou 1.400/ano para período integral não será implantado ou será simulacro na EJA. Ou, se formos cínicos, basta reduzir a hora/aula para 40 minutos e se terá “cumprido a exigência legal”... Mas, a maioria de cursos de EJA e de cursos regulares em períodos noturnos não têm atendido as necessidades dos jovens e dos adultos. É preciso mais respeito, melhores condições de funcionamento e criatividade para eles.

RE - As propagandas governamentais justificam a reforma, aludindo ao protagonismo dos jovens e sua necessidade de escolha. Que concepções se alinham a estes dois termos – protagonismo e liberdade de escolha?

Lisete Arelaro - Eu gostaria muito que nossos jovens fossem protagonistas de suas escolhas curriculares, a partir de uma sólida e diversificada formação curricular. Acho

ridículo o governo achar as 13 disciplinas atuais um “absurdo”, que “confundem” os jovens, e propondo uma opção por percurso formativo aos 14, 15 anos de idade, quando sabemos que, nem quando chegam à universidade, depois de exames seletivos, sabem exatamente se o curso que estão fazendo traduz o que queriam fazer...Basta olhar o número de desistências e/ou mudanças de curso no decorrer do ensino superior. A propaganda confunde formação profissional (o que quero fazer quando me formar...) com opção pelos virtuais, e potencialmente falsos, percursos formativos, procurando destruir a concepção de formação unificada para o ensino médio.

RE - A organização curricular estruturada a partir de itinerários formativos – cinco, incluindo a formação técnica e profissional - romperia com a concepção de “educação básica” que norteia a LDB 9394/96?

Lisete Arelaro - Faço parte do grupo que entende que superar a histórica divisão do antigo colegial em “clássico” *versus* “científico” havia sido um ganho. E que o ensino médio integrado era a melhor alternativa para um(a) jovem que quisesse fazer um curso técnico profissional. Não vejo problemas, depois da formação básica, como etapa com currículo comum a todos (as) os (as) jovens, haver uma opção de aprofundamento de estudos. Mas, não é isso que eles pretendem. Eles pretendem, sim, reduzir a formação geral da juventude, com redução da diversidade curricular. Não nos iludamos: transformar Arte, Sociologia, Filosofia e Educação Física em “estudos e práticas” é, no máximo, considera-los “temas transversais”, ou seja, vai-se trabalhar com eles quando der e convier. A aparente contradição em considerar Arte como “obrigatória” no Art. 2º e como “estudos e práticas” no Art. 3º, não é mera coincidência, é proposital.

RE - A Lei 13.415/2017 prevê que a carga horária dedicada às disciplinas e conteúdos da BNCC não pode ser superior a 1800 horas da carga horária total do ensino médio. Isso abre possibilidade para que as redes decidam por dedicar menos carga horária a este “bloco” de formação? Que impactos teremos na formação dos jovens, visto que disciplinas como Artes, Sociologia, Filosofia e Educação Física estão previstas apenas na composição deste “bloco”?

Lisete Arelaro - A resposta é afirmativa. Sim: eles acham que jovens não precisam ter uma formação consistente, curiosa e crítica para o fim que eles propõem como futuro do Brasil. Se tiverem bons resultados nas provas nacionais, que terão como conteúdo obrigatório as propostas constantes da BNCC, já é o suficiente. Até porque gestão democrática não é o forte deles e esse grupo, historicamente, considera que discutir significa terem que abrir mão de suas posições. E isso, eles não querem e não pretendem. Daí a importância de professores, alunos, especialistas, pesquisadores, movimentos sociais,

pais e mães estarmos juntos, discutindo e propondo coletiva e permanentemente, para ter condições de enfrentá-los.

Retratos - Uma das críticas contundentes à nova Lei é sua abertura para as parcerias “público-privadas” para a execução da atividade-fim, ou seja, a formação. Isso fica bem definido no caso do itinerário “Formação Técnica e Profissional”. Qual sua avaliação?

Lisete Arelaro - Há pouco tempo, já tivemos uma experiência ruim com a formação técnica profissional proposta no governo Dilma, com o Pronatec, que transferiu recursos públicos para os privados, especialmente para o Sistema S, e cujos resultados foram ridículos. A situação é pior agora, pois é um grupo que defende, de forma coesa, a prática das parcerias público-privadas como a melhor (ou a única) alternativa para melhorar a qualidade da educação pública e, em especial, do ensino médio. Veja-se, dentre outras, a intervenção do Unibanco na questão. Esse grupo do governo nunca deu aula no ensino público ou o fez há mais de 40 anos, não tendo a mínima ideia do que acontece nele. Exemplo disso é que eles continuam insistindo na chamada Pedagogia das Competências, acreditando que a uma somatória de conteúdos corresponde uma, duas ou três “habilidades”. E agora, o Mediotec do governo Temer (antecipando a reforma do ensino médio) ou o Programa de Fomento são piores ainda. Parcerias público-privadas para esse governo faz parte do programa internacional de privatização e mercantilização da educação, como aliás consta da Portaria nº 983, de 26/08/2016, buscando tirar todas as dificuldades legais para a entrada de grupos (oligopólios) internacionais, onde se propõe textualmente “trabalhar em colaboração e prover insumos ao Ministério das Relações Exteriores – MRE, para preparação da lista negativa para efeitos de negociações internacionais no comércio de serviços, no âmbito dos setores e subsectores de **serviços relacionados à Educação**” (item II, do art. 1º).

RE - Que impacto você avalia que a nova Lei do Ensino Médio poderá ter na formação dos professores?

Lisete Arelaro - O grupo que hoje está no MEC já é bastante conhecido, já que atuou nos governos FHC I e II e pretende que as suas ideias – e só as dele – estejam presentes na educação e nas políticas, anulando toda sadia divergência em relação a elas. Bom exemplo disso é a Deliberação do Conselho Estadual de São Paulo, a de nº 154, de junho/2017, alterando profundamente as últimas negociações realizadas pelas universidades estaduais paulistas (Deliberação nº 126/2014), quando esse grupo ainda não era governo e tinha que negociar com as associações científicas, profissionais e sindicais. A proposta de redução da carga horária de formação teórica de todos os cursos de licenciatura, mas principalmente em relação aos cursos de Pedagogia, traduz a desconsideração

“...é um grupo que defende, de forma coesa, a prática das parcerias público-privadas como a melhor (ou a única) alternativa para melhorar a qualidade da educação pública e, em especial, do ensino médio. Veja-se, dentre outras, a intervenção do Unibanco na questão.”

“Parcerias público-privadas para esse governo faz parte do programa internacional de privatização e mercantilização da educação, (...), buscando tirar todas as dificuldades legais para a entrada de grupos (oligopólios) internacionais...”

“O grupo que hoje está no MEC já é bastante conhecido, já que atuou nos governos FHC I e II e pretende que as suas ideias – e só as dele – estejam presentes na educação e nas políticas, anulando toda sadia divergência em relação a elas.”

“A pergunta que eles não respondem: vai ter bolsa de estudos e/ou transporte e alimentação gratuita para todos(as) os(as) estudantes que tiverem que estudar no município vizinho ou em tempo integral?”

por uma formação consistente, pois o que eles (as) pretendem é que a proposta da BNCC – a deles! – seja o conteúdo quase exclusivo dos cursos de formação de professores em todas as licenciaturas.

RE - O Programa de Fomento à adesão das escolas ao ensino médio integral prevê a suplementação de recursos financeiros para as escolas que aderirem ao Programa, ao mesmo tempo em que estabelece tanto o quantitativo de escolas/estado e o tempo máximo de ajuda (48 meses). Qual sua avaliação a respeito desta situação, posto que a maioria das escolas está fora do Programa de Fomento?

Lisete Arelaro - É mais uma proposta demagógica, para parecer que eles estão preocupados com o ensino médio público. Não estão. Tenho ouvido secretários (as) de educação municipal e estadual dizendo ser impossível seguir o que eles pretendem. O dinheiro que será disponibilizado não contempla as necessidades reais de uma escola de ensino médio em período integral, com condições materiais e de infraestrutura minimamente necessárias, currículo mais diversificado, professores melhor remunerados e com jornada de trabalho numa só escola, dentre outros aspectos. Agrava este fato que em muitos municípios do Brasil existe uma só escola de ensino médio e, em alguns, nenhuma escola. A pergunta que eles não respondem: vai ter bolsa de estudos e/ou transporte e alimentação gratuita para todos(as) os(as) estudantes que tiverem que estudar no município vizinho ou em tempo integral?

RE - O Programa de Fomento à implementação do novo ensino médio (integral) já está alicerçado em metas, condicionando a manutenção de recursos financeiros suplementares aos resultados de avaliações que apontem o seu cumprimento. Essa tendência gerencialista, na sua opinião, pode ampliar-se, balizando também outras etapas ou níveis de ensino, como por exemplo, o ensino superior?

Lisete Arelaro - Como mencionei, eles já começaram por São Paulo (lembrando que é o mesmo grupo de Brasília) sua intromissão no ensino superior, alterando (ou acreditando que vão alterar obrigatoriamente, apesar da autonomia pedagógica das universidades) as propostas de formação de professores nos cursos de licenciaturas. Em relação a vincular rendimento/produzividade/resultados com recebimento de recursos financeiros, com as exigências que a pós-graduação, via Currículo Lattes, vem exigindo, já se vem fazendo isso. Eles só acelerarão. É importante lembrar que mesmo no Governo Lula, a exigência de elaboração e cumprimento do PAR/PDE constituía pressuposto para o recebimento de recursos federais. Por outro lado, como 11 estados já possuem legislação que vincula o recebimento de gratificações pelo magistério aos resultados obtidos pelos alunos nas provas nacionais, o cenário já está comprometido com essa concepção.

RE - Há uma relação orgânica/intima entre a atual reforma do ensino médio com outras reformas, em particular aquela que visa criar novas regulações para formas de emprego e assalariamento?

Lisete Arelaro - Sem dúvida. Lembremo-nos que estávamos em processo final – e bastante democrático – de elaboração de lei sobre o ensino médio, que passou a ser devida e exaustivamente discutida com estudantes, associações científicas e de profissionais do magistério junto à Comissão Especial da Câmara Federal que traduzia as expectativas da juventude e de professores para o futuro do Brasil, dentro de uma perspectiva de desenvolvimento nacional. Moderna e consistente era aquela proposta, que começou a partir das discussões para o combate e substituição do PL 6.840/2013. Um (a) trabalhador (a) mal formado pode ser massa de manobra de patrões, empresas e organizações. E um povo desinformado e sem uma formação crítica pode ser manipulado e, por medo, permanecer obediente e calado!

RE - A Lei 13.415/2017 prevê que os currículos do ensino médio podem ser organizados não apenas em itinerários formativos, mas também arranjos diferenciados – em módulos, créditos, com “terminalidades específicas”, com possibilidade de “certificações intermediárias”. O que isso pode significar para os jovens estudantes?

Lisete Arelaro - Se estivéssemos numa situação de normalidade política e legislativa no Brasil, em que direitos sociais estivessem resguardados, eu diria que, pelo número de jovens de até 30 anos que não cursaram ou não concluíram o ensino médio regular, flexibilidades seriam bem-vindas, especialmente para inovar em cursos da EJA. Na a atual conjuntura, essas propostas são temerárias, uma vez que o interesse principal desse grupo é enterrar a proposta do ensino médio como etapa final de uma educação básica no Brasil, como direito de todos (as). E aí, a flexibilidade ilimitada vira descompromisso e leviandade educacional.

RE - Em sua análise do cenário político atual, como você avalia os desdobramentos da reforma do ensino médio, cuja resistência dos estudantes secundaristas resultou nas ocupações das escolas em muitas cidades do País?

Lisete Arelaro - O movimento secundarista deu uma lição a todos nós. Eles desencadearam ações para defender suas escolas e uma nova proposta de formação nessa etapa de ensino. Apesar das imensas perseguições que sofreram (e ainda sofrem) deram seu recado e também nós (re)aprendemos que o movimento estudantil existe e está vivo e vai resistir contra a implantação desse simulacro de ensino médio. A reação está presente. E eles (as) têm atuado, às vezes silenciosamente, às vezes de maneira mais visível, mas

“O movimento secundarista deu uma lição a todos nós. Eles desencadearam ações para defender suas escolas e uma nova proposta de formação nessa etapa de ensino. Apesar das imensas perseguições que sofreram (e ainda sofrem) deram seu recado...”

suas lutas estão mais vivas do que nunca! Enquanto o governo não ouvir essas vozes, nenhuma reforma, de fato, se implantará.

RE - Sabemos que as reformas educacionais se constituem, historicamente, em campos de disputa e não foi diferente com a atual reforma do ensino médio. Quais foram os objetos fundamentais em litígios e que atores sociais compareceram a esta “cena”?

“Do lado deles, o próprio governo usando a mídia para fazer propaganda enganosa, o Todos pela Educação, o Unibanco, a Fundação Ayrton Senna, o Banco Mundial e a Fundação Lemann. Pode parecer uma luta desproporcional, mas nós ficaremos.”

Lisete Arelaro - A disputa pelo ensino médio generalista ser, de fato, a última etapa da educação básica para todos os alunos (as) me parece a mais importante. O oferecimento de “percursos formativos”, sem nenhuma explicitação que comprometesse o governo com novas exigências foi a “cereja do bolo” para que a desqualificação do ensino médio e a adoção de uma concepção de formação de mão de obra barata em nível médio não aparecessem como sua verdadeira face. Eu até já ouvi parte do grupo do governo defender que um dos “percursos formativos” que pode traduzir um dos “arranjos curriculares” (Art.4º, da Lei) é o retorno generalizado do Curso Normal para a formação de professores dos anos iniciais e da educação infantil, agora sem “aquele exagero de formação teórica”, e que prepare as estudantes para seguir, de forma obediente, os conteúdos propostos na BNCC. Em relação aos atores sociais, pude acompanhar a movimentação, de nosso lado, de estudantes (UNE e movimentos estudantis independentes), sindicatos de professores, em especial a CNTE, e das associações científicas como a Anped, a Anfope, a Anped, a Anpae, o Forumdir, a ABDC e a Fineduca, com elaboração de documentos, assinaturas conjuntas e participação em muitos debates, conversas, audiências públicas e seminários/congressos/encontros. Do lado deles, o próprio governo usando a mídia para fazer propaganda enganosa, o Todos pela Educação, o Unibanco, a Fundação Ayrton Senna, o Banco Mundial e a Fundação Lemann. Pode parecer uma luta desproporcional, mas nós ficaremos, porque lutamos por uma sociedade solidária e menos desigual; e eles, por vantagens econômicas, e por isso passarão...

Recebido em 20/06/2017 e aprovado em 23/06/2017

Notas

- 1 Professora titular sênior do Departamento de Administração Escolar e Economia da Educação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (USP) e sua ex-diretora, presidente da Associação Nacional de Pesquisa em Financiamento da Educação (Fineduca) e pesquisadora na área de Política Educacional, Planejamento e Avaliação Educacional, Financiamento da Educação Básica e Educação Popular.

▶ DOSSIÊ

RETRATOS DA
ESCOLA



Reforma do ensino médio

Pragmatismo e lógica mercantil

MONICA RIBEIRO DA SILVA*

LEDA SCHEIBE**

RESUMO: Neste texto mostramos que o conjunto de argumentos utilizado pelos propositores e defensores da atual reforma do ensino médio compõe uma linha de alegações reiterada nos últimos 20 anos, conforme evidencia a análise dos documentos normativos, baseados na defesa da necessidade de adequação do ensino médio a requisitos do mercado de trabalho e/ou em necessidades definidas pelo setor empresarial. Esses argumentos aproximam a última etapa da educação básica à visão mercantil da escola pública e contrariam seu caráter público, inclusivo e universal.

Palavras-chave: Reforma do ensino médio. MP 746/16. Lei 13.415/2017.

Middle School Reform

Hegemony of Pragmatism and the Market Logic

ABSTRACT: This article evidences that the arguments used by the proposers and advocates for the current middle school reform in Brazil compose a line of allegations that have been reiterated in the last twenty years, as demonstrated by the analysis of the normative documents, and that is based on the defense of the need of adapting middle school to the demands of the work market and/or the needs defined by the business sector. These arguments lead the last stage

* É professora na Universidade Federal do Paraná. Coordena o Grupo de Pesquisa Observatório do Ensino Médio, é integrante do Movimento Nacional em Defesa do Ensino Médio e vice-líder do Grupo de Pesquisa EMPesquisa. Curitiba/PR – Brasil. *E-mail:* <monicars@ufpr.br>.

** É doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Atualmente é membro do corpo permanente de professores do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Oeste de Santa Catarina. Desde 2014 é editora da Revista Retratos da Escola (CNTE). Florianópolis/SC – Brasil. *E-mail:* <lscheibe@uol.com.br>.

of basic education to a mercantile view of public school that goes against its public, inclusive and universal character.

Keywords: Middle School Reform; Brazil; MP 746/16; Law 13.415/2017.

Reforma de la Enseñanza Media

Hegemonía del pragmatismo y de la lógica mercantil

RESUMEN: En este texto nos proponemos poner de manifiesto que el conjunto de argumentos esgrimidos por los proponentes y defensores de la actual reforma de la enseñanza media en Brasil componen una línea de alegatos que se viene planteando reiteradamente desde hace 20 años, como lo revela el análisis de los documentos normativos, y que se basa en la defensa de la necesidad de adecuación de la enseñanza media a los requisitos del mercado de trabajo y/o en necesidades definidas por el sector empresarial. Esos argumentos acercan la última etapa de la educación básica a una visión mercantil de la enseñanza pública y contradice su carácter público, inclusivo y universal.

Palabras clave: Reforma de la enseñanza media; Brasil; MP 746/16; Ley 13.415/2017.

La réforme de l'enseignement secondaire

Hégémonie du pragmatisme et de la logique mercantile

RÉSUMÉ: Dans ce texte, nous nous proposons de montrer que l'ensemble des arguments utilisés par ceux qui proposent et défendent l'actuelle réforme de l'enseignement secondaire au Brésil forme, comme le prouve l'analyse des documents normatifs, une ligne d'allégations réitérées ces 20 dernières années, et qui défend le besoin d'adéquation de l'enseignement secondaire aux exigences du marché du travail et/ou aux besoins définis par le secteur entrepreneurial. Ces arguments rapprochent la dernière étape de l'éducation de base d'une vision mercantile de l'école publique, et contrarie donc son caractère public, inclusif et universel.

Mots clés: Réforme de l'enseignement secondaire; Brésil; MP 746/16; Loi 13.415/2017.

Introdução

O ensino médio tem sido alvo de disputas - em seu sentido e finalidade - que se acirraram nos últimos 20 anos. A partir do momento em que é sancionada a atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB 9.394/96) tivemos, em menos de 15 anos, duas diretrizes curriculares exaradas pelo Conselho Nacional de Educação (Resolução CNE/CEB 03/1998 e Resolução CNE/CEB 02/2012). Esses textos possuem a finalidade de normatizar a oferta na organização curricular e divergem substantivamente no que propõem quanto à identidade e às finalidades dessa etapa da educação. Após 2012, o cenário de reformulação foi marcado pela criação da Comissão Especial na Câmara dos Deputados, da qual resultou o Projeto de Lei 6.840/2013 e, mais recentemente, pela publicação da Medida Provisória 746/16, da qual resultou a Lei 13.415/17, que altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação no que diz respeito à organização curricular e também a Lei 11.494/2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb). Modifica, com isso as regras de financiamento da educação pública, permitindo parcerias com o setor privado e que parte da formação dos estudantes de escola pública seja feita por instituições privadas.

Neste texto mostramos que há uma linha de argumentação, incorporada pela reforma atual, mas que vem disputando o sentido do ensino médio, desde a LDB de 1996. Essa argumentação recorrente e que adquire hegemonia ao ser incorporada na LDB pela atual reforma está sustentada na defesa da necessidade de adequação do ensino médio a requisitos postos pelo mercado de trabalho e/ou por necessidades definidas pelo setor empresarial. Tal defesa aproxima a última etapa da educação básica a uma visão mercantil da escola pública e adota critérios pragmáticos para definir os rumos da mudança, tais como o desempenho nos exames em larga escola e o acesso limitado à educação superior por parte dos concluintes do ensino médio. A análise que permitiu chegar a essa conclusão tomou como referência os textos produzidos pelo Conselho Nacional de Educação, no caso das diretrizes curriculares; os documentos da Câmara dos Deputados relativos ao PL 6.840/2013; o texto da Medida Provisória 746/16 e da exposição de motivos que a acompanha; o Relatório, Projetos de Lei e Lei derivados da MP 746/16.

Após essa discussão, comentamos os artigos que compõem o dossiê deste número da Revista Retratos da Escola, de extrema pertinência e relevância em virtude das mudanças que foram incorporadas na legislação educacional brasileira.

O primeiro cenário de disputas em menos de 15 anos

A LDB de 1996, ao estabelecer que o ensino médio é educação básica, contribui também no sentido de definir a identidade dessa etapa educacional. A proposição de compor um único nível de ensino da educação infantil ao ensino médio, em que pese não ter sido assegurada a obrigatoriedade para as três etapas que a compõem, é, sem dúvida, um avanço, e sinaliza a ampliação do direito à educação para a faixa etária de zero a dezessete anos. Quanto ao ensino médio, a identidade prevista na Lei 9.394/16 está ancorada na atribuição da educação básica em possibilitar uma *formação comum* com vistas ao *exercício da cidadania* e ao fornecimento dos *meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores* (Art. 22),

Em vista dessas determinações, ao ensino médio são prescritas as finalidades de consolidação e aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos; de preparação básica para o trabalho; de formação ética; de desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico do educando; de compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos (Art. 35). E, para alcançar essas finalidades, a Lei 9.394/96 propõe, quando da sua aprovação, que o currículo e a organização pedagógica do ensino médio confirmem especial ênfase à educação tecnológica básica; à compreensão do significado da ciência, das letras e das artes; ao processo histórico de transformação da sociedade e da cultura; à Língua Portuguesa como instrumento de comunicação, acesso ao conhecimento e exercício da cidadania.

O Artigo 26 da LDB traz como proposição que as etapas da educação básica se organizem em torno de uma base nacional comum e de uma parte diversificada. Desse modo, são produzidos textos pelo Ministério da Educação (Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio) e pelo Conselho Nacional de Educação (Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio exaradas no Parecer CNE/CEB 15/98 e na Resolução CNE/CEB 03/1998) que almejam definir princípios e propostas para a organização dos currículos. Como forma de apoio e consolidação da perspectiva curricular anunciada estavam as políticas de avaliação em larga escola: o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb) e o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem).

Os argumentos em torno da reforma curricular nesse momento estavam fundados na pretensão de que a escola se voltasse ao atendimento das demandas oriundas das transformações nos processos de produção de mercadorias e serviços. A incorporação de tecnologias de base microeletrônica e a gestão do trabalho, conforme o modelo toyotista, divulgavam, no campo da formação para o trabalho, uma série de características que deveriam ser portadas pelos trabalhadores, desde a capacidade de aprender permanentemente, fazer usos mais complexos e diversificados da linguagem oral e escrita e assumir atitudes de maior protagonismo, tendo em vista participar de processos interativos na

gestão do processo de produção. Tais habilidades profissionais compuseram o chamado “modelo de competências”, que foi associado, no Brasil, não apenas às políticas de currículo para a formação profissional, mas, também, para a educação geral básica. Encontramos essa associação nos documentos dos Parâmetros e das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio de 1998, e, também, nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio, que afirmavam, reiteradamente, que a lógica de organização curricular com base nas clássicas disciplinas não mais atendiam às exigências do mundo produtivo.

A proposta de organização curricular baseada na definição de competências configurava uma perspectiva pragmática e reducionista do papel da escola, sobretudo da última etapa da educação básica. A aproximação da formação básica a requisitos exclusivamente determinados pela economia é emblemática desse pragmatismo.

O modo como está retratada a relação entre mudanças tecnológicas, mudanças no conhecimento e necessidade de transformação na educação escolar ilustra a maneira pela qual os propositores desses Parâmetros e Diretrizes recaíram em um determinismo tecnológico que circunscreve uma visão parcial e limitada do papel da escola, pois a restringe à formação para o mercado de trabalho, insere as finalidades da formação humana no quadro restrito da produção econômica, ainda que afirme uma pretensa formação para a cidadania, que se confunde com os anseios de observância à lógica mercantil. (Silva e Bernardim, 2014, p. 05)

Passados cinco anos desde o momento em que foram homologadas essas diretrizes, as mudanças no cenário político brasileiro com o primeiro governo do Partido dos Trabalhadores, em 2003, acenderam os debates em torno das finalidades do ensino médio. Em um primeiro momento adquiriu ênfase a revisão dos rumos da Educação Profissional Técnica de Nível Médio (EPTNM) que, por meio do Decreto 5.154/2004, trazia a possibilidade da oferta do ensino médio integrado (EMI). A oferta da educação profissional integrada ao ensino médio assentava-se em uma perspectiva teórica que divergia das diretrizes curriculares nacionais traçadas no período imediatamente anterior. As bases conceituais do EMI estavam estruturadas na ideia do trabalho como princípio educativo, no conceito de formação politécnica e em um eixo de organização curricular – ciência, cultura e trabalho. Essa perspectiva orientou a elaboração de novas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (Parecer CNE/CEB 05/2011 e Resolução CNE/CEB 02/2012), que passam a ter como fundamento a formação integral do estudante. Para isso, as propostas eram do trabalho como princípio educativo e da pesquisa como princípio pedagógico; a educação em direitos humanos; a sustentabilidade ambiental como meta universal; a indissociabilidade entre educação e prática social, considerando-se a historicidade dos conhecimentos e dos sujeitos do processo educativo, bem como entre teoria e prática no processo de ensino-aprendizagem; a integração de conhecimentos gerais e, quando for o caso, técnico-profissionais realizada na

perspectiva da interdisciplinaridade e da contextualização; o reconhecimento e aceitação da diversidade e da realidade concreta dos sujeitos do processo educativo, das formas de produção, dos processos de trabalho e das culturas a eles subjacentes; a integração entre educação e as dimensões do trabalho, da ciência, da tecnologia e da cultura como base da proposta e do desenvolvimento curricular.

O ensino médio passa a ter, conforme a normatização do Conselho Nacional de Educação, uma organização pedagógico-curricular que considera o trabalho, a ciência, a cultura e a tecnologia como dimensões da formação humana e eixo da organização curricular. O texto das DCN para o ensino médio assim define essas dimensões:

§ 1º O **trabalho** é conceituado na sua perspectiva ontológica de transformação da natureza, como realização inerente ao ser humano e como mediação no processo de produção da sua existência;

§ 2º A **ciência** é conceituada como o conjunto de conhecimentos sistematizados, produzidos socialmente ao longo da história, na busca da compreensão e transformação da natureza e da sociedade.

§ 3º A **tecnologia** é conceituada como a transformação da ciência em força produtiva ou mediação do conhecimento científico e a produção, marcada, desde sua origem, pelas relações sociais que a levaram a ser produzida.

§ 4º A **cultura** é conceituada como o processo de produção de expressões materiais, símbolos, representações e significados que correspondem a valores éticos, políticos e estéticos que orientam as normas de conduta de uma sociedade. (Brasil, Parecer CNE/CEB 05/2011).

A redefinição das diretrizes curriculares nacionais atuou no sentido de superar o caráter estrito e pragmaticamente vinculado ao mercado de trabalho que caracterizava as diretrizes anteriores. Porém, nem bem estavam amplamente conhecidas as proposições das novas Dcnem, um novo cenário de disputas começa a se desenhar. Em 2012, no mesmo ano em que foram homologadas as novas Diretrizes, se formava, na Câmara dos Deputados, uma comissão que se destinava a fazer um diagnóstico e a propor mudanças para a organização da última etapa da educação básica, a Ceensi.

O segundo cenário: das Dcnem ao PL 6.840/2013

A Comissão Especial destinada a promover Estudos e Proposições para a Reformulação do Ensino Médio (Ceensi) foi por iniciativa do deputado Reginaldo Lopes (PT-MG)¹, que assumiu a Presidência da Comissão, ficando a relatoria a cargo do deputado Wilson Filho (PTB-PB)². No requerimento de criação da Comissão, seu autor alega que o ensino médio não corresponde às expectativas dos jovens, especialmente à sua inserção na vida profissional, e vem apresentando resultados que não correspondem

ao crescimento social e econômico do País³. Desde aqui já é possível notar a argumentação de caráter pragmático com base no desempenho nos exames em larga escala e na propalada necessidade de aproximação entre ensino médio e mercado de trabalho.

A Ceensi trabalhou por aproximadamente 19 meses, produziu 22 audiências públicas e quatro seminários estaduais: um no Piauí, outro no Distrito Federal, mais um no Acre e um no Mato Grosso. Foi realizado um Seminário Nacional nos dias 15 e 16 de outubro de 2013 no Auditório Nereu Ramos da Câmara dos Deputados. Desse conjunto de atividades resultou o Relatório da Comissão do qual constava a minuta do projeto de lei que deu origem ao PL 6.840/2013. Desse Projeto de Lei constam duas propostas principais, a de organização curricular com base em ênfases/áreas de escolhas por parte dos estudantes e também a progressiva obrigatoriedade de jornada escolar com o mínimo de sete horas diárias para todos.

Quanto à organização curricular, 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 fazia 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.

A compulsoriedade do cumprimento da jornada completa de sete horas diárias para todos constitui uma ameaça ao direito à educação para o contingente de aproximadamente dois milhões de jovens de 15 a 17 anos que estudam e trabalham. Demonstra também o desconhecimento a respeito da rede de escolas, muitas delas sem a mínima estrutura física ou professores em quantidade suficiente para dobrar a jornada. Estes os principais problemas desse Projeto de Lei agravados pela proibição de que menores de 18 anos possam estudar à noite. Também é motivo de preocupação a oferta da educação profissional por escolas sem quaisquer condições de qualidade para a finalidade.

O cenário de disputas foi marcado pela formação e pela ação do Movimento Nacional em Defesa do Ensino Médio, composto por várias entidades do campo educacional, dentre elas a Anped (Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação), o Cedes (Centro de Estudos Educação e Sociedade), o Forumdir (Fórum Nacional de Diretores das Faculdades de Educação), a Anfope (Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação), a Ação Educativa, a Anpae (Associação Nacional de Política e Administração da educação), o Conif (Conselho Nacional Das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional Científica e Tecnológica), a Campanha Nacional pelo Direito à Educação, Fineduca (Associação Nacional de Pesquisa em Financiamento

da Educação) e CNTE (Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação). O Movimento foi criado no início de 2014 para atuar junto à Câmara dos Deputados e ao Ministério da Educação e estabelecer uma interlocução crítica sobre o Projeto de Lei nº 6.840/2013.

A oposição por representantes do movimento estudantil, de parte das secretarias de Educação e pelo Movimento Nacional em Defesa do Ensino Médio fez com que o PL sofresse modificações, dando origem a um Substitutivo que minimizava seus efeitos nefastos. A expectativa da Comissão Especial da Câmara era a de que o PL 6.840/13 fosse a plenário no início de 2015, quando voltassem as atividades do Legislativo. O ano de 2015 e parte de 2016 ocupou o Congresso Nacional e a sociedade brasileira com ações voltadas ao *impeachment*. Com isso, o Projeto de Lei de Reformulação do Ensino Médio e seu Substitutivo ficaram sem tramitação. Poucos meses depois de ter assumido a Presidência da República, uma vez consolidado o *impeachment*, o Governo Michel Temer encaminhou para o Congresso Nacional a Medida Provisória 746, de 22 de setembro de 2016.

Do PL 6.840/2013 à Lei 13.415/17 (MP 746/16)

Desde logo foi amplamente questionada a legitimidade de se fazer uma reforma educacional por meio do instrumento da Medida Provisória, recurso definido constitucionalmente para situações específicas nas quais o Poder Executivo sustenta a impossibilidade de tramitação pelas vias normais da elaboração das leis. No presente caso, por se tratar de uma mudança que afeta diretamente a vida de milhares de jovens brasileiros, o uso do instrumento traz certo grau de arbitrariedade, e a ausência de diálogo com a sociedade foi amplamente contestada. Mas se trata de um Executivo que carrega o ônus da ilegitimidade devido à sua origem em processo de *impeachment* largamente controverso.

Mais uma vez, as entidades que compõem o Movimento Nacional em Defesa do Ensino Médio estiveram nas audiências públicas e nas manifestações da sociedade civil contrárias à aprovação da Medida Provisória 746/2016. Das resistências a essa aprovação, é preciso dar o devido destaque às ocupações de mais de 1.200 escolas, Institutos Federais e Universidades por estudantes de todo o país.

As propostas da medida comportam problemas ainda maiores do que o PL 6.840/2013, quando se trata de assegurar o direito à educação básica de qualidade e comum a todos/as. A divisão do currículo em cinco ênfases ou itinerários formativos (Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza, Ciências Humanas, Formação Técnica e Profissional), de modo a que cada estudante curse apenas um deles, tem como consequência a negação do direito à formação básica comum e pode resultar no reforço das desigualdades educacionais. Ao contrário do que disseminava a propaganda governamental, não serão os

estudantes a escolher qual itinerário cursar, haja vista que a distribuição desses itinerários pelas escolas estará a cargo dos sistemas estaduais de educação.

Outro aspecto bastante controverso na MP 746/16 diz respeito ao reconhecimento de “notório saber” com vistas a conferir permissão para a docência a pessoas sem formação apropriada. Ainda a proposição esteja restrita ao itinerário da formação técnica e profissional, ela institucionaliza a precarização da docência e compromete a qualidade dessa formação. O incentivo à ampliação da jornada escolar para sete horas diárias se faz nesse instrumento do Executivo, sem que sejam efetivamente assegurados recursos financeiros de forma permanente. A profissionalização como uma das opções formativas implica uma forma indiscriminada e igualmente precária de formação técnico-profissional, acentuada pela privatização por meio de parcerias com o setor privado. A retirada da obrigatoriedade de disciplinas como Filosofia, Sociologia, Artes e Educação Física, garantidas nas Diretrizes Curriculares Nacionais ou em leis específicas configura mais uma forma de sonegação do direito ao conhecimento. O uso de recursos públicos do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação Básica (Fundeb) para financiar parcerias com o setor privado, tendo em vista a oferta do itinerário da formação técnica e profissional, constitui grave ameaça à ampliação da oferta e da qualidade de todas as etapas da educação básica.

A tramitação da MP 746/16 se fez no Congresso Nacional entre os meses de outubro de 2016 e fevereiro de 2017, em curto período (considerando o recesso do Legislativo Federal), no qual foram realizadas 11 audiências públicas. Nessas audiências, bem como na exposição de motivos da medida provisória, os argumentos em defesa de suas propostas carregam o viés pragmático presente nas DCNEM de 1998 e no PL 6.840/13: é preciso adequar a formação dessa juventude à lógica do mercado, pois apenas uma parte muito pequena dos concluintes da educação básica terá acesso à educação superior; é preciso reorganizar os currículos, dar ênfase ao preparo para os exames nacionais e internacionais.

A MP 746/16 foi aprovada na Comissão Mista composta por deputados e senadores e com poucas mudanças tornou-se o Projeto de Lei de Conversão (PLV) 34/2016. Após aprovação na Câmara dos Deputados e no Senado Federal, com algumas alterações, se tornou a Lei 13.415/17. As principais alterações dizem respeito à carga horária obrigatória destinada à formação básica comum (A MP 746 propunha 1.200 horas e a Lei 13.415/17 definiu “até 1.800 horas, podendo ser, portanto, inferior às 1.200 propostas anteriormente); a realização de parcerias público-privadas passa a ser possível, além das previstas para a formação técnica e profissional, também para a realização de convênios para oferta de cursos a distancia. Também aqui se faz presente a mercantilização da educação básica, que passa a compor não apenas a definição das finalidades e concepções que orientam os processos formativos escolares, mas também o financiamento público para a oferta privada da educação. Configura-se, assim, a hegemonia de uma perspectiva pragmática e mercantilizada do ensino médio público.

Considerações finais

A análise desenvolvida preliminarmente neste artigo procurou evidenciar que há uma linha de argumentação que aproxima a última etapa da educação básica a uma visão mercantil da escola pública e contraria seu caráter público, inclusivo e universal. Ela sustenta que a prioridade da reforma é a melhoria do desempenho dos estudantes nos testes padronizados que compõem a política de avaliação em larga escala; que a finalidade do ensino médio é de preparar os jovens para ingresso no mercado do trabalho, seja para conter a pressão por acesso à educação superior, seja para atender a demandas do setor produtivo; que a oferta e a organização curricular precisam, para observar essas intenções, se adequar a requisitos de eficiência inspirados na lógica de organização mercantil, e por isso, tornar-se-ia necessário “flexibilizar” o currículo, dividindo-o e ofertando o conhecimento de forma parcimoniosa (redução das disciplinas obrigatórias) e distinta aos diferentes sujeitos (distribuição pelos cinco itinerários formativos); implica, ainda, a construção de novas hierarquias que menosprezam determinados conhecimentos, como é o caso da Sociologia, da Filosofia e das Artes. A almejada eficiência estaria, também, na oferta privada de parte da formação na escola pública, e isso com recursos públicos. O tempo integral (ampliação da jornada escolar) com a finalidade de treinar para as provas é mais uma evidência dessa forma pragmática e econométrica de conceber o conhecimento escolar e a formação dos estudantes. Essa lógica argumentativa resulta, em suma, na tentativa de conferir maior eficiência (na vertente econômica, mercantil) ao processo de seleção e distribuição do conhecimento escolar, mantendo seu caráter desigual e excludente, como se fez ao longo da história do ensino médio no Brasil.

O que foi-se desenhando ao longo dos últimos 20 anos e culminou com a atual “reforma” coloca na ordem do dia os debates e preocupações com os rumos do ensino médio. Por isso, este dossiê pretende cumprir o papel fundamental de levar aos educadores, pesquisadores, estudantes e demais interessados um conjunto de temas, de modo a permitir o necessário aprofundamento no conjunto de mudanças que a MP 746/16 logrou incorporar à Lei de Diretrizes e Bases da Educação.

A respeito da flexibilização curricular, o artigo de Krawczyk e Ferreti a situa no quadro de outras propostas com igual intenção. Flexibilizar as relações de trabalho, flexibilizar a destinação de recursos públicos, flexibilizar o currículo, significa, em suma, a diminuição do papel do Estado na proteção social e do trabalho. Para os autores a reforma do ensino médio se configura na desregulamentação da obrigação do Estado para com a educação.

Em outro texto, Willian Simões argumenta que com as mudanças trazidas pela reforma e que retiram a obrigatoriedade das disciplinas de Sociologia e Filosofia, ocorre a subalternização de um campo relevante de conhecimento que terá o seu lugar de poder

subsumido, ao ser priorizada uma lógica empresarial-neoliberal de valorização de certos saberes em detrimento de outros.

Acerca da ampliação da jornada Jaqueline Moll assevera, acertadamente, que tempo integral, dissociado da concepção de formação humana integral, apenas reitera processos de seleção e exclusão escolar, marcas históricas do ensino médio brasileiro. O texto de Lucília Augusta Lino mostra o quanto a reforma posta pela Lei 13.415/16 promove a desqualificação da educação básica, incorre em ainda maior desvalorização do magistério e compromete o direito à educação. A autora explica que essa situação deriva da forma imposta, autoritária e unilateral com que o Poder Executivo Federal conduziu a reforma.

A análise de Nelson Cardoso Amaral evidencia uma das grandes contradições que marcam a reforma atual do ensino médio. Em meio à mudança constitucional que impõe o congelamento dos gastos públicos, a medida provisória cria um programa de fomento com vistas à ampliação da jornada (tempo integral) e o autor faz a pergunta que não pode calar: “o MEC terá disponibilidade financeira para transferir recursos para desenvolver uma dupla ação de grande envergadura, a Política de Fomento e o PNE (2014-2024)?”

O artigo de Dante Moura e Domingos Leite Lima Filho volta o debate para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio e encontra argumentos suficientes para demonstrar que o curso da Lei se configura no redimensionamento da ação do Estado e institui um processo de regressão social; tal regressão tem como consequência, no campo da educação e do ensino médio, o revigoramento da dualidade educacional e a precarização da docência. Suzane Vieira produz uma contra argumentação aos defensores da reforma e evidencia sua dimensão pragmática e utilitarista, que culmina na adoção de resultados que aproximam o ensino médio a interesses de natureza mercadológica.

O dossiê está composto, portanto, por um conjunto abrangente de temas que se unificam pela densidade e profundidade da análise e da crítica. Os artigos contribuem para elucidar a posição difundida no documento da CNTE, sintetizada na afirmação de que a reforma “fomenta a privatização das escolas públicas, promove a terceirização da força de trabalho, principalmente do magistério, e rompe com as diretrizes curriculares nacionais do Ensino Médio”.

A leitura dos textos, se por um lado leva a concluir que estamos diante de um imenso retrocesso no campo da legislação e da política educacional, por outro, reitera a necessidade de compreensão aprofundada e de organização coletiva em defesa dos direitos sociais básicos, ameaçados no cenário político atual do País.

Recebido em 20/06/2017 aprovado em 23/06/2017

Notas

- 1 Por meio do Requerimento de nº 4.337/2012 dirigido ao Presidente da Câmara dos Deputados.
- 2 Além do presidente e do relator compuseram a Comissão como membros titulares: Ariosto Holanda (PROS – CE), Artur Bruno (PT - CE), Chico Lopes (PCdoB – CE), Danilo Cabral (PSB – PE), Edmar Arruda (PSC – PR), Eurico Junior (PV – RJ), Gabriel Chalita (PMDB – SP), Izalci (PSDB – DF), Jorginho Mello (PR – SC), José Linhares (PP – CE), Junji Abe (PSD – SP), Lelo Coimbra (PMDB – ES), Luís Tibé (PTdoB – MG), Newton Lima (PT – SP), Nilson Leitão (PSDB – MT), Paulo Rubem (PDT – PE), Professora Dorinha Seabra Rezende (DEM – TO), Raul Henry (PMDB – PE), Sebastião Rocha (SD – AP), Waldener Pereira (PT – BA), Waldir Maranhão (PP – MA). E como membros suplentes os Deputados Alex Canziani (PTB – PR), André Figueiredo (PDT – CE), Domingos Dutra (SD – MA), Efraim Filho (DEM – PB), Esperidião Amin (PP – SC), Geraldo Resende (PMDB – MS), Gustavo Petta (PCdoB – SP), Leopoldo Meyer (PSB – PR), Nilson Pinto (PSDB – PA), Osmar Serraglio (PMDB – PR), Professor Sétimo (PMDB – MA), Ronaldo Zülke (PT – RS), Rosinha da Adefal (PTdoB – AL), Sâguas Moraes (PT – MT), Sibá Machado (PT – AC), Valtênir Pereira (PROS – MT), Zequinha Marinho (PSC – PA).
- 3 Brasil, Câmara dos Deputados, CEENSI, 2013, p. 01-02.

Referências

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

_____. Conselho Nacional de Educação. Câmara da Educação Básica. Parecer CNE/CEB nº 15, de 1 de junho de 1998. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2 jun. 1998a.

_____. Conselho Nacional de Educação. Câmara da Educação Básica. Resolução CNE/CEB nº 3, de 26 de junho de 1998. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 5 ago. 1998b.

_____. Conselho Nacional de Educação. Câmara da Educação Básica. Parecer CNE/CEB nº 5, de 4 de maio de 2011. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 24 jan. 2012.

_____. Conselho Nacional de Educação. Câmara da Educação Básica. Resolução CNE/CEB nº 2, de 30 de janeiro de 2012. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 31 jan. 2012.

_____. Câmara dos Deputados. **Projeto de Lei de nº 6.894**, de 4 de dezembro de 2013. Dispõe sobre a vinculação de bolsistas de iniciação científica para ensino superior e médio, estudantes de escolas técnicas federais e prestadores de serviço militar obrigatório, ao Regime Geral de Previdência Social e dá outras providências. Brasília, DF: Câmara dos Deputados, 2013.

_____. Ministério da Educação. **Base nacional comum curricular**. Brasília, DF: MEC, 2015. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/documento/BNCC-APRESENTACAO.pdf>>. Acesso em: 20 mai 2016.

_____. Lei 13.005/2014. **Aprova o Plano Nacional de Educação 2014-2024**. Disponível em <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2014/lei-13005-25-junho-2014-778970-publicacaooriginal-144468-pl.html>. Acesso em: 28 mai 2017.

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

SILVA, Monica Ribeiro. Tecnologia, trabalho e formação na reforma curricular do ensino médio. **Cadernos de Pesquisa**, v. 39, n.137, p.441-460, maio/ago. 2009. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0100-15742009000200007&script=sci_arttext

_____. Políticas de currículo, ensino médio e BNCC. Um cenário de disputas. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 9, n. 17, p. 367-379, jul./dez. 2015. Disponível em: <<http://www.esforce.org.br>>. Acesso em: 26 mai 17.

_____. BERNADIM, Márcio L. Políticas Curriculares para o Ensino Médio e para a Educação Profissional: propostas, controvérsias e disputas em face das proposições do Documento Referência da Conae 2014. **Jornal de Políticas Educacionais**, n. 16, julho-dezembro de 2014. Pp 23-35. Disponível em: http://www.jpe.ufpr.br/n16_3.pdf Acesso em: 02 jun 2017.

_____. KRAWCZYK, Nora. Pesquisadoras “conversam” com PL 6.840 de reforma do Ensino Médio. **Carta Capital na Escola**. Opinião. Edição de 21 de julho de 2015. Disponível em <http://www.cartaeducacao.com.br/opiniaopesquisadoras-conversam-com-pl-6-840-de-reforma-do-ensino-medio>. Acesso em: 26 mai 2017.

Flexibilizar para quê?

Meias verdades da “reforma”

NORA KRAWCZYK*
CELSO JOÃO FERRETTI**

RESUMO: O artigo analisa de forma detalhada a Lei n. 13.415 de 16/02/2017, que muda radicalmente, através de flexibilização e desregulamentação, o tempo escolar, a organização e conteúdo curricular, o oferecimento do serviço educativo (parcerias) a profissão docente e a responsabilidade da União e dos estados. Examinam-se os antecedentes, os interesses que subjazem às mudanças, assim como o risco à precarização e desagregação do ensino médio e o caráter regressivo às conquistas adquiridas pelos movimentos sociais ao longo das últimas décadas.

Palavras-chave: Política educacional. Ensino médio. Flexibilização. Desregulamentação.

Make it flexible for what?

The half- truths of “reform”

ABSTRACT: The article analyzes in detail Law no. 13.415 of 02/16/2017, which radically changes, through adverse flexibility and deregulation, the school time, the general organization and curricular content offered by the educational service (partnerships) to the teaching profession and the responsibility of the Union to the states. It examines the antecedents, the interests that underlie the changes, as well as the risk to the precariousness and the disaggregation of

* É doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas e Pós-doutorada pela Maryland University. Atualmente é professora da Faculdade de Educação da Unicamp e membro do Grupo de Pesquisa em Política Educacional, Educação e Sociedade - GPPES. Campinas/SP – Brasil. E-mail: <norak@unicamp.br>.

** É mestre e doutor em Educação pela PUC – São Paulo. Atualmente é professor visitante na Universidade Tecnológica Federal do Paraná. É editor associado da Revista Educação & Sociedade e membro da diretoria do Centro de Estudos Educação e Sociedade (CEDES).

high school and the regressive dismantling of the achievements acquired by the social movements over the last decades.

Keywords: Educational policy. High school. Flexibility. Deregulation.

¿Flexibilizar para qué?

Medias verdades de la “reforma”

RESUMEN: Este artículo analiza detalladamente la Ley nº 13.415 del 16 de febrero de 2017, que cambia radicalmente, mediante la flexibilización y la desreglamentación, el tiempo escolar, la organización y el contenido curricular, la oferta del servicio educativo (alianzas), la profesión docente y la responsabilidad de la Unión y de los estados. Se examinan los antecedentes y los intereses subyacentes en los cambios, así como el riesgo de precarización y desagregación de la enseñanza media y el carácter regresivo respecto a las conquistas de los movimientos sociales a lo largo de las últimas décadas.

Palabras clave: Política educativa. Enseñanza media. Flexibilización. Desreglamentación.

Assouplir, pourquoi?

Les demi-vérités de la “réforme”

RÉSUMÉ: L'article analyse en détail la Loi n. 13.415 du 16/02/2017, qui, à travers l'assouplissement et la déreglementation, transforme radicalement, le temps scolaire, l'organisation et le contenu du programme, l'offre de service éducatif (partenariats), la profession d'enseignant et la responsabilité de l'Union et des états. Sont examinés ici le contexte, les intérêts qui sous-tendent ces changements mais aussi le risque de précarisation et de désagrégation de l'enseignement secondaire et le recul des conquêtes acquises par les mouvements sociaux ces dernières décennies.

Mots-clés: Politique éducationnelle. Enseignement secondaire. Assouplissement. Déreglementation.

Introdução

Nos últimos 15 anos, o ensino médio tem estado muito presente nos debates sobre educação no Brasil, em consequência de sua progressiva expansão e relativa universalização, as quais viabilizaram a inclusão de novos setores sociais, fazendo-o perder seu caráter historicamente elitista, suscitando, por isso, questões cada vez mais acirradas sobre seus objetivos, sua identidade e sua contribuição social.

Sabe-se que as políticas governamentais em geral resultam de embates e negociações que envolvem interesses de classes sociais e frações destas, desencadeando disputas entre forças e projetos antagônicos, que se manifestam, por exemplo, por meio de conflitos entre interesses empresariais, internos e externos ao País, bem como entre estes e os das classes trabalhadoras no atinente aos rumos a serem propostos à educação e, neste caso específico, ao ensino médio. Sabemos também que as elites brasileiras nunca tiveram um real compromisso com a democratização da sociedade.

Sabe-se, ainda, que, segundo sua trajetória educacional, o/a jovem poderá ou não seguir estudando; terá melhores ou piores condições de se inserir no mercado de trabalho formal (e hoje será ou não considerado em condições de empregabilidade); terá maiores ou menores possibilidades de desenvolver sua capacidade de reflexão e autonomia, assim como ideias e opiniões próprias, isto é, se constituir num “ser político”, que participa da vida da *polis*, que tem consciência do mundo no qual vive, que não é manipulado por concepções e interesses alheios.

No entanto, também se sabe que o currículo escolar se destina à produção de determinados efeitos de duplo alcance. No plano imediato visa aos sujeitos a que imediatamente se refere (as crianças, os jovens e os/as docentes), bem como à escola. Mas, no plano remoto, pretende contribuir para a constituição da sociabilidade própria à organização da sociedade brasileira, que é capitalista e, portanto, para a produção, seja de bens e serviços, seja da força de trabalho que lhe convém, por meio da difusão e inculcação dos valores sociais e culturais que fortalecem tal forma de produção, tendo em vista a acumulação do capital.

Quem propõe a reforma curricular ora em forma de Lei e em nome de que ou de quem? O ensino médio brasileiro tem muitos problemas: infraestrutura precária das escolas, desvalorização docente (baixos salários, formas de contratação, vínculos com várias escolas), um formato escolar ultrapassado, entre outros. Mas, o discurso alarmista sobre a situação do ensino médio resulta de muito mais do que isso. Tem ocultado a falta de consenso em torno de que ensino médio se quer para o País, o que justifica as constantes reformas na sua estrutura, passando de uma organização única a uma organização com diferentes orientações e vice-versa, bem como por demandas constantes de inclusão e/ou exclusão de novos conteúdos no currículo, entre outros aspectos (FERRETTI,

2016). São reformas que tiveram sempre no horizonte a perspectiva de resolver a tensão entre universalização e seleção, entre articulação interna e segmentação.

No momento presente estamos frente a mais uma proposta de reforma do ensino médio. Desta vez a palavra de ordem é “flexibilização”. Mas, porque flexibilização?

Flexibilização para quê? Do quê? Como?

Esta reforma, antes de ser transformada em Lei no Congresso Nacional, foi apresentada como Medida Provisória, a de nº 746, de 2016. Através dela, o governo tomou decisões relativas a propostas que já haviam sido objeto de discussão no Congresso, sem encontrar consenso. Referimo-nos ao Projeto de Lei 6.840, de 2013, cuja concepção era a mesma da reforma agora introduzida, alterando um conjunto de leis e definindo um conjunto de mudanças na estrutura e organização do ensino médio. O projeto foi profundamente modificado no debate legislativo, em grande parte graças à atuação do Movimento em Defesa do Ensino Médio, do qual muitos professores, pesquisadores e entidades profissionais fazem parte. Em função disso foi desativado. Na visão do Movimento, havia-se conseguido evitar o que seria uma desfiguração do ensino médio em seu caráter democrático e em sua concepção. Pois bem, em 2016, as mesmas medidas, que já tinham sido postas de lado pelos deputados, voltam como Medida Provisória, ou seja, como imposição¹, sendo aprovadas no Congresso a toque de caixa, com pouquíssimo debate.

A palavra de ordem dessa reforma, como está dito acima, é flexibilização. Vamos examinar o que isso significa.

A ideia de flexibilização vem sendo utilizada nas últimas décadas para se opor a uma estrutura estatal de proteção do trabalho e de proteção social. Apresenta-se sob a forma de flexibilização das relações de trabalho, da jornada trabalhista, da vinculação de receitas dos recursos públicos, da Constituição, do currículo, entre outras.

O termo flexibilização é muito tentador porque remete, na fantasia das pessoas, à autonomia, livre escolha, espaço de criatividade e inovação. Mas flexibilização pode ser também desregulamentação, precarização, instabilidade da proteção contra a concentração da riqueza material e de conhecimento, permitindo a exacerbação dos processos de exclusão e desigualdade social. Flexibilizar uma política pode ser também o resultado da falta de consenso sobre ela. Estamos mais uma vez frente a uma equação econômica para pensar a educação, com análises reducionistas e propostas imediatistas. A eficiência das políticas é medida pela melhor relação custo-benefício e pelos resultados mensuráveis (Morduchowicz, 2017; Krawczyk, 2014).

Nesse contexto, a Lei n. 13.415 de 16/02/2017 “flexibiliza” o tempo escolar, a organização e conteúdo curricular, o oferecimento do serviço educativo (parcerias) a profissão docente e a responsabilidade da União e dos Estados.

Organização curricular

A crítica que justifica a redução do número de disciplinas obrigatórias e a inclusão de disciplinas optativas em forma de opções formativas, flexibilizando os itinerários estudantis, é bastante conhecida: multiplicidade de disciplinas e rigidez na sua estrutura. Daí a referência de seus defensores à proposta de flexibilização, que está presente no Plano Nacional de Educação (PNE), mas que comporta diferentes interpretações. A organização curricular atual do ensino médio já é flexibilizada. Ao lado das disciplinas que compõem o núcleo comum, os entes federados podem adicionar outras que constituem a parte diversificada, a qual varia de estado para estado. O mesmo ocorre nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IF), relativamente à parte do currículo destinada à formação profissional.

Sem uma avaliação séria e responsável da organização curricular atual e com justificativas baseadas na eficiência e em exemplos de países considerados avançados, propõe-se uma nova organização, composta por duas partes subsequentes: a primeira parte de formação comum a todos os alunos e uma outra, diversificada.

Após muitas idas e vindas, a formação comum a todos ficou reduzida ao máximo de 1.800 horas nos três anos de ensino médio, mas talvez de forma inadvertida, não por isso menos grave, não foi definido o mínimo exigido para a formação comum para todos os alunos. Da mesma maneira, os formuladores da Lei utilizam-se de uma imprecisão linguística para definir o que será obrigatório ensinar ou não. A Lei fala de disciplinas, componentes curriculares e estudos obrigatórios, mas não fica claro o significado de cada um deles. Esta imprecisão será definida pelos estados e/ou as escolas. O que está claro é a redução dos conteúdos a serem ensinados sob a responsabilidade do ensino médio. Obrigatórias durante todo o ensino médio serão somente as disciplinas Português, Matemática e Inglês. O resto fica distribuído nas duas outras categorias que são: componente curricular obrigatório e estudos e práticas obrigatórias (Educação Física, Arte, Sociologia e Filosofia).

A redução do tempo e conteúdo da formação comum a todos não é uma escolha dos jovens, tal como se intenta convencer através da mídia. Pelo contrário, esse argumento tem sido confrontado pelas mobilizações e demandas juvenis, que buscam, sobretudo, serem autônomos e críticos, possuir os conhecimentos científicos e culturais que a humanidade historicamente produziu e continuamente produz, como um bem social em si mesmo, e também como ferramenta de ação social que permita o enfrentamento dos

desafios naturais, sociais, políticos, culturais e econômicos com que o local, o regional e o global se defrontam cotidianamente.

A reforma curricular, concebida na Lei n. 13.415 de 16/02/2017, é uma nova forma de distribuição do conhecimento socialmente produzido, colocando o ensino médio a serviço da produção de sujeitos técnica e subjetivamente preparados do ponto de vista instrumental, tendo em vista os interesses do capital. Daí a pouca atenção voltada à formação de sentido amplo e crítico, ou sua secundarização, assim como a exclusão, como obrigatórias, de disciplinas como Filosofia e Sociologia.

As opções formativas

A outra parte da nova organização curricular, subsequente à formação comum, está organizada de forma diversificada em percursos formativos por área (Linguagens, Matemática, Ciências Naturais, Ciências Humanas e Educação Profissional). O tempo reservado aos percursos formativos, inclusive com a extensão do tempo escolar diário, deixa clara a intencionalidade de valorização de tais percursos em detrimento da formação de caráter mais amplo.

A jornada escolar completa ou, como é chamada na Lei, a “educação integral” é mais um aspecto abordado de forma totalmente aligeirada, como se se tratasse exclusivamente de extensão da jornada escolar e para a qual o governo federal se dispõe a colaborar financeiramente. Mas, para quê? Para tirar o jovem da rua? Para oferecer mais do mesmo? Para abrir nichos de mercado no interior da escola pública? Ou para oferecer uma educação integral que contraria toda a postura tecnicista e regressiva que percorre a Lei?

A parte diversificada em opções formativas foi justificada pela falta de adequação do que se ensina na escola aos interesses dos alunos e à falta de possibilidades de escolha do que aprender, o que estaria desmotivando os jovens a estudar. É interessante que se responsabilize a organização curricular pela trajetória estudantil dos jovens. Ignora-se que as escolas não possuem as condições básicas de funcionamento institucional nem do exercício do trabalho dos professores, oferecendo aos estudantes condições dignas de aprendizagem. Trata-se o jovem como um ser abstrato, negando suas condições objetivas e subjetivas de vida: enfrentam um processo de incerteza e desemprego crescente, precisam trabalhar para suprir necessidades próprias e da família, gravidez indesejada, mas também vivem numa sociedade onde o consumo está sendo cada vez mais valorizado. (Volpi, 2014). Tudo se passa, entretanto, como se o problema residisse tão somente na organização curricular.

Mas, voltemos aos itinerários formativos. De que escolha estamos falando, quem poderá escolher? É interessante observar que o aluno não poderá escolher uma formação

sólida geral nem necessariamente terá a possibilidade de escolher entre os cinco itinerários formativos, já que sua oferta dependerá das propostas e condições concretas de cada estado e de cada escola.

A responsabilidade da definição da estrutura e da organização curricular² que deveria ser de nível nacional, garantindo critérios comuns de oferta para os estudantes, independentemente do estado onde tenham sua residência, fica reduzida a um conjunto de “possibilidades” enunciadas na Lei, a serem decididas pelos estados, o que tende a agudizar a segmentação e desigualdade regional.

O espírito imediatista com que estão sendo tratados os desafios do ensino médio pode influenciar também as escolhas das opções formativas, podendo os estados ser pressionados a decidir por aqueles mais afinados com a perspectiva economicista (custo-benefício). É de imaginar também, e no mesmo sentido, o risco de reproduzir, por bairro e por escola, a preconceituosa velha ideia de que os pobres necessitam de um diploma profissional porque precisam e querem entrar rapidamente no mercado de trabalho, inclusive reforçada pela possibilidade de os estados organizarem a formação profissional em etapas terminais nas quais o estudante poderá adquirir certificados intermediários de qualificação para o trabalho, incentivando a terminalidade de determinadas trajetórias educacionais.

Além disso, a reforma educativa concebida através da Lei nº 13.415 propõe explicitamente, para efeitos de “cumprimento das exigências curriculares de ensino médio”, que as propostas estaduais de itinerários formativos contemplem a privatização de parte do serviço educativo, através de parcerias com instituições que ofereçam educação presencial e/ou à distância em consonância com a flexibilização da alocação dos recursos, sempre que demonstrem “notório reconhecimento”.

No texto da Lei fica clara a possibilidade de os estados recorrerem a instituições privadas para oferecer as opções formativas, principalmente (mas não unicamente) para a formação profissional, as quais poderão conceder os certificados intermediários citados acima.

Do ponto de vista da educação profissional de nível técnico a Lei retoma o que já existia no Decreto 2208/1997, ou seja, a separação entre esta e o ensino médio propedêutico. Mas o faz de forma piorada. Enquanto, pelo referido decreto, a concomitância existia a partir da segunda série do ensino médio, pela Lei, a educação profissional dar-se-á, a partir da segunda série, como um dos percursos formativos, sem a concomitância com a mencionada formação propedêutica.

Ignorar a formação geral no nível técnico é a princípio incongruente com a visão do mundo do trabalho nos moldes do capitalismo atual, a não ser que se queira treinar os jovens para serem simplesmente operários no chão da fábrica ou trabalhadores sem chances no mercado formal, travestidos de ‘empreendedores’.

Mas, não só isso. A obrigatoriedade de cursar um dos trajetos formativos promove nos jovens uma formação fragmentada, que fraciona o conhecimento em prol de um futuro exercício profissional e que, além do mais, discrimina os mais pobres.

Cabe aqui lembrar o que disse António Nóvoa numa entrevista quando esteve no Brasil: *“Os percursos formativos, na prática, mantêm a tradição de que os pobres servem para ser operários e os ricos, doutores. É o que chamamos de novo vocacionalismo. Agora, o melhor da escola pública está em contrariar destinos. Podemos ser amanhã uma coisa diferente de que somos hoje. Uma escola que confirma destinos, que transforma em operário o filho do operário é a pior escola do mundo”*³.

A questão central que atravessa toda a organização curricular proposta é a ausência de um caminho a ser percorrido, em prol de uma formação integral, unitária e politécnica pelos jovens que lhes ofereça formação profissional consistente (seja ela qual for), mas que seja também formação capaz de lhes permitir entender ampla e criticamente tanto a sociedade em que vivem quanto a forma pela qual se estrutura o trabalho que realizam, tendo em vista a construção de formas mais humanas e igualitárias de produzir e viver.

Por outro lado, o reconhecimento de notório saber a profissionais para “ministrar conteúdos nas escolas de ensino médio afins à sua formação ou experiência profissional, atestados por titulação específica ou prática de ensino em unidades educacionais da rede pública ou privada” (Lei 13415/2017, ART 61/IV), ainda que tenha sido referido, na Lei, “exclusivamente para atender ao inciso V do caput do art. 36”, não só desqualifica o trabalho docente como destrói sua identidade, isto é, o conjunto de caracteres próprios e, em parte, exclusivos, do professor.

Qualquer pessoa que passou pela escola – seja professor ou aluno – sabe que para ser professor é necessário muito mais do que ter conhecimento dos conteúdos da sua disciplina. Um professor é aquele que possui uma perspectiva pedagógica, social e cultural suficientemente ampla para poder desempenhar o papel de educador.

Mas, não é esta a preocupação que está em questão nos promotores da Lei. É na realidade a abertura de outro espaço de mercantilização educacional.

Por outro lado, a flexibilização da profissão docente surge no bojo de controvérsias entre conselhos estaduais de educação, os próprios secretários de educação e os cursos de licenciatura das universidades públicas. A crítica principal é que os currículos de formação de professor pecam pelo excesso de teoria e pouca prática, são muito demorados e custosos para as instituições formadoras. É o caso, por exemplo, do Conselho de Educação do Estado de São Paulo, que vem criando constrangimentos às universidades públicas paulistas para mudarem a formação dos futuros professores.

Simultaneamente, está se consolidando no mercado educacional brasileiro a rede estado-unidense *Teaching for All*, a qual, ainda que bastante questionada no seu país (Darling – Hammond, 2017), se expande em diferentes países e está fixando suas atividades no Brasil com o nome fantasia “Ensina Brasil”. Oferece um programa intensivo de

formação inicial de apenas cinco semanas, destinado a jovens procedentes de qualquer curso superior, voltado para o desenvolvimento de práticas de ensino e habilidades de liderança e um treinamento em serviço de dois anos, podendo ser contratados como professores temporários com o salário de início de carreira, em escolas da periferia, lecionando alguma matéria relacionada à sua graduação e acompanhado de tutores⁴. O “Ensina Brasil” teve sua primeira atuação no Rio de Janeiro, em 2012, e atualmente vem ampliando parcerias com outros governos estaduais e municipais, contando com a parceria de importantes organizações nacionais e estrangeiras, tais como a Fundação Lemann, Instituto Natura, Fundação Estudar, Insper, Bain&Company, Vetor Brasil, Geekie, Instituto Sonho Grande, Itaú Social, entre outros. A condição de professor de notório saber, regulamentada na Lei, abre espaço para a generalização dessa nova modalidade de formação de professores, importada dos EUA, a qual, além de acabar com o debate em torno da formação de professores, oferece a possibilidade de remuneração durante dois anos para os profissionais que estão desempregados (Krawczyk, 2017).

Algumas reflexões finais

Nos parágrafos anteriores fez-se uma aproximação aos diferentes aspectos do ensino médio que a proposta de flexibilização afeta, mas, seguramente, nem todos foram analisados. A implementação da reforma nos diferentes estados poderá mostrar de maneira mais acabada o alcance da flexibilização proposta.

Todavia, a leitura cuidadosa da Lei permite compreender que ela não é propriamente uma reforma educacional, mas parte de um processo de desregulamentação, precarização e desagregação do ensino médio e de outros espaços públicos.

Nessa configuração de desregulamentação de responsabilidades, a União se reserva a definição de padrões de desempenho que serão a base dos sistemas nacionais de avaliação. Trocando em miúdos, a aparente flexibilidade na definição dos conteúdos gerais fica submetida à definição “rígida” dos padrões de desempenho e legitimada pelas avaliações nacionais.

A reforma do sistema educativo da década de 1990, implementada no Brasil, seguiu a tendência regional e internacional de uma agenda de reformas dos estados nacionais e, portanto, da gestão pública, que provocou a redistribuição de responsabilidades e competências dos entes federativos (União, estados, municípios), da esfera privada e da instituição escolar na educação (Krawczyk e Vieira, 1990).

Estamos num novo estágio do processo de mudança das relações entre as diferentes esferas de governo, com a esfera privada e com a unidade escolar. Vive-se no Brasil atual um intenso processo de mudança da racionalidade organizacional do ensino médio, que afeta profundamente a lógica de gestão do sistema e o trabalho na escola

pública, novamente justificada pela baixa qualidade do ensino, pelos baixos indicadores de rendimento e altos indicadores de fracasso escolar, aumentando os espaços de mercantilização da educação, e a segmentação regional, criando novos mecanismos de seleção e aprofundando a exclusão e desigualdade social via educação.

A palavra de ordem “flexibilizar” aparece junto com a virada conservadora na política e na economia. A exemplo dos EUA, durante a era Bush filho, o resultado poderá ser a possibilidade de as grandes corporações capturarem cada vez mais financiamento público e permitir alterações nas condições de trabalho dos docentes e nos sistemas de avaliação e responsabilização (*accountability*) (Ravitch, 2011).

Dissemos no começo que a proposta de flexibilização curricular não pode ser pensada fora do contexto político de flexibilização e desregulamentação das conquistas sociais. A concepção reducionista que permeia a reforma do ensino médio, marcada pelo enxugamento dos conteúdos obrigatórios⁵, pela alteração da estrutura curricular é, por outro lado, condescendente com as pressões oriundas de setores fundamentalistas e homofóbicos que as escolas e a sociedade vêm sofrendo, atingindo a autonomia docente por meio da censura aberta ou velada.

A negação de uma educação sexual e de gênero nas escolas e/ou de informação de diferentes teorias científicas e visões de mundo e de debate que ponha em questão o *status quo* coloca-se, sem dúvida, como alternativa regressiva à proposta de formação integral (reflexiva e crítica). Sob o argumento de uma escola neutra, defende-se a inculcação de valores conservadores, que justificam as desigualdades geradas na sociedade capitalista, assim como pretende-se negar e frear as lutas de diferentes movimentos sociais pela inclusão e transformação social.

Tal reducionismo fica mais evidente se tratado juntamente com o teto estipulado para os gastos públicos e o congelamento das despesas do governo federal determinados pela emenda constitucional 95/2016.

A vigência do teto para os gastos públicos implicará, como têm demonstrado várias análises, inclusive da Confop (Consultoria do Orçamento e Fiscalização Financeira da Câmara dos Deputados), na diminuição progressiva, no decorrer dos próximos 20 anos, dos recursos disponibilizados à educação e à saúde, atingindo todos os níveis do ensino público e escancarando a hoje já ampla abertura às ações da iniciativa privada na área educacional, seja por meio da criação de escolas *charter* (escolas públicas com gestão privada), seja, o que tem se ampliado bastante, por meio da oferta de consultorias ou pela participação em parcerias.

Ante este quadro em que, insistimos, a palavra de ordem é flexibilização, aumenta a responsabilidade dos profissionais de educação quanto aos rumos que poderá tomar a formação de nossos jovens. Ou seja, sob a falácia da livre escolha, sob a falácia de atender o interesse do aluno, implanta-se na verdade um sistema em nome do qual os estados (e em muitos casos as próprias unidades escolares) estarão submetidos a um

conjunto muito escasso de condições de trabalho e ao rígido controle e responsabilização através das avaliações nacionais.

Neste momento de uma política educacional fortemente regressiva cabe à sociedade como um todo estimular e assumir o controle social sobre os rumos que venha a tomar a educação de nossos jovens.

Recebido em 24/05/2017 e aprovado em 01/06/2017

Notas

- 1 Altera as Leis nos 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho CLT, aprovada pelo Decreto Lei no 5.452, de 1o de maio de 1943, e o Decreto Lei no 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei no 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral.
- 2 Como o caso da Lei de Diretrizes e Bases, dos Planos Nacionais de Educação, das Diretrizes Curriculares Nacionais estabelecidas.
- 3 CARTA EDUCAÇÃO: Se fosse brasileiro, estaria indignado com a situação da educação. Entrevista do prof. António Nóvoa, doutor em Ciências da Educação e História Moderna e Contemporânea e Reitor honorário da Universidade de Lisboa, 28/03/2017.
- 4 <http://ensinabrasil.org/nossoprograma>.
- 5 Restringindo a obrigatoriedade do ensino de Arte e Educação Física à educação infantil.

Referências

BRASIL, MEC Juventude e Contemporaneidade. – Brasília: UNESCO, MEC, ANPEd, 2007. 284 p. **Coleção Educação para Todos**; 16.

CARTA EDUCAÇÃO. Se fosse brasileiro, estaria indignado com a situação da educação. **Entrevista ao prof. António Nóvoa**, 28/03/2017

DARLING – HAMMOND, L. Teacher Preparation is essential to TFA’s future. **Education Week**, abril, 2017.

FERRETTI, Celso João. Reformulações do ensino médio. **Holos** (Natal. Online), v. 6, p. 71-91, 2016.

KRAWCZYK, N e VIEIRA, V. L. **Uma perspectiva histórico-sociológica da Reforma Educacional na América Latina**. Argentina, Brasil, Chile e México nos anos 1990.

KRAWCZYK, N. Conhecimento crítico e política educacional: um diálogo difícil, mas necessário. In: KRAWCZYK, N. (org.): **Sociologia da Educação**. Crítica ao economicismo na política educacional. São Paulo: Cortez, 2014

_____. Política Educacional dos Estados Unidos e sua influência no Brasil. Relatório de pesquisa, **Fapesp**, fevereiro de 2017.

LEI 131415 de 16 de fevereiro de 2017. <https://mail.google.com/mail/u/0/#search/monica/15b20e63dbf04bf1?projector=1>

MORDUCHOWICZ, A. **Discusiones de economía de la educación**. Buenos Aires: Losada, 2003.

RAVITCH, D. **Vida e Morte do Grande Sistema Escolar Americano**. Como os Testes Padronizados e o Modelo de Mercado Ameaçam a Educação. Porto Alegre: Editora Sulina, 2011

VOLPI, Mário. **10 desafios do ensino médio no Brasil**: para garantir o direito de aprender de adolescentes de 15 a 17 anos / [coordenação Mário Volpi, Maria de Saete Silva e Júlia Ribeiro]. – 1. ed. – Brasília, DF: UNICEF, 2014.

O lugar das Ciências Humanas

Na “reforma” do ensino médio

WILLIAN SIMÕES*

RESUMO: O presente texto objetiva refletir e fomentar o debate, a partir de um diálogo teórico interdisciplinar, a respeito do lugar da área de Ciências Humanas na atual reforma do ensino médio. Procura-se defender a compreensão de que esta área do conhecimento construiu um potencial pedagógico capaz de contribuir na formação de sujeitos na contemporaneidade, constituindo um lugar de poder no processo de escolarização. E que mudanças no texto da LDB ancoradas em uma lógica empresarial-neoliberal de educação abrem as possibilidades de subalternização deste lugar.

Palavras-chave: Ciências Humanas e potencial pedagógico. Subalternização das Ciências Humanas no ensino médio. Reforma empresarial da educação.

The place of the Human Sciences

In the “reform” of high school education

ABSTRACT: The present text aims to reflect and provoke the debate on the place of the Human Sciences in the current reform of high school education and is based on an interdisciplinary theoretical dialogue. It seeks to defend the understanding that this area of knowledge has developed pedagogical potential capable of contributing to the development of subjects in the contemporary world, constituting a place of power in the schooling process. And changes in the LDB (basic law and directives for education in Brazil) text anchored in

* Doutor em Geografia. Professor da área de Ensino de Geografia e membro do Núcleo de Estudos Território, Ambiente e Paisagem (NETAP) na Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS, Campus de Chapecó-SC). Membro do Coletivo de Estudos sobre Conflitos pelo Território e pela Terra (ENCONTTRA), na Universidade Federal do Paraná (UFPR). Chapecó/SC – Brasil. *E-mail:* <willian.simoies@uffs.edu.br>.

business-neoliberal logic of education open the possibilities for the sub-alternation of this place.

Keywords: Human sciences and pedagogical potential. Sub-alternation of human sciences in high school. Business reform of education.

El lugar de las Humanidades

En la "reforma" de la enseñanza media

RESUMEN: El objetivo de este texto es reflexionar y fomentar el debate, a partir de un diálogo teórico interdisciplinario, sobre el lugar del área de Humanidades en la actual reforma de la enseñanza media. Se pretende defender la comprensión de que esta área del conocimiento ha construido un potencial pedagógico capaz de contribuir a la formación de sujetos en la contemporaneidad, constituyendo un lugar de poder en el proceso de escolarización. Y que las modificaciones en el texto de la LDB ancladas en una lógica empresarial y neoliberal de educación abren la posibilidad de poner ese lugar en una posición subalterna.

Palabras clave: Humanidades y potencial pedagógico. Posición subalterna de las Humanidades en la enseñanza media. Reforma empresarial de la educación.

La place des sciences humaines

Dans la "réforme" de l'enseignement secondaire

RÉSUMÉ: Ce présent travail vise, à partir d'un dialogue théorique inter-disciplinaire, à réfléchir et à stimuler le débat sur la place des Sciences Humaines dans l'actuelle réforme de l'enseignement secondaire. Il tente de défendre une compréhension de ce domaine de connaissances comme un potentiel pédagogique de poids dans la formation des sujets du monde contemporain, constituant ainsi un lieu de pouvoir au sein du processus de scolarisation. Il met aussi en évidence que les changements dans le texte de la LDB (Loi de directives et de bases de l'éducation) ancrés dans une logique entre-

preneuriale et néo-libérale de l'éducation rendent possible une dévalorisation de ce domaine de connaissances.

Mots-clés: Sciences humaines et potentiel pédagogique. Dévalorisation des Sciences Humaines dans l'enseignement secondaire. Réforme entrepreneuriale de l'éducation.

Introdução

Neste momento emblemático da história do País, as justificativas, a rapidez, as estratégias, as parcerias e a forma legal apresentada pelo governo federal, por meio do Ministério da Educação (MEC), para desencadear sua reforma do ensino médio (E.M.) são indicativos de que estamos vivenciando a hegemonia dos interesses empresariais-financeiros-neoliberais no campo educacional. O movimento para aprovação da Medida Provisória 746/2016, agora Lei 13.415/2017, contou não só com apoio da base governista no Congresso, mas, sobretudo, de um jogo midiático que mais trabalhou para desinformar e positivar as mudanças, sem tratar de sua profundidade, seguindo e fortalecendo o modelo *just in time* da produção de crises.

A expressão *just in time*, que se refere, de modo geral, a um sistema de administração da produção que regula, de modo sistemático, para que nada seja produzido, transportado ou comprado antes da hora certa (HARVEY, 2011), serve como ponto de partida para refletir sobre este cenário. Em nosso caso, o tempo certo pode ser visto como sendo o tempo de um golpe parlamentar-jurídico-midiático (SINGER *et. al.* 2016; FRIGOTTO, 2017). Os discursos e ações por parte do governo federal e seus apoiadores nesse tempo já apontam para mudanças dos rumos das políticas públicas, sobretudo aquelas que foram criadas para garantir o mínimo de seguridade social e trabalhista; em aparatos jurídicos e institucionais, tanto para proteger o tecido corrupto da política quanto para dar maior seguridade jurídica aos investidores de setores empresariais e financeiros; e de realinhamento do Brasil na ordem geopolítica global, que envolve maior abertura ao capital internacional para usos e abusos, sobretudo, dos/nos territórios do trabalho e da natureza (produção de energia, mineração, terras agricultáveis, potencial das florestas, entre outros).

A proposta de reforma do ensino médio (E.M.) não pode ser descolada deste cenário. Alerta Frigotto (2017, p. 20), a partir de reflexões em torno de outra ameaça que não trataremos com profundidade aqui – o movimento Escola Sem Partido¹ – que “a burguesia brasileira sempre foi antinação, antipovo, antidireito universal à escola pública. Uma burguesia sempre associada de forma subordinada aos centros hegemônicos do capital”. Para os reformadores de plantão, este tempo certo englobou alterar a LDB em

pontos cruciais, que potencializam a relação público-privada, utilizando recursos do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação Básica (Fundeb), de precarização do trabalho docente e de trajetórias de escolarização de jovens de todo País que possuem o direito de acessar e ter condições dignas de permanência no E.M. como parte estruturante de sua educação básica.

Compreende mudanças na oferta dos componentes curriculares e as respectivas áreas do conhecimento, desconsiderando que há outros fatores importantes e que influenciam direta ou indiretamente as condições de ensino e aprendizagem na escola, tais como: a desigualdade social vivida pela juventude do país que submete parte significativa da população jovem a, concomitantemente, estudar e mergulhar precocemente no mercado de trabalho assalariado; a necessidade de infraestrutura para o trabalho pedagógico (salas de aula, laboratórios, pátios de esportes, materiais de apoio pedagógico) e a valorização do trabalho docente em todos os sentidos (salários dignos, formação continuada, entre outros).

Corroboramos, desta forma, a compreensão de que a reforma em questão visa atender os interesses daqueles que estão no comando governamental neste momento e o conjunto, sobretudo, de suas relações políticas e econômicas (nacionais e internacionais). Uma proposta que, na linha de raciocínio empresarial-neoliberal aos moldes “*just in time*”, tendo como referência experiências realizadas em países como Austrália, Coreia do Sul, Finlândia, entre outros, seja transportada por diferentes atores governamentais e não governamentais, com apoio da mídia de massa, e comprada pela sociedade como sendo o melhor e único caminho a ser seguido para resolver, de vez, segundo seus idealizadores, as mazelas que atingem historicamente o ensino médio. E, desta forma, tudo pode em nome da crise, até mesmo um “novo ensino médio, quem conhece aprova²”.

Neste contexto, nos perguntamos: “qual o lugar da área de Ciências Humanas na atual reforma do E.M.?” A partir desta questão central, nos debruçamos para elaborar uma síntese que potencialize reflexões e debates nos espaços de atuação, para enxergar, ainda que inseridos em um cenário sombrio, as possibilidades de resistência e mobilização.

Nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (BRASÍLIA, 2013), a área de Ciências Humanas (C.H.) para o ensino médio compreendia o lugar que reúne componentes curriculares de Geografia, História, Sociologia e Filosofia. É preciso considerar que cada um dos componentes, como resultado do movimento mais amplo da história da ciência moderna, guarda consigo um caminho teórico-metodológico e epistêmico, um aporte conceitual/categorial de seu campo intelectual. No contexto escolar brasileiro, os conhecimentos implicados estiveram/estão a disposição de diferentes interesses de classe. Por isso, nem sempre estiveram contemplados ou ocuparam lugares de destaque nas matrizes curriculares da educação básica.

Refletir sobre o lugar das C.H. no processo de escolarização do E.M., em particular no contexto da atual reforma, a partir da compreensão que aqui estamos delineando, nos leva a considerar que este lugar resulta de uma construção social que envolve, por exemplo: i) o jogo das relações de poder que se instalam no campo político intelectual de cada componente curricular e sua trajetória científica, a produção de seus aportes teórico-conceituais, a formação docente e os movimentos que os levaram à inserção nos currículos escolares; ii) o campo político das políticas públicas educacionais, seus atores e interesses; iii) a luta de classes de forma mais ampla no espaço-tempo de desenvolvimento do capitalismo histórico, que nos permite evidenciar que este lugar nunca foi estável, fixo e seguro – um “lugar em si”. Mas um lugar que é resultado de encontros e confrontos, distanciamentos e entrelaçamentos, de singularidades e complementariedades ao mesmo tempo (MASSEY, 2000, p. 184-185). Neste caso, um lugar ocupado no processo de escolarização, mas que está para além dele, porque tem implicações no projeto de sociedade que temos e queremos (SACRISTÁN, 2013). Um lugar que expressa uma forma de compreensão do mundo (HAESBAERT, 2014).

Na história mais recente do País, ainda que não houvesse/haja consenso a respeito de suas implicações pedagógicas na formação humana no processo de escolarização, tais componentes não só passaram a ocupar um lugar nas matrizes curriculares, como também seus professores foram chamados a constituir um lugar de poder, com um potencial pedagógico. Um lugar de encontro, de cooperação, de integração sem perder de vista a identidade/especificidade de cada componente constituinte desta área, conforme podemos evidenciar em BRASIL (2013). Na atual reforma do E.M., a compreensão é que ao longo dos processos de sua implementação, este lugar poderá sofrer abalos cujos efeitos serão sentidos por gerações.

Neste texto, estabelecemos um diálogo teórico interdisciplinar, objetivando não fornecer um esquema pronto e acabado, mas para ponderar alguns elementos que potencializem debates acerca da problemática que nos mobiliza. Nossas formulações procuram destacar que, a partir de um trabalho docente que considere a riqueza de seus aportes teórico-conceituais e as possibilidades de diálogo com as demais áreas do conhecimento neste nível de ensino, há um potencial pedagógico na área de C.H. que pode contribuir no processo de escolarização e que confere a esta área um lugar de poder na formação de sujeitos na contemporaneidade.

E, logo na sequência, procura-se discutir o fato de que esse potencial pedagógico está em risco no atual contexto dessa reforma, que a partir de mudanças no texto da LDB, abre as condições de sua fragilização, de subalternização do lugar das C.H. no processo de escolarização das juventudes brasileiras, a serviço dos interesses empresariais-neoliberais.

Um lugar de poder

A notícia do atentado a bomba em um metrô ou o massacre em uma boate noturna na França narrada por um telejornal no Brasil não é capaz, de forma imediata e quase em tempo real, de considerar que as raízes desta trama são mais profundas do que se imagina. Não por acaso, os culpados logo são midiaticamente classificados como “terroristas” que estão colocando em risco as vidas dos cidadãos europeus, desafiando a ordem pública e a liberdade de ir e vir das pessoas de bem.

O mesmo raciocínio também funciona com a notícia de que uma menina foi morta com tiros em uma escola pública no Rio de Janeiro. No seio das radicalidades que marcam o jogo midiático e a velocidade dos meios de comunicação, logo emergem, ao longo do dia, os bandidos e os mocinhos, que fazem do uso da violência, a convivência com ela a sua prática naturalizada (física e simbólica ao mesmo tempo). Reforça-se, a partir das vozes dos governantes e comentaristas sensacionalistas, a compreensão de que se trata de um problema de segurança pública, a ser resolvido, por exemplo, com o domínio da “bandidagem” e a construção de “muros blindados”, que não são capazes de trazer de volta aqueles que tiveram a vida ceifada precocemente.

Em ambos os casos, pode-se compreender que, com um trabalho político-pedagógico que se proponha a problematizar essas informações, desencadeando um movimento sistemático de pesquisa, estudo, análise e reflexão, síntese e socialização de conhecimentos, de elaboração ampliada de conceitos científico-didáticos, o ensino das C.H., por meio dos componentes curriculares, seus diálogos possíveis e arsenal teórico-conceitual podem contribuir para pensar e ampliar a compreensão sobre a história, a geopolítica, as dinâmicas territoriais, a perspectiva societária e seus dilemas, as relações desiguais de classe e poder que marcam a humanidade, entre outros.

Assim, nos processos de ensinar e aprender no E.M., mais que a primeira imagem de atentados e massacres supostamente desconexos da vida local, podemos afirmar que, por meio do ensino das C.H., as juventudes podem estudar e debater os nexos entre as notícias supramencionadas com o (neo)colonialismo, o processo de desenvolvimento desigual e combinado do capitalismo histórico, os efeitos do neoliberalismo, a vida na cidade, as problemáticas urbanas e as políticas públicas, as ações e relações sociais marcadas por xenofobias, por preconceitos, pela diversidade e por choques culturais, conflitos territoriais e a evocação do espírito nacionalista, e como tudo isso também se projeta e se manifesta no cotidiano, entre outros.

Concordamos com Severino (1990, p. 21), para quem “as ciências humanas investigam e buscam explicar mediante a aplicação de seu categorial teórico, os diversos aspectos da fenomenalidade humana e, graças a isso, tornam-se aptas a concretizar as coordenadas histórico-sociais da existência real dos homens”. Em síntese, o trabalho político-pedagógico com as C.H. tem a capacidade de elevar a compreensão dos sujeitos

da aprendizagem acerca do tecido social de que fazem parte na atualidade. Como resultado de um processo histórico, ele guarda um elevado grau de complexidade, dada a multidimensionalidade e a multiescalaridade espaço-temporal das relações políticas, econômicas, culturais e com a natureza a que nos submetemos diuturnamente.

Com base em Santos (2015), estão englobados nesta complexidade o conjunto das mudanças na capacidade de apropriação, dominação e transformação da natureza, “os progressos da técnica devidos aos progressos da ciência”, com destaque para os avanços nos meios informacionais e do potencial de industrialização e financeirização das relações econômicas, desigualmente vividos e consumidos pelos atores sociais nos interstícios deste tecido multiescalar, material e imaterial ao mesmo tempo. Mudanças que nos permitiram melhorar as condições objetivas de vida e ao mesmo tempo capazes de produzir as condições de nossa autodestruição.

Materiais de orientação curricular elaborados para atender demandas do governo federal, a exemplo de BRASIL (2006), assim como voltados à formação continuada de professores, como em BRASIL (2014), já procuravam destacar as contribuições das C.H. para a formação da juventude brasileira. Como afirma BRASIL (2014, p. 23), está no legado desta área “fomentar conhecimentos emancipatórios, voltados ao enfrentamento de dilemas de nossa contemporaneidade”. Nestes documentos, que essa área do conhecimento contribui em processos de desconstrução e reconstrução acerca dos modos de pensar e agir da sociedade no espaço-tempo, quebra a naturalidade – desnaturalizar – promovendo reflexões, elevando a capacidade de estranhamento e sensibilização, elaborando conceitos e fortalecendo a construção sistemática de conhecimentos, mais duradouros do que informações.

Ao refletir sobre o lugar da filosofia na contemporaneidade, Santos e Neitzel (2015), por exemplo, em diálogo teórico com produções dos filósofos Pierre Hadot, Walter Benjamin e Giorgio Agamben, levantam duas questões que contribuem ainda mais neste debate sobre o potencial pedagógico das C.H. no E.M: i) vivemos um empobrecimento de experiências que dificulta ou impede que viventes compreendam o que vivenciam e os determinantes que condicionam suas vidas; ii) ser vivente não significa necessariamente ser sujeito, para ser sujeito contemporâneo e viver a contemporaneidade é necessário não se “deixar cegar pelas luzes do tempo em que se vive”.

Com base em Benjamin, os autores nos permitem considerar relevantes em processos de ensinar a aprender na educação básica os aspectos que marcam nossa experiência coletiva, o legado que possibilitou e ainda possibilita a construção e, concomitantemente, as condições de destruição de nossa humanidade. Enquanto professores da área de C.H., podemos contribuir em processos de transmissão e reflexão sistemática acerca deste legado ao longo das gerações e torna-se necessário um olhar atento “às experiências contemporâneas que seja capaz de enxergar nelas as condições ou não para a constituição de sujeitos” (SANTOS E NEITZEL, 2015, p. 72).

Constituir-se sujeito na contemporaneidade, para os autores em diálogo com Agamben, “significa apropriar-se dela”, superar “os aprisionamentos e as diferentes formas de escravidão, não se submetendo ingenuamente aos direcionamentos de outros”. Trata-se, desta forma, de um sujeito que se “constrói como tal”, que no processo de ensinar e aprender amplia sua capacidade de enxergar o potencial de criação, recriação e destruição de dispositivos que marcam condutas, movem atitudes, mexem com valores morais, éticos e estéticos, que pode libertar e ao mesmo tempo dominar os que vivem no espaço-tempo contemporâneo (*idem*, 2015, p. 73 – 74).

Assim, evidenciamos em Santos e Neitzel (2015, p. 74), como eles também já refletiram e sintetizaram a partir dos pensamentos de Agamben, que “a tomada de consciência dos seres humanos acerca do tempo que estão vivendo seja acompanhada de distanciamento do tempo presente, isso permitirá uma não adesão e interiorização completa, ingênua, portanto, da realidade vivida”. Desta forma, podemos compreender que está no cerne do potencial pedagógico do trabalho com as C.H. no E.M. e, de modo geral, nos processos de ensinar e aprender na educação básica, viver em um labirinto com caminhos formativos que possam vir ao mesmo tempo contribuir na formação de sujeitos ou na manutenção de viventes, na formação de contemporâneos da contemporaneidade ou da não-contemporaneidade do contemporâneo, de pessoas que só vivam os processos e consumam objetos ou que sejam capazes de tomar ciência de seus efeitos, manter ou mudar o rumo de sua trajetória no espaço-tempo.

Aí está uma questão profunda que precisamos levar em consideração ao refletir sobre o lugar de poder produzido e ocupado pelas C.H. no E.M.: o ensino desta área do conhecimento de modo sistemático nos provoca a considerar a formação humana para além do espaço-tempo da escolarização, porque implica pensar na sua formação enquanto sujeito de uma sociedade, por sua vez, pensar na sociedade que temos e a que queremos. Para que possamos refletir com mais efetividade sobre o lugar das C.H. na atual reforma de E.M, precisamos considerar que é este lugar de poder, ocupado e construído historicamente, que está em disputa no atual contexto político do País.

A subalternização do lugar

Na arena das políticas educacionais que se tencionou ainda mais com a publicação da MP 746/2016, os que se autoproclamavam os propositores e, agora, agenciadores desta reforma do E.M. não pouparam verbetes e expressões que nos dão indicativos do interesse sobre o processo de escolarização da juventude neste nível de ensino, tais como: tornar o ensino menos rígido, mais dinâmico, flexível, aberto a mudanças; ou, ainda, ampliar a educação de jovens de baixa renda com vistas a facilitar o seu ingresso no mercado de trabalho.

É a partir desses interesses que segue o atual governo nacional no ritmo da produção “*just in time*”, em tempos de acumulação flexível do capital, onde tudo pode em nome da crise: rerregulamentar, desestabilizar, flexibilizar, privatizar, individualizar etc. (HARVEY, 2011). Nos lembra Enguita (2013, p. 58) que

[...] não há governo, nem mesogoverno, nem aspirante a promover outro âmbito de governo que não faça da escola o objetivo privilegiado de seu zelo, seus esforços ou suas maquinações. Os governos no cargo, obviamente, não vacilam em utilizá-la para defender seu projeto de nação, de cidadania.

Na lei que altera significativamente a atual LDB, já mencionada na introdução deste texto, destacaremos três questões: 1^a – a obrigatoriedade, apenas, dos componentes curriculares de Língua Portuguesa, Língua Inglesa e Matemática, para os três anos de E.M., ao mesmo tempo em que se delimitam em 1.800 horas como teto máximo destinado ao histórico conjunto de componentes curriculares presentes nos currículos neste nível de ensino; 2^a – a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) como documento definidor dos demais componentes curriculares obrigatórios; e 3^a – o fatiamento do currículo em itinerários formativos, a ser traçado pelos estudantes a partir das definições dos sistemas de ensino.

Na primeira questão, alguns componentes são considerados pelos reformadores como mais importantes. Reforça-se, com isso, algo histórico já presente e discutido no campo educacional: a hierarquização arbitrária e fragmentada dos conhecimentos científicos nos currículos escolares, induzida e fortalecida pelos governos e suas diretrizes. Essa compreensão pode, por exemplo, levar os professores a lutas corporativas em defesa própria, prejudicando ainda mais a convivência e o trabalho coletivo no âmbito das escolas.

Somado a isso, a compreensão dos proponentes desta reforma de que o E.M. é enciclopédico e enfadonho e precisa ser mais enxuto sinaliza para a simplificação da formação/escolarização neste nível de ensino. Assim, tudo aponta para a subalternização do lugar das C.H. nos currículos escolares e na fragilização de seu potencial pedagógico, o que terá implicações na precarização do trabalho docente e na formação básica plena e comum das juventudes, alterando a formação crítico-reflexiva que as levaria a entender as tramas sociais em que estão envolvidos na atualidade³. A quem e a que servirá este movimento de subalternização e simplificação?

A segunda questão é o lugar estratégico da BNCC como definidora não apenas dos direitos e objetivos de aprendizagem para a educação básica, mas agora, também, dos demais componentes obrigatórios a serem ofertados neste nível de ensino. Essa condição coloca em risco a oferta de qualquer outro componente nos currículos que vem contribuindo na escolarização dos brasileiros, com destaque às ameaças já declaradas para a total supressão dos componentes de Sociologia e Filosofia ou de hibridização/

pulverização de seus conhecimentos em outros da área, agora denominada de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas.

Na LDB 4.024/61, a oferta do componente de Filosofia deixou de ser obrigatória nos currículos escolares. Já na LDB 5.692/71 ela foi excluída oficialmente. A Sociologia, que já aparecia nos currículos escolares nos primeiros anos do século XX, no contexto dos mesmos marcos legais, passou a ser considerada optativa ou facultativa, salvo os casos, como mencionado em BRASIL (2006), quando o referido componente era ofertado na expectativa de fortalecer a formação técnica, a exemplo dos cursos de nível médio para a formação de professores por meio dos cursos de magistério. Não muito distante desta situação, Geografia e História se viram fundidas de forma deturpada com Organização Social e Política do Brasil (OSPB), em um componente que ficou conhecido como Estudos Sociais (SIMÕES, 2015). Esse movimento de permanência, supressão e/ou a ideia rasteira de fundição ou pulverização de/entre componentes curriculares obrigatórios tem base em movimentos do passado, por isso soa estranho, mais uma vez, o uso da expressão “novo ensino médio”.

Por fim, nossa terceira questão trata da proposta de fatiamento do currículo na constituição de itinerários formativos⁴, que pode precarizar ainda mais o potencial pedagógico das C.H. no E.M. ao permitir, por exemplo, que os sistemas de ensino venham a predestinar ou induzir por avaliações/orientações vocacionais apenas uma parte dos jovens para ter contato com os componentes desta área, impedindo que tenham uma formação comum, com acesso ampliado e/ou aprofundado aos conhecimentos referentes a outras áreas. Assim, também, com os estudantes que optarem por outro itinerário formativo, que perderão contato mais efetivo com as C.H. Cabe salientar, ainda, o afastamento da referida área do diálogo com outras áreas do conhecimento. E ainda cabe perguntar: e a parte diversificada do currículo com a qual as C.H. poderiam contribuir?

Os sistemas de ensino irão definir as áreas que irão compor os itinerários formativos⁵. Em um dos desdobramentos possíveis, a oferta da área de C.H., assim como as demais áreas, poderá ocorrer de acordo com a disponibilidade de professores que já fazem parte do quadro próprio do magistério (concursados), dispensando cada vez mais a necessidade de novos concursos e elevando de forma violenta a dispensa imediata de professores contratados por processos seletivos simplificados (que já são submetidos a regras e condições que precarizam o trabalho docente). Se essa hipótese se confirmar, assistiremos a um dos mais significativos momentos de enxugamento da máquina pública no campo educacional, seguido por recontrações precárias como resultado da flexibilização da lei trabalhista (terceirização). Abre-se, também, a partir de uma apropriação perversa da lei, a possibilidade de contratação de professores por área do conhecimento.

Outra questão mora no fato de que os sistemas de ensino podem vir a ofertar “itinerário formativo integrado”. Isso significa que os sistemas de ensino, por exemplo, dado

a falta de professores de Física, Química, Sociologia e Filosofia (se estes componentes continuarem sendo ofertados), em alguma comunidade ou cidade, possam articular componentes para ofertar um itinerário intitulado Ciências Humanas e da Natureza, composto por Geografia, História e Biologia? As ações governamentais podem deixar ainda mais claro, no processo de implementação da reforma, que não se objetiva contribuir de forma efetiva para que os jovens da escola pública possam acessar o ensino superior público, uma vez que as avaliações – como o Enem e os vestibulares – continuarão tendo como referência o total dos conhecimentos dispostos nas áreas da BNCC; assim, também, ampliar e/ou fortalecer cursos de licenciatura.

Indicativos apontam para o fortalecimento de uma perspectiva já conhecida no campo intelectual da educação, em particular, dos estudos sobre o currículo: trata-se da “vocacionalização dos currículos”. A área a ser trilhada e os conhecimentos implicados são dispostos e tratados pelos sistemas de ensino, “de acordo com seu valor de aplicação, funcionando como uma ideologia que tende a articular melhor o sistema de ensino ao mercado de trabalho em uma economia com alto desemprego”, conforme já mencionado por Sacristán (2013, p. 33). Os sinais apontam que isso ocorrerá, sobretudo, a partir das relações que os sistemas de ensino irão estabelecer com seus parceiros⁶. Outra perspectiva que parece servir de base para esta reforma é a do “capital humano”, em que se compreende que “um grau de educação e de qualificação, tomado como indicativo de um determinado volume de conhecimentos, habilidades e atitudes adquiridas” potencializa a “capacidade de trabalho e de produção” (FRIGOTTO, 2010, p. 44).

Evidencia-se o predomínio das preocupações com o êxito escolar com custo mínimo e com uma precoce e arbitrária preparação das juventudes para o mercado de trabalho simples e de baixo valor remunerado. Podemos compreender que o ensino de C.H. no E.M. se encontra, também, no labirinto do capital (FRIGOTTO, 2016), no qual o potencial pedagógico das ciências humanas e seu lugar no processo de escolarização da educação básica, que poderia ser um trunfo na formação de uma sociedade que, de fato, amplie sua capacidade de constituir sujeito na contemporaneidade, passa a ser visto como ameaça. Por isso a referida área e seus respectivos professores precisam de maior controle, ocupando lugar subalterno e administrado a serviço dos interesses empresariais-neoliberais.

Os conhecimentos implicados nesta área precisam ser vistos desde a educação básica como de baixo impacto ou quase desnecessários àqueles que precisam, dadas as condições sociais em que vivem, ao adentrar precocemente no mercado de trabalho. Neste labirinto os caminhos tendem para a formação de um ser vivente, fortalecendo as condições de empobrecimento das experiências, ou seja, poderão nos levar a processos de escolarização que contribuam para produzir a não contemporaneidade do contemporâneo, como já previam Santos e Neitzel (2015).

Os proponentes e gestores da reforma compreendem que é, sim, necessária uma formação mínima com base nos conhecimentos científico-escolares. Mas é preciso atender

as demandas do mercado de trabalho. Como destaca Enguita (2013), “o trabalho não requer só conhecimentos como também pautas de comportamento, atitudes e disposições” e, nesse sentido, a escola passa a ocupar um lugar estratégico no processo de proletarianização⁷.

Neste cenário, o lugar das C.H. vai sendo subalternizado e subordinado aos interesses do capital, pois Geografia, Filosofia, Sociologia e História serão trabalhadas a partir da reforma, com predomínio do caráter empresarial-neoliberal. Parece que aqueles que acreditam que o pensamento crítico, capaz de ampliar nossa capacidade de compreender como funciona a sociedade é sinônimo de “doutrinação” – como é o caso do movimento Escola Sem Partido⁸ –, deram um passo importante na institucionalização de seus ideais. Porém, não podemos perder de vista as possibilidades de resistência coletiva, não somente para que as C.H. continuem ocupando um lugar de poder nos currículos escolares, mas para que a escola pública possa ser espaço comum em nossos territórios de vida digna de todos e todas, emancipatória, formadora de opinião e de sujeitos na contemporaneidade.

Considerações finais

O lugar das C.H. nos currículos escolares, ao longo da história da educação brasileira, nunca foi um lugar em si. A produção deste lugar, enquanto área do conhecimento e a constituição de seu potencial pedagógico no processo de escolarização resultaram de encontros, desencontros e confrontos. Nos anos de 1980, movimentos políticos realizados por representações coletivas de professores-pesquisadores de Geografia e História recolocaram o lugar destes componentes nos currículos escolares, enfraquecendo, ainda mais, as teses que defendiam a precária existência da oferta de estudos sociais a serviço dos interesses nacionalistas dos governos militares. Com o mesmo espírito de luta, em defesa pelo fortalecimento de uma escolarização crítica e reflexiva para os brasileiros, na primeira década deste novo século, coletivos de professores-pesquisadores de Sociologia e Filosofia também realizaram este movimento.

Eles nos alertam para o fato de que o lugar das C.H. no processo de escolarização da educação básica não está dado, mas que a ocupação e a produção deste lugar resultam, sobretudo, de disputas de ordem política. Cada componente curricular desta área, sobretudo nos últimos 30 anos, procurou trilhar uma trajetória visando fortalecer seu potencial pedagógico na formação humana, constituindo a área de C.H. um lugar de poder formativo crítico-reflexivo na educação básica. Na atual reforma do E.M., aos moldes *just in time* e a partir de interesses empresariais-neoliberais, este lugar é novamente contestado, abrindo brechas suficientes para promover a fragilização de seu potencial pedagógico e a subalternização de seu lugar no processo de escolarização.

Este lugar, resultado de tensões, é um lugar de resistência. Sua conquista, ocupação e produção exigiram e, neste momento também estão exigindo, mobilização e luta coletiva. Não se trata, apenas, da luta corporativa para permanecer ou não em algum lugar dos/nos currículos escolares. Trata-se, sobretudo, da defesa e re-existência de seu lugar de poder, concebido e reconhecido pelo potencial pedagógico na formação de sujeitos na contemporaneidade em um mundo complexo e contraditório.

Recebido em 15/05/2017 e aprovado em 01/06/2017

Notas

- 1 Segundo seu *site* oficial, a organização Escola sem Partido objetiva dar visibilidade e combater “a instrumentalização do ensino para fins políticos, ideológicos e partidários”. Para Frigotto (2017, p. 29), esta organização “expressa o epílogo de um processo que quer estatuir uma lei que define o que é ciência e conhecimentos válidos, e que os professores só podem seguir a cartilha das conclusões e interpretações da ciência oficial”. Para isso, “manipula até mesmo o sentido liberal de política, induzindo a ideia de que a escola no Brasil estaria comandada por um partido político e seus profissionais e os alunos seres idiotas manipulados”.
- 2 Slogan utilizado em propaganda oficial do governo federal. Ver em: <https://www.youtube.com/watch?v=RY2WYtmruE>, acesso em 10/05/2015.
- 3 No contexto da publicação da MP 746/2016, entidades coletivas de trabalhadores/as da educação e pesquisadores/as já apontavam essa restrição a uma formação básica comum por meio de moções ou notas técnicas, a exemplo da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE), a Associação Nacional de História (ANPUH), a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Letras e Linguística, a Associação dos Geógrafos Brasileiros (AGB), entre outros.
- 4 Segundo o novo texto proposto para o Art. 36 da LDB: “O currículo do ensino médio será composto pela Base Nacional Comum Curricular e por itinerários formativos, que deverão ser organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares, conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino, a saber: I – Linguagens e suas Tecnologias; II – Matemática e suas tecnologias; III – Ciências da natureza e suas tecnologias; IV – Ciências humanas e sociais aplicadas; V – Formação Técnica e Profissional”.
- 5 No relatório assinado pelo Procurador Geral da República (PGR) Rodrigo Janot Monteiro de Barros, que teve como relator o Ministro Edson Fachin, cujo despacho foi pela procedência de um pedido de ação direta de inconstitucionalidade, protocolado pelo partido Socialismo e Liberdade (PSOL), apontou-se a fragilidade do que vem se chamando de “itinerários formativos”. Para o Ministério Público Federal: “ao criar itinerários formativos específicos (Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza, Ciências Humanas e Formação Técnica e Profissional) sem medidas de correção das desigualdades de origem e prevenção ao risco de reforço delas a MP 746/2016, contribui para violar o objetivo fundamental da redução das desigualdades regionais, o princípio da igualdade e o direito fundamental à educação – já previstos na LDBEN e na Constituição Federal. Isso ocorre porque a escolha desses itinerários não será livre, como utopicamente se apresenta na proposta. Será influenciada não apenas pelos efeitos da desigualdade de origem (raça, gênero, etnia e estrato de classe, por exemplo), como também pelas desigualdades nas opções de itinerários disponíveis nas escolas” (BRASIL, 2016, p. 27).
- 6 O atual governo federal, por meio do MEC, tem deixado cada vez mais evidente sua preferência incontestável pela parceria com a organização “Todos pela Educação”. Segundo o *site* oficial, estão entre os mante-

nedores da organização a Fundação Bradesco, Itaú Social, Gerdau, Fundação Lemann, Instituto Natura e, entre os parceiros, a Rede Globo, o Instituto Ayrton Senna, a Fundação Santillana, entre outros.

- 7 No entanto, cabe destacar que a escola não pode ser vista apenas como se fossem reprodutoras destes interesses. Esquecem parte dos idealizadores desta reforma que os textos da política e os processos que marcam sua implementação são carregados de contradições, fazendo coexistir acomodação e resistência (APPLE, 1989; MAINARDES, 2006).
- 8 Para Frigotto (2017, p. 29), estão entre os passos do movimento liderado pelo Escola “sem” Partido: i) “o ataque aos profissionais da educação, tirando-lhes a autonomia de ensinar, de educar e de avaliar”; ii) “atacar as universidades públicas com a justificativa de que, ao incluírem em seus currículos de formação de professores de Economia, Sociologia, Filosofia etc., ideologizam o que deve ser a formação docente – treinar para o ensinar”; iii) “sob a ideologia da neutralidade do conhecimento e da redução do papel da escola pública de apenas instruir, esconder as ações que visam a privatização do pensamento e a tese de que é apenas válida a interpretação dada pela ciência de classe detentora do capital”.

Referências

APPLE, Michael. **Educação e Poder**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

BRASIL. **Ciências humanas e suas tecnologias**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

BRASIL. **Formação de professores do ensino médio, Etapa II – Caderno II: Ciências Humanas**. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica; [autores: Alexandre Dantas Trindade...et al.]. Curitiba, UFPR/Setor de Educação, 2014.

BRASIL. **Ação direta de inconstitucionalidade 5.599/DF e apenso**. Brasília: Ministério Público Federal. Procuradoria-Geral da República, 2016.

ENGUITA, Mariano Fernández. As forças em ação: sociedade, economia e currículo. *In*. SACRISTÁN, José Gimeno (Org.). **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Porto Alegre: Penso, 2013.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e a crise do capitalismo real**. 6ª. Ed. São Paulo: Cortez, 2010.

_____. A gênese das teses do Escola sem Partido: esfinge e ovo da serpente que ameaçam a sociedade e a educação. *In*. FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.). **Escola “sem” partido: esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira**. Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2017.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria (Orgs.). **Teoria e educação no labirinto do capital**. 4ª ed. São Paulo: Expressão Popular, 2016.

HARVEY, David. **A condição pós-moderna: uma pesquisa sobre as origens**. 21ª ed. São Paulo: Edições Loyola, 2011.

MAINARDES, Jefferson. Abordagem do Ciclo de Políticas: uma contribuição para análise de políticas educacionais. *In*. **Educação e Sociedade**. Campinas, vol. 27, n. 94, p. 47-94, jan./abr. 2006. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br/>>. Acesso em 25 de Abr de 2017.

MASSEY, Doreen. Um sentido global de lugar. *In*. ARANTES, Antônio A. (Org.). **O espaço da diferença**. Campinas, SP: Papius, 2000.

SACRISTÁN, José Gimeno. O que significa o currículo? *In.* SACRISTÁN, José Gimeno (Org.). **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Porto Alegre: Penso, 2013.

SANTOS, Milton. **Por uma outra globalização**: do pensamento único à consciência universal. 25ª ed. Rio de Janeiro: Record, 2015.

SANTOS, Claudécir dos; NEITZEL, Odair. O lugar da Filosofia na contemporaneidade. *In.* **Griot: Revista de Filosofia**, Amargosa, Bahia – Brasil, v. 12, n. 2, dezembro de 2015. Disponível em: <www.ufrb.edu.br/griot>. Acesso em 25 de Abr de 2017.

SEVERINO, Antônio Joaquim. A contribuição da filosofia para a educação. *In.* **Em Aberto**. Brasília, ano 9, n. 45, jan./mar., 1990. Disponível em: <http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/view/1764/1735>. Acesso em 20 de Abr de 2017.

SIMÕES, Willian. Formação de professores em Geografia: reflexões e indagações sobre Educação Integral, Organização Curricular por Área do Conhecimento e Diversidade. *In.* **Pesquisar – Revista de Estudos e Pesquisas em Ensino de Geografia**. Florianópolis, v. 1, n. 2, out 2014. Disponível em: [file:///D:/Willian/Downloads/3471-15280-1-PB%20\(5\).pdf](file:///D:/Willian/Downloads/3471-15280-1-PB%20(5).pdf). Acesso em 08 de Maio de 2017.

SINGER, André [et al]. **Por que gritamos golpe?**: para entender o impeachment e a crise. 1ª ed. São Paulo: Boitempo, 2016.

Reformar para retardar

A lógica da mudança no EM

JAQUELINE MOLL*

RESUMO: Além de reflexões acerca dos condicionantes estruturais que conformam historicamente a educação brasileira como *locus* de seleção social, o texto aponta o caminho, na última década, na contramão desses condicionantes, com ações governamentais e marcos legais, tendo como referência a Emenda Constitucional nº59/2009 (obrigatoriedade do ensino médio), no alargamento dos anos de obrigatoriedade da educação básica. Há diferentes aspectos da chamada *reforma* reveladores da restauração conservadora em curso no cenário político, cultural, econômico, social e educacional do Brasil pós-*impeachment*.

Reforming to go backwards

The logic of change in MS

ABSTRACT: In addition to reflections on the structural constraints that historically make up Brazilian education as a locus of social selection, the text demonstrates how we have moved away from dealing with these constraints, over the last decade, due to governmental actions and legal frameworks, which use Constitutional Amendment No. 59 / 2009 as their reference (compulsory secondary education), in extending the number of compulsory years of basic education. There are different aspects of these so-called *reforms* as a result of the conservative restoration underway in Brazil's post-impeachment political, cultural, economic, social, and educational scenario.

* É doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul e professora titular da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. É conselheira do Conselho Estadual de Educação do Rio Grande do Sul. Porto Alegre/RS – Brasil. E-mail: <jaquelinemoll@gmail.com>.

Reformar para atrasar

La lógica del cambio en la enseñanza media

RESUMEN: Además de reflexiones sobre los factores condicionantes estructurales que conforman históricamente la educación brasileña como *locus* de selección social, el texto señala el camino, en la última década, en dirección contraria a esos condicionantes, con acciones gubernamentales y marcos legales, tomando como referencia la Enmienda Constitucional nº 59/2009 (obligatoriedad de la enseñanza media), en la extensión de los años de obligatoriedad de la educación básica. Hay diferentes aspectos de la llamada *reforma* que revelan la restauración conservadora en curso en el escenario político, cultural, económico, social y educativo de Brasil tras el *impeachment*.

Réformer para retarder

La logique du changement dans l'enseignement secondaire

RÉSUMÉ: Au-delà des réflexions sur les conditions structurelles qui font historiquement de l'éducation brésilienne le *lieu* de la sélection sociale, le texte indique le chemin, lors de la dernière décennie, pris contre ces conditions, avec des actions gouvernementales et des repères légaux, comme l'Amandement Constitutionnel nº59/2009 (enseignement secondaire obligatoire), dans l'élargissement des années d'éducation de base obligatoires. Il existe différents aspects de la dite *réforme* qui sont révélateurs du retour au conservatisme en cours dans le scénario politique, culturel, économique, social et éducatif du Brésil *post-destitution*.

Introduzindo o debate

No passado recente do Brasil, em que instituíram-se novos direitos educativos, como a obrigatoriedade do ensino médio na faixa etária dos 15 aos 17 anos, a necessidade de mudanças nessa etapa finalizadora da educação básica apresentou-se de modo inequívoco.

Herdeiro da tradição dual, qual seja, de encaminhar os jovens para destinos desenhados a partir do berço, elemento característico de uma sociedade de quase-castas, o ensino médio encarnou historicamente (como escola secundária ou como 2º grau) a

lógica da profissionalização para os jovens das camadas populares e a lógica propedêutica para os poucos destinados ao ensino superior. Essa lógica manteve-se, inclusive, no período do regime militar, apesar da determinação legal da universalização de um ensino médio profissionalizante, nunca efetivado, pela ausência de infraestrutura, pessoal docente qualificado e insumos nas escolas.

A consciência do direito de *todos* ao ensino médio é, ainda, na sociedade brasileira, um evento recente e não incorporado, do mesmo modo como lento e tardio foi o processo de incorporação do direito ao ensino fundamental, tanto na sua etapa primária, quanto ginásial, ao longo de todo século XX. Em que pese a quase universalização do ensino fundamental nos últimos 20 anos, as elevadas taxas de retenção e evasão dos estudantes demonstram, entre outros fatores, o não apreço à presença das classes populares em processos estendidos de escolarização.

Entre os elementos determinantes para a expansão dos anos obrigatórios de escolaridade, evidencia-se, no Brasil, a relação entre o acesso à escolarização e às demandas do sistema produtivo, fator significativo relacionado a saberes laborais, que poderia compor a determinação constitucional do *pleno desenvolvimento da pessoa*, articuladamente a outros aspectos do desenvolvimento humano, visando a inserção digna, de todos e de cada um, na estrutura societária. Ocorre que as desqualificadas condições do sistema escolar, somadas a profundas desigualdades sociais, também impõem aos jovens brasileiros profundas desigualdades na realização dos percursos escolares, obstaculizando, muito mais do que possibilitando, processos de desenvolvimento pleno (que evidentemente não se podem esgotar no âmbito da ação escolar).

Centradas em um intelectualismo estéril, no qual as áreas do conhecimento não conversam entre si e, muito menos, com o mundo da vida dos jovens e do País e focadas na realização de exames para avaliação do sistema e, sobretudo, para acesso ao ensino superior, as práticas escolares no ensino médio reiteram modelos pedagógicos anacrônicos e, efetivamente, legitimam a seleção social determinada historicamente por uma estrutura de matriz escravocrata.

Na última década foram abertas *fendas* neste desenho social, através de diferentes políticas públicas, entre as quais, a de redistribuição de renda e de acesso popular ao ensino superior, tanto através do sistema de cotas, como através da expansão de vagas públicas ou financiadas pelo poder público. Significativo número de jovens pobres constituíram os primeiros, em gerações e gerações de suas famílias, a concluir o ensino médio e a chegar no ensino superior.

Fendas que fomentaram fortes reações daqueles historicamente acostumados com um país, cujos donos sempre garantiram a seus filhos as melhores colocações, seja nas universidades, seja no mercado de trabalho, caracterizando um “modelo meritocrático” em que o esforço pessoal é quase que completamente substituído pelas garantias do berço e do sobrenome. Essas reações fomentaram, entre outros fatores, os movimentos

que desencadearam, no ano de 2016, o *impeachment* de Dilma Rousseff, eleita para o segundo mandato na Presidência da República em 2014.

Sob o argumento da obsolescência do ensino médio brasileiro, revelada nos baixos índices de aproveitamento escolar dos estudantes, o Governo Federal, através do Ministério da Educação, propôs a medida provisória 746/2016, transformada na Lei 13.415/2017, que *reforma* o ensino médio.

As reflexões desse texto buscam contextualizar e compreender aspectos dessa *reforma*, desde a matriz histórica de organização e funcionamento do sistema educacional brasileiro, apresentar algumas ações relacionadas ao ensino médio, no âmbito do Governo Federal na última década, e pensar os caminhos para o ensino médio, desde as perspectivas de diferentes projetos de país e de desenvolvimento que os conformam. Toma por base a compreensão da educação como direito de cidadania, recorrendo a Hannah Arendt para quem cidadania é *direito a ter direitos* e pressupõe igualdade, liberdade e a própria existência e dignidade humanas.

Alguns aspectos do sistema escolar brasileiro

O atropelamento dos processos legais e constitucionais, sempre sob o discurso da legalidade e da constitucionalidade, que caracterizou as rupturas da ordem democrática no Brasil, explicita o declínio de períodos históricos que Anísio Teixeira denominou como *intervalos democráticos*. Em outras palavras, nossa democracia está longe de constituir-se como percurso ascendente, baseado nos ideais de liberdade, igualdade e fraternidade. Nos caracterizamos como uma sociedade profundamente desigual, tecida a partir de lugares pétreos demarcados, metaforicamente, como *casa-grande e senzala*, partindo do pressuposto de que parte significativa da população não teve e não tem direito a ter direitos.

Os declínios e ocacos dos intervalos democráticos são, invariavelmente, precedidos por movimentos de afirmação de identidade nacional e de enfrentamento das mazelas que nos acompanham desde a chegada dos portugueses no século XVI, mazelas que podem ser traduzidas na exclusão da população originária (povos indígenas), dos negros (povos africanos escravizados) e dos mestiços, em relação ao que a “civilidade européia” institui como modo de vida advindo da metrópole para a colônia. O letramento e a escolarização, nos diferentes níveis, constituem-se eixos importantes da inclusão nesse modo de vida.

A similaridade do cenário que precede o atual momento da sociedade brasileira, com o das rupturas vividas em 1935 e em 1964 pode ser expressa nos movimentos e feitos de afirmação da educação como direito de todos, da significativa expansão do financiamento público e da constituição de oportunidades educativas nos diferentes níveis e etapas de ensino.

A paralisia do atual Plano Nacional de Educação (PNE), transformado na lei 13.005/2014, organizado em 10 metas e inúmeras estratégias para execução no período 2014-2024, entre as quais a expansão do PIB a ser aplicado na área, é comparável com o congelamento do primeiro PNE, aprovado em 1962 e nunca executado, por força do arbítrio instalado no País em 1964. Do mesmo modo que as definições constitucionais de 1934 foram congeladas pelo Estado Novo e substituídas pelos preceitos autoritários de 1937 e congeladas, junto, foram as aspirações explicitadas no Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova de 1932, que propunha uma educação primária universal, gratuita, obrigatória, laica e que juntasse nas mesmas classes meninos e meninas (a denominada co-educação). Nos anos 70, ainda tínhamos resquícios dessa segregação.

Portanto, feita de rupturas e planos não executados, a história da educação escolar no Brasil não pode ser entendida fora dos marcos da história política do País. A lentidão da expansão e da qualificação das redes públicas de ensino deve, portanto, ser compreendida pelas lentes de Darcy Ribeiro que se referia a *crise da educação brasileira, não como uma crise, mas como um projeto*. Projeto esse que sempre excluiu parcelas significativas da população, sequer conferindo-lhes a condição de humanidade.

Sob tais pressupostos, constituímos um sistema escolar tardio, seletivo e excludente, que se organizou de modo a naturalizar os processos de reprovação e evasão, como expressões próprias das dificuldades de um grupo social “não vocacionado” para os saberes acadêmicos.

Nessa perspectiva, o analfabetismo e os baixos níveis de escolaridade de significativas parcelas da população podem ser compreendidos como expressões estruturais de exclusão social e de marginalização econômica, trazendo profundas consequências para o campo dos direitos e, portanto, para a consolidação e a qualificação da democracia.

Diferentemente do ocorrido em diversos países ocidentais, o advento da República não significou, para o povo brasileiro, mudança significativa das condições de vida e de participação na esfera pública. Além de tardia, em relação a outras nações ocidentais, inclusive sul-americanas, como Chile, Argentina e Uruguai, a oferta de educação escolar pública caracterizou-se pela não-universalização, pois não estendia-se a todos e nem cobria todo território nacional, concentrando-se primeiramente nas regiões mais centrais das cidades e destinando-se às camadas mais altas da sociedade. Aliás, naqueles países, o processo de desenvolvimento caminhou *par e passo* com o processo de expansão da educação primária.

Em nosso país, esse sistema tardio, desigual e seletivo foi construindo respostas auto-justificadoras para explicar porque tantos iam sendo deixados pelo caminho, por sucessivas reprovações e/ou por saídas extemporâneas. O fracasso escolar era, e ainda é, atribuído a características biológicas, psicológicas e culturais das crianças e jovens, em geral provenientes de grupos sociais pobres e miseráveis, conforme estudos de Patto (1990).

Produziram-se e consolidaram-se, então, na formação dos profissionais da educação e nas práticas e discursos escolares, processos que denomino como *patologização da pobreza e naturalização do fracasso escolar* (Moll, 1997, 2001).

Outra característica marcante de nosso sistema escolar foi, historicamente, a organização em turnos, o que impôs uma grande limitação aos processos de aprendizado, por requererem tempo de reflexões, diálogos, escutas e elaborações, sobretudo para estudantes oriundos de famílias com baixa ou nenhuma escolaridade. Assim, além das outras características do sistema educacional brasileiro, pode-se acrescentar seu “encurtamento”, analisado em Leclerc e Moll (2012).

A esse quadro de “pouca escola”, sucede-se a entrada prematura e precária no mundo do trabalho pelos filhos das classes populares, processo que será determinante para uma precarização duradoura ao longo da vida. A este respeito Anísio Teixeira assevera que *a despeito da tremenda expansão do conhecimento humano, um paradoxal imediatismo escolar reduziu a duração dos cursos e do dia escolar a fim de oferecer a maior número de alunos uma educação primária reduzida ao mínimo.* (2011, p. 125)

A fragilidade de nossos processos democráticos relaciona-se, estruturalmente, com o desafio da equidade de acesso e permanência ao sistema educacional, em seus diferentes níveis e etapas, incluindo-se o tema da ampliação do tempo escolar diário. Círculos viciosos compostos de trajetórias escolares desqualificadas e inconclusas, para milhões de brasileiros, alinham-se a outros elementos estruturais que mantêm a sociedade injusta que somos. Entre eles, a questão da distribuição de terra, do saneamento básico, do acesso a moradia, da qualidade do transporte, da saúde pública e das oportunidades de trabalho e geração de renda.

Ensino médio: desafio estrutural e feitos recentes

A oferta do ensino médio como etapa conclusiva da educação básica constituiu-se expressivo desafio na realidade brasileira pelo conjunto dos elementos apontados. Na medida em que avança o nível de escolaridade e a idade dos estudantes, agrava-se a situação de exclusão escolar por razões relacionadas tanto a estrutura e organização interna do trabalho escolar, quanto pela inserção precoce e precária ao mundo do trabalho, na luta pela sobrevivência. O avanço na escolaridade está diretamente ligado às condições de vida da população e à execução de políticas públicas que garantam condições de acesso e permanência na escola.

Apono como marco legal importante para o avanço do ensino médio no Brasil, apesar da morosidade na vida real, a configuração da educação básica apresentada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) de 1996, na qual esse nível de ensino compôs sua fase conclusiva. O fato de somente em 2009, pela Emenda Constitucional (EC)

59, ter sido estabelecida sua obrigatoriedade, só e especificamente para a faixa etária de 15 a 17 anos, atesta a lentidão do avanço dos direitos educativos no Brasil.

Em que pese a importância, nos oito anos de governo FHC (1995-2002), do foco nas políticas do ensino fundamental, a perspectiva de uma escolaridade básica estendida da educação infantil ao ensino médio, apresentada pela LDBEN, só ganha efetiva correspondência nas políticas educacionais do Governo Federal, especialmente no campo do financiamento, no período seguinte, nos governos Lula e parte dos governos Dilma.

Destaco como elementos a serem considerados na análise dos avanços que desembocaram na EC 59, a *inclusão do ensino médio* no Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), no Programa Nacional de Alimentação Escolar (Pnae), no Programa Nacional de Transporte Escolar (PNTE) e, sobretudo, no Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb, 2007) - em substituição ao Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef, 1996).

A complementariedade de recursos financeiros e materiais da União aos estados representou significativo incremento nas políticas educacionais para o ensino médio.

Além disso, a revogação do Decreto 2.208/98 e a efetivação do Decreto 5.154/04 permitiu que se retomasse a perspectiva de um ensino médio que integrasse a formação humana geral a educação profissional.

Neste caminho, o Programa Brasil Profissionalizado (2007) propiciou aos estados da União, por processo de adesão, a reconstrução das condições de infraestrutura para oferta do ensino médio articulada à educação profissional.

A significativa expansão e reorganização da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica também representaram importante avanço no desenho de um ensino médio qualificado, de tempo ampliado e de formação humana integral, dadas as condições de infraestrutura, qualificação e carreira docente dessas instituições.

Em torno de 2010 efetiva-se programa federal indutor de novas possibilidades pedagógicas e curriculares no ensino médio, o Ensino Médio Inovador (EMI), que configurou-se a partir da experiência do Programa Mais Educação, realizado no âmbito do ensino fundamental no período 2007-2014. O EMI estruturava-se a partir da oferta de macrocampos pedagógicos nas áreas de cultura e artes, esporte, comunicação e mídias, entre outras, que previam a adesão da escola e a realização de atividades complementares, a serem articuladas com os projetos em curso nas escolas de ensino médio. As ações do EMI apontavam para a ampliação tanto dos horizontes formativos, quanto do tempo diário na escola, no caminho de uma escola de tempo integral e de formação humana integral.

No contexto do Pacto de Fortalecimento do Ensino Médio, firmado com os estados no ano de 2013, o EMI ampliou seu alcance, atingindo número significativo de escolas e, sobretudo, ganhando novos sentidos nos processos de formação, desencadeados no âmbito de cada escola, sob a coordenação do MEC, das secretarias estaduais de Educação

e das universidades públicas. O Pacto previa significativo número de ações, entre as quais a recuperação da infraestrutura das escolas, o avanço no acesso aos meios tecnológicos, o estímulo ao desenvolvimento do pensamento científico e do aprendizado de línguas estrangeiras, as bolsas para professores de ensino médio em processos de formação, entre outras ações.

O caminho que vinha sendo trilhado pressupunha o diálogo com as redes públicas e com as escolas, partido do princípio de que há, sim, muita vida inteligente na educação básica, materializada em experiências exitosas de configurações pedagógicas e curriculares do ensino médio.

Este breve resumo aponta para um conjunto de ações, ainda insuficientes, mas efetivamente postas em marcha, em um contexto de afirmação de direitos e de construção de relações democráticas, que ganhou no PNE 2014-2024 metas e estratégias específicas para consolidação do ensino médio como etapa conclusiva da educação básica.

Reformar para retardar: aspectos da Lei 13.415/2017

No contexto das mudanças políticas do ano de 2016, que desencadeou a deposição da presidente da República, a primeira das reformas propostas foi a do ensino médio. Considerando a composição do Governo Michel Temer, a retomada do controle do MEC por parte do grupo que acompanhou o ministro Paulo Renato Souza (1994-2002) pode, em certa medida, explicar a rapidez com que a Medida Provisória (MP) 746/2016 foi apresentada ao País. Uma resposta certa à ousadia do grupo político deposto, que elevou o ensino médio à condição de obrigatoriedade a todos os jovens na faixa etária de 15 a 17 anos.

Impossível fazer a leitura dessa MP sem contextualizá-la no arcabouço da Emenda Constitucional que congelou os “gastos públicos” por 20 anos, do Projeto de Lei que prevê a escola com mordada (cuja resposta negativa do Supremo Tribunal Federal já foi dada à lei congênere, aprovada na Assembleia Legislativa de Alagoas), das reformas em curso das leis trabalhistas e previdenciárias e da paralisia do PNE 2014-2014. Esse arcabouço é revelador da conjuntura histórica de restauração conservadora, que, encerrando mais um intervalo democrático, devolve os fins e meios do Estado brasileiro para o grupo social, político e econômico que sempre o monopolizou.

O aumento significativo de recursos federais para a educação brasileira, no período 2003-2014, na ordem de 3% para 6% do Produto Interno Bruto, revela-se como importante elemento na disputa por um novo formato para a educação básica, vide os esforços realizados na direção da chamada Base Nacional Curricular Comum (BNCC), que exigirá novos livros e materiais didáticos, além de mudanças que arregimentarão a indústria da avaliação e do treinamento de professores.

Essa disputa não é menos importante que a disputa sócio-ideológica por um modo de escola e de currículo que formate determinado tipo de sujeitos.

Ao ancorar toda mudança do ensino médio na BNCC, apesar de centralizar o currículo no ensino do Português, da Matemática e do Inglês, a reforma alimenta a ilusão de que o problema da educação básica no Brasil é o da definição de conteúdos curriculares.

Ora, um olhar raso sobre os resultados de aprendizagem dos estudantes matriculados em escolas dotadas de condições de infraestrutura, valorização docente, e com riqueza curricular e tempos alargados de aprendizagem - como os institutos federais e as escolas vinculadas a universidades federais, Colégio Pedro II, escolas estaduais que oferecem ensino médio integrado, escolas do Sesi ou Sesc - demonstra que o recorte específico dos saberes a serem ensinados não é elemento garantidor da qualidade desejada, mas a consequência de projetos educacionais densos, contínuos e qualificados.

A ilusão cria uma névoa espessa sobre os reais problemas da educação básica e relacionados a ela, nunca efetivamente enfrentados para a construção da nação.

Além disso, e não com menos importância, os problemas relacionados à vida cotidiana da maior parte dos estudantes de ensino médio, jovens de classes populares, afetam significativamente a trajetória escolar. Inseridos precária e precocemente no mundo do trabalho (como aprendizes ou mão de obra barata), sem as condições mínimas de complementar as poucas horas diárias de “instrução” oferecidas pelas instituições escolares, com pouco tempo de descanso, longos trajetos casa-escola-trabalho-casa, milhares de jovens pobres praticam uma espécie de *corrida com obstáculos* para frequentar a escola.

Esses mesmos jovens são submetidos a avaliações homogêneas, como se homogêneas fossem as condições de acesso, permanência e aprendizagens escolares.

Portanto, se a *reforma* parte de um diagnóstico parcial e ilusório, suas determinações encontrarão pouco eco na vida real das escolas e, pior do que isso, encaminhar-se-ão para encobrir faltas e problemas históricos, sob o discurso da flexibilização e da modernização.

Nessa mesma perspectiva situa-se a determinação de fazer escolas de ensino médio de tempo integral. Ampliar o tempo sob que condições? Ampliar o tempo com que objetivos?

Sem a perspectiva de formação humana integral, claramente explicitada na flexibilização curricular, que retira áreas importantes do currículo obrigatório, a mera ampliação do tempo não configurará a perspectiva de *escolas de tempo e formação humana integral*. Alongar a régua do tempo para ampliação da jornada escolar, sem redimensioná-la, não muda efetivamente os resultados do processo educativo, nem tampouco garante a permanência dos estudantes nos bancos escolares.

Em pleno século XXI, com experiências e reflexões pedagógicas mundo afora, apontando percursos escolares qualificados pela relação com os temas da cidadania, pela realização de experiências de médio e longo prazo de pesquisa, pela relação com circuitos de cinema, teatro, literatura, museus e poesia, pela incursão pelas novas mídias,

pelas relações escola-comunidade, é inconcebível que se imagine fazer mais com menos recursos, menos formação de professores, menos escuta das comunidades educacionais.

Exemplifica isso a intenção deliberada da *reforma* quando retira a promoção do “desenvolvimento cultural dos estudantes” e a “Educação Física” da LDBEN. Mesmo que os movimentos posteriores de profissionais e de diferentes grupos tenham mudado essa proposição, a intencionalidade explicitada pode ser pensada nos seguintes termos: por que investir em *desenvolvimento pleno* – mesmo que assim esteja nominado na Constituição Federal – se muitos destes estudantes não serão sequer incorporados ao “mercado”, se eles são os que sobrarão no rearranjo das forças produtivas tão ávidas de diminuir custos e ampliar ganhos?

Grave, também, na formulação da *reforma* é a total falta de referência às experiências de ensino médio que vem sendo desenvolvidas em diferentes estados e nas diferentes esferas da União. Não há nenhuma justificativa lúcida que possa sustentar, no campo da formação técnica e profissional, por exemplo, a proposição de itinerários de formação que não considerem o acúmulo nos mais de dez anos de construção da integração curricular e, até, na concomitância entre instituições de formação geral e formação profissional.

Inúmeras instituições educativas no Brasil vem construindo interessantes e diferenciados percursos formativos, que superam tanto as 800 horas/anuais mínimas previstas na LDBEN, quanto à abordagem disciplinar rígida, desequilibrada e fragmentada, configurando escolas de jornada ampliada, escolas normais, escolas integradas, escolas com alternância, escolas com concomitância. Não será um padrão único que responderá as demandas do ensino médio brasileiro.

O trabalho como eixo organizador do currículo, em conjunto com a tecnologia, a cultura e a ciência, apresentado nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, em voga no País, construídas pelo Conselho Nacional de Educação, em diálogo com a sociedade brasileira e homologadas pelo Ministério da Educação em 2011, aponta para um caminho de integração e redesenho curricular, onde a dialogia entre as áreas de conhecimento e os saberes do mundo da vida produzam outros modos de percorrer níveis de conhecimento e experiências de vida qualificadores do ser e do estar no mundo.

Outro aspecto peculiar e preocupante diz respeito a *inclusão da experiência de trabalho no setor produtivo* como parte do tempo educativo e do currículo escolar. A rigor, as experiências de inserção dos jovens pobres em atividades produtivas não têm respondido a demandas formativas, pois, se assim fosse, todos os jovens, independentemente de classe social, deveriam ter essa inserção como parte de sua trajetória escolar. Corre-se o risco de que a referida inclusão diminua, ainda mais, o tempo de escola, pois, dificilmente, com a inexistência de uma intencionalidade na articulação da experiência de escola e trabalho, os saberes laborais comporão os projetos pedagógicos das escolas.

A propalada *liberdade de escolha* de itinerários formativos pelos estudantes em relação aos componentes não-obrigatórios do currículo materializar-se-á, de fato, em *opções*

disponíveis, em face da falta de professores de determinadas áreas. Além disso, ignora a realidade de mais de 70% das cidades brasileiras, que têm apenas uma escola de ensino médio. Tal proposição poderá nos levar a gerações inteiras sem acesso aos conhecimentos da Física, da Química e da Biologia, que sofrem com a falta de professores e somente estarão presentes quando forem opções oferecidas como parte diversificada do currículo.

Outro elemento impactante da reforma é a retomada, a luz da Lei 5692/197, ordenamento educacional do Regime Militar, do Inglês como língua estrangeira obrigatória, em detrimento do caminho que vinha sendo percorrido em direção à Língua Espanhola.

A questão do ensino de línguas no currículo escolar é bem mais ampla que a escolha de uma ou outra alternativa. Envolve aspectos relacionados ao projeto de desenvolvimento do País e seria desejável que se ampliasse o ensino de línguas estrangeiras nas escolas públicas, para múltiplas possibilidades e para além dos apertados períodos escolares de 45 ou 50 minutos, uma ou duas vezes por semana. Salas temáticas de línguas estrangeiras, bem como centros de ensino de línguas articulados às escolas de ensino fundamental e médio, com tempos estendidos, poderiam responder à demanda de modo efetivo. Trocar uma língua estrangeira por outra, no caso retornando ao Inglês, que nunca deixou de estar presente nas escolas públicas brasileiras, pelo expressivo número de professores formados na área, só reafirma o desprezo pelas relações Sul-Sul, que nos permitam maior entrosamento com os países da América Latina.

Esses são alguns aspectos da reforma proposta. Há outros. Pela longa experiência brasileira de reformar e não de construir ou reconstruir as bases do sistema educacional, sabemos do alcance limitado e limitador desse tipo de ação.

Reformar para retardar apresentar-se-á como o ancoradouro das mudanças que se podem colocar no caminho do ensino médio.

As tarefas educativas em relação aos jovens

A consciência de que o ensino médio brasileiro bebe na tradição livresca, intelectualista e elitista da educação brasileira e que sua função, mais do que explícita, é a de selecionar os jovens que avançarão para carreiras superiores e os muitos que ficarão de fora, aponta para a necessidade de repensar o ensino médio.

Os caminhos dessas mudanças respondem a diferentes projetos de sociedade. Grosso modo, apontamos uma perspectiva de manutenção dos lugares sociais que historicamente conhecemos que garante inserção e ascensão de acordo com berço e sobrenome, própria de sociedades desiguais e excludentes. Outra perspectiva é a de que é possível excluir essa régua e pensar uma sociedade que, pouco a pouco, através de políticas públicas continuadas e sistemáticas, garanta patamares de dignidade humana para a vida de todos e de cada um/cada uma.

Reformar para retardar responde a primeira perspectiva, inscrita a ferro no imaginário de um país que se organizou a partir da desumanidade das relações entre escravos, feitores e senhores.

O que está em jogo é, nada menos, do que aquilo que desejamos como país e o projeto de futuro que estamos colocando em curso. Dito de outra forma, de que modo acolhemos e incluimos no nosso *mundo comum* os/as jovens, independentemente da origem social de cada um/cada uma.

Em jogo está a nosso papel de adultos de uma civilização que assume responsabilidades com o presente e o futuro de todos e de cada um. Nesse sentido, somos interpelados a nos perguntar como gerações adultas podem tornar facultativo aos jovens de um país inteiro conhecer ou não a história mundial ou os fundamentos da ciência moderna, que alavancaram o desenvolvimento tecnológico atual, ou saberes que permitam compreender o jogo de forças da economia mundial em relação à geografia dos países ou realizar experiências no campo da cultura, das artes, dos esportes e das tecnologias.

Não há dúvida acerca da necessidade de mudanças na estrutura pesada, vertical e fragmentada do ensino médio brasileiro. Porém, não é a retirada de determinados componentes curriculares, justo os que podem alargar a visão de mundo dos estudantes, que resolverá o problema. Novos desenhos curriculares, alicerçados em projetos de investigação e de inserção, acompanhados por professores de diferentes áreas, em diálogo, podem nos levar a outro patamar de oferta da educação básica, bem como a qualificação da infraestrutura e da carreira docente.

O caminho das mudanças do ensino médio, que estava em curso, apontava para a efetiva participação dos professores e equipes pedagógicas das escolas, sem os quais incorreremos em mudanças homogeneizadoras e distantes das demandas culturais, sociais e produtivas locais, que podem ser modificadas e qualificadas se a inserção dos jovens for respeitosa e diferenciada da que vivemos hoje. Aliás, nenhuma mudança na educação escolar pode ser levada a sério sem um efetivo projeto de formação inicial e continuada de professores e equipes gestoras das escolas.

O elemento definidor dos fins a que se destina o ensino médio, e, praticamente, toda educação básica, é a realização dos exames para acesso ao ensino superior. Mais do que todas as leis juntas, como disse certa vez Rubem Alves, esse condicionante define as trilhas de “instrução” no ensino médio, esvaziando a maior parte dos esforços na direção do *pleno desenvolvimento da pessoa*.

Há que se colocar no horizonte dos debates, no devir democrático que deverá ser retomado em breve no País, a ascensão ao ensino superior *sem* exames prévios, através de mecanismos que democratizem o acesso e qualifiquem as escolhas pelos jovens brasileiros. Tal perspectiva parece longínqua e inexequível, como certamente pareceu

longínqua e inexecutável a abolição da escravatura no Brasil para os humanistas da primeira metade do século XIX.

A seguir pelo caminho desenhado no ocaso do mais longo intervalo democrático que o Brasil conheceu, daremos voltas sobre os temas propostos, fragilizaremos ainda mais as escolas e os professores, criaremos ilusões de “livres escolhas” e daqui a dez anos nos debruçaremos sobre os mesmos resultados de aprendizagem.

Aliás, seguir abordando a aprendizagem de determinados conteúdos escolares como o resultado esperado de todo trabalho do sistema escolar, independentizando-o dos processos mais amplos de desenvolvimento cognitivo, emocional, ético, cidadão, estético, entre outros aspectos, é um modo de manter uma névoa densa em relação aos problemas estruturais da educação brasileira.

As avaliações de larga escala, baseadas na premissa de algumas aprendizagens específicas, representam, também, no atual cenário mundial, uma clara adequação a imperativos de realinhamento colonizatório que nos mantém distantes de nossas demandas e necessidades.

Avaliar, sim, mas abordar globalmente o desenvolvimento dos estudantes, incluindo a análise das condições nas quais os processos de desenvolvimento são efetivados no cotidiano das escolas. Fora disso, seguiremos tergiversando e legitimando uma visão amplamente alimentada por interesses de variadas ordens para a qual as escolas públicas são, no seu conjunto e por sua própria culpa, improdutivas e desqualificadas.

Urge retomarmos a normalidade democrática e o sentido de um projeto nacional de educação pública, baseado nas metas e estratégias previstas no PNE 2014-2024, nos debates desencadeados pelas conferências municipais, regionais, estaduais e nacional de educação, bem como na efetiva participação dos professores e comunidades escolares na construção da imprescindível autonomia, que denomino como *maioridade institucional* das escolas de educação básica, tão maltratadas pelos arranjos partidários e descontinuidades administrativas, que consomem esperanças e vontades individuais e coletivas.

Encerro com palavras de Anísio Teixeira (1957), que sonhou uma educação pública e de qualidade para todos. Ele insistia que nos estamos a repetir na história do Brasil e nos lembra a extensão da nossa tarefa:

Nada é mais capaz que o sonho que a inteligência humana...se o grande poder criador da humanidade, o poder que nos dá o sentido e a interpretação da própria vida não é cultivado, nem estimulado, não virá a secar-se a sua fonte inspiradora e com ela desaparecer a qualidade humana da civilização?

Recebido em 22/06/2017 e aprovado em 25/06/2017

Referências

- ARENDDT, H. **A Condição Humana**. Tradução de Roberto Raposo; revisão técnica: Adriano Correia. 8ª ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010.
- Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**. Brasília, 2011.
- LECLERC, G.; MOLL, J. Educação integral em jornada diária ampliada: universalidade e obrigatoriedade? **Revista Em Aberto**. INEP, Brasília, v. 25, n.88, p. 17-49, 2012.
- MOLL, J. (organizadora) **Caminhos da educação integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos**. Porto Alegre: Artmed, 2012.
- MOLL, J. **Alfabetização possível: reinventando o ensinar e o aprender**. 5. Ed. Porto Alegre: Mediações, 2001.
- MOLL, J. **Histórias de Vida, histórias de escola: elementos para uma pedagogia da cidade**. Petrópolis: Vozes, 2000.
- PATTO, M. H. S. **A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia**. São Paulo: T.A. Queiroz, 1990.
- KERSTENEETZKY, C. L. Escola em tempo integral já: quando quantidade é qualidade. In: **Ciência hoje**. v. 39, n. 231, p. 18-23, out. 2006.
- RIBEIRO, D. **Nossa escola é uma calamidade**. Rio de Janeiro: Salamandra, 1984.
- TEIXEIRA, A. S. **Educação não é privilégio**. Rio de Janeiro: José Olímpio, 1957.
- TEIXEIRA, A. S. **Educação no Brasil**. Rio de Janeiro: UFRJ, 2011.

As ameaças da reforma

Desqualificação e exclusão

LUCÍLIA AUGUSTA LINO*

RESUMO: O artigo problematiza a reforma do ensino médio imposta pela Lei 13.415/2017, que altera a LDB e determina uma configuração curricular que descaracteriza a última etapa da educação básica e reduz o direito à educação pública de qualidade. O 'novo' ensino médio confirma processos de exclusão educacional, dualismo e fragmentação que compromete não só a qualidade da formação da juventude, mas também a carreira e a formação dos profissionais da educação. O processo de reforma, autoritário e avesso ao diálogo com a sociedade, configura-se um retrocesso na política educacional.

Palavras-chave: Ensino médio. Política educacional. Qualidade da educação. Formação.

The threats of reform

Disqualification and exclusion

ABSTRACT: The article problematizes the reform of secondary education as has been imposed by Law No. 13.415 / 2017, which changes the LDB (basic law and directives for education) and determines a curricular configuration that not only discharges the last stage of basic education but also reduces the right to quality public education. The 'new' secondary education confirms processes for educational exclusion, dualism and fragmentation that compromise not only the quality of youth education, but also the career and training of education professionals. The process of reform, which is authoritarian and averse to dialogue with society, is a setback for educational policy.

* Doutora em Educação pela PUC-Rio. É professora adjunta do Departamento de Educação Inclusiva e Continuada da Faculdade de Educação da UERJ. Foi professora associada da UFRRJ e do ensino fundamental da rede pública municipal do Rio de Janeiro. É presidente da ANFOPE - Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação, e membro do FNE e do FEE-RJ. E-mail: <lucilialinop@yahoo.com.br>.

Keywords: High school. Educational politics. Quality of education. Formation.

Las amenazas de la reforma

Descalificación y exclusión

RESUMEN: El artículo cuestiona la reforma de la enseñanza media impuesta por la Ley 13.415/2017, que modifica la LDB y determina una configuración curricular que le quita a la última etapa de la educación básica y reduce el derecho a la educación pública de calidad. La “nueva” enseñanza media confirma procesos de exclusión educativa, dualismo y fragmentación que comprometen no solo la calidad de la formación de la juventud, sino también la carrera y la formación de los profesionales de la educación. El proceso de reforma, autoritario y contrario al diálogo con la sociedad, es un retroceso en la política educativa.

Palabras clave: Enseñanza media. Política educativa. Calidad de la educación. Formación.

Les menaces de la réforme

Disqualification et exclusion

RÉSUMÉ: Cet article porte sur la réforme de l’enseignement secondaire imposée par la Loi 13.415/2017, qui modifie la LDB* et détermine un programme scolaire qui malmène la dernière étape de l’éducation de base et réduit le droit à une éducation publique de qualité. Le « nouvel » enseignement secondaire confirme les processus d’exclusion éducationnelle, de dualisme et de fragmentation, ce qui compromet non seulement la qualité de la formation de la jeunesse mais aussi la carrière et la formation des professionnels de l’éducation. Le processus de réforme, autoritaire et contraire au dialogue, configure un recul dans la politique éducationnelle.

Mots-clés: Enseignement secondaire. Politique éducationnelle. Qualité de l’éducation. Formation.

Introdução

O cenário político brasileiro está marcado pela ascensão via golpe parlamentar-jurídico-midiático de um projeto de governo rejeitado nas urnas em 2014. Após o *impeachment* da presidente Dilma Rousseff, que alavancou ao poder Michel Temer, presenciamos cotidianamente o açodamento na emissão de leis sob a forma de decretos e medidas provisórias, que efetuam um verdadeiro desmonte na política educacional na redução de direitos da maioria da população.

Nosso objetivo neste trabalho é discutir o significado da Reforma do Ensino Médio, instituída pela Lei 13.415/2017¹, no cenário mais amplo de desmonte da esfera pública, na promoção da desqualificação da educação básica, da desvalorização do magistério e da redução do direito à educação, comprometendo os processos de formação dos jovens e a atuação dos profissionais da educação. O texto caracteriza as principais alterações que a Lei 13.415 impingiu à LDB, inclusive as diretamente vinculadas à atuação profissional do magistério e que afetam a educação superior, impactando os cursos de formação.

Cabe destacar que a Medida provisória 746, de 22 de setembro de 2016, que, após a aprovação no Congresso, em 16 de fevereiro de 2017, tornou-se a Lei 13.415, foi o primeiro ato direto do governo Temer no campo educacional, o que demonstra a centralidade da reforma do ensino médio no seu projeto educacional.

O uso da medida provisória caracteriza uma forma autoritária de legislar, que sinaliza o desprezo pelo necessário diálogo acadêmico e legislativo, típico de um regime de exceção. A alteração da LDB de forma açodada, sem o debate sobre os impactos que a Reforma produzirá a médio e longo prazo, pode ser considerada, no mínimo, como irresponsável e inadequada, e compromete a oferta de qualidade desse nível de ensino. Como se manifestou a Anfope em Nota², quando da edição da MP n° 746,

a pretexto de instituir uma política de fomento à implementação de escolas de Ensino Médio em tempo integral, desorganiza esse nível de ensino, ignorando as discussões anteriores e aquelas em andamento no Brasil sobre os rumos da educação, constituindo grave ameaça à qualidade do Ensino Médio e à formação da juventude brasileira' (ANFOPE, 2016).

Assim, a MP 746/2016, doravante citada como Lei 13.415/2017, imposta de forma autoritária e unilateral, confirma a postura do Executivo de desconsiderar a pluralidade de concepções acerca do ensino médio e se negar ao diálogo com os profissionais da educação e suas entidades representativas, bem como os estudantes, público-alvo da ação, a par do descaso com as instituições formadoras e entidades científicas, que poderiam contribuir no complexo processo que uma 'reforma' requer. A Anped, em nota, destaca a eliminação do diálogo, marca do *modus operandi* da política educacional do Governo Temer:

É inegável a necessidade do debate sobre as melhores formas e conteúdos de enfrentamento das dificuldades históricas e estruturais desta etapa da educação básica. O que foi determinado pela MP não dialoga com os estudos e pesquisas sobre Educação Básica, Ensino Médio, formação técnico-profissional e as juventudes que os associados da ANPEd e outras associações acadêmicas brasileiras realizaram ao longo das últimas décadas. (ANPEd, 2016)

Dessa forma, além de impossibilitar o estabelecimento de diálogo com atores relevantes do campo educacional com acúmulo de conhecimento sobre o Ensino Médio, a medida anula a legislação em vigor, ainda em processo de implementação, com destaque para o PNE, efetivando um retrocesso no campo educacional.

A MP desconsidera as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (Resolução CNE/SEB 2/2012), ignora ainda o Pacto Nacional pelo Ensino Médio e o Plano Nacional de Educação, demonstrando falta de conhecimento da realidade concreta das escolas brasileiras e dos estudantes de nível médio, configurando-se como uma ameaça à educação básica pública, estatal, gratuita e de qualidade social. (ANFOPE, 2016)

Finalizando esta introdução, a posição que defendemos neste trabalho é a manifesta pela Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (Anfope) e fazemos coro com os posicionamentos do Movimento Nacional em defesa do Ensino Médio³ (MNEM), do qual a entidade é integrante. Consideramos ilegítimo o atual governo, que a partir de sua ascensão vem efetivando ações que retiram direitos da população, em especial dos trabalhadores, criminaliza movimentos sociais, e tem frequentemente minimizado seu compromisso com as instituições públicas, em especial com o financiamento da educação pública, efetuando desmontes no aparelho de Estado. No campo educacional evidencia-se um acelerado retrocesso, desconsiderando os princípios garantidos pela Constituição Federal (1988) e pela Lei 9.394/1996 e as proposições das Diretrizes Curriculares Nacionais, comprometendo o cumprimento das metas e estratégias do PNE (2014-2024). Esse governo, diariamente, compromete a institucionalidade democrática e fere o estado de direito que rege constitucionalmente a nação. Além das ameaças que constituem a reforma trabalhista e da previdência, a par da EC 95/2016, as ações no campo da política educacional configuram o desmonte e o retrocesso que, impostos à educação brasileira, reduzem o direito constitucional à educação, como requerem o Estado mínimo - que defendem - e a subordinação irrestrita às demandas do mercado e aos interesses privatistas.

Lei 13.415: antecedentes reformistas e retrocessos

Ao analisar a Lei 13.415/17, que institui a atual reforma do ensino médio, se evidencia o retrocesso que ela significa em relação às legislações que promoveram a ampliação do acesso no ensino médio e superior, nos últimos anos.

A trajetória do ensino médio no País foi marcada pelo elitismo e seletividade que o caráter propedêutico imprimiu ao priorizar sua função preparatória ao ensino superior em detrimento do seu caráter formativo. Essa configuração começa a se alterar, a partir de 1931, quando a Reforma do ensino secundário, destaca o seu caráter formativo, considerando-o “o mais importante ramo do sistema educacional, em termos quantitativos e qualitativos”, destacando como objetivo

a formação do homem para todos os grandes setores da atividade nacional, construindo no seu espírito todo um sistema de hábitos, atitudes e comportamentos que o habilitem a viver por si mesmo e a tomar em qualquer situação as decisões mais convenientes e mais seguras, em consonância com o espírito vigente na época, à luz da reconstrução da educação nacional proposta pelo Manifesto de 32. (ROMANELLI, 1978, p. 135).

Essa concepção formativa, elitista e seletiva, é reforçada em 1942, com a Lei Orgânica do Ensino Secundário e as demais que se seguem, dentro do ideário do Estado Novo. A “nova” legislação favorecia e reforçava o dualismo educacional, numa visão restritiva e seletiva, que na prática mantinha cursos paralelos em diversos ramos do ensino secundário, como os voltados para a área profissional, os cursos técnicos agrícola, industrial, comercial, e o curso normal – destinado a formação de professores – a par das modalidades científico e clássico, voltados para o ingresso no ensino superior, destinados a formar os quadros dirigentes recrutados nos estratos elevados da população. O dualismo educacional institucionalizado ofertava cursos diferenciados de acordo com o público – para os filhos das elites, cursos que permitiam a continuidade dos estudos em nível superior e para os filhos das classes trabalhadoras, cursos terminais que visavam o ingresso imediato no mercado de trabalho. Essa configuração inicialmente impedia o acesso ao nível superior para os oriundos dos cursos técnicos, posteriormente permitido desde que respeitada a verticalização, isto é, o acesso restrito a cursos superiores na mesma área profissional.

Em 1961, a LDB institui finalmente a equivalência dos vários cursos secundários – técnicos ou de formação geral – quanto ao acesso ao nível superior. Neste momento a expansão das matrículas no nível secundário decorrente do acelerado processo de modernização da sociedade brasileira aumenta a pressão nos exames vestibulares, pois o acesso ao ensino superior desponta como possibilidade de mobilidade e ascensão social das camadas médias, nas décadas de 1960-1970.

A Lei 5692/71, que reformou o ensino de primeiro e segundo grau no Brasil, ampliou a duração do ensino fundamental e determinou a obrigatoriedade de oito anos de escolaridade dentro da faixa de 7 a 14 anos, e impôs uma profissionalização obrigatória, porém extremamente diversificada, no ensino de segundo grau. Dentre os objetivos da Reforma de 1971 estava a necessidade de dar um caráter de terminalidade ao ensino médio, agora profissionalizante, e assim frear a corrida ao ensino superior, além de atender as demandas do mercado de trabalho por técnicos de nível médio.

As funções atribuídas ao novo Ensino Médio profissional pelo discurso governamental na época eram a de suprir uma suposta carência de profissionais de nível médio e, ao mesmo tempo, possibilitar aos alunos concluintes — que não conseguissem ou não quisessem realizar cursos superiores — a formação profissional necessária para ingressar no mercado de trabalho. (MORAES et AL., 2013, p. 20)

Entretanto, o fracasso da profissionalização compulsória tornou sem efeito a meta de preparar técnicos qualificados para o mercado de trabalho e, uma década após sua institucionalização, ela deixa de ser obrigatória. A reforma deixa como legado uma acentuada perda de qualidade no ensino público e a confirmação do seu caráter cada vez mais excludente, tendo em vista que a oferta de vagas para o segundo grau não atendia a crescente demanda. Assim, a reforma promoveu o “empobrecimento dos currículos escolares com a retirada e o esvaziamento dos conteúdos de formação geral, imprescindíveis para a compreensão crítica da realidade social”, provocando a descaracterização do ensino médio e sua desqualificação, reforçando a dualidade educacional desse nível de ensino: “a dicotomia entre a educação para a ‘elite’ e a educação para o trabalhador”. (MORAES et AL., 2013, p. 20)

A ocorrência de grande expansão de matrículas no ensino de primeiro e de segundo graus foi acompanhada do impactante fenômeno do fracasso escolar, caracterizado pela repetência, especialmente no primeiro segmento do primeiro grau, e evasão. O fracasso escolar acentuou a face excludente do sistema educacional, reproduzindo na escola as desigualdades socioeconômicas características da sociedade brasileira. A exclusão educacional de amplas parcelas da população em idade escolar acentuava a constatação de que a educação ainda não se configurava como direito e consolidava a separação entre os que tinham garantido o acesso/permanência e decorrente sucesso escolar daqueles destinados ao fracasso e à exclusão do sistema educacional.

A ampliação do direito a educação foi fruto de muita luta e mobilização da sociedade civil organizada, intervindo no campo legislativo, para a ampliação de direitos, visando, entre outras conquistas, a universalização do ensino fundamental e o alargamento da faixa etária contemplada pela obrigatoriedade escolar, sem descuidar da luta constante por parâmetros de qualidade socialmente referenciados, que contemplassem não somente o acesso, mas a permanência. Fruto dessa luta é a determinação da

Constituição Federal de 1988, em seu § 1º do Artigo 208: o “acesso ao ensino obrigatório e gratuito é direito público subjetivo”.

Entretanto, a obrigatoriedade escolar, que contemplava, desde a edição da Lei 5692/1971, a faixa etária de 7 a 14 anos, somente 30 anos depois foi ampliada para atender as crianças a partir de 6 anos, com a Lei nº 10.172/2001, que estabeleceu o Plano Nacional de Educação 2001-2011. Em 2009, a EC 59/2009 propôs que, a partir de 2016, a obrigatoriedade escolar da educação básica alcançasse a faixa entre os 4 e 17 anos.

O processo de ampliação do direito a educação, assegurou, constitucionalmente, com a EC 14/1996, no Art. 208, a oferta obrigatória e gratuita para todos os que não tiveram acesso à educação escolar na idade própria, do ensino fundamental, e com a EC 59/2009, a oferta do ensino médio gratuita é extensiva aos alunos fora da faixa etária contemplada pela obrigatoriedade. Esse fato é consolidado no Art. 4 da LDB, que garante ‘o dever do Estado com educação escolar pública, e no inciso IV, que assegura o “acesso público e gratuito aos ensinos fundamental e médio para todos os que não os concluíram na idade própria”, conforme a redação dada pela Lei nº 12.796/2013, fortalecendo assim a oferta da modalidade educação de jovens e adultos, tanto no ensino fundamental quanto no ensino médio.

Essa ampliação da faixa etária contemplada com a obrigatoriedade escolar deve-se, como explicita Ribeiro da Silva (2015, p. 64), ao “constrangimento da realidade diante do direito proclamado” que “impunha como exigência que se envidassem esforços no sentido da universalização do Ensino Fundamental”, efetuando no final dos anos 1990 e, posteriormente, no final da década de 2000, “a possibilidade e a necessidade de que se proclamasse novo alargamento do direito à educação”. Em 2016, o ano em que essa ampliação se daria, como preconizava a EC 59/2009, a nova conjuntura política do País determina a redução de direitos e investimentos na esfera pública.

O momento político que atravessamos hoje na política educacional tem similaridades com o experienciado nos anos 1990, quando a hegemonia do pensamento neoliberal transplantou para a esfera educacional, como explicitam Moraes et al (2013, p. 22), “a racionalidade econômica do setor privado, substituindo critérios republicanos de gestão social por critérios privatistas, pautados pela racionalidade do custo/efetividade”, e, assim, efetuando um processo de redução de direitos sociais já assegurados.

Os ajustes da economia brasileira ao novo contexto econômico foram acompanhados da presença de organismos internacionais, que passaram a orientar as reformas na educação em termos organizacionais e pedagógicos. As demandas da sociedade organizada foram, então, substituídas por medidas produzidas por especialistas e tecnocratas, geralmente assessores destes organismos multilaterais (MORAES, 2006).

Hoje, o Governo golpista tenta reimprimir na política educacional a subordinação da formação escolar ao sistema produtivo. O ensino médio, mais uma vez é o carro chefe

do projeto neoliberal, como o que ocorreu em 1997, com o Decreto 2.208, que separou o ensino técnico do ensino médio e organizou o seu currículo não mais por meio de disciplinas, mas a partir dos perfis de competências requisitados pelo mercado de trabalho. Assim, vinte anos após a edição do Decreto 2208/97, a Lei 13.415/17 atualiza a prevalência dos interesses e demandas pontuais do empresariado sobre o conjunto da sociedade, desconsiderando a importância da formação humana integral e os fins formativos da educação básica e, assim, ao invés de superar a dualidade no ensino médio.

Cabe registrar que o ensino médio, última etapa da educação básica, continua não sendo obrigatório, e devido à imensa distorção idade-série a obrigatoriedade escolar estendida até 17 anos não necessariamente contempla o ensino médio, confirmando o cenário de “desigualdades de acesso à escola, os itinerários descontínuos e as distorções no âmbito do sistema educacional” (SILVA, 2015, p. 370).

A desconsideração de que a formação básica para a juventude em sua etapa final – ensino médio – não é obrigatória, e fere o princípio do direito à educação básica para toda a população. Assim, a educação básica como formação humana integral para todas as crianças e jovens de ambos os sexos, integraria a formação intelectual, física e tecnológica, moral, ética e estética, de que o ensino médio seria o padrão, dentro de uma concepção emancipatória e que conduziria à autonomia. Nesse sentido, a Lei 13.415/17 é uma ameaça concreta à oferta de qualidade do ensino médio e configura a redução do direito à educação. A formação integral, crítica e cidadã, que assegurasse aos alunos o pleno desenvolvimento intelectual, afetivo, físico, estético, moral e social, com base em princípios éticos e políticos que oportunizem sua emancipação, era a utopia a perseguir no ensino médio, hoje descartada.

O Plano Nacional de Educação aponta na Meta 3, a ser alcançada até 2024, a elevação das matrículas no ensino médio para 85%, o que significa que a universalização deste nível de ensino continua não sendo objetivada, apesar de se pretender universalizar o atendimento escolar para toda a população de 15 a 17 anos e elevar a taxa líquida de matrículas no ensino médio para 85%. (BRASIL, 2014).

Alarmante é a questão do estreitamento do currículo do ensino médio ao mínimo, com a retirada de disciplinas formativas importantes, o que compromete ainda mais a qualidade do ensino, sonhando o acesso a conhecimentos e saberes. A proposta de fragmentação em percursos formativos, com a falsa justificativa de proporcionar um currículo mais flexível e atraente para o aluno, é denunciada pelo Movimento Nacional em Defesa do Ensino Médio, constituído por 10 entidades⁴ do campo educacional, como aprofundamento da dualidade do Ensino Médio:

o fatiamento do currículo em cinco ênfases ou itinerários formativo implica na negação do direito a uma formação básica comum e resultará no reforço das desigualdades de oportunidades educacionais, já que serão as redes de ensino a decidir quais itinerários poderão ser cursados. (MNEM, 2016)

Da mesma forma, seguindo a lógica do mascaramento da realidade que esconde a redução de direitos, o simples aumento da carga horária de determinadas disciplinas proposto como reinterpretação do tempo integral não contempla a concepção de educação integral, e longe de enriquecer ou tornar mais atraente a formação, ampliará o descompasso do ensino com o interesse dos alunos. A proposta fragmentária imposta pela reforma com o rótulo de “itinerários formativos específicos”, longe de assegurar a flexibilidade pretendida confirma o *apartheid* social dos jovens pobres. É evidente o retrocesso a concepções elitistas, que propõem formações distintas de acordo com a origem social dos estudantes, confirmando que a oferta do ensino não se dará em igualdade de condições, num claro descompasso com os princípios constitucionais.

Há incoerência e inconsistência no projeto pedagógico-educacional, especialmente para o nível de ensino para adolescentes e jovens que exclui do currículo disciplinas formativas como Artes, Educação Física, Filosofia e Sociologia, subsumindo o direito ao conhecimento geral e comprometendo perversamente a formação. O texto legal mascara as reais intenções da reforma: o aligeiramento e a descaracterização desse nível de ensino, que somente agora seria ofertado a toda a população, confirmando seu caráter excludente, atingindo, em especial, a ampla maioria dos estudantes que se encontra no ensino médio público.

Os argumentos em defesa da Reforma apontam para a possibilidade de redução das elevadas taxas de evasão, entretanto, a fragmentação em percursos formativos e a ampliação da jornada (tempo integral e não educação integral), sem que estejam garantidos de forma permanente os investimentos, tornarão mais precária a oferta, comprometendo o acesso dos quase dois milhões de jovens entre 15 a 17 anos, que estão fora da escola ou trabalham e estudam (MNEM, 2016). Assim, ao invés de reduzir, a reforma ampliará a evasão escolar, e o aumento da jornada se configura mais como engodo do que meta, que não traz qualidade mas, sim, precariedade.

A Lei 13.415/17, apesar de não alterar o Art. 35 da LDB, na prática não garante o cumprimento de suas finalidades, dada a fragmentação proposta, em especial as contidas nos incisos I e III⁵. Em vista disso, a Lei 13.415/17 muda a redação do Art. 36, e não observará mais as disposições gerais da educação básica, estipuladas nos Art. 22 a 28, e nem as diretrizes de que tratava o Artigo, mas subordinará seu currículo à Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Assim, a reforma do ensino médio promove um esvaziamento de sentido deste nível de ensino, e o desconfigura como etapa da educação básica, que deveria ser comum.

A partir da argumentação de que o ensino médio tem muitas disciplinas e não atrai o interesse dos estudantes, pretende-se adotar a fragmentação como regra, sob a forma de itinerários formativos específicos, sem, entretanto, garantir a qualidade, a adequação à realidade da instituição e do alunado, e à pertinência das “novas” disciplinas a serem ofertadas nos percursos formativos que “teoricamente” seriam de escolha dos

alunos. Nesse sentido, a profissionalização como uma das opções formativas não assegura o acesso a formação técnico-profissional adequada, mas aponta para a precarização e acentuação do processo de privatização por meio de parcerias.

Análise efetuada pelo CNTE aponta que a então MP 746/2016 desconsidera a legislação educacional, as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio e a Educação Básica, efetuando um retrocesso na política educacional:

A nova concepção despreza quase integralmente as diretrizes curriculares nacionais do Conselho Nacional de Educação para o ensino médio e para a educação básica, rompendo com concepções curriculares e impondo limitações à aprendizagem estudantil. E isso explica a razão de o § 3º do art. 36 da MP remeter ao MEC a emanação de diretrizes para o novo currículo do ensino médio, revogando tacitamente a Resolução CNE/CEB nº 2/2012. (CNTE, 2016, p.7)

Há pressa desnecessária em alterar a LDB pela Lei 13.415/17, uma incongruência tendo em vista que para a efetivação da Reforma é necessária a finalização da proposta de BNCC, ainda em processo de elaboração. Da mesma forma como ocorreu com a reforma do ensino médio, que desconsiderou o conhecimento acumulado no campo educacional, o processo de discussão da BNCC ignora o posicionamento das entidades e instituições formadoras, dos pesquisadores e profissionais de educação, das entidades estudantis e sindicais, num arremedo de “participação” em que cabe espaço apenas para a anuência a um projeto elaborado por “especialistas” a serviço do MEC, afinados com os interesses privatistas de grandes corporações empresariais, que não estabelecem diálogo com o campo do currículo no País. A BNCC se configura como mais um ataque à qualidade da educação e estratégia de rebaixamento e estandartização da educação básica, além de aval à privatização.

As diferentes reformas do ensino médio no Brasil consolidaram seu dualismo, e, sem superar o caráter propedêutico, formataram um ensino seletivo e excludente. A atual reforma traz o fantasma de um ensino desorganizado e fragmentário, principal característica do secundário do século XIX, que julgávamos definitivamente enterrado, desconsiderando e minimizando os aspectos formativos essenciais da educação básica.

Impactos na formação e carreira dos professores

Se nos debruçamos sobre a história da formação de professores no Brasil, a ausência de formação específica para o magistério desse nível de ensino foi a marca, até a primeira metade do século XX. Apenas a partir dos anos 1940, após a institucionalização das faculdades de Filosofia, Ciências e Letras e da criação dos cursos de licenciatura, é que passa a existir no País a formação de professores para o ensino secundário. Entretanto, a falta de professores licenciados em número suficiente propiciou que esse nível

de ensino tivesse, até quase o limiar do século XXI, a significativa presença de professores “leigos” ou sem formação pedagógica.

A legislação educacional, paulatinamente, encetou medidas para superar esse cenário de improvisação, caracterizando como excepcional o recurso, em caráter provisório, ao professor sem formação. Ações de formação continuada, promovidas pelo MEC e pelos sistemas de ensino, tentavam minimizar este quadro, mas, paradoxalmente, o alimentaram com programas especiais que forjavam professores com um mínimo de qualificação para atuar, em caráter emergencial, no ensino de disciplinas do segundo grau e do primeiro segmento do primeiro grau, nos anos 1970 e 1980. É extremamente preocupante que os esforços para extinguir a figura do professor leigo, sem formação pedagógica específica, que ainda persiste, entre, agora, na LDB, aditada pela Lei 13.415.

A Reforma do ensino médio propõe alterações no Título V da LDB, que trata dos profissionais da educação, desconsiderando o estabelecido na Resolução 2/2015, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura). A Lei 13.415 ao introduzir o inciso IV no Art. 61, que trata da definição de quem são os profissionais da educação escolar básica, inclui nesse conjunto:

IV – profissionais com notório saber reconhecido pelos respectivos sistemas de ensino para ministrar conteúdos de áreas afins à sua formação para atender o disposto no inciso V do **caput** do art. 36.

O Artigo 36⁶, já alterado pela Lei 13.415/17, refere-se ao currículo do ensino médio e o inciso V, especificamente, à formação técnica e profissional, o que nos induz a crer que as demais áreas de conhecimento do currículo do “novo” ensino médio (Língua-gens; Matemática; Ciências da natureza e Ciências Humanas), que têm agora menor presença, pois não todas obrigatórias, teriam como docentes os licenciados.

O Artigo 61, diz que os profissionais da educação são os que atuam na educação escolar básica, estando em efetivo exercício e tendo sido formados em cursos reconhecidos. Assim, os “profissionais com notório saber”, que ministrarão ‘disciplinas’ ou conteúdos para a “formação técnica e profissional”, não estão sujeitos ao *caput* do Artigo 61, sendo assim uma exceção. Ademais, salta aos olhos que o inciso IV, incluído pela Lei 13.415/17, contraria o explicitado no Parágrafo único do Artigo 61:

A formação dos profissionais da educação, de modo a atender às especificidades do exercício de suas atividades, bem como aos objetivos das diferentes etapas e modalidades da educação básica, terá como fundamentos:

I – a presença de sólida formação básica, que propicie o conhecimento dos fundamentos científicos e sociais de suas competências de trabalho;

II – a associação entre teorias e práticas, mediante estágios supervisionados e capacitação em serviço;

III – o aproveitamento da formação e experiências anteriores, em instituições de ensino e em outras atividades.

Cabe ressaltar que a redação desse Parágrafo único foi uma conquista dos movimentos dos educadores, incluído pela Lei nº 12.014, de 2009, que reafirma o princípio da sólida formação teórica, da indissociabilidade entre teoria e prática, e valoriza a experiência. Nesse contexto o ‘notório saber’ não se configura como um desdobramento viável e qualificado dessa formação. Se, apesar de todos os esforços efetuados nos últimos anos, ainda encontramos professores leigos nas redes públicas, isto é, sem a formação pedagógica ou sem formação específica para atuar na educação básica, especialmente no ensino médio e técnico, tememos que este cenário piore ao invés de melhorar, com a instituição de um “notório saber” marcado pela imprecisão e indefinição.

A formação do magistério em nível superior, desde o Manifesto de 1932, é um anseio dos movimentos que defendem a profissionalização do professor. A LDB em seu Artigo 62 determina que

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, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos 5 (cinco) primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio na modalidade normal.

Ainda no Artigo 62, a Lei 13.415/17 acrescentou o § 8º que impacta os cursos de formação de professores ao determinar que: “Os currículos dos cursos de formação de docentes terão por referência a Base Nacional Comum Curricular”.

Prosseguindo nas alterações da LDB, com a aprovação da MP 746/2016, tendo em vista que os currículos do ensino médio estão sendo alterados, a formação de professores para esse nível de ensino – os cursos de licenciatura – sofrerão impactos, marcados pela fragmentação e flexibilidade. Como se pode adequar a tal determinação o profissional com “notório saber” técnico profissional?

Em relação à formação e à valorização dos profissionais da educação, a Lei 13.415/17 abre espaço para a desprofissionalização e desqualificação do magistério, pois permite que “professores sem formação específica assumam disciplinas para as quais não foram preparados”, o que ‘institucionaliza a precarização da docência’, além de comprometer a qualidade do ensino’ (MNEM, 2016). A contratação de pessoal ‘leigo’ para o exercício da docência, sob a alegação de “notório saber”, sem especificar o que isso significa, é uma medida que, certamente, trará “impactos negativos na qualidade do ensino aviltando, sobretudo, a formação, a carreira e os salários do magistério” (ANFOPE, 2016). A luta pela formação dos professores no nível superior aliada à pesquisa não pode ser substituída por um “notório saber” que traz de volta o professor leigo e, na prática, incentiva sua contratação.

As alterações curriculares propostas para o “novo” ensino médio impactam também a carreira dos professores e sua empregabilidade. A proposta dos itinerários formativos específicos, a serem definidos pelos sistemas de ensino, terão ênfase em 5 áreas de conhecimento ou de atuação profissional (I – Linguagens; II - Matemática; III - Ciências da Natureza; IV - Ciências Humanas; e V - Formação Técnica e Profissional), entretanto, não há obrigatoriedade de todas essas áreas estarem presentes no currículo do curso, permitindo-se cursos com apenas uma área, sendo apenas assegurada como possibilidade aos sistemas de ensino comporem seus currículos em mais de uma área.

Na prática, muitos sistemas de ensino, alegando falta de recursos, ofertarão apenas o mínimo exigido, não assegurando o cumprimento das finalidades do ensino estipuladas no Art. 35. Isso é evidente, tendo em vista que os sistemas de ensino estabelecerão os critérios seguidos na organização das áreas, de acordo com a definição que a BNCC dará às respectivas competências, habilidades e expectativas de aprendizagem. Mais uma vez, a BNCC, ainda não finalizada, é o parâmetro apontado.

A única obrigação curricular definida como comum ao longo dos três anos do ensino médio é a oferta do ensino de Língua Portuguesa e Matemática. Há a obrigatoriedade do estudo da Língua Inglesa, mas não há menção se ele se estende ao longo do curso. O Governo federal impõe aos governos estaduais a redução de gastos e uma “responsabilidade” fiscal que desconsidera assegurar o direito à educação, uma obrigação constitucional. Dessa forma, os sistemas públicos de ensino muito provavelmente ofertarão apenas o mínimo curricular exigido e, assim, a reforma acelerará o processo de desqualificação do ensino médio público e o acirramento da exclusão e da dualidade educacional.

A “reforma” impacta diretamente a carreira dos profissionais da educação, pois traz a possibilidade de redução de postos de trabalho na rede privada e de vagas para concursos nas redes públicas, tendo em vista que um conjunto de disciplinas não serão mais de oferta obrigatória e outras podem ser ministradas por outros profissionais não docentes.

Os impactos da Lei 13.415/17 se estendem à educação superior, aos cursos de formação de professores, às licenciaturas e à carreira e atuação profissional dos quadros do magistério público e privado, e também legisla sobre as formas de acesso ao ensino superior.

Não podemos deixar de mencionar que a Lei 13.415/17 altera a LDB também no ao Capítulo IV, referente à educação superior. Mais especificamente, a alteração é explicitada no Art. 44, no que se refere ao processo seletivo aberto a candidatos que tenham concluído o ensino médio ou equivalente para ingresso nos cursos de graduação. O § 3º do Art. 44 estipula que:

O processo seletivo considerará exclusivamente as competências, as habilidades e as expectativas de aprendizagem das áreas de conhecimento definidas

na Base Nacional Comum Curricular, observado o disposto nos incisos I a IV do **caput** do art. 36.

Novamente, a BNCC, ainda não aprovada, interfere no acesso de estudantes à educação superior, desconsiderando a autonomia das universidades em proceder à avaliação dos candidatos a suas vagas, ao impor a “exclusividade” no exame. Dada a enorme variedade de percursos formativos possíveis, fica o questionamento sobre como um exame avaliará “exclusivamente” as competências e habilidades definidas na BNCC. Causa preocupação o fato de que a opção para o ensino superior venha a ser vinculada à opção formativa do estudante, o que retoma o modelo da reforma Capanema da década de 40, de cerceamento do direito de escolha do estudante, em um mecanismo de exclusão.

Finalizando...

Podemos considerar, à guisa de conclusão provisória deste artigo, que a Lei 13.415/2017, que propõe a reforma do ensino médio, além de não produzir quaisquer avanços visíveis que ampliem sua qualidade, configura-se como um retrocesso, desconsiderando as atuais necessidades da sociedade brasileira, para atender a uma demanda equivocada dos setores produtivos. Já é possível vislumbrar que a flexibilização do ensino médio descaracteriza-o e, certamente, acirrará as desigualdades educacionais e sociais, sem atingir os objetivos a que se propõe.

O direito à educação de qualidade e à formação humana são desconsiderados e frontalmente ameaçados com uma pretensa flexibilização curricular que a Lei 13.415/17 introduz na LDB, anulando a concepção de um ensino médio como etapa da educação básica, portanto comum a todos, e que será complementada com a adoção da BNCC, que padroniza os currículos, reduzindo-os, desconsiderando as diversidades do público-alvo, a realidade das instituições e o contexto sociocultural.

A propaganda institucional do MEC, “Quem conhece, aprova”, amplamente veiculada na mídia, sobre a reforma imposta, comum a governos autoritários, não se refere a “conhecimento” de fato, mas a “ilusão” e “mascaramento”, e, por uma mensagem imperativa, lembra o mote emblemático dos anos de chumbo: “Brasil, ame-o ou deixe-o”.

Frente aos ataques à educação pública, à formação dos jovens e dos profissionais da educação, resta a luta e a mobilização em defesa das conquistas históricas do movimento dos educadores, organizados em suas entidades sindicais e de estudo e pesquisa, e a resistência dos profissionais de educação nas instituições onde trabalham e atuam com crianças, jovens e adultos em seu processo de formação humana.

Nenhum direito a menos!

Recebido em 24/05/2017 e aprovado em 12/06/2017

Notas

- 1 Altera as Leis nºs 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, e 11.494, de 20 de junho de 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral.
- 2 Manifesto contra a Medida Provisória nº 746/2016, datado de 12 de outubro de 2016.
- 3 Movimento criado em 2014 para intervir politicamente na não-aprovação de proposta de reformulação do ensino médio em tramitação na Câmara dos Deputados, a saber: o Projeto de Lei nº 6.840/2013. Posteriormente o texto foi transformado na Medida Provisória 746/2016, que tornou-se a Lei 13.415/2017.
- 4 Anped (Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação), Cedes (Centro de Estudos Educação e Sociedade), Forumdir (Fórum Nacional de Diretores das Faculdades de Educação), Anfope (Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação), Sociedade Brasileira de Física, Ação Educativa, Campanha Nacional pelo Direito à Educação, Anpae (Associação Nacional de Política e Administração da Educação), Conif (Conselho Nacional Das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional Científica e Tecnológica) e CNTE (Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação).
- 5 I - a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos; II - a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores; III - o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico; IV - a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina. (BRASIL, 2017).
- 6 Art. 36. O currículo do ensino médio será composto pela Base Nacional Comum Curricular e por itinerários formativos específicos, a serem definidos pelos sistemas de ensino, com ênfase nas seguintes áreas de conhecimento ou de atuação profissional: V - formação técnica e profissional. (BRASIL, 2017).

Referências

ANFOPE. **Manifesto contra a Medida Provisória n. 746/2016**. Disponível em http://www.faced.ufba.br/sites/faced.ufba.br/files/manifesto_anfope_mp_12.10.2016r.pdf Acesso em 15 abr.2017.

ANPED. **Nota pública da ANPED sobre a Medida Provisória do Ensino Médio**. MP do Ensino Médio – Autoritária na forma e equivocada em conteúdo. Disponível em <http://www.anped.org.br/news/nota-publica-da-anped-sobre-medida-provisoria-do-ensino-medio> Acesso em 15 abr.2017.

BRASIL. **Constituição Federal** de 1988, atualizada até a Emenda Constitucional nº 95 de 15 de dezembro de 2016. Disponível em http://www2.camara.leg.br/atividade-legislativa/legislacao/Constituicoes_Brasileiras/constituicao1988.html Acesso em 15 abr.2017.

_____. **Lei 9394 de 20 de dezembro de 1996** que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, já alterada pela Lei 13.415/2017. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm Acesso em 15 abr.2017.

_____. **Lei 13.415 de 16 de fevereiro de 2017**. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm Acesso em 15 abr.2017.

CNTE. **Análise da medida provisória nº 746, que trata da reforma do ensino médio**. Brasília, CNTE, 2016. 18 pag. Disponível em <http://www.cnte.org.br/index.php/comunicacao/noticias/17155-analise-da-medida-provisoria-n-746-que-trata-da-reforma-do-ensino-medio.html> Acesso em 15 abr.2017.

MORAES, Carmen Sylvia Vidigal, Educação permanente: direito de cidadania, responsabilidade do Estado. *Trabalho, Educação e Saúde*, Rio de Janeiro, v. 4, n. 2, p.395-416, 2006.

_____. et al. Ensino Médio e formação humana integral. In: BRASIL. **Formação de professores do Ensino Médio**, etapa I - caderno I. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. Curitiba : UFPR/Setor de Educação, 2013.

MNEM. **Manifesto sobre a medida provisória (22/09/16): Não ao esfacelamento do ensino médio**. Disponível em <http://www.observatoriodoensinomedio.ufpr.br/movimento-nacional-em-defesa-do-ensino-medio-2/> Acesso em 15 abr.2017

ROMANELLI, Otaíza. **História da Educação no Brasil**. Petrópolis: Vozes, 1978.

SILVA, Monica Ribeiro da. Direito à educação, universalização e qualidade: cenários da Educação Básica e da particularidade do Ensino Médio. In: **Jornal de Políticas Educacionais** v.9, n.17 e 18, Janeiro-Junho e Agosto-Dezembro de 2015. PP. 61-74.

_____. Currículo, ensino médio e BNCC: Um cenário de disputas. In: **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 9, n. 17, jul./dez. 2015. PP. 367-379. Disponível em: <http://www.esforce.org.br> Acesso em 15 abr.2017.

O “novo” ensino médio e o PNE

Haverá recursos para essa política?

NELSON CARDOSO AMARAL*

RESUMO: O Governo Federal, por meio da Medida Provisória Nº 746 de 22/09/2016, promoveu alteração substancial no funcionamento do ensino médio no Brasil. Neste contexto está definida uma Política de Fomento que prevê a transferência de recursos financeiros às escolas que implantarem as mudanças. Entretanto, nos dez anos previstos para a Política de Fomento estará em vigor o congelamento dos recursos do Poder Executivo. Cabe perguntar: o MEC terá disponibilidade financeira para transferir recursos para desenvolver uma dupla ação de grande envergadura, a Política de Fomento e o PNE (2014-2024)?

Palavras-chave: Ensino médio. Política de fomento. Orçamento.

The "new" high school education and the PNE (The National Education Plan)

Will there be resources for this policy?

ABSTRACT: The Federal Government, through its provisional measure no. 746, 22/09/2016, promoted a substantial change in the functioning of secondary education in Brazil. In this context it produced a Development Policy that provides for the transfer of financial resources to schools that implement the changes. However, the freezing of resources by the Executive Branch will be in force during the ten years foreseen by this policy. It is worth asking: will MEC (Ministry of Education) have the financial resources to transfer funds to develop a large-scale two-pronged action, the implementation of the Development Policy and the PNE (National Education Plan) (2014-2024)?

Keywords: High school. development policy. Budget.

* Doutor em Educação pela Universidade Metodista de Piracicaba e Mestrado em Física pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Atualmente é professor do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Goiás. Goiânia/GO – Brasil. *E-mail:* <nelsoncardosoamaral@gmail.com>.

La “nueva” enseñanza media y el PNE:

¿Habrá recursos para esa política?

RESUMEN: El Gobierno Federal, con la Medida Provisional no 746 del 22 de septiembre de 2016, ha promovido un importante cambio en el funcionamiento de la enseñanza media en Brasil. En este contexto está definida una Política de Fomento que estipula la transferencia de recursos financieros a las escuelas que implanten los cambios. Sin embargo, durante los diez años previstos para la Política de Fomento estará en vigor la congelación de los recursos del Poder Ejecutivo. Cabe preguntar: ¿El MEC tendrá disponibilidad financiera para transferir recursos que permitan desarrollar una doble acción de gran envergadura, la Política de Fomento y el PNE (2014-2024)?

Palabras clave: Enseñanza media. Política de fomento. Presupuesto.

Le “nouvel” enseignement secondaire et le

Plan National d’éducation ou PNE

Y aura-t’il des ressources pour cette politique?

RÉSUMÉ: Le Gouvernement Fédéral, avec la Mesure Provisoire No 746 du 22/09/2016, a promu une altération substantielle du fonctionnement de l’enseignement secondaire au Brésil. Dans ce contexte, une Politique d’Incitation est définie, laquelle prévoit le transfert de ressources financières aux écoles qui auront mis en place les changements. Pourtant, durant les dix ans prévus pour la Politique d’Incitation, le gel des ressources du Pouvoir Exécutif sera en vigueur. Il faut donc se demander : le MEC (Ministère de l’Education et de la Culture) aura-t’il la disponibilité financière pour transférer les ressources nécessaires au développement d’une double action de grande envergure, la Politique d’Incitation et le PNE (Plan National d’Education) (2014-2024)?

Mots-clés: Enseignement secondaire. Politique d’Incitation. Budget.

Introdução

Por meio da Medida Provisória N° 746 de 22 de setembro de 2016, que se tornou a Lei N° 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, o Governo Federal alterou substancialmente as bases em que funciona o ensino médio no Brasil. Primeiramente, há que se questionar esse caminho, via medida provisória, para implementar uma reforma educacional, qualquer que seja ela, e sem qualquer debate com o setor educacional do País (BRASIL.LEI N° 13.415, 2017).

A primeira mudança é a elevação da carga horária mínima anual de 800 horas para 1.400 horas, uma grande elevação de 75%. As disciplinas obrigatórias devem aguardar as definições da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e foram estabelecidos itinerários formativos, explicitando-se como um deles a formação técnica e profissional. A Consolidação das Leis do Trabalho (CLT) foi alterada para retirar a limitação de carga horária diária do professor, transformando-a para jornada semanal etc.

Com relação ao financiamento da educação a Lei N° 13.415 faz uma alteração no Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb) para acrescentar o financiamento da “formação técnica e profissional”, que agora ficou inserida no artigo 36 da LDB (BRASIL.LEI N° 9.394/1996). Além disso, os recursos do Fundeb podem se dirigir para qualquer outra instituição, incluindo-se privadas, desde que autorizada a atuar no ensino médio público pelo Conselho Estadual de Educação (CEE). Finalmente, no artigo 13 da Lei N° 13.415, é instituída no MEC a “Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral” (Política de Fomento).

Este estudo tem como objetivo analisar a seguinte pergunta: o MEC terá disponibilidade financeira para transferir recursos substantivos para desenvolver esta ação de grande envergadura - que é a de implantar o atendimento em tempo integral nas escolas de ensino médio brasileiro?

Em primeiro lugar vamos apresentar as bases da Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Em segundo lugar, faremos uma comparação do valor aplicado por estudante do ensino médio no Brasil e em diversos países selecionados, realizando, ainda, a relação entre os valores aplicados por estudante e o resultado do Pisa de 2015. A EC N° 95 e os recursos do MEC no período 1995-2016 serão discutidos em seguida, na tentativa de obtenção de uma resposta para a pergunta que apresentamos e que se constitui no objetivo deste estudo. Nas considerações finais apresentamos uma “pista” sobre a resposta para a pergunta formulada neste estudo.

As bases da política de fomento às escolas de EM

A Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral (Política de Fomento) “prevê o repasse de recursos do Ministério da Educação para os Estados e para o Distrito Federal pelo prazo de dez anos por escola” (BRASIL. LEI Nº 13.415, parágrafo único, Art. 13, 2017).

A Política de Fomento estipula que haverá a alocação de recursos financeiros do MEC, via Fundo Nacional do Desenvolvimento da Educação (FNDE), diretamente para os estados e o Distrito Federal, por escola que tenha formalizado um Termo de Compromisso a ser assinado.

O Termo de Compromisso a ser assinado pela escola conterá, no mínimo, as seguintes condições (BRASIL. LEI Nº 13.415, parágrafo único, Art. 13, 2017):

- I – identificação e delimitação das ações a serem financiadas;
- II – metas quantitativas;
- III – cronograma de execução físico-financeira;
- IV – previsão de início e fim de execução das ações e da conclusão das etapas ou fases programas

Deve-se ressaltar que somente poderão acessar os recursos financeiros da Política de Fomento aquelas escolas que “tenham iniciado a oferta de atendimento em tempo integral” a partir do dia 16 de fevereiro de 2017 e que tenha projeto político-pedagógico conforme determina o art. 36 da Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, a LDB, que foi alterada pela Lei Nº 13.415. Este art. 36 da LDB é exatamente aquele que disciplina o currículo do ensino médio e que sofreu grandes alterações pela reformulação desse nível educacional. Como era de se esperar, somente receberá recursos financeiros suplementares aquelas escolas que tenham projetos político-pedagógicos alterados para atender integralmente o que foi estabelecido pela nova lei.

Os valores financeiros a serem transferidos estão totalmente indefinidos, pois o valor por aluno matriculado que consta do Censo Escolar da Educação Básica dependerá da “disponibilidade orçamentária para atendimento, a ser definida por ato do Ministro de Estado da Educação” (BRASIL. LEI Nº 13.415, § 2º, Art. 14, 2017).

Aqui cabe perguntar: considerando que nos dez anos previstos para a existência da Política de Fomento estará em vigor o Novo Regime Fiscal (NRF) aprovado pela Emenda Constitucional Nº 95, de 15 de dezembro de 2016 (BRASIL. EC 95, 2017), originária da PEC 241, que tramitou na Câmara dos Deputados e, depois, PEC 55, no Senado, o MEC terá disponibilidade financeira para transferir recursos substantivos para desenvolver essa ação de grande envergadura, que é a de implantar o atendimento em tempo integral nas escolas de ensino médio na configuração estabelecida pela nova Lei?

Deve-se lembrar que, além deste novo compromisso financeiro, o MEC tem responsabilidade com diversas metas do PNE (2014-2024) (AMARAL, 2014), estabelecido pela Lei Nº 13.005, de 24 de junho de 2014, que direta ou indiretamente se relacionam ao ensino médio e que, apesar de não ser uma responsabilidade direta da União, exigirão um maior aporte financeiro para que as metas sejam cumpridas. Ressalte-se que a Meta 20 do plano determina a aplicação de recursos financeiros públicos equivalentes a 10% do PIB na educação brasileira em 2024.

Comparações com países selecionados

As metas estabelecidas no PNE (2014-2024) têm como objetivos, além de elevar o volume de recursos financeiros aplicados em educação e expandir o número de matrículas, aumentar a qualidade do estudante que conclui os diversos níveis, etapas e modalidades educacionais.

Com relação à qualidade, são diversos os pontos de estrangulamento na educação básica: baixos salários dos que trabalham nas instituições escolares; infraestrutura deficiente; titulação dos professores insuficiente para a sua atuação nos diferentes níveis, etapas e modalidades; existência de imensa desigualdade econômica e cultural entre os estudantes etc..

Os recursos aplicados por aluno do ensino médio no período 2000-2014 (BRASIL. INEP, 2017), em que há divulgação dessa informação pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), tiveram a evolução mostrada na tabela 1 e no gráfico 1. A Tabela 1 mostra ainda a evolução dos valores aplicados também na educação infantil e no ensino fundamental, anos iniciais e anos finais. Os valores da tabela 1 estão corrigidos pelo Índice Nacional de Preços ao Consumidor Amplo (IPCA) (BRASIL.IPEA, 2017), que mede a inflação oficial brasileira, para janeiro de 2017.

**Tabela 1 – Recursos aplicados por estudante no período 2000-2014
(Valores em R\$, a preços de janeiro de 2017, corrigidos pelo IPCA)**

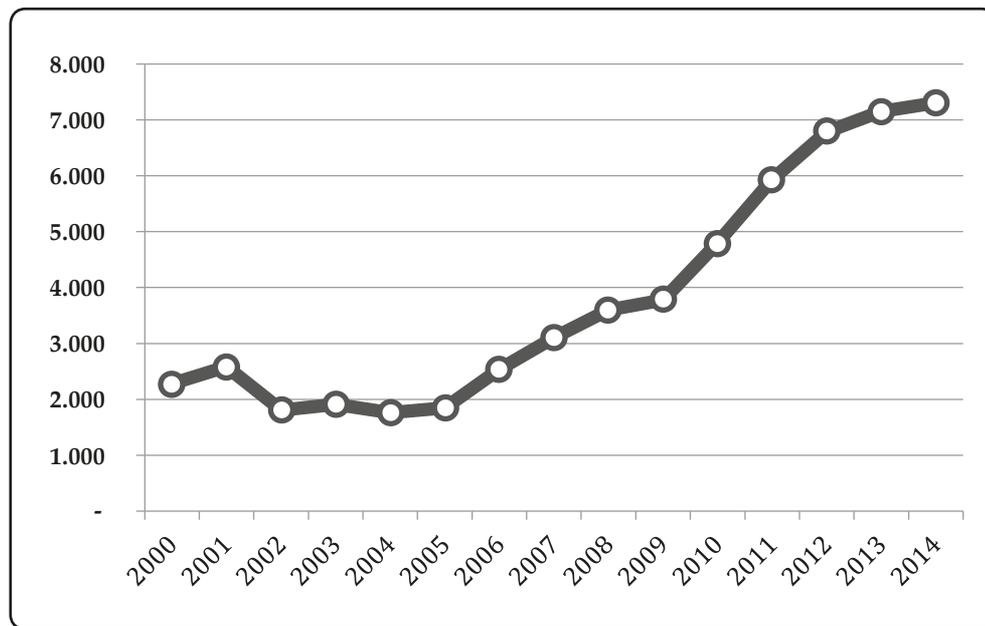
| Ano | Educação Infantil | Ensino Fundamental (Anos Iniciais) | Ensino Fundamental (Anos Finais) | Ensino Médio |
|------|-------------------|------------------------------------|----------------------------------|--------------|
| 2000 | 2.983 | 2.267 | 2.375 | 2.282 |
| 2001 | 2.682 | 2.260 | 2.607 | 2.586 |
| 2002 | 2.606 | 2.762 | 2.606 | 1.808 |
| 2003 | 2.831 | 2.527 | 2.394 | 1.910 |

| Ano | Educação Infantil | Ensino Fundamental (Anos Iniciais) | Ensino Fundamental (Anos Finais) | Ensino Médio |
|------|-------------------|------------------------------------|----------------------------------|--------------|
| 2004 | 2.876 | 2.915 | 2.694 | 1.760 |
| 2005 | 2.644 | 3.089 | 2.874 | 1.846 |
| 2006 | 2.861 | 3.425 | 3.739 | 2.540 |
| 2007 | 3.495 | 4.057 | 4.283 | 3.106 |
| 2008 | 3.742 | 4.685 | 4.996 | 3.601 |
| 2009 | 3.727 | 5.256 | 5.488 | 3.776 |
| 2010 | 4.614 | 6.058 | 6.070 | 4.796 |
| 2011 | 5.454 | 6.262 | 6.279 | 5.936 |
| 2012 | 6.456 | 6.771 | 6.505 | 6.783 |
| 2013 | 7.007 | 7.117 | 7.039 | 7.152 |
| 2014 | 7.129 | 7.168 | 7.187 | 7.302 |

Fonte: (BRASIL.INEP, 2017); (BRASIL.IPEA, 2017) e elaboração deste estudo

O Gráfico 1 mostra a evolução dos valores aplicados por estudante do ensino médio.

Gráfico 1 – Recursos aplicados por estudante no período 2000-2014
(Valores em R\$, a preços de janeiro de 2017, corrigidos pelo IPCA)



Fonte: (BRASIL.INEP, 2017); (BRASIL.IPEA, 2017) e elaboração deste estudo

A educação básica teve, no período, substancial elevação nos valores aplicados por estudante. No caso do ensino médio, apesar da grande elevação nesse período, passando de R\$ 2.282,00 por estudante para R\$ 7.302,00, em valores de janeiro de 2017, retirando-se, portanto, a inflação, esses valores ainda são muito baixos quando comparados com aqueles aplicados pelos países membros da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), que “atua nos âmbitos internacional e intergovernamental e reúne os países mais industrializados dos mundo e alguns países emergentes, como México, Chile, Coreia do Sul e Turquia” (BRASIL. MF, 2017).

A tabela 2 mostra os valores financeiros aplicados por estudante da educação básica em diversos países, no ano de 2011 para a educação infantil (OCDE, 2016) e no ano de 2013 para o ensino fundamental e para o ensino médio (OCDE, 2017). Os valores estão em US\$/PPP, o que significa valores em dólares, que sofreram correções para se obter a paridade do poder de compra (*Purchasing Power Parity* – PPP).

Tabela 2 – Valores aplicados por estudante da educação básica em diversos países selecionados ((Valores em US\$/PPP))

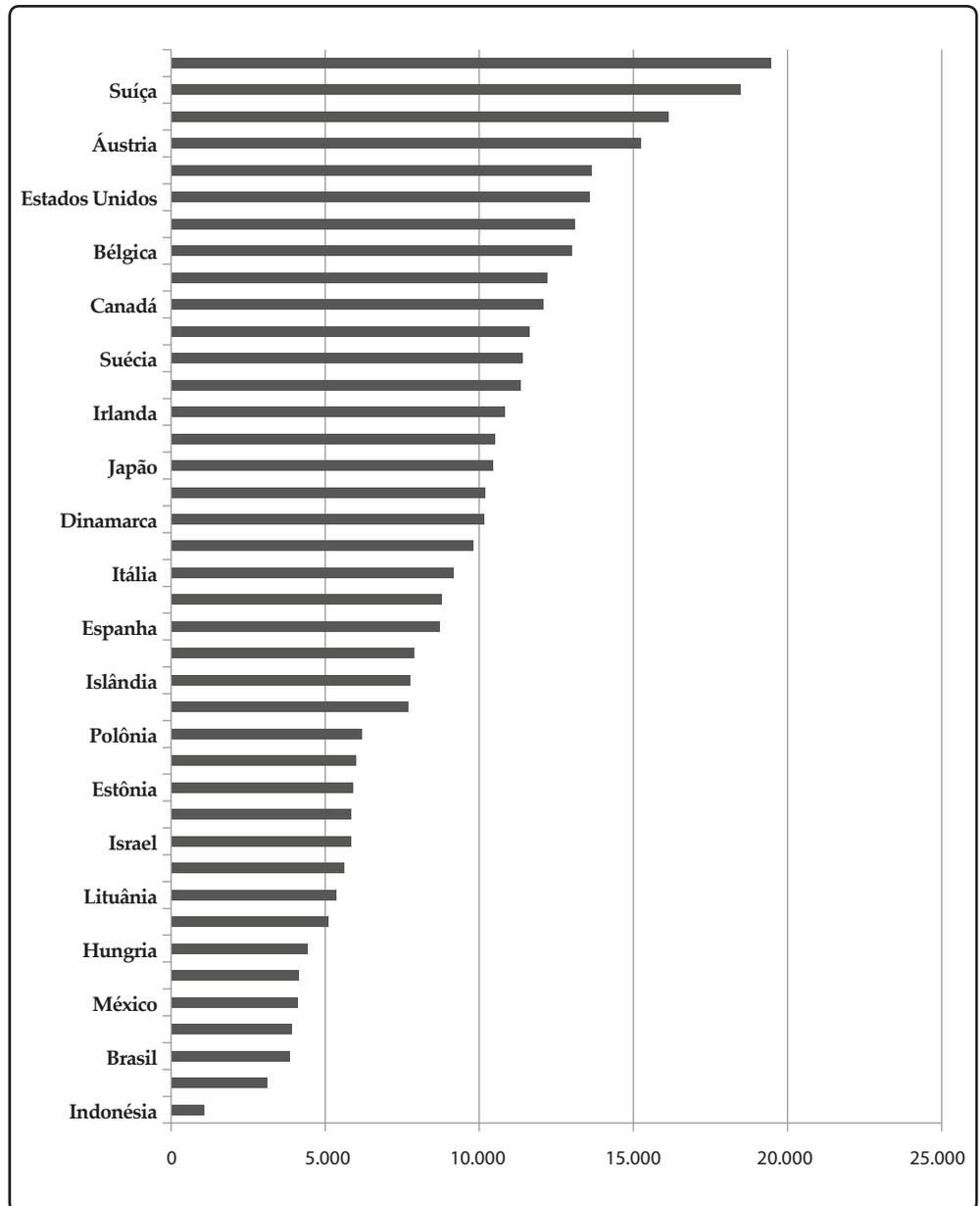
| País | Educação Infantil (2011) | EF Anos Iniciais (2013) | EF anos finais (2013) | Ensino Médio (2013) |
|----------------|--------------------------|-------------------------|-----------------------|---------------------|
| Luxemburgo | 25.074 | 17.959 | 20.076 | 19.473 |
| Suíça | 5.267 | 15.930 | 19.698 | 18.479 |
| Noruega | 6.730 | 13.274 | 14.103 | 16.153 |
| Áustria | 8.933 | 10.780 | 14.831 | 15.255 |
| França | 6.615 | 7.201 | 9.947 | 13.643 |
| Estados Unidos | 10.010 | 10.959 | 11.947 | 13.587 |
| Alemanha | 8.351 | 8.103 | 9.967 | 13.093 |
| Bélgica | 6.333 | 9.957 | 12.267 | 13.020 |
| Holanda | 8.020 | 8.371 | 12.334 | 12.200 |
| Canadá | x(2) | 9.130 | | 12.086 |
| Reino Unido | 9.692 | 10.669 | 13.092 | 11.627 |
| Suécia | 6.915 | 10.664 | 11.306 | 11.389 |
| Nova Zelândia | 11.088 | 7.354 | 9.191 | 11.328 |
| Irlanda | m | 8.002 | 10.773 | 10.840 |
| Portugal | 5.674 | 7.258 | 9.667 | 10.503 |
| Japão | 5.591 | 8.748 | 10.084 | 10.459 |
| Austrália | 10.734 | 8.289 | 11.431 | 10.203 |

| País | Educação Infantil (2011) | EF Anos Iniciais (2013) | EF anos finais (2013) | Ensino Médio (2013) |
|------------------|--------------------------|-------------------------|-----------------------|---------------------|
| Dinamarca | 14.148 | 11.355 | 11.906 | 10.165 |
| Coreia do Sul | 6.861 | 7.957 | 7.324 | 9.801 |
| Itália | 7.868 | 8.392 | 8.797 | 9.174 |
| Finlândia | 5.700 | 8.519 | 13.312 | 8.786 |
| Espanha | 6.725 | 6.956 | 8.303 | 8.729 |
| Eslovênia | 8.136 | 9.121 | 10.085 | 7.872 |
| Islândia | 9.138 | 10.569 | 11.276 | 7.743 |
| República Tcheca | 4.302 | 4.730 | 8.061 | 7.682 |
| Polônia | 6.409 | 6.919 | 6.900 | 6.178 |
| Letônia | 4.359 | 5.974 | 6.016 | 6.005 |
| Estônia | 2.618 | 7.138 | 7.009 | 5.909 |
| Eslováquia | 4.653 | 5.942 | 5.755 | 5.839 |
| Israel | 4.058 | 6.941 | | 5.831 |
| Argentina | 1.979 | 3.729 | 5.266 | 5.608 |
| Lituânia | | 5.079 | 4.596 | 5.345 |
| Rússia | | | | 5.100 |
| Hungria | 4.564 | 5.435 | 3.994 | 4.439 |
| Chile | 5.083 | 4.021 | 4.099 | 4.141 |
| México | 2.568 | 2.717 | 2.473 | 4.126 |
| Turquia | 2.412 | 2.894 | 3.337 | 3.914 |
| Brasil | 2.349 | 3.826 | 3.802 | 3.852 |
| Colômbia | 3.491 | 2.074 | 2.728 | 3.117 |
| Indonésia | 205 | 1.184 | 918 | 1.070 |

Fonte: (OCDE, 2016); (OCDE, 2017) e elaboração deste estudo

A análise dos valores relativos ao ensino médio, na Tabela 2, nos permite separar os países em três categorias: aqueles de altos valores que aplicam valores superiores a US\$/PPP 10.000,00 por aluno; os de médios valores que aplicam por aluno valores entre US\$/PPP 5.000,00 e US\$/PPP 10.000,00, e os de baixos valores, que aplicam valores abaixo de US\$/PPP 5.000,00. Dentre estes está o Brasil que aplicou em 2013 o equivalente a US\$/PPP 3.852,00 por estudante do ensino médio. O Gráfico 2 ilustra os valores aplicados no ensino médio e explicita fortemente as faixas de altos, médios e baixos valores aplicados por estudante.

Gráfico 2 – Valores aplicados, por estudante do ensino médio em diversos países selecionados (Valores em US\$/PPP)



Fonte: (OCDE, 2016); (OCDE, 2017) e elaboração deste estudo

Como o Brasil aplicou em 2013 no ensino médio um valor muito baixo, US\$/PPP 3.852,00 nota-se que este nível educacional no Brasil está muito longe dos valores aplicados por outros países, em geral, aqueles membros da OCDE: Alemanha, Austrália,

Áustria, Bélgica, Canadá, Chile, Coreia do Sul, Dinamarca, Eslováquia, Espanha, Estados Unidos, Estônia, Finlândia, França, Grécia, Hungria, Irlanda, Islândia, Israel, Itália, Japão, Luxemburgo, México, Noruega, Nova Zelândia, Holanda, Polônia, Portugal, Reino Unido, República Tcheca, Suécia, Suíça e Turquia (BRASIL.MF, 2017).

Essa diferença pode ser fundamental para explicar a relação, mesmo que não linear, entre os recursos financeiros aplicados em educação e o resultado do *Programme for International Student Assessment* (Pisa) ou Programa Internacional de Avaliação de Estudantes, em Português. Por este referencial, será assumido neste estudo que os países que possuem pontuações mais elevadas no Pisa desenvolveriam processos educacionais que levariam a maior qualidade.

No Pisa são aplicadas provas em intervalos de três anos e “abrange três áreas do conhecimento – Leitura, Matemática e Ciências – havendo, a cada edição do programa, maior ênfase em uma dessas áreas” (BRASIL.INEP, 2016). A Tabela 3 e o Gráfico 3 mostram o valor médio da prova do Pisa, no ano de 2015, e que teve ênfase na prova de Ciências, para os mesmos países selecionados.

Tabela 3 – Valor médio do resultado da avaliação do Pisa em 2015, para países selecionados

| País | Ciências | Leitura | Matemática | Valor Médio |
|----------------|----------|---------|------------|-------------|
| Luxemburgo | 483 | 481 | 486 | 483 |
| Suíça | 506 | 492 | 521 | 506 |
| Noruega | 498 | 513 | 502 | 504 |
| Áustria | 495 | 485 | 497 | 492 |
| França | 495 | 499 | 493 | 496 |
| Estados Unidos | 496 | 497 | 470 | 488 |
| Alemanha | 509 | 509 | 506 | 508 |
| Bélgica | 502 | 499 | 507 | 503 |
| Holanda | 509 | 503 | 512 | 508 |
| Canadá | 528 | 527 | 516 | 524 |
| Reino Unido | 509 | 498 | 492 | 500 |
| Suécia | 493 | 500 | 494 | 496 |
| Nova Zelândia | 513 | 509 | 495 | 506 |
| Irlanda | 503 | 521 | 504 | 509 |
| Portugal | 501 | 498 | 492 | 497 |
| Japão | 538 | 516 | 532 | 529 |

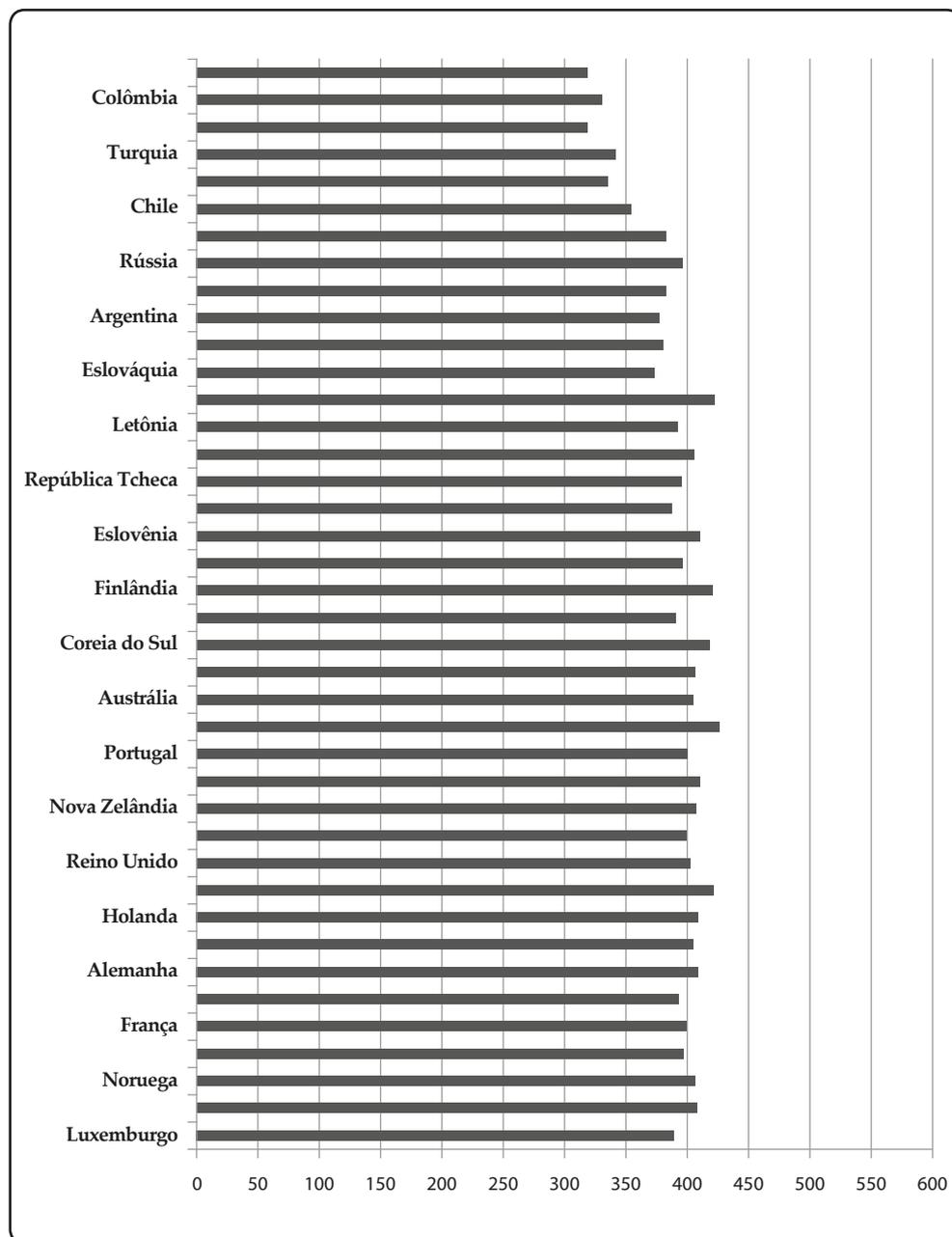
| País | Ciências | Leitura | Matemática | Valor Médio |
|------------------|----------|---------|------------|-------------|
| Austrália | 510 | 503 | 494 | 502 |
| Dinamarca | 502 | 500 | 511 | 504 |
| Coreia do Sul | 516 | 517 | 524 | 519 |
| Itália | 481 | 485 | 490 | 485 |
| Finlândia | 531 | 526 | 511 | 523 |
| Espanha | 493 | 496 | 486 | 492 |
| Eslovênia | 513 | 505 | 510 | 509 |
| Islândia | 473 | 482 | 488 | 481 |
| República Tcheca | 493 | 487 | 492 | 491 |
| Polônia | 501 | 506 | 504 | 504 |
| Letônia | 490 | 488 | 482 | 487 |
| Estônia | 534 | 519 | 520 | 524 |
| Eslováquia | 461 | 453 | 475 | 463 |
| Israel | 467 | 479 | 470 | 472 |
| Argentina | 475 | 475 | 456 | 469 |
| Lituânia | 475 | 472 | 478 | 475 |
| Rússia | 487 | 495 | 494 | 492 |
| Hungria | 477 | 470 | 477 | 475 |
| Chile | 447 | 449 | 423 | 440 |
| México | 416 | 423 | 408 | 416 |
| Turquia | 425 | 428 | 420 | 424 |
| Brasil | 401 | 407 | 377 | 395 |
| Colômbia | 416 | 425 | 390 | 410 |
| Indonésia | 403 | 397 | 386 | 395 |

Fonte: (BRASIL, INEP, 2016) e elaboração deste estudo

Na Tabela 3 os países são os mesmos da Tabela 2, anterior, e nota-se que dentre os países selecionados o Japão obteve o maior valor médio, 529 pontos, e o Brasil e a Indonésia, o menor valor, 395 pontos. A maioria dos países da OCDE possui resultados de 450 pontos ou mais, situando-se nesta faixa superior aqueles países que aplicaram por aluno valores considerados altos ou médios. Os países que aplicaram valores baixos ficaram próximo dos 400 pontos ou abaixo, como foi o caso do Brasil.

O Gráfico 3 ilustra essas faixas de pontuação.

Gráfico 3 – Valor médio do resultado da avaliação do Pisa em 2015, para países selecionados



Fonte: Fonte: (BRASIL.INEP, 2016) e elaboração deste estudo

A Figura 1 mostra os gráficos 2 e 3 posicionados de modo a comparar os valores aplicados por estudante no ensino médio com o resultado do Pisa.

Figura 1 – Comparação entre o Gráfico 2, que mostra os valores aplicados, por estudante do ensino médio (valores em US\$/PPP) e o Gráfico 3, que mostra os valores médios do resultado da avaliação do Pisa em 2015



Fonte: (OCDE, 2016); (OCDE, 2017); (BRASIL/INEP, 2016) e elaboração deste estudo

Examinando os dois gráficos na comparação da Figura 1, fica bastante explicitada a existência de uma relação não linear entre os valores financeiros aplicados por estudante e o resultado da avaliação do Pisa. Aqueles países com valores aplicados por estudante na faixa de US\$/PPP 5.000,00 e US\$/PPP 20.000,00 estão em situações com valores do Pisa acima de 450 pontos e os países da faixa abaixo de US\$/PPP 5.000,00 encontram-se, alguns deles, acima dos 400 pontos, ou abaixo desse patamar. Luxemburgo é um caso muito especial que comprova a não-linearidade; aplicou quase de US\$/PPP 20.000,00, o maior valor dentre os países selecionados, e tem Pisa abaixo de 500 pontos, quando diversos países aplicaram valores menores e tiveram o Pisa acima de 500 pontos.

Portanto, se o objetivo é examinar a qualidade da educação brasileira utilizando o resultado do Pisa, há que se elevar os recursos financeiros aplicados em educação pois é inequívoca a relação entre o financiamento e o resultado do Pisa, mesmo que não linear.

O objetivo da Política de Fomento estabelecida para o ensino médio é “drenar” recursos financeiros da União para que os estados e DF os apliquem. Voltamos aqui à pergunta realizada anteriormente: com a aprovação da PEC 241/55 que se transformou em EC Nº 95 seria possível a União priorizar o MEC e elevar o volume de recursos aplicados em educação?

A EC Nº 95 e os recursos do MEC

A EC Nº 95 determinou que as despesas primárias do Poder Executivo como um todo deveriam ser reajustadas, a partir de 2018, pela inflação medida pelo Índice Nacional de Preços ao Consumidor Amplo (IPCA) do ano anterior. Dessa forma, é possível afirmar que valores financeiros do MEC reajustados por índice maiores que o da inflação implicariam reajustes abaixo da inflação para outros organismos do Poder Executivo. As despesas primárias são aquelas que ocorrem com o pagamento de pessoal e encargos sociais, água, luz, telefone, limpeza, vigilância, pessoal terceirizado, material de consumo, aquisição de equipamentos, material permanente, construções, aquisição de imóveis etc.. Portanto, não estão sujeitas às restrições impostas às despesas primárias, aquelas com o pagamento de juros, encargos e amortização da dívida e podem ser executadas em percentuais acima da inflação do ano anterior.

Reajustes maiores que a inflação, para o MEC, já ocorreram em diversos anos, quando analisamos os dados a partir de 1996, pós-LDB. A Tabela 4 mostra as diferenças entre a variação anual dos valores financeiros da execução orçamentária da União (valores liquidados) e a inflação do ano anterior, em pontos percentuais, no período 1996-2016.

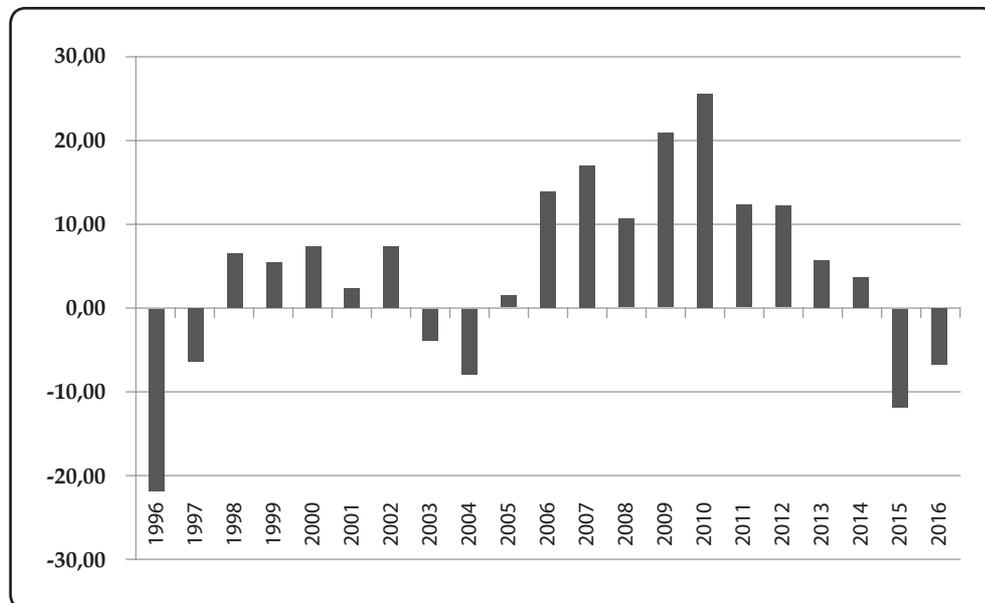
Tabela 4 – Ministério da Educação - diferença entre a variação anual dos valores financeiros da execução orçamentária da União e a inflação do ano anterior em pontos percentuais

| Ano | Valor em R\$ bilhões a preços correntes | Variação Anual (%) (a) | Inflação do ano anterior (IPCA) (b) | Diferença entre a variação anual e a inflação (a-b) |
|------|---|------------------------|-------------------------------------|---|
| 1995 | 9,28 | - | - | - |
| 1996 | 9,34 | 0,70 | 22,41 | -21,71 |
| 1997 | 9,64 | 3,21 | 9,56 | -6,35 |
| 1998 | 10,77 | 11,66 | 5,22 | 6,44 |
| 1999 | 11,52 | 7,03 | 1,66 | 5,37 |
| 2000 | 13,39 | 16,15 | 8,94 | 7,21 |
| 2001 | 14,48 | 8,21 | 5,97 | 2,24 |
| 2002 | 16,66 | 15,01 | 7,67 | 7,34 |
| 2003 | 18,12 | 8,75 | 12,53 | -3,78 |
| 2004 | 18,39 | 1,50 | 9,3 | -7,80 |
| 2005 | 20,03 | 8,92 | 7,6 | 1,32 |
| 2006 | 23,93 | 19,46 | 5,69 | 13,77 |
| 2007 | 28,71 | 19,98 | 3,14 | 16,84 |
| 2008 | 33,01 | 15,00 | 4,45 | 10,55 |
| 2009 | 41,80 | 26,61 | 5,9 | 20,71 |
| 2010 | 54,21 | 29,70 | 4,31 | 25,39 |
| 2011 | 64,03 | 18,11 | 5,9 | 12,21 |
| 2012 | 75,88 | 18,50 | 6,5 | 12,00 |
| 2013 | 84,54 | 11,42 | 5,83 | 5,59 |
| 2014 | 92,59 | 9,52 | 5,91 | 3,61 |
| 2015 | 87,54 | -5,46 | 6,41 | -11,87 |
| 2016 | 91,02 | 3,98 | 10,67 | -6,69 |

Fonte: (BRASIL.CÂMARA, 2017) e elaboração deste estudo

O Gráfico 4 ilustra os períodos em que a execução orçamentária superou a inflação do ano anterior.

Gráfico 4 – Ministério da Educação - diferença entre a variação anual dos valores financeiros da execução orçamentária da União e a inflação do ano anterior em pontos percentuais



Fonte: (BRASIL.CÂMARA, 2017) e elaboração deste estudo

Verifica-se que apenas nos anos de 1996, 1997, 2003, 2004, 2015 e 2016 os orçamentos do MEC foram reajustados em valores inferiores à inflação do ano anterior. Como não existiam as normas estabelecidas pela EC N° 95 nesse período, não havia a necessidade dos reajustes de outros ministérios que fazem parte do Poder Executivo terem seus orçamentos reajustados por índices abaixo da inflação.

A pergunta que não quer calar, desde o início deste estudo, continua sem resposta, uma vez que Política de Fomento estabelecida para o ensino médio se estenderá até o ano de 2027. Portanto, a resposta definitiva para a pergunta somente será possível após o término desses períodos e a verificação do que ocorreu com a execução orçamentária do MEC.

Considerações finais: uma “pista”

O grupo que participou do golpe legislativo-judiciário-midiático e se instalou no Governo Federal, ao elaborar o orçamento de 2017 e que se encontra na Lei Orçamentária Anual de 2017 (BRASIL; CÂMARA; LOA 2017, 2017), colocou um orçamento para o MEC com um valor total de R\$ 107,3 bilhões reajustado em apenas 1,23% em relação ao

orçamento estabelecido na LOA 2016 (BRASIL; CÂMARA; LOA 2016, 2017), que foi de R\$ 106,0 bilhões. Um percentual de reajuste ínfimo em relação à inflação de 2016, que foi de 6,29%, e à inflação de 2017, que possui como meta governamental atingir 4,5%.

Esta sinalização mostra, portanto, que, pelo menos neste primeiro orçamento, definido pelo grupo que assumiu o poder, o Governo Federal não fez nenhuma previsão para que se constituam os recursos da Política de Fomento e nem para o conjunto das metas estabelecidas no PNE (2014-2024).

Entretanto, a sinalização dada para o pagamento de juros, encargos e amortização da dívida é de uma grande elevação no volume de recursos. O valor executado em 2016 foi de R\$ 541,05 bilhões a preços de janeiro de 2017, corrigido pelo IPCA, e o valor previsto na Lei Orçamentária de 2017 é de R\$ 866,76 bilhões, um aumento de 60,2%.

Os orçamentos de 2018 e 2019 serão elaborados pelo mesmo grupo que se encontra no poder e pode-se afirmar, pelas medidas tomadas no primeiro ano de governo – reforma da previdência, reforma trabalhista, privatizações, cancelamento de diversos programas sociais ou cortes orçamentários nos programas etc. – que os valores a serem alocados para o MEC continuarão com reajustes insuficientes para atender as necessidades expressas na Política de Fomento e nas metas do PNE (2014-2024).

Recebido em 25/05/2017 e aprovado em 01/06/2017

Referências

AMARAL, N. C. Financiamento da Educação Básica e o PNE: Ainda e sempre muitos desafios. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v.8, n.15, p. 293-311, jul./dez., 2014. Disponível em: <<http://www.esforce.org.br>>. Acesso em: 10/mai./2017.

BRASIL. CÂMARA. **Execução Orçamentária da União 1995-2016**. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/atividade-legislativa/orcamentobrasil/loa/loa>>. Acesso em: 02 mar. 2017.

BRASIL. CÂMARA. LOA 2016. **Lei Nº 13.255**, de 14 de janeiro de 2016. Disponível em: <www2.camara.leg.br/atividade-legislativa/orcamentobrasil/loa/loa-2016>. Acesso em: 03 mar. 2017.

BRASIL. CÂMARA. LOA 2017. **Lei Nº 13.414**, de 10 de janeiro de 2017. Disponível em: <www.camara.leg.br/internet/comissao/index/mista/orcamento/or2017/lei/Lei13414-2017.pdf>. Acesso em: 02 mar. 2017.

BRASIL. **EC 95 de 15 de dezembro de 2016**. Altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o Novo Regime Fiscal, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc95.htm>. Acesso em: 01/mai./2017.

BRASIL. INEP. Estimativa do Investimento Público Direto por Nível de Ensino – **Brasil 2000-2014**. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/guest/indicadores-financeiros-educacionais>>. Acesso em: 03/mai./2017.

BRASIL. INEP. PROGRAMME FOR INTERNATIONAL STUDENT ASSESSEMENT (PISA)

Results From Pisa 2015. Disponível em: http://download.inep.gov.br/acoes_internacionais/pisa/resultados/2015/pisa_2015_brazil prt.pdf. Acesso em 10/jan./2017.

BRASIL. IPEA. **Séries Históricas:** PIB, IPEADATA. Disponível em: <http://www.ipea.gov.br>>. Acesso em: 5 jan. 2011.

BRASIL. LDB. **Lei Nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as Diretrizes e bases da Educação Nacional. Disponível em: <http://www4.planalto.gov.br/legislacao>>. Acesso em: 28 nov. 2010.

BRASIL. **Lei Nº 13.005 de 15 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/Lei/L13005.htm. Acesso em: 9/nov./2014.

BRASIL. **Lei Nº 13.415 de 16 de fevereiro de 2017.** Altera as Leis nºs 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Disponível em: <http://www.normaslegais.com.br/legislacao/Lei-13415-2017.htm>>. Acesso em: 01/mai./2017.

BRASIL. MF. **Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico – OCDE.** Disponível em: www.sain.fazenda.gov.br/assuntos/politicas-institucionais-economico-financeiras-e-cooperacao-internacionais/ocde>. Acesso em: 20/mai./2017.

BRASIL. MF. **Relatório Resumido da Execução Orçamentária.** Disponível em: www.tesouro.fazenda.gov.br/-/relatorio-resumido-de-execucao-orcamentaria>. Acesso em: 20 fev. 2017.

OCDE. **Education at a Glance 2014.** Disponível em: <http://www.oecd.org/edu/Education-at-a-Glance-2015.pdf>>. Acesso em: 20/jan./2016.

OCDE. **Education at a Glance 2016.** Disponível em: <http://www.oecd.org/edu/Education-at-a-Glance-2017.pdf>>. Acesso em: 20/mai./2017.

A reforma do ensino médio

Regressão de direitos sociais

DANTE HENRIQUE MOURA*
DOMINGOS LEITE LIMA FILHO**

RESUMO: No artigo, analisamos as relações entre o ensino médio e a educação profissional técnica de nível médio (EPTNM) face à reforma tratada na Lei 13.415/2017. Concluímos que a Lei integra uma racionalidade voltada a reconfigurar o Estado brasileiro em direção a uma nova fase de regressão social. Sobre a EPTNM, concluímos que a reforma sinaliza para o fortalecimento da dualidade educacional e de uma orientação mercadológica; precarização da docência.

Palavras-chave: Ensino médio. Educação profissional técnica de nível médio. Reforma do ensino médio. Regressão social. Reconfiguração de Estado.

High school reform

Regression of social rights

ABSTRACT: In the article, we analyzed the relationships between high school and technical professional education at the secondary level (EPTNM) in light of the reform enshrined in Law no. 13.415/2017. We conclude that the law integrates a rationality aimed at reconfiguring the Brazilian State to move towards a new phase of social regression. Regarding the EPTNM, we conclude that the re-

* É doutor em Educação pela Universidade Complutense de Madri e professor do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN). É um dos fundadores do Núcleo de Pesquisa em Educação (NUPED) do IFRN, sendo atualmente seu coordenador. Atualmente integra o Comitê Científico da ANPEd, representando o GT09 (Trabalho e Educação) e coordena o FORPREd Nordeste. Natal/RN – Brasil. *E-mail:* <dante.moura@ifrn.edu.br>.

** Doutor em Educação na Universidade Federal de Santa Catarina e Pós-Doutorado na Facultad de Ciencias Sociales da Universidad de Salamanca. É professor do programa de Pós-Graduação em Tecnologia e Sociedade da Universidade Tecnológica Federal do Paraná e coordenador do doutorado interinstitucional DINTER PPGTE/UTFPR-UFPI. Curitiba/PR – Brasil. *E-mail:* <domingos@utfpr.edu.br>.

form signals the strengthening of educational duality and a market based orientation. It leads to a precariousness in teaching.

Keywords: High school. Professional secondary technical education. High school reform. Social regression. State reconfiguration.

La reforma de la enseñanza media:

Regresión de derechos sociales

RESUMEN: En el artículo, analizamos las relaciones entre la enseñanza media y la educación profesional técnica de nivel medio (EPTNM) a la luz de la reforma tratada en la Ley 13.415/2017. La conclusión es que la Ley forma parte de una racionalidad orientada a reconfigurar el Estado brasileño hacia una nueva fase de regresión social. Sobre la EPTNM, nuestra conclusión es que la reforma conlleva el fortalecimiento de la dualidad educativa y de una orientación mercadológica; precarización de la docencia.

Palabras clave: Enseñanza media. Educación profesional técnica de nivel medio. Reforma de la enseñanza media. Regresión social. Reconfiguración del Estado.

La réforme de l'enseignement secondaire:

Recul des droits sociaux

RÉSUMÉ: Dans cet article, nous étudions les relations entre l'enseignement secondaire et l'éducation professionnelle technique de niveau secondaire (EPTNM) face à la réforme traitée dans la Loi 13.415/2017. Nous en concluons que la Loi instaure une rationalité de reconfiguration de l'état Brésilien dans le sens d'une nouvelle phase de recul social. A propos de l'EPTNM, nous concluons que la réforme signale un renforcement du dualisme éducatif, une orientation libérale axée sur le marché et donc une précarisation de l'enseignement.

Mots-clés: Enseignement secondaire. Education professionnelle technique de niveau secondaire. Réforme de l'enseignement secondaire. Recul social. Reconfiguration de l'état.

Introdução

Analisamos a reforma do ensino médio (EM), estabelecida pela Lei nº 13.415/2017¹, especialmente, no que se refere às relações entre essa etapa e a educação profissional técnica de nível médio (EPTNM).

A Lei está abrigada por uma racionalidade maior, que alberga um conjunto de medidas, em curso ou em elaboração, cujo objetivo é reconfigurar o Estado brasileiro no sentido de torná-lo ainda “mais mínimo” no que se refere às garantias dos direitos sociais e “mais máximo” para regular os interesses do grande capital nacional e internacional, especialmente o financeiro/especulativo. Trata-se, assim, de uma nova fase de radicalização do neoliberalismo, que visa perpetrar um golpe contra a classe trabalhadora mais pobre do País, alcançada pelas políticas públicas inclusivas das duas primeiras décadas deste século.

O texto contém mais duas partes, além desta Introdução. Inicialmente, discutimos os pilares de sustentação do golpe e medidas em curso, que visam materializar sua racionalidade. Em seguida, analisamos a Lei nº 13.415/2017 como parte da materialização do pensamento que preside o golpe e suas implicações para o EM e para suas relações com a EPTNM.

Os pilares do golpe contra a sociedade e as medidas decorrentes

Para situar o contexto social, político e econômico que despertou no conjunto das forças promotoras do golpe a necessidade de perpetrá-lo, recorreremos às políticas sociais e econômicas desencadeadas a partir dos anos 2000.

Frigotto (2005), Boito Jr. (2003) e Paulino (2013), dentre outros, convergem em que, do ponto de vista macroeconômico, o governo Lula não mudou os fundamentos adotados por Fernando Henrique Cardoso (FHC). Todavia, há posicionamentos que identificam, nesse período, avanços e contradições na área social.

Zimmermann e Silva (2012, p. 139) partem de dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) e afirmam que “em 2002, o percentual de pobres [no Brasil] era 38,3%, diminuindo para 24,3% em 2009”. Apesar disso, o Quadro 1 mostra que não houve diminuição significativa na concentração de renda, pois o aumento dos rendimentos dos 50% mais pobres tem menos relação com a perda de poder aquisitivo dos 10% mais ricos e mais com o achatamento do grupo intermediário.

Quadro 1 – Distribuição de renda entre os segmentos populacionais, em 2003 e em 2010

| Segmento populacional | 2003 (%) | 2010 (%) |
|-----------------------|----------|----------|
| 50% mais pobres | 13,2 | 17,7 |
| 40% do meio | 40,7 | 37,8 |
| 10% mais ricos | 46,1 | 44,5 |

Fonte: MOURA (2013).

O Censo¹ 2010 ainda evidencia superconcentração de recursos nos 1% mais ricos, que detêm 13,8% dos rendimentos, enquanto os 10% mais pobres ficam com 1,1%.

Explica-se a maior diminuição da pobreza do que das desigualdades pelos conceitos de políticas públicas distributivas e redistributivas (SOUZA, 2009). As primeiras não implicam conflitos entre classes, pois os recursos destinados aos beneficiários são oriundos do aumento da capacidade arrecadadora do Estado decorrente do crescimento econômico. Já as políticas redistributivas resultam da ação do Estado no sentido de transferir renda da classe mais abastada para os pobres, incidindo diretamente nos interesses das classes. Nos governos Lula/Dilma, as políticas foram distributivas, incidentes apenas na diminuição da pobreza, o que não deixa de ser uma melhoria, embora limitada.

Entretanto, mesmo limitada a políticas distributivas, a ampliação de direitos sociais contraria pressupostos básicos da racionalidade que fundamenta o golpe, posto que sua continuidade poderia contribuir para mitigar a desigualdade social, ferindo fundamentos neoliberais. Para essa doutrina, a desigualdade é força motora da competitividade, a qual, por sua vez é essencial para o aumento da produtividade capitalista. Logo, a sociedade de mercado deve naturalizá-la, colaborando para que, na busca por uma melhor posição socioeconômica, os indivíduos entrem em competição exacerbada e sejam mais produtivos, contribuindo para a reprodução ampliada do capital.

Situado o objetivo do golpe e o contexto no qual se desenvolve, discutiremos seus pilares de sustentação e as medidas decorrentes.

O primeiro: interesses do grande capital internacional, mormente dos Estados Unidos da América (EUA). Para Pautasso e Adam (2014), as linhas gerais da política externa do governo Lula foram: aprofundamento das relações com os países emergentes Rússia, China, Índia e África do Sul, que, com o Brasil, formam os Brics; revitalização do Mercosul; retomada dos laços com a África.

Assim, a China se converteu em principal parceiro econômico do Brasil; na VI Cúpula dos Brics, se anuncia a criação do Novo Banco de Desenvolvimento e do Arranjo Continente de Reservas e “sinaliza que esta coalizão está forjando pressões e ações para alterar a distribuição de poder no mundo [...]” (PAUTASSO e ADAM, 2014, p. 25).

Na educação, criaram-se universidades visando fortalecer as relações com a América Latina, África e países lusófonos: Universidade Federal da Integração Latino-Americana (Unila) e Universidade Federal da Integração Luso-Afro-Brasileira (Unilab).

Isso ampliou as ações internacionais brasileiras e fortaleceu as relações Sul-Sul. Apesar de não ter deixado o eixo Norte, essa foi uma estratégia de autonomia que contrariou interesses dos EUA na América Latina. Logo, para a política externa daquele país era necessário ter no Brasil um governo confiável e sensível aos seus interesses.

Na campanha presidencial de 2014, o núcleo da crítica do Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB) à política externa Lula/Dilma foi à

[...] branda reação brasileira à nacionalização de refinaria da Petrobrás na Bolívia por Evo Morales; a entrada da Venezuela no Mercosul; [...] a contratação de médicos estrangeiros em especial dos cubanos; [...] com relação ao plano global, perfilam as relações com os países africanos e com o Sul de modo geral [...] (LIMA; DUARTE, 2013, p. 2).

Para o PSDB, ao invés dessas alianças ideológicas, o Brasil deveria intensificar laços econômicos com países de capitalismo avançado, pois não vale à pena se “casar com pobre [...] Ficar atrelado ao Mercosul é a morte, é afundar o Brasil de vez”. (THORSTENSE, 2014).

O Plano de Governo de Aécio era genérico (NEVES, 2014), mas sua visão sobre a política externa era clara:

Entre outros alinhamentos, o Brasil deixou em posição secundária a cooperação com os países desenvolvidos para priorizar as relações com nações emergentes e com os vizinhos no continente, em especial os afinados ideologicamente (NEVES, 2013).

A intensificação das relações no Hemisfério Sul e com os Brics priorizada e desenvolvida nos governos Lula/Dilma estaria fora do governo Aécio, em favor de maior aproximação com países de capitalismo avançado, especialmente os EUA: realinhamento dependente.

Ainda na esfera internacional, está o pré-sal. Sobre isso, Coelho⁴, ex-presidente da Petrobras, destacou como grande interesse dos EUA a tecnologia de exploração e produção em águas ultra profundas, na qual a Petrobras é líder mundial. Dominar essa tecnologia interessa para a exploração estadunidense no Golfo do México.

Matérias semelhantes⁵ foram veiculadas após a publicação de documentos vazados pelo ex-agente da CIA Edward Snowden, em 2013, incluindo revelações sobre interesses econômicos dos EUA em documentos sigilosos da Petrobras sobre o pré-sal.

Os EUA poderiam ter acesso mais fácil a essas informações via mudança nas regras de exploração, mas a política externa do governo Dilma era contrária à perda do domínio da Petrobras do controle da tecnologia e da operacionalização das atividades do

pré-sal. Assim, até então, qualquer empresa vencedora de leilão deveria consociar-se com a Petrobras, sendo esta a responsável pela condução das atividades operacionais relacionadas à exploração e à produção de petróleo e gás (Lei nº 12.351/2010⁶). Mas, o PSDB e a ampla maioria do Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB) (mesmo “estando” no governo) sempre foram favoráveis ao alinhamento com os interesses dos EUA.

Entretanto, o projeto político que abrigava essa ideia foi derrotado nas eleições de 2002, 2006, 2010 e 2014. Logo, para seus defensores era necessário aproveitar o desgaste do governo e do Partido dos Trabalhadores (PT), em função da crise econômica e da Operação Lava-jato para que o projeto derrotado nas urnas pudesse chegar ao poder sem depender dos votos do povo. Delineou-se um pilar do golpe.

Em maio de 2016, tramitava o processo de impedimento (golpe) contra Dilma, quando o senador José Serra submeteu ao Congresso Nacional (CN) Projeto de Lei (PL) visando “facultar à Petrobras o direito de preferência para atuar como operador e possuir participação mínima de 30% (trinta por cento) nos consórcios formados para exploração de blocos licitados no regime de partilha de produção.”

Como sabemos, deposto o governo, José Serra se converteu em ministro das Relações Exteriores, assumindo a função de operacionalizar a política externa de realinhamento e submissão do Brasil aos interesses do grande capital internacional.

O PL foi convertido na Lei nº 13.365/2016 e materializa a transferência do patrimônio público brasileiro ao capital internacional, comprometendo a soberania nacional (golpe em funcionamento!).

Segundo pilar: pensamento e ação das elites econômicas/grande mídia e fragmentos da classe média, refletidas no Congresso Nacional e em parte do Judiciário.

O amálgama constituído por esses grupos não forma um todo monolítico. Cada um tem seus propósitos, nem sempre convergentes. Mas, há algo que os une: medo de perda relativa de poder político, social e econômico, em razão da possibilidade de conquistas dos fragmentos mais empobrecidos da classe trabalhadora.

Assim, as conquistas desencadeadas a partir nos anos 2000 provocaram o recrudescimento do pensamento elitista-escravista que não aceita que negros (e pobres em geral), por meio das cotas, possam ocupar vagas em instituições públicas de educação superior e tecnológica, historicamente propriedade privada dos mais bem aquinhoados. Igualmente, não aceitam que empregadas domésticas tenham os mesmos direitos dos demais trabalhadores, entre outros.

As elites sociais, políticas e econômicas têm posição clara nessa disputa. Defendem a própria classe de qualquer ameaça contra a manutenção integral do projeto societário hegemônico, baseado no desenvolvimento dependente dos países de capitalismo avançado e a eles subalterno: modelo desigual e combinado, no qual os países centrais assim o

são porque existe a periferia do capital. E, tanto no centro como na periferia, a burguesia sempre está em posição privilegiada em detrimento dos interesses dos trabalhadores⁷.

O fragmento da classe média já citado deu exemplos de seu *modus operandi* em momentos históricos nos quais demandou-se seu posicionamento diante de conflitos entre interesses de classes. Sempre se negou como classe trabalhadora, assumindo a defesa dos interesses dominantes. Foi assim que integrou as forças que desferiram o golpe de 1964. É assim que se está posicionando atualmente.

O CN é controlado por representantes dos interesses dominantes. A composição na legislatura 2015-2019 representa bem essa hegemonia (Tabela 1) (DEPARTAMENTO INTERSINDICAL DE ASSESSORIA PARLAMENTAR, 2014).

Tabela 1 – Principais grupos de interesses no CN na legislatura 2015-2019

| Grupo | Parlamentares | | Interesses |
|----------------------|---|-----------|---|
| | Senadores | Deputados | |
| Empresários | 30 | 221 | Defesa do setor produtivo |
| Evangélicos | 3 | 75 | Identificado com as causas deste grupo, inclusive do ponto de vista empresarial |
| Ruralistas | 17 | 109 | Majoritariamente, defesa do agronegócio |
| Meios de Comunicação | 60 | | Interesses empresariais dos concessionários de rádio e/ou televisão |
| Segurança pública | 50 | | Três grupos: legislação educativa e preventiva; interesses da indústria armamentista; adeptos da pena de morte, redução da maioria penal etc. (22). |
| Saúde | 11 (o DIAP não afirma que são 11, mas só cita 11 nomes) | | Três grupos: saúde pública (6); interesses privados lucrativos (3); defesa das santas casas/filantropia (2) |
| Educação | 20 (o DIAP não afirma que são 20, mas só cita 20 nomes) | | Três grupos: educação pública e gratuita (9); organizações privadas com fins lucrativos (8); instituições filantrópicas e/ou vinculadas às igrejas |

Fonte: Elaboração dos autores (DEPARTAMENTO INTERSINDICAL DE ASSESSORIA PARLAMENTAR, 2014).

Esses grupos, organizados por interesses afins, não obrigatoriamente partidários, são constituídos, majoritariamente, para defender interesses privados, haja vista os quatro primeiros que congregam a grande maioria dos parlamentares.

Os que atuam nas áreas de segurança pública, saúde e educação são minoritários e, além disso, a defesa dos interesses efetivamente públicos é minoria em cada um deles, pois os três se subdividem na defesa do público; do privado lucrativo; do privado filantrópico/religioso.

Além disso, a Câmara Federal na atual legislatura é composta por 90% de homens, dos quais 80% são brancos. No caso das mulheres, 10% da Câmara, apenas 2,2% eram negras ou pardas dentre as eleitas⁸.

O Judiciário também é masculino e branco. Ver Quadro 2.

Quadro 2 – Composição do Poder Judiciário em 2013, por sexo e cor/raça

| Poder judiciário | | Sexo (%) | | Cor/raça (%) | |
|------------------|----------------------|----------|----------|--------------|-------|
| | | Homens | Mulheres | Branco | Negro |
| Total | | 64,9 | 35,1 | 84,2 | 15,6 |
| Juizes | Tribunais Superiores | 72,2 | 27,8 | 91,1 | 89,9 |
| | Justiça Federal | 73,8 | 26,2 | 86,6 | 13,3 |
| Servidores | Total | 43,8 | 56,2 | 70,9 | 29,1 |
| | Tribunais Superiores | 50,8 | 40,2 | 62,8 | 37,2 |
| | Justiça Federal | 49,3 | 50,7 | 76 | 24 |

Fonte: Elaboração dos autores (CONSELHO NACIONAL DE JUSTIÇA, 2014).

Esse cenário evidencia o predomínio dos grupos de interesses privados no CN e, no Judiciário, a hegemonia masculina e branca, acentuadamente entre os juizes dos tribunais superiores. Ou seja, nas deliberações de maior relevância, decidem os homens brancos no Poder Judiciário e, no Legislativo, os homens brancos, que representam interesses privados.

O terceiro pilar: erros do governo deposto. Não avançou nas mudanças estruturais, se envolveu em corrupção, fez alianças com a ala mais retrógrada da direita, buscou a conciliação dos irreconciliáveis interesses do capital e da classe trabalhadora.

O envolvimento em corrupção parece inegável. Portanto, não se trata de tolerá-la ou negá-la, mas evidenciar que não é esse o diferencial entre o governo deposto e as forças que o depuseram, historicamente envolvidas em corrupção. Qual o erro, então, do PT e de parte de seus membros? Não romper com essa postura histórica (GENTILI, 2016).

A corrupção não é aceitável, mas tampouco pode servir de “cortina de fumaça”, pois o que está em jogo são projetos de sociedade. O projeto neodesenvolvimentista⁹ do governo deposto não rompeu estruturalmente com o neoliberalismo, mas viabilizou algumas conquistas de direitos. Em oposição, há o projeto das forças golpistas, cujo fim é a radicalização do neoliberalismo.

Assim, apesar dos avanços, os governos Lula/Dilma não se ocuparam de mudanças estruturais, embora houvesse possibilidades para tal. Paulino (2013) propõe:

Construir uma nova Agenda Nacional de Desenvolvimento [...] rediscussão das formas de pagamento da dívida pública; uma significativa redução da taxa real de

juros; uma reforma tributária que estabeleça imposto fortemente progressivo de acordo com a renda e a riqueza dos contribuintes, como ocorre nos países europeus; a elevação da taxa de investimento produtivo para um mínimo de 25%; a reavaliação da política cambial, de forma a proteger as empresas e os empregos dos trabalhadores do país; uma elevação significativa dos investimentos em educação, ciência e tecnologia; maior atenção básica à saúde, habitação etc. Além disso, uma Reforma Agrária verdadeira, que não destrua mais o meio ambiente, como faz o agronegócio. Estes seriam apenas alguns pontos de partida [...] para uma mudança real no país.

Essa problemática é evitada de contradições, pois essas medidas, fundamentais para avançar em um projeto contrário ao neoliberalismo, demandavam forte base de apoio parlamentar. Ao invés disso, o governo foi perdendo quadros empenhados em um projeto contra hegemônico, exatamente por não sinalizar que iria enfrentar questões estruturais.

Em nome da governabilidade construiu alianças à direita e, com base em altos índices de popularidade, foi implementando as medidas possíveis dentro do caminho trilhado.

Mas, os “aliados” sequer aderiram ao projeto, apenas o suportavam para também se aproveitar da alta popularidade do governo. Na verdade, *“La derecha brasileña odia a Lula [e o PT]; lo odiaba antes de ganar las elecciones en el 2002; y lo odió durante y después de sus dos mandatos presidenciales”* (GENTILI, 2016, p.77).

Quanto mais quadros comprometidos com as transformações estruturais se afastavam, mais o governo (Lula e Dilma) buscou apoio na direita conservadora que, à espreita, esperava a oportunidade para deixar de ser coadjuvante e atuar em primeira pessoa, descarregando toda sua ira reacionária contra o governo do qual fora “aliado” e os pobres que haviam conquistado uns poucos direitos.

Dilma Rousseff (DR) tinha consciência disso. Vejamos sua entrevista a Glenn Grenwald (GG):

GG: Usted dijo antes que Michel Temer está construyendo un gobierno muy conservador [...] Cunha fue retirado de la presidencia de la Cámara por corrupción. ¿Por qué usted eligió a estas dos personas como aliados tan cercanos?

DR: [...]En Brasil [...] Aumenta el número de partidos de forma sistemática y cada vez más los gobiernos necesitan de más partidos para formar una mayoría simple y una mayoría de dos tercios en el Parlamento. **Hay que tener una base de alianzas. Cuanto mayor sea la base de alianzas, menos alineado política e ideológicamente esta será. Así que pasas a tener que construir alianzas muy amplias.** (GENTILI, 2016, p. 17, grifo nosso).

Reflitamos sobre mais duas ações em desenvolvimento face ao golpe: Proposta de Emenda Constitucional (PEC) 287/2016¹⁰ e Emenda Constitucional (EC) 95/2016.

A Reforma da Previdência (PEC 287) coloca como condição para aposentadoria integral idade mínima de 65 anos para homens e mulheres, combinado com 49 anos de contribuição. Para alcançá-la será necessário trabalhar e contribuir para a previdência, ininterruptamente, desde os 16 até os 65 anos de idade.

Primeiramente, a medida desconsidera especificidades da mulher ao eliminar o direito de idade mínima de aposentadoria menor que a dos homens. Nega-se a dupla (até tripla) jornada feminina no mundo do trabalho e em casa, pois ainda que já exista divisão de tarefas domésticas, ela não predomina na cultura machista brasileira. Isso tudo em um país em que, apesar do aumento da inserção feminina no mundo do trabalho, seu rendimento médio mensal alcançou 74,5% do masculino em 2014, sendo que elas tinham em média oito anos de estudo, e eles, 7,5¹¹; o índice de participação parlamentar das mulheres não alcança 10% (GENTILI, 2016, p.31); as mulheres estão submetidas aos mais variados tipos de violência em índices alarmantes.

A PEC coloca, para homens e mulheres, a aposentadoria integral como privilégio, exatamente, na fase da vida em que se intensifica o uso de medicamentos, de alimentação especial etc. e que fisicamente se demanda por mais cuidado em função das limitações que avançam, exigindo-se aumento dos gastos. Logo, do ponto de vista dos direitos sociais, a aposentadoria integral não pode ser exceção nem privilégio, mas direito de todos.

Grave também é o fato de que a medida não considera as desigualdades regionais. Para Braga (2016), a “Reforma da Previdência é uma proposta de aprofundamento da desigualdade”. Afirma ele:

Essa demografia acaba fazendo com que, por exemplo, um piso de 65 anos para aposentadoria exclua uma série de estados da federação onde a estimativa de vida da população masculina é de 65 anos ou até mesmo menos. É o caso do Maranhão e Piauí. Isso está significando um retrocesso muito grande em termos de proteção social.

Vigorando a PEC, a população masculina desses estados não alcançará o direito à aposentadoria integral. Por outro lado, o governo não incluiu na reforma os militares, o que tende a acirrar outras desigualdades (BRAGA, 2016).

Até agora tratamos da situação de quem trabalha ininterruptamente com vínculo formal desde os 16 anos de idade, mas esta não é a realidade social, pois acentuada é a informalidade. Sendo assim,

Não nos esqueçamos que hoje 44% da força de trabalho brasileira está na informalidade. Esses mecanismos que alongam o tempo contribuição tornam mais seletiva a entrada do trabalhador no sistema de aposentadoria. Isso é danoso (BRAGA, 2016).

Quanto à EC 95, sua justificativa foi a necessidade de reduzir gastos públicos primários, face à crise orçamentária e fiscal do Estado. Esse raciocínio, aparentemente lógico, traz embutida uma racionalidade perversa, pois os recursos das áreas sociais serão limitados à variação do Índice Nacional de Preços ao Consumidor Amplo (IPCA) do ano anterior, a partir de 2018, enquanto o pagamento e amortização dos juros da dívida não serão limitados (AMARAL, 2016). Isso, em um país onde 66% das famílias tem renda mensal de até R\$ 2.034,00; 46% de até R\$ 1.356,00; e apenas 1% tem rendimento mensal superior a R\$ 13.560,00 (IBGE, 2013).

O Departamento Intersindical de Estudos e Estatísticas Econômicas (DIEESE, 2016) projetou que a redução dos investimentos em educação e em saúde, caso EC 95¹² tivesse vigorado de 2002 a 2015, teria sido, respectivamente 377,7 e 295,6 bilhões de reais.

Isso inviabilizaria a criação, expansão e interiorização de universidades públicas, que vêm viabilizando o acesso de milhares estudantes ao ensino superior¹³, assim como da rede federal de educação profissional, que em 2002 tinha 140 unidades e chegou a 644 em 2016¹⁴, além de outras medidas vinculadas ao direito à educação.

A seguir, analisamos a Lei nº 13.415/2017, fruto do contexto já discutido e que visa introduzir mudanças no EM e na EPTNM, coerente com a lógica de redução dos direitos sociais.

A Lei nº 13.415/2017 e suas implicações

De início, o discurso oficial do governo e de apoiadores, fortemente empreendido na mídia como justificador da reforma, centra-se em crítica rasa à suposta “ineficiência e falta de flexibilidade” das redes de educação pública, atacando o EM das redes estaduais e da rede federal de educação profissional e tecnológica (EPT).

O discurso que defende a “reforma do ensino médio” urgente, por medida provisória, suprime o debate social e a manifestação democrática. Os principais argumentos justificadores são nitidamente de caráter ideológico e viés neoliberal, apoiando-se sobretudo em três aspectos: crítica ao assim denominado “currículo rígido” atual e, em consequência, na necessidade premente de sua substituição por outro “flexível, enxuto e dinâmico”; na proposição do estabelecimento de itinerários formativos diferenciados no EM, de forma a “valorizar a escolha” dos estudantes para aquele itinerário que mais os satisfaça, concedendo-lhes o chamado “protagonismo juvenil”; no estabelecimento da “escola de tempo integral”.

A partir desses argumentos a reforma preconiza ações centradas na proposta de reestruturação curricular como solução para a chamada “crise do ensino médio”. Ao centrar o foco na organização curricular, negligencia a questão central, que afeta a educação básica (EB) pública do País. A falta de infraestrutura que garanta o funcionamento qualificado

das escolas públicas, destacando-se: ausência de instalações físicas adequadas, bibliotecas, laboratórios, espaços para a prática esportiva e de atividades artístico-culturais; inexistência de quadro de professores e demais trabalhadores da educação contratados por concurso público; planos de carreiras e de formação, salários dignos e condições de trabalho adequadas. Essas questões não são objeto da reforma. Logo, não se discutem as precárias condições de funcionamento das escolas e a absoluta necessidade de sua superação, indispensáveis à universalização da educação pública com qualidade socialmente referenciada.

Destacamos o caráter contraditório do discurso e da Lei. Se evidencia a impossibilidade de realização dos proclamados protagonismos juvenil e flexibilidade, pois essas precárias condições, na grande maioria das escolas, demandam amplos, vultosos e imprescindíveis investimentos. Não obstante, tal ampliação está negada por duas décadas face às consequências da EC 95, já discutida.

Advogamos que a reforma em curso agrava a fragmentação, a hierarquização social e a qualidade do EM. A “nova” organização proposta é velha na política educacional brasileira e reforça a dualidade educacional e social que caracteriza historicamente o País, potencializando a subtração de direitos da classe trabalhadora.

A reforma ataca diretamente a concepção de formação humana integral e conduz o EM a uma lógica mercadológica, francamente regressiva e em oposição ao que está disposto na atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei 9.394/1996 (LDB), e nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM) vigentes.

Ao fazer política de terra arrasada sobre o EM público, o discurso oficial omite experiências positivas, em particular no ensino médio integrado à educação profissional (EMI) realizado em inúmeras escolas estaduais e na rede pública federal (Cefet, Institutos Federais, escolas vinculadas às universidades federais, Colégio Pedro II e UTFPR). Tais escolas se destacam em qualidade porque, dentre outras razões, reúnem o que em linhas anteriores denominamos condições de funcionamento necessárias, aliadas à concepção de formação humana integral, com a integração entre ciência, tecnologia, cultura e trabalho como eixos norteadores do currículo.

Essas escolas têm-se destacado positivamente em concepções e práticas educacionais, obtendo ao longo dos anos a aprovação da população quanto à qualidade da formação, fato também verificado no desempenho de seus egressos na inserção no mundo do trabalho e/ou na continuidade de estudos no ensino superior.

Recentemente, indicadores de avaliação educacional, como o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) e o Programa Internacional de Avaliação de Alunos (Pisa), evidenciaram que os alunos dessas escolas obtiveram médias superiores às nacionais e, em alguns casos, às de alunos de países da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). Obviamente, não se trata de defender um sistema de avaliação baseado apenas nesses indicadores, aos quais temos crítica. No entanto, é

contraditório que autoridades públicas e representantes do capital, que utilizam tais indicadores para fazer crítica à educação pública e apologia à privada, omitam dados altamente positivos alcançados por alunos de escolas públicas, a partir dos mesmos indicadores¹⁵.

O mais grave é que ao desconsiderar tais experiências, a reforma preconiza a fragmentação do EM mediante nova estruturação, conforme artigo 4º da Lei nº 13.415/2017, que altera a LDB e estabelece a organização curricular do EM por meio de itinerários formativos: “I - linguagens e suas tecnologias; II - matemática e suas tecnologias; III - ciências da natureza e suas tecnologias; IV - ciências humanas e sociais aplicadas; V - formação técnica e profissional” (BRASIL, 2017).

O fatiamento em distintos itinerários ataca a concepção de EM como etapa final da EB, afrontando a LDB e os princípios constitucionais do direito subjetivo à educação e da universalização da EB.

Com efeito, se a EB é “Direito de todos e dever do Estado” (CF 1988), se o EM é a etapa final dessa (LDB) que é obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, assegurada, inclusive, sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na denominada “idade própria” e se os sistemas de ensino devem assegurar a universalização do ensino obrigatório (BRASIL, 2009), então a defesa da universalização da EB de qualidade, incluindo sua etapa final – o EM – é a defesa de um direito constitucional. Portanto, fazer valer esse direito, torná-lo realidade para todos não pode ser encarado como crise nem como problema, como tratam patrocinadores e defensores da reforma. É, na verdade, um bom desafio social, um passo importante e necessário no processo de travessia de uma sociedade desigual e excludente para uma igualitária em que todos estejam incluídos como cidadãos de pleno direito. Ao invés disso, a reforma promove a redução de conteúdos formativos em cada um dos itinerários formativos propostos. Ou seja, é a negação do EM como etapa final da EB.

Como crítica propositiva a essa concepção fragmentada, hierarquizada, utilitária e mercadológica, argumentamos a favor da formação humana integral. Por isso, concordamos com Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005), quando destacam:

A ideia de formação integrada sugere superar o ser humano dividido historicamente pela divisão social do trabalho entre a ação de executar e a ação de pensar, dirigir ou planejar. Trata-se de superar a redução da preparação para o trabalho ao seu aspecto operacional, simplificado, escoimado dos conhecimentos que estão na sua gênese científico-tecnológica e na sua apropriação histórico-social. Como formação humana, o que se busca é garantir ao adolescente, ao jovem e ao adulto trabalhador o direito a uma formação completa para a leitura do mundo e para a atuação como cidadão pertencente a um país, integrado dignamente à sua sociedade política. Formação que, neste sentido, supõe a compreensão das relações sociais subjacentes a todos os fenômenos (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005, p. 85).

Quanto à organização curricular para materializar a concepção de formação humana integral, as atuais DCNEM estabelecem que

Os eixos integradores do currículo, trabalho, ciência, tecnologia e cultura são instituídos como base da proposta e do desenvolvimento curricular no Ensino Médio de modo a inserir o contexto escolar no diálogo permanente com a necessidade de compreensão de que estes campos não se produzem independentemente da sociedade, e possuem a marca da sua condição histórico-cultural (BRASIL, 2012, p. 164).

Tal condição nos leva a considerar, na concepção de formação humana integral aqui defendida, os sujeitos do processo educacional, conforme apontado no Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio:

O reconhecimento da dimensão histórica e social no qual o fazer pedagógico se realiza nos coloca diante da necessidade de que tal formação precisa estar em consonância com os sujeitos para os quais ela se destina. Nessa direção, pensamos ser adequado definir como principal referente para pensar a organização pedagógico-curricular do ensino médio as diferentes juventudes que o frequentam, suas identidades, suas culturas, suas necessidades (SIMÕES; SILVA, 2013, p. 8).

No entanto, o reconhecimento das diferentes juventudes não deve estabelecer dicotomias no processo de formação, como sinaliza a concepção dos diferentes itinerários formativos da reforma, em que se separam ciências e humanidades, trabalho e linguagem, ciências humanas e sociais e tecnologia. Ao contrário disso, consideramos que na concepção de formação humana integral,

[...] o reconhecimento desse caráter histórico-cultural da formação humana nos leva, ainda, ao encontro do avanço do conhecimento científico e tecnológico, e isso significa, em termos curriculares, partir da contextualização dos fenômenos naturais e sociais, de sua significação a partir das experiências dos sujeitos, bem como da necessidade de superação das dicotomias entre humanismo e tecnologia. Tal organização curricular pressupõe, ainda, a ausência de hierarquias entre saberes, áreas e disciplinas (SIMÕES; SILVA, 2013, p. 9).

A seguir, analisamos as concepções contidas na reforma do EM, considerando especificamente suas implicações para a EPTNM.

A reforma do EM e a EPTNM

A discussão sobre a incidência direta da Lei nº 13.415/2017 na EPTNM demanda, como necessidade de contextualização e problematização, a retomada das formas de articulação da EPTNM com a EB e, em particular, com o EM, já discutidas em outros textos (FERRETTI; LIMA FILHO; GARCIA, 2016; MOURA; LIMA FILHO; SILVA, 2015;

MOURA; LIMA FILHO, 2016, entre outros). Concordamos com o que se argumenta nesses trabalhos, os quais defendem que o ensino médio integrado (EMI) é a concepção mais consistente na perspectiva da formação humana integral, embora a legislação vigente permita as formas concomitante e subsequente.

A concepção de EMI remete ao mesmo tempo ao sentido de compreender como unidade a relação das partes no seu todo, a relação entre os diversos conhecimentos, quebrando falsas dicotomias como as que se referem ao geral e ao específico, bem como a integração entre agir e conhecer, teoria e prática.

Nesse sentido, são elucidativas as sínteses de Ciavatta (2005) e Ramos (2014) sobre o significado de formação integrada:

Ciavatta (2005), ao se propor a refletir sobre o que é ou que pode vir a ser a formação integrada pergunta: o que é integrar? A autora remete o termo, ao seu sentido de completude, de compreensão das partes no seu todo ou da unidade no diverso, o que implica tratar a educação como uma totalidade social, isto é, nas múltiplas mediações históricas que concretizam os processos educativos. No caso da formação integrada ou do ensino médio integrado ao ensino técnico, o que se quer com a concepção de educação integrada é que a educação geral se torne parte inseparável da educação profissional em todos os campos em que se dá a preparação para o trabalho: seja nos processos produtivos, seja nos processos educativos como a formação inicial, como o ensino técnico, tecnológico ou superior. Significa que buscamos enfocar o trabalho como princípio educativo, no sentido de superar a dicotomia trabalho manual / trabalho intelectual, de incorporar a dimensão intelectual ao trabalho produtivo, de formar trabalhadores capazes de atuar como dirigentes e cidadãos (RAMOS, 2014, p. 24).

Entretanto, a análise do quadro nacional do EM evidencia que a oferta do EMI é reduzida e centralizada na rede federal e em algumas estaduais, embora destaquemos seu crescimento no último decênio (MOURA; LIMA FILHO, 2016). Com efeito, nosso argumento é em defesa da ampliação da oferta do EMI em todo o território nacional, nas redes públicas de ensino. Reiteramos como relevante a significativa expansão da rede federal de EPT em termos quantitativos e qualitativos, dada a descentralização mediante capilarização para além das capitais e grandes cidades e a diversificação do público atendido. Na perspectiva do fortalecimento do EMI e da ampliação nacional de sua oferta, é fundamental que esse movimento de expansão seja consolidado e a oferta ampliada, também, na esfera pública estadual.

Contrariamente, a Lei nº 13.415/2017 encaminha o EM para concepção distinta da formação humana integral e do EMI, como veremos ao analisar quatro de seus aspectos, relacionados ao itinerário “formação técnica e profissional”: estabelecimento dos itinerários formativos específicos; profissionalização precoce, com foco no mercado e a certificação intermediária; professores; relação público x privado.

Itinerários formativos específicos e “formação técnica e profissional”

Reafirmamos que a centralidade da reforma está na constituição de cinco itinerários formativos, sendo inclusive o mais divulgado como elemento de propaganda ideológica a flexibilidade do currículo e do protagonismo conferido aos estudantes pela possibilidade de escolha de um dos itinerários. No entanto, por trás desse argumento reside a concepção mais regressiva da reforma, evidenciando-se o aligeiramento do EM pela redução curricular; a perda da concepção de EM como etapa final da EB, dado que a ideia de itinerários específicos é frontalmente contrária à concepção das DCNEM, que em seu art. 14 preconizam que “O Ensino Médio, etapa final da Educação Básica, concebida como conjunto orgânico, sequencial e articulado, deve assegurar sua função formativa **para todos os estudantes ...**” (BRASIL, 2012, grifo nosso).

Por fim, o estabelecimento do itinerário formativo denominado “formação técnica e profissional” revela forte retomada da categoria dualidade estrutural, que historicamente tem se manifestado na educação nacional, como reflexo de uma sociedade cindida em classes, que destina aos trabalhadores mais empobrecidos processos educacionais pobres, caracterizados pela redução e instrumentalidade de conteúdos direcionados para aspectos meramente do fazer, em detrimento dos conhecimentos de base científico-tecnológica e sócio histórica. Tudo isso em contradição com a totalidade social, integralidade e interdisciplinaridade, que caracterizam a produção e a apropriação dos conhecimentos e o processo educacional.

Profissionalização precoce e certificação intermediária

A dualidade estrutural referida no tópico anterior fica mais evidenciada quando se analisam pontos da Lei nº 13.415/2017 especificamente dirigidos a esse itinerário, elucidando o seu caráter de aligeiramento e operacionalidade. Vejamos, por exemplo, o § 6º do artigo 4º:

§ 6º. A critério dos sistemas de ensino, a oferta de formação com ênfase técnica e profissional considerará:

I - a inclusão de **vivências práticas** de trabalho no setor produtivo ou em ambientes de simulação, estabelecendo **parcerias** e fazendo uso, quando aplicável, de instrumentos estabelecidos pela legislação sobre aprendizagem profissional;

II - a possibilidade de concessão de **certificados intermediários de qualificação** para o trabalho, quando a formação for estruturada e organizada em **etapas com terminalidade** (BRASIL, 2017, grifo nosso).

A inclusão de vivências práticas, as parcerias, os certificados intermediários de qualificação e a atribuição de etapas de terminalidade estão presentes na legislação,

indicando a intenção de fazer mais prático, operacional e rápido o processo de trânsito para o mercado de trabalho dos sujeitos que cursarão o itinerário “formação técnica e profissional”. Ressaltamos que a profissionalização precoce, parcial, fragmentada e com terminalidade intermediária no processo educacional adicionalmente dificultam aos egressos desse itinerário o acesso ao ensino superior, já que deles serão subtraídos conteúdos de formação geral das ciências naturais, humanas e sociais.

Os professores da “formação técnica e profissional”

A análise da Lei nº 13.415/2017 permite identificar direcionamento para a desvalorização, a desqualificação e o ataque à formação e profissionalidade dos docentes da EB de modo geral, e, em particular, do EM, sendo mais grave o tratamento dado aos professores do itinerário “formação técnica e profissional”. O artigo 6º dessa Lei estabelece que profissionais com **notório saber** podem ministrar conteúdos de áreas afins à sua formação ou experiência profissional **exclusivamente** nesse itinerário (BRASIL, 2017, grifo nosso).

Assim, por um lado a reforma induz à desqualificação da atividade docente e, por outro, encaminha a precarização geral das condições de trabalho desses profissionais, seja dos licenciados ou dos ditos com notório saber. Para os últimos, a docência frequentemente se apresenta como uma atividade complementar, acumulada com outros vínculos, o que significa intensificação de trabalho, com a diversidade e simultaneidade de contratos temporários, e vulneráveis, com consequências prejudiciais à qualidade do processo educativo.

Nesse sentido, inferimos que a Lei, ao estabelecer o notório saber, baseado na experiência profissional específica (não docente) como requisito suficiente para o exercício da docência na EPTNM, reforça aspectos meramente práticos e de treinamento na formação destinada aos sujeitos da classe trabalhadora, reiterando a dualidade e a precariedade histórico-estrutural que caracterizam a educação dirigida aos trabalhadores no capitalismo como um processo de formação limitada (SHIROMA; LIMA FILHO, 2011), para o qual a atividade docente – como corolário - é reduzida a mera instrução.

A relação público x privado na formação técnica e profissional

O já mencionado artigo 4º. da Lei nº 13.415/2017 introduz alterações no artigo 36 da LDB, dentre as quais as do §º 11, dispondo que os sistemas de ensino poderão **reconhecer competências** e **firmar convênios** com instituições de **educação a distância** com notório reconhecimento para a realização de diversas atividades da formação técnica e profissional, dentre elas cursos de educação a distância (grifos nossos). Abrem-se possibilidades para a realização das chamadas parcerias, que na prática funcionam como meio de transferir recursos públicos, do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da

Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb) e outras fontes, para a iniciativa privada. Não é sem razão que figuram entre os principais apoiadores da reforma a Confederação Nacional da Indústria, o Sistema S e fundações de bancos e empresas privadas.

Além das questões mencionadas nos aspectos já analisados, a reforma do EM, no que concerne à EPTNM, apresenta um *imbróglío* organizacional, posto que seguem vigentes o capítulo da LDB relativo à EPT e todo o ordenamento complementar de Diretrizes Curriculares e outros, que trazem orientações distintas às apresentadas pela reforma.

Em síntese e a modo de conclusão, além da desorganização do ordenamento legal e do não-reconhecimento das experiências positivas da EPTNM, como o EMI, as principais implicações da reforma são o recrudescimento da dualidade educacional, do fortalecimento da orientação mercadológica e da formação precoce na educação profissional, da precarização e desvalorização da docência e do incentivo à privatização. Tal reforma traz efeitos sociais deletérios, aos quais se impõe a necessidade de resistência implacável, pois sua implantação representará a perda de direitos e perspectivas de uma formação humana integral para adolescentes, jovens e adultos da classe trabalhadora que frequentam a escola pública de EM e de EPTNM.

Recebido em 02/06/2017 e aprovado em 06/06/2017

Notas

- 1 Decorrente da MP 746/2016.
- 2 Divulgado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).
- 3 Declaração de Fortaleza, emitida pelos Brics. Disponível em: <http://brics.itamaraty.gov.br/pt_br/imprensa/comunicados-de-imprensa/215-vi-cupula-do-brics-declaracao-de-fortaleza>.
- 4 Em entrevista concedida a Leandro Cipriano no Portal O Globo. Disponível em: <http://www.agenciacti.com.br/index.php?option=com_content&view=article&id=8873:especialistas-temem-perdas-tecologicas-com-projeto-que-altera-marco-legal-do-pre-sal>. Acesso em: 05 jan. 2017.
- 5 Disponível em: <http://www.bbc.com/portuguese/noticias/2013/09/130908_eua_snowden_petrobras_dilma_mm; <http://www.cartacapital.com.br/politica/petrobras-tambem-foi-espionada-pelos-eua-9881.html>, dentre outros>. Acesso em: 07 jan. 2017.
- 6 Esta Lei foi alterada pela Lei nº 13.365/2016.
- 7 Ver Lowy (1995).
- 8 Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/camara/noticias/noticias/POLITICA/475684-HOMENS-BRANCOS-REPRESENTAM-71-DOS-ELEITOS-PARA-A-CAMARA.html>>. Acesso em: 07 jan. 2017.
- 9 Para aprofundamento ver Ramos (2016).

- 10 Outras medidas seguem a mesma lógica. Escolhemos essas, face à repercussão sobre toda a sociedade. Pertence a esse conjunto mais abrangente, a Reforma Trabalhista, mas não trataremos dela face à limitação de espaço.
- 11 Disponível em: <<http://www.valor.com.br/brasil/4315176/ibgepnad-mulheres-recebem-745-do-que-ganham-os-homens>>. Acesso em: 06 jan. 2017.
- 12 À época do estudo a PEC 241 não havia sido aprovada, de modo o texto a ela se refere. Ressaltamos que não houve mudança na conversão da PEC em EC.
- 13 Dentre elas, a Unila e a Unilab já mencionadas, além da Fundação Universidade Federal do Pampa (Unipampa); Universidade Federal do Cariri (UFCA); Universidade Federal do Oeste da Bahia (Ufob); Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (Unifesp); Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB); Universidade Federal do Sul da Bahia (Ufesba); Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri (UFVJM); Universidade Federal Rural do Semi-Árido (Ufersa-RN), entre outras.
- 14 Disponível em: <<http://rededefederal.mec.gov.br/expansao-da-rede-federal>>. Acesso em: 05 set. 2016.
- 15 “Depois de “equivocadamente” deixar os institutos federais de fora da divulgação de resultados do Enem, o MEC minimiza o bom desempenho das escolas públicas federais em outra avaliação: o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (Pisa), da Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), em que o Brasil ficou em 63º lugar entre 72 países. Em meio ao lamentável resultado as escolas federais obtiveram ótimos índices. Se a rede federal de ensino fosse um país, em Ciências — a matéria escolhida como foco da análise desta edição — o “país das federais” ficaria em 11º lugar no *ranking* internacional, um ponto acima da tida como exemplar Coreia do Sul, que teve uma média de 516 pontos. Apesar disso, o ministro Mendonça Filho (Educação) só conseguiu discursar sobre o “fracasso retumbante” da educação brasileira, passando ao largo — pela segunda vez — dos bons índices apresentados pelas federais” (BORGES, 2016).

Referências

- AMARAL, N. C. PEC 241/55: a “morte” do PNE (2014-2024) e o poder de diminuição dos recursos educacionais. *RBP*, v. 32, n. 3, p. 653-673, set./dez. 2016.
- BOITO Jr., A. A hegemonia liberal do governo Lula. *Crítica marxista*, Rio de Janeiro, n. 17, 2003.
- BORGES, H. Estudantes federais têm desempenho coreano em Ciências, mas MEC ignora. *The Intercept*, 8 dez. 2016. Disponível em: <<https://theintercept.com/2016/12/08/estudantes-federais-tem-desempenho-coreano-em-ciencias-mas-mec-ignora/>>. Acesso em: 10 fev. 2017.
- BRAGA, R. Entrevista: “Reforma da Previdência é uma proposta de aprofundamento da desigualdade”. *Carta Capital*, dez. 2016.
- BRASIL. Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, 2017. Disponível em: <www.planalto.gov.br>. Acesso em: 20 fev. 2017.
- BRASIL. Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009. Dá nova redação aos incisos I e VII do art. 208, de forma a prever a obrigatoriedade do ensino de quatro a dezessete anos e adota outras providências. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, 2009. Disponível em: <www.planalto.gov.br>. Acesso em: 20 fev. 2017.
- BRASIL. Diretrizes curriculares nacionais para o EM. Resolução CNE/CEB nº 02/2012. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, 31 jan. 2012, seção 1, p. 20.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 1996. Disponível em: <www.planalto.gov.br>. Acesso em: 25 abr. 2010.

ClAVATTA, M. A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares

de memória e de identidade. In: RAMOS, Marise; FRIGOTTO, G.; ClAVATTA, M. (Orgs.). **Ensino Médio Integrado: Concepção e Contradições**. São Paulo: Cortez, 2005; pp. 83-105.

CONSELHO NACIONAL DE JUSTIÇA. **Censo do Poder Judiciário**. Brasília, 2014.

DEPARTAMENTO INTERSINDICAL DE ACESSORIA PARLAMENTAR. **Radiografia do novo congresso: Legislatura 2015-2019**. Brasília, 2014. 164 p.

FRERETTI, C. J.; LIMA FILHO, D. L.; GARCIA, S. R. O. Educação Profissional. In: SILVA, M. R.; GARCIA, S. R. O. (Org.). **Formação de professores do ensino médio: modalidades**. Curitiba: UFPR, 2015. v. 1, p. 7-17.

FRIGOTTO, G. O Brasil e a política econômico-social: entre o medo e a esperança. **Observatório Social da América Latina**, Buenos Aires, v. 14, p. 95-104, 2005.

FRIGOTTO, G.; ClAVATTA, M.; RAMOS, M. **Ensino médio integrado: concepção e contradição**. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2005. 176p.

GENTILI, P. Brasil: estado de exceção. In: ANDERSON, P. et al. **Golpe en Brasil: genealogía de una farsa**. Buenos Aires: Fundación Octubre; UMET, 2016. p. 27-33.

IBGE. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios – 2013. Brasília, 2013**.

LIMA, M.; DUARTE, R. Diplomacia presidencial e politização da política externa: uma comparação dos governos FHC e Lula. **Observatório On-line**, v. 8, n. 9, p. 1-24, 2013.

LOWY, M. Teoria do desenvolvimento desigual e combinado. **Actuel Marx**, n. 18, 1995.

MOURA, D. H. Mudanças na sociedade brasileira dos anos 2000 limitadas pela hegemonia do neoliberalismo: implicações para o trabalho e para a educação. In: Dante Henrique Moura. (Org.). **Produção de conhecimento, políticas públicas e formação docente em educação profissional**. 1ed. Campinas/SP: Mercado de letras, 2013, v. 1, p. 109-140.

MOURA, D. H.; LIMA FILHO, D. L. Os diferentes e desiguais ensinos médios no Brasil: o que fazem os que trabalham durante esta etapa educacional. In: CARVALHÊDO, J. L. P.; CARVALHO, M. V. C.; ARAUJO, F. A. M. (Orgs.). **Produção do conhecimento na pós-graduação em educação no nordeste do Brasil: realidades e possibilidades**. Teresina: EDUFPI, 2016. v. 1, p. 151-187.

MOURA, D. H.; LIMA FILHO, D. L.; SILVA, M. R. Politecnia e formação integrada: confrontos conceituais, projetos políticos e contradições históricas da educação brasileira. **Revista Brasileira de Educação**, v. 20, n. 63, out./dez. 2015.

NEVES, A. **Plano de governo Aécio Neves – PSDB**. [S. l. : s. n.], 2014. Disponível em <http://contee.org.br/contee/wp-content/uploads/2014/10/Plano-de-governo_aecio1.pdf>. Acesso em: 03 jan. 2017.

NEVES, A. “(Des)alinhamento”. **Portal UOL**. 02 set. 2013. Disponível em: <<http://mais.uol.com.br/view/m71emkrqkizd/desalinhamento--artigo-do-senador-aecio-neves-04020C9A3868D4B14326?types=A&>>. Acesso em: 03 jan. 2017.

PAULINO, R. Desregulamentação, desindustrialização e reconcentração de renda na crise dos EUA. **Economia Política do Desenvolvimento**, v. 5, p. 77-106, 2013.

PAUTASSO, D.; ADAM, G. P. A política da política externa brasileira: novamente entre autonomia e alinhamento na eleição de 2014. **Revista Conjuntura Austral**, v. 5, n. 25, ago./set. 2014.

RAMOS, M. N. **História e política da educação profissional**. Curitiba: Instituto Federal do Paraná, 2014. (Coleção formação pedagógica; v. 5).

RAMOS, M. N. Projetos societários em disputa no Brasil contemporâneo: a universalização da educação básica e a educação profissional. In: MOURA, D. H. (Org.). **Educação profissional: desafios teórico-metodológicos e políticas públicas**. Natal: IFRN, 2016. p. 117-140.

SHIROMA, E. O.; LIMA FILHO, D. L. Trabalho docente na Educação Profissional e Tecnológica e no PROEJA. **Educação & Sociedade**, v. 32, p. 725-743, 2011.

SIMÕES, C. A., SILVA, M. R. **Formação de professores do ensino médio, etapa I – caderno III: o currículo do ensino médio, seu sujeito e o desafio da formação humana integral**. SEB/MEC. Curitiba, 2013.

SOUZA, L. M. **Políticas públicas: introdução às atividades e análise**. Natal: EDUFERN, 2009.

THORSTENSE, V. Entrevista: “Ficar atrelado ao Mercosul é afundar o Brasil”. **Carta Capital**, 19 maio 2014.

ZIMMERMANN, C. R.; SILVA, M. C. Combate à fome e à miséria no governo Lula: garantia do direito à alimentação? **Revista Espaço Acadêmico**, Maringá, n. 129, 2012.

Interesses mercadológicos

E o “novo” ensino médio

SUZANE DA ROCHA VIEIRA GONÇALVES*

RESUMO: O artigo traz algumas problematizações acerca do “novo” ensino médio, implementado no Brasil a partir da aprovação da Lei n. 13.415, em fevereiro de 2017, em estreita correlação com interesses mercadológicos, por meio da interlocução do governo brasileiro com o empresariado e seu explícito interesse na preparação de mão de obra. Discute-se, aqui, a importância do ensino médio como última etapa da educação básica e seu papel social, político e cultural para a vida dos estudantes, questionando a postura e os encaminhamentos do atual governo.

Palavras-chave: Ensino médio. Política educacional. Reforma educacional.

Marketing Interests

And the “new” high school

ABSTRACT: The article presents some problematizations about the concept of the “new” high school, implemented in Brazil after the approval of Law no. 13,415, in February 2017, which closely correlates with market interests, through the interlocution of the Brazilian government with the business community and its explicit interest in the preparation of labor. The importance of secondary education as the last stage of basic education and its social, political and cultural role in the life of the students is questioned here, while also questioning the posture and direction of the current government.

Keywords: High school. Educational politics. Educational reform.

* Mestre em Educação e Doutora em Educação Ambiental. Professora Adjunta da Universidade Federal do Rio Grande - FURG. Docente do Programa de Pós-graduação em Educação e do curso de Pedagogia. Rio Grande/RS – Brasil. E-mail: <suzanevieira@gmail.com>.

Intereses mercadológicos *Y la “nueva” enseñanza media*

RESUMEN: El artículo busca discutir la “nueva” enseñanza media, implementada en Brasil con la aprobación de la Ley nº 13.415 en febrero de 2017, en estrecha correlación con intereses mercadológicos, por medio de la interlocución del gobierno brasileño con el sector empresarial y su explícito interés en la preparación de mano de obra. Se discute aquí la importancia de la enseñanza media como última etapa de la educación básica y su papel social, político y cultural en la vida de los estudiantes, cuestionando la postura y las medidas del actual gobierno.

Palabras clave: Enseñanza media. Política educativa. Reforma educativa.

Les intérêts du marché *Et le “nouvel” enseignement secondaire*

RÉSUMÉ: Cet article signale quelques problématisations autour du “nouvel” enseignement secondaire, instauré au Brésil par l’approbation de la Loi n. 13.415, en février 2017, et ce en relation étroite avec les intérêts du marché, par l’intermédiaire du dialogue du gouvernement brésilien avec le monde de l’entreprise et son intérêt explicite concernant la préparation de la main d’oeuvre. Nous souhaitons souligner ici l’importance de l’enseignement secondaire comme dernière étape de l’éducation basique et son rôle social, politique et culturel pour la vie des étudiants et questionner la posture et les voies dans lesquelles s’engage l’actuel gouvernement.

Mots-clés: Enseignement secondaire. Politique éducationnelle. Réforme éducative.

Introdução

As problematizações acerca da reforma do ensino médio desenvolvidas neste artigo resultam de análises de pesquisas realizadas nos últimos anos acerca das políticas educacionais, bem como de debates de atividades acadêmico-científicas sobre as políticas públicas para educação básica (EB), em especial os que tratam do ensino médio (EM).

O EM passou a compor a EB com a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação em 1996. Desde então, muito se discute sobre sua falta de identidade, tendo em vista que, como última etapa da EB, muitas vezes foi compreendido como trampolim para o acesso a universidade ou como responsável por oportunizar uma formação profissional. A formação profissional no âmbito do EM é um ponto de grande tensionamento no debate educacional, pois a visão preparatória para o mercado de trabalho sempre revela o “embate histórico de caráter político-ideológico que expressa relações de poder” (FRIGOTTO, p.1130, 2007), em que temos de um lado o setor público e o setor privado, bem como o desejo do empresariado por mão de obra. Nesse sentido, desde 1996 temos debatido o sentido formativo e educativo do EM compor a EB.

Nos últimos anos, diante de alguns problemas com o ensino médio, como sua ressaltada falta de qualidade, as condições desiguais de oferta, os baixos índices nas avaliações externas, passou-se a discutir a necessidade de pensar uma reforma para a última etapa da educação básica. No entanto, a maioria das análises não consideram que

As deficiências atuais do ensino médio no país são expressões da presença tardia de um projeto de democratização da educação pública no Brasil ainda inacabado, que sofre os abalos das mudanças ocorridas na segunda metade do século XX, que transformaram significativamente a ordem social, econômica e cultural, com importantes consequências para toda a educação pública. (KRAWCZYK, p.754, 2011)

Entre algumas iniciativas no âmbito das políticas públicas voltadas ao EM, destacamos a criação em 2009, do Programa Ensino Médio Inovador pelo Ministério da Educação. O programa teve a intenção de apoiar propostas curriculares que apresentassem novos desenhos e de enfatizar metodologias criativas e interdisciplinares. Já em 2012, a Câmara dos Deputados, por iniciativa do deputado Reginaldo Lopes (PT-MG), propôs uma comissão de Estudos e Proposições para a Reformulação do Ensino Médio. Do resultado dessa comissão, começou a tramitação do Projeto de Lei 6840/2013, que apresentava uma proposta de reforma do ensino médio. O projeto passou a ser discutido na sociedade brasileira e vinha sofrendo muitas críticas de entidades da área educacional e de pesquisadores. Em 2014, buscando intervir para que o PL 6840/2013 não fosse aprovado, foi criado o Movimento Nacional pelo Ensino Médio composto por 10 entidades¹ do campo educacional. Este movimento empreendeu várias iniciativas e, desde

então, vem se manifestando na defesa da qualidade da oferta da última etapa da educação básica.

Ainda no contexto, em 2013, o Ministério da Educação lançou o Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio², por meio do qual o MEC e as secretarias estaduais e distrital de educação assumem o compromisso com a formação continuada de professores e coordenadores pedagógicos, objetivando melhorar a qualidade do EM. Como podemos verificar, algumas ações vinham sendo pensadas procurando alterar a realidade o ensino médio. Não entraremos na discussão sobre os efeitos dessas políticas, mas destacamos que algumas delas foram gestadas com a participação da sociedade civil e com o debate crítico de cada ação proposta.

Em maio de 2016, o Brasil sofre um Golpe civil, jurídico e midiático, no qual a presidenta Dilma Rousseff é afastada e assume interinamente a Presidência do País o vice-presidente Michel Temer. Em agosto do mesmo ano, o Senado aprova o *impeachment* de Dilma Rousseff. Uma série de ações do governo começam a ser operacionalizadas e verifica-se um grande retrocesso no campo das políticas sociais e educacionais³. O Golpe teve apoio de muitos empresários, que financiaram uma série de manifestações *pró-impeachment* e as ações em curso do governo têm, entre os maiores beneficiados, os empresários, como podemos perceber com as propostas de reforma da previdência, reforma trabalhista e a própria reforma do EM. Nesse sentido, concordamos com Ramos e Frigotto ao afirmarem que “este Golpe de Estado reitera em nossa história de rupturas democráticas e o que ele traz de novo, com consequências mais profundas no campo econômico social e sua relação com a educação” (p.31, 2016).

A reforma do ensino médio proposta pelo governo surpreendeu a todos, pois foi por meio da Medida Provisória 746, publicada em 22 setembro de 2016, que a sociedade brasileira tomou conhecimento das mudanças que estavam sendo pensadas para essa etapa da EB. O fato da proposta ter sido por meio de MP evidenciou a postura anti-democrática do governo, pois não foi dada oportunidade de diálogo e discussão, uma vez que a Medida Provisória tem efeito imediato, precisando ser aprovada pelo Congresso Nacional em até 120 dias.

A partir dessa breve introdução sobre o contexto político brasileiro e da emergência da Reforma do Ensino Médio, propomos na próxima seção discutir o conteúdo da Lei 13.415 de 2017, que converteu a Medida Provisória 746/2016 em lei. Na sequência do texto, problematizaremos a intrínseca relação entre a proposta do novo EM com os interesses e a lógica empresarial.

Reforma do ensino médio em curso

Em fevereiro de 2017, foi sancionada a Lei n. 13.415, que converteu a Medida Provisória n. 746/2016. A Medida Provisória foi apresentada em 22 de setembro de 2016 pelo presidente Michel Temer e propôs mudanças significativas na Lei Diretrizes e Bases da Educação Nacional e na Lei que regulamenta o Fundeb, propondo alterações na organização curricular do EM, na forma de oferta, na organização pedagógica e no financiamento. Diante de tal fato, a MP foi amplamente combatida nas escolas de ensino médio e nas universidades, bem como nas entidades e associações da área.

Para melhor compreender a reforma proposta pela MP, é importante analisá-la junto com o documento Exposição de Motivos n. 00084/2016/MEC⁴, assinado pelo ministro da Educação Mendonça Filho, no qual o MEC apresenta as justificativas para a mudança. Neste documento, ficam claramente explicitadas as intenções do Ministério em melhorar o desempenho dos estudantes nas avaliações externas e atender as orientações de organismos internacionais com a preparação de mão de obra.

Na Exposição de Motivos, o Ministério da Educação argumenta que o EM não cumpre o papel social estabelecido na LDB, bem como seu currículo não dialoga com os jovens e o setor produtivo. Sabemos que há deficiências na oferta, sendo preciso repensá-lo a partir de práticas mais inovadoras, que atendam as atuais características de crianças e jovens que nasceram em uma era tecnológica; porém, a proposta do governo não adentra essas questões, que envolvem diretamente as condições de oferta dessa etapa da EB nas escolas públicas, em sua maioria sucateadas e com péssima infraestrutura.

O MEC ainda justifica a reforma do ensino médio, afirmando que apenas 58% dos jovens estão na escola na idade certa. Parece que o Ministério não conhece a história da oferta desta etapa da educação básica no País. O ensino médio passou a fazer parte da educação básica apenas com a aprovação da LDB, em 1996, sem ser considerado etapa obrigatória no processo de escolarização. Apenas em 2013, com a lei n. 12.796, que alterou o artigo 4o. da LDB, que definiu a obrigatoriedade da educação básica e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, é que o EM passou a ser obrigatório. Dessa forma, ele ainda está em processo de universalização e muitas redes estaduais apresentam dificuldade financeira para sua implementação. Além disso, o argumento do Ministério não considera que a maioria da população brasileira vive em más condições econômicas e muitos jovens em idade de cursar o EM precisam trabalhar para ajudar no sustento da família.

É apresentado também como um dos argumentos para a Reforma os insatisfatórios resultados do EM nas avaliações externas e a necessidade de atender as metas previstas para o Ideb, tendo em vista os resultados dos 20 países que compõem a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico. Ainda justifica, afirmando que

Um novo modelo de ensino médio oferecerá, além das opções de aprofundamento nas áreas do conhecimento, cursos de qualificação, estágio e ensino técnico profissional de acordo com as disponibilidades de cada sistema de ensino, o que alinha as premissas da presente proposta às recomendações do Banco Mundial e do Fundo das Nações Unidas para Infância – Unicef. (BRASIL, 2016, p.2)

Os aspectos citados evidenciam a preocupação do MEC em alinhar as políticas educacionais brasileiras às orientações dos organismos internacionais. É importante dizer que não é recente a influência desses organismos na proposição e implementação das políticas públicas brasileiras.

Ainda é apresentado, como justificativa para a reforma, o fato de o Brasil ser o único país no mundo que tem um modelo único para o EM. Tal argumento não considera a diferença social, cultural e econômica do Brasil com os outros países. Além disso, não há como comparar, por exemplo, a escolarização brasileira com países europeus, por exemplo, onde a etapa que correspondente ao ensino fundamental acontece em tempo integral e os jovens chegam para cursar o ensino médio com um bom embasamento nas diferentes áreas do conhecimento e com o domínio de no mínimo 2 idiomas.

A Lei 13.415/2017 resultou da Medida Provisória 746/2016, e seu texto apresenta poucas mudanças em relação à proposição inicial. As diferenças de conteúdo entre os dois documentos foi resultado da forte pressão que o Congresso Nacional sofreu após a divulgação da MP. Foi uma série de manifestações contrárias ao conteúdo, assinadas por diferentes entidades educacionais, muitas escolas ocupadas em todo o território nacional por estudantes secundaristas, além de uma série de debates em todo país, problematizando os possíveis efeitos da Reforma.

A Lei 13.415/2017 não apresenta mudanças apenas na organização do ensino médio; seu conteúdo traz alterações na Lei de Diretrizes e Bases da Educação no que se refere à organização curricular e pedagógica do EM. Mas, também, na forma de financiamento estabelecida pelo Fundeb, traz repercussão para a formação de professores nas universidades e para a forma de ingresso no ensino superior.

A proposta do “novo” ensino médio, como o governo federal o vem chamando, estabelece no inciso 2º do artigo 3º que as únicas disciplinas obrigatórias nos três anos será o Português e a Matemática. Esta proposição parece-nos uma busca de preparar os estudantes para a realização dessas provas de desempenho, melhorando assim os indicadores do País. Além disso, parece assumir uma posição de valorização de duas áreas do conhecimento em detrimento das demais no currículo escolar.

Ainda que a secretária executiva do MEC, professora Maria Helena Guimarães, faça críticas ao modo como as escolas de EM vinham se organizando ao afirmar que “A escola de ensino médio nada mais é do que um cursinho preparatório para o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem)” (MEC, 2016), não percebemos muita diferença com o que o Ministério está propondo. Ao priorizar a Língua Portuguesa e a Matemática parece que

a preocupação do governo está centrada na preparação dos estudantes para a realização dos testes padronizados que resultam de indicadores como o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (Pisa) e o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb). Sendo assim, o currículo continuará sendo de cunho preparatório.

Entre as mudanças propostas ainda está prevista a oferta do ensino médio em tempo integral. Quanto ao tempo integral, a Lei 13.415/2016 altera o artigo 24 da LDB e estabelece que

A carga horária mínima anual de que trata o inciso I do caput deverá ser ampliada de forma progressiva, no ensino médio, para mil e quatrocentas horas, devendo os sistemas de ensino oferecer, no prazo máximo de cinco anos, pelo menos mil horas anuais de carga horária, a partir de 2 de março de 2017. (BRASIL, p.1, 2017)

A proposta mantém o modelo atual com a oferta de oitocentas horas anuais e anuncia a proposta para o tempo integral com as mil e quatrocentas horas. E no artigo 13º da Lei é instituído no âmbito do Ministério da Educação a política de fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Essa política prevê o repasse de recursos, pelo prazo de 10 anos, para que as redes públicas possam fazer a oferta do tempo integral. Neste ponto, houve uma mudança do proposto inicialmente pela MP e o que foi aprovado na Lei, pois a intenção inicial do governo era financiar a implementação em escolas de tempo integral por um prazo de, no máximo, quatro anos.

A Medida Provisória não tinha ainda sido plenamente analisada pelo Congresso Nacional e convertida em Lei e o Ministério da Educação já instituiu em 10 de outubro de 2016, com a publicação no diário oficial da Portaria n. 1.145, o Programa de Fomento à Implementação de Escolas em Tempo Integral. A portaria estabeleceu que os entes federados poderão pactuar com o Ministério da Educação sua participação no programa, que visa apoiar financeiramente os estados e o distrito Federal na implementação da proposta pedagógica de escolas de tempo integral.

Com relação à proposta de escola em tempo integral, apresentamos duas preocupações. A primeira diz respeito à realidade econômica dos estados brasileiros. Não há investimento nas escolas públicas estaduais que apresentam sérios problemas de infraestrutura, tendo, inclusive, em alguns estados, o atraso ou o parcelamento no pagamento do salário dos professores. Como é que os estados conseguirão manter, sem recursos, as escolas de tempo integral? Ainda que o governo federal esteja prevendo um programa de fomento, ele não será permanente.

A segunda preocupação está relacionada com a ideia de tempo integral presente na legislação e no discurso da equipe do MEC. Nos últimos anos, o Brasil avançou muito no debate sobre educação integral, defendendo uma concepção que considere os estudantes em suas multidimensões e que oportunize uma formação humana voltada para todos os aspectos do desenvolvimento humano, não pautada apenas na dimensão cognitiva

(MOLL, 2012). A Reforma em curso defende uma escola de tempo integral e não apresenta uma visão de educação integral. O que está sendo proposto é a ampliação da jornada escolar diária para 7 horas concentrada em aulas, com uma visão produtivista da aprendizagem sem oportunizar uma formação diversificada aos jovens.

Nesse sentido, ainda que seja importante discutirmos a oferta da educação integral no EM, é fundamental ter clareza sobre a proposta pedagógica que irá sustentar maior permanência dos adolescentes e jovens na escola. Nos moldes propostos, principalmente na Portaria n. 1.145/2016, parece que a intencionalidade é ampliar o tempo de estudo, preparando os estudantes para as provas e exames, com uma visão bastante reduzida do currículo na educação integral.

A Reforma também impõe alterações na organização curricular do ensino médio, a partir da Lei n. 13.415/2016, e o artigo 36 da LDB passa a ter nova redação, que estabelece que “ O currículo do ensino médio será composto pela Base Nacional Comum Curricular e por itinerários formativos”(BRASIL, 2016) , a serem definidos pelos sistemas de ensino, com ênfase nas seguintes áreas de conhecimento ou de atuação profissional: I – linguagens e suas tecnologias; II – matemática e suas tecnologias; III - ciências da natureza e suas tecnologias; IV - ciências humanas e sociais aplicadas; e V - formação técnica e profissional. Assim, o currículo passará a ter uma primeira parte comum a todos os estudantes, tendo como foco de estudo a Base Nacional Comum Curricular - BNCC e a segunda parte será de escolha de cada estudante.

Ainda sobre o currículo do “novo” ensino médio, apenas o ensino da Língua Portuguesa e da Matemática serão obrigatórios nos três anos. As áreas que na proposta da Medida Provisória não estavam contempladas no currículo do EM foram incluídas na Lei n.13.415, com a qual ficaram obrigatórios os estudos e práticas de Educação Física, Artes, Sociologia e Filosofia na Base Nacional Comum Curricular. No entanto, tal alteração não garante a oferta destas áreas do conhecimento nos três anos do ensino médio. Essa mudança foi resultado das várias manifestações de estudantes, professores, pesquisadores e entidades contrários à retirada dessas áreas do currículo do EM.

As mudanças que serão implementadas com a reforma vão de encontro ao conteúdo das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (Resolução CNE/CB n.2/2012), quando priorizam o ensino da Língua Portuguesa e da Matemática. Além disso, a reforma foi aprovada, mas não sabemos ainda como será de fato organizado o currículo, uma vez que a BNCC ainda não foi divulgada. É importante dizer que a Base Nacional Comum Curricular não será uma lei, logo não há uma obrigatoriedade no cumprimento, ela é uma orientação. Não defendemos que a BNCC deva ser lei, pois correríamos o risco de retornar ao modelo dos currículos mínimos da década de 1970, que engessavam o currículo. Apenas queremos problematizar a escolha do MEC em atribuir à BNCC a responsabilidade de indicar os conteúdos que compõem o currículo

do EM, já que não deixa explícito na LDB quais disciplinas ou áreas do conhecimento serão obrigatórias na organização curricular.

O “novo” ensino médio nega o direito a uma educação básica comum para todos os estudantes. Hoje, o currículo do EM possui uma formação básica comum nos três anos que, com a reforma, passaria a ser dada em apenas a metade desse tempo. Concordamos com a professora Monica Ribeiro, coordenadora do Observatório do Ensino Médio da Universidade Federal do Paraná, quando afirma: “O prejuízo enorme que será causado aos estudantes da escola pública, imensa maioria, que terá uma redução de 50% na formação básica comum” (RIBEIRO, 2016, s/p).

Sobre a segunda parte do currículo do EM, será organizado a partir de cinco itinerários formativos, que segundo o MEC serão de escolha dos estudantes. Porém, não há obrigatoriedade de que cada escola ofereça os cinco itinerários e a definição das ênfases de cada instituição será de responsabilidade dos sistemas de ensino conforme sua disponibilidade. Sendo assim, não haverá garantia de que os estudantes terão as cinco ênfases disponíveis na escola, o que restringirá a possibilidade de escolha dos estudantes que frequentam o EM.

Ao retomar o modelo curricular dividido por opções formativas, houve retrocesso, pois esta forma de organização já foi vivenciada no período da ditadura militar e fortemente criticado. Por isso, usamos ao longo de todo este texto o “novo” entre aspas, pois aos nossos olhos ele não é novo, por resgatar modelos já vivenciados em outros momentos históricos.

Ainda questionamos a escolha do MEC de indicar a formação técnica e profissional como uma das ênfases. Quais são as reais condições das escolas públicas estaduais para oferecer esse itinerário? A maioria das escolas públicas estaduais brasileiras não possui condições materiais e de infraestrutura, nem disponibilidade de profissionais para dar conta dessa ênfase. Aproveitando-se dessas condições, o governo abriu a possibilidade de parcerias com o setor privado para a oferta do itinerário V e alterou a Lei n. 11494/2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação. Não é à toa que o Sistema S está comemorando a Reforma do Ensino Médio, conforme expressa o título da matéria publicada no *site* Portal da Indústria, que diz: “Inclusão da educação profissional é a maior conquista da reforma do ensino médio, diz diretor geral do SENAI” (2016).

A reforma que o governo federal engendrou no ensino médio não foi pontual. Estão em curso mudanças na carga horária, no currículo e no próprio sentido educacional que o EM possui como última etapa da educação básica. Os interesses por trás dessas alterações estão articulados com a lógica produtivista e mercadológica, praticamente apoiados pelo setor privado, que também apoiou o Golpe na presidenta Dilma.

Os interesses mercadológicos no EM

A influência do modo de produção nas políticas sociais e educacionais não é algo novo. O capitalismo, a cada crise, procura se reinventar para garantir sua manutenção e para isso são implementadas reformas em diferentes esferas da sociedade. Na atual conjuntura política, vivemos sob a lógica neoliberal, na qual os serviços públicos e as políticas sociais tornam-se oportunidades de negócio. Assim, a lógica do mercado se insere no campo da educação para que possa funcionar à sua semelhança. E a partir desses interesses se operacionaliza a Reforma do Ensino Médio.

O golpe político no Brasil, conforme já anunciado, teve o apoio do empresariado, sendo sua maior expressão a Federação das Indústrias do Estado de São Paulo (Fiesp). Diante do apoio recebido dos empresários, o governo federal elegeu esse grupo como interlocutor para pensar as políticas e é o que se verifica na implementação dessa Reforma.

O modo como se enfatizou a formação técnica e profissional apresenta o retorno da visão da educação em uma perspectiva pragmática. Nos últimos anos, têm-se envidado esforços para pensar a educação profissional em uma concepção que articule a formação propedêutica à formação profissional, de modo a romper com a visão tecnicista e pragmática, cujo auge se deu na década de 1970. Os discursos que rondam o “novo” ensino médio nos remetem à concepção de educação tecnicista (SAVIANI, 2008), que defende os princípios da racionalidade, eficiência e produtividade e o papel da escola na preparação de indivíduos eficientes para o crescimento da produtividade social, vinculado ao rendimento e capacidades de produção capitalistas.

A proposta de flexibilização do currículo do EM e sua relação com o mercado de trabalho vem sendo defendida pelos grupos empresariais há algum tempo. Para tal, os reformadores empresariais pautam-se no discurso de que o currículo não traz atratividade aos estudantes; na crescente evasão no ensino médio; e dos péssimos resultados alcançados pelas avaliações externas e *rankings*. (FREITAS, 2016, KRAWCZYK, 2014).

O discurso da flexibilização na Reforma do Ensino Médio caracteriza-se como a grande armadilha, pois o Ministério da Educação afirma que a proposta é muito flexível e que as redes e escolas poderão implementá-la de imediato, mesmo ainda não estando aprovada a BNCC. Além disso, também afirma-se que é facultada a inclusão de outros componentes curriculares nos currículos, desde que seja respeitada a futura BNCC.

Com essas declarações do Ministério da Educação, aquilo que poderia ser uma hipótese assume-se praticamente como uma certeza: a reforma criará um grande abismo entre as instituições públicas e privadas, aumentando de modo bastante grave as desigualdades sociais e culturais no País. As redes privadas que já competem divulgando seu desempenho no Enem e publicizando que ensinam mais que outras escolas não perderão a oportunidade de organizar currículos bastante sólidos para seu público, enquanto os estudantes das escolas públicas estaduais terão que se contentar com a ênfase que

o sistema de ensino julgar possível ser ofertada. Não há como não concordar com Frigotto (2016), segundo o qual com a reforma decreta-se uma escola para os ricos e outra para os pobres. Talvez seja esse o efeito mais perverso da proposta, que muda para pior o ensino médio.

O modelo de flexibilização adotado na reforma em curso está em consonância com a proposta apresentada pelo Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed), que elaborou um Carta de Princípios propondo ao MEC a flexibilização do currículo do EM. Para elaborar a carta, o Consed realizou dois estudos⁵ com parcerias privadas, que buscaram analisar o currículo do EM. Não por acaso, no lançamento da Medida Provisória n. 746, o presidente do Consed na época, Eduardo Deschamps, estava defendendo acirradamente a proposta junto com o *staff* do MEC na entrevista coletiva. Pouco tempo depois, o Deschamps foi indicado para o Conselho Nacional de Educação, assumindo sua presidência. Não podemos esquecer que o Conselho será responsável por discutir e aprovar a BNCC. Isso evidencia a forte aproximação entre o Ministério da Educação, O Consed e o setor empresarial, envolvendo forte articulação política.

Para organizar a Reforma do Ensino Médio, os interlocutores do Ministério da Educação não foram universidades, pesquisadores, professores e estudantes, mas, sim, empresários, através de organizações como o Instituto Alfa Beta, Sistema S, Instituto Unibanco, Instituto Ayrton Senna, Fundação Itaú, entre outros. E os argumentos que justificam a preocupação do empresariado com a educação brasileira ficam claramente expressos nas palavras de Krawczyk:

A competitividade do país no mercado globalizado é a chave desse projeto, e o lugar do Brasil no *ranking* internacional da “qualidade de seus recursos humanos” apresenta-se como uma das variáveis imprescindíveis para atingir esse objetivo. A qualidade da educação brasileira é convalidada por mecanismos de regulação internacionais, tais como o Pisa, que ao mesmo tempo direcionam o trabalho escolar. Nesse marco, certamente se requer da escola pública que seja ainda mais seletiva e institua mecanismos de seleção dos “bons” alunos que a escola estaria desperdiçando, ao dar excessiva atenção à maioria. Uma maioria que “fatalmente” vai fracassar. Se não for assim, o Brasil vai “perder seus melhores cérebros”, como tantas vezes se ouve. (2014, p.37)

Assim, o currículo do “novo” Ensino Médio evidencia a perspectiva mais pragmática e utilitarista, pautada em resultados. Não se preocupa em discutir o sentido do que seria uma educação de qualidade para a formação integral dos estudantes. E na medida em que estudantes ocuparam escolas, professores, pesquisadores e entidades se manifestavam contrárias a Reforma, os empresários não mediam esforços para concordar com a proposta do governo.

Há três excertos do texto publicado na Revista Valor Econômico, elaborado por João Batista Araujo e Oliveira, presidente do Instituto Alfa e Beto, em defesa da Reforma do Ensino Médio. Para ele,

A mudança do Ensino Médio, com ênfase na diversificação de trajetórias para os alunos, marca o encontro do Brasil com as demandas da economia e abre espaço tanto para decisiva contribuição do Sistema S quanto para aliviar a crise financeira dos Estados. O empresariado – acomodado ao patamar medíocre da mão de obra oferecida pelas escolas – não poderá perder esta chance de participar.

Essa MP significa igualmente o reencontro com a economia. Nos EUA, pouco mais de 50% da força de trabalho tem algum tipo de curso pós-secundário. Não existe nenhuma economia capaz de oferecer emprego de nível superior para 100% de sua população. Na maioria, entre 40 a 50% da força de trabalho possuiu uma formação profissional adequada em nível médio. No Brasil temos apenas 8% de alunos matriculados em cursos médios técnicos e menos de 15% da força do trabalho com formação profissional, o que está associado à baixa produtividade da nossa mão-de-obra. Para a reforma virar realidade é fundamental o envolvimento do Sistema S e do setor privado na aprovação dessa legislação e na sua implementação.

A reforma do Ensino Médio vem também em boa hora para as combalidas finanças dos Estados e sua proverbial dificuldade de administrar gigantescas redes de ensino. Imaginemos uma situação em que o Sistema S e outras escolas especializadas ofereçam Ensino Médio técnico de excepcional qualidade para 50% dos jovens de 15 a 17 anos. (2016)

A partir desses trechos, não resta dúvida dos interesses econômicos que respaldaram a Reforma do Ensino Médio. Atendendo a lógica neoliberal, ela favorece as parcerias público-privadas, já indicando o Sistema S como principal parceiro. Além disso, conforme destaca Freitas,

Ao longo de décadas o empresariado conviveu muito bem com o analfabetismo e com a baixa qualidade da educação, até que a complexificação das redes produtivas e do próprio consumo demandou mais conhecimento e a mão de obra barata ficou mais difícil de ser encontrada, derrubando as taxas de acumulação de riqueza. (p.1089, 2014)

Diante da crise econômica nacional, urge para os empresários reformarem o EM, de modo a atender seus interesses de mercado, desconsiderando o papel humano e social da educação, e olhando para os jovens como estoque de mão de obra.

Considerações Finais

Não discordamos da necessidade de se repensar o ensino médio no Brasil, porém não podemos ignorar que parte das deficiências nessa etapa da educação básica resultam

de uma série de fatores políticos, sociais e econômicos. Acreditamos ser preciso modificar a forma de organização e oferta do EM, a fim de que ele possa cumprir seu papel formativo como última etapa da educação básica. No entanto, o modo como o governo federal está propondo as mudanças não atingirá a qualidade desejada e o modelo proposto possui intencionalidades outras que não o direito à educação. As alterações não tocam em aspectos cruciais como financiamento, estrutura das escolas, evasão e condições de trabalho dos professores.

Para que qualquer alteração tenha de fato sucesso em sua implementação é fundamental que todos os sujeitos envolvidos conheçam e acreditem na proposta. Não é a realidade que temos visto. Ainda que a propaganda do Ministério da Educação afirme que quem conhece aprova, e Michel Temer na solenidade de sanção da Lei tenha afirmado que 100% aprova, tais afirmações podem ser facilmente contestadas, uma vez que boa parte dos professores, pesquisadores e estudantes ligados ao ensino médio contestam e problematizam a reforma.

Os principais defensores da Reforma do Ensino Médio, são os grupos de empresários, que têm seus interesses contemplados na proposta do governo. A nova organização não esconde sua intencionalidade na preparação de mão de obra, buscando aumentar a produtividade dos trabalhadores no Brasil, priorizando a preparação técnica.

A maneira flexível como foi proposta a organização do EM tende a ampliar as desigualdades sociais e culturais da sociedade brasileira. As instituições privadas de ensino provavelmente oferecerão um ensino médio bastante amplo, com diversidade de conteúdos e atividades, enquanto as escolas públicas estaduais, com seus poucos recursos, fruto do baixo investimento, terão um currículo reduzido e com pouca ou quase nada de diversificação.

Por fim, a falta de um projeto educacional para a educação básica atrelada a um projeto societário levou mais uma vez os interesses mercadológicos a direcionar a educação pública. O grande desafio a ser enfrentado será garantir uma formação de qualidade aos estudantes do ensino médio das escolas públicas diante, de um currículo esfacelado e das más condições de infraestrutura das instituições.

Recebido em 16/05/2017 e aprovado em 10/06/2017

Notas

- 1 As entidades que compõem o Movimento Nacional pelo Ensino Médio são: Anped (Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação), Cedes (Centro de Estudos Educação e Sociedade), Forumdir (Fórum Nacional de Diretores das Faculdades de Educação), Anfope (Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação), Sociedade Brasileira de Física, Ação Educativa, Campanha Nacional pelo

Direito à Educação, Anpae (Associação Nacional de Política e Administração da educação), Conif (Conselho Nacional Das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional Científica e Tecnológica) e CNTE (Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação).

- 2 O Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio foi instituído pela Portaria n. 1.140 de 22 de novembro de 2013.
- 3 Concordamos com Ramos e Frigotto (2016), para quem, ainda que nos governos Lula e Dilma não se tenha efetivado reformas estruturais, foram efetivadas políticas com ganhos reais ao salário mínimo, milhões de brasileiros saíram da miséria por meio de políticas sociais de transferência de renda e foi oportunizada a ampliação do acesso à educação para camadas excluídas da sociedade.
- 4 A Exposição de Motivos assinada pelo Ministro da Educação foi encaminhada em 15 de setembro de 2016 ao presidente da República.
- 5 Entre estes estudos destacam-se a pesquisa realizada durante o ano de 2014, coordenada pela Fundação Carlos Chagas em parceria com a Fundação Victor Civita, o Instituto Unibanco, Fundação Itaú Social, Itaú BBA e Instituto Península. E outra pesquisa realizada entre 2015 e 2016, desenvolvida pelo Instituto Unibanco, Consed e o Movimento pela Base Nacional Comum que procurou verificar o panorama do Ensino Médio no Brasil e a distribuição dos tempos por áreas e componentes curriculares.

Referências

BRASIL. **Medida Provisória n. 746** de 22 de setembro de 2016. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2016/Mpv/mpv746.htm Acesso em: 10 de maio de 2017.

_____. **Portaria n. 1145** de 10 de outubro de 2016. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=49121-port-1145-11out-pdf&category_slug=outubro-2016-pdf&Itemid=30192

Acesso em: 10 de maio de 2017.

_____. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Exposição de Motivos n 00084/2016/MEC**. 2016a. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2016/Exm/Exm-MP-746-16.pdf Acesso em: 10 de maio de 2017.

_____. **Lei n. 13.415 de 16 de fevereiro de 2017**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/L13415.htm Acesso em: 10 de maio de 2017.

CNI. **Inclusão da educação profissional é a maior conquista da reforma do ensino médio, diz diretor geral do Senai**. 5 de outubro de 2016. Disponível em: <http://www.portaldaindustria.com.br/cni/imprensa/2016/10/1,99250/inclusao-da-educacao-profissional-e-a-maior-conquista-da-reforma-do-ensino-medio-diz-diretor-geral-do-senai.html> Acesso em: 1 de maio 2017.

FREITAS, Luiz Carlos de. Os Reformadores Empresariais da Educação e a Disputa pelo Controle do Processo Pedagógico na Escola. In: **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 35, no. 129, p. 1085-1114, out.-dez., 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v35n129/0101-7330-es-35-129-01085.pdf> Acesso em 9 de maio de 2017.

_____. Três Teses Sobre as Reformas Empresariais da Educação: perdendo a ingenuidade. In: **Cadernos CEDES** v. 36, n. 99, p. 137-153, maio-ago., 2016. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32622016000200137&lng=en&nrm=iso&tlng=pt Acesso em: 11 de maio de 2017.

- FRIGOTTO, Gaudêncio. A Relação da Educação Profissional e Tecnológica com a Universalização da Educação Básica. In: **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 1129-1152, out. 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a2328100.pdf> Acesso em: 10 de maio de 2017.
- FRIGOTTO, Gaudêncio. **Reforma de ensino médio do (des) governo de turno**: Decreta-se uma escola para os ricos e outra para os pobres. (2016) Disponível em: <http://www.anped.org.br/news/reforma-de-ensino-medio-do-des-governo-de-turno-decreta-se-uma-escola-para-os-ricos-e-outra> Acesso em: 10 de maio de 2017.
- KRAWCZYK, Nora. Reflexões sobre alguns desafios do Ensino Médio no Brasil Hoje. In: **Cadernos de Pesquisa**. V. 41 n. 144, p.752-769, Set/Dez. 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/v41n144/v41n144a06.pdf> Acesso em: 10 de maio de 2017.
- _____. Ensino Médio: empresários dão as cartas na escola pública. In: **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 35, n. 126, p. 21-41, jan.-mar. 2014 Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302014000100002&lng=en&nrm=iso&tlng=pt Acesso em: 10 de maio de 2017.
- MOLL, Jaqueline (Org.). **Caminhos da Educação Integral no Brasil**: direito a outros tempos e espaços educativos. Porto Alegre: Penso, 2012.
- OLIVEIRA, João Batista Araujo e. Empresário, Sistema S e mudanças no Ensino Médio. In: **Revista Valor Econômico**. São Paulo: 2016. Disponível em: <http://www.alfaabeto.org.br/empresarios-sistema-s-e-mudancas-no-ensino-medio/>Acesso em: 10 de maio de 2017.
- RAMOS, Marisa Nogueira e FRIGOTTO, Gaudêncio. Medida Provisória 746/2016: a contra-reforma do ensino médio do golpe de estado de 31 de agosto de 2016. In: **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, no 70, p. 30-48, dez. 2016. Disponível em: <http://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8649207/15754> Acesso em: 10 de maio de 2017.
- RIBEIRO, Monica. **Propostas a Reforma do Ensino Médio elaboradas pelo Observatório do Ensino Médio**. 2016. Disponível em: <https://www.facebook.com/monicaribeirodasilva/posts/1388935127813663> Acesso em: 10 de maio de 2017.
- SAVIANI, Demerval. **Escola e Democracia**. Edição Comemorativa. Campinas: Autores Associados, 2008.

RETRATOS DA
ESCOLA

▶ ESPAÇO ABERTO



Vinte anos da Lei n.º 9.394/96, o que mudou?

Políticas educacionais em busca de democracia

GLORIA MARIA ANSELMO DE SOUZA*
GISELE COELHO DE OLIVEIRA ARAÚJO**
WALDECK CARNEIRO DA SILVA***

RESUMO: O artigo reúne algumas reflexões sobre os vinte anos da LDBEN n.º 9394/96 em relação às mudanças ocorridas até hoje no aperfeiçoamento das orientações propostas. Pontua três alterações relacionadas ao processo de democratização da educação: alterações do artigo 26; ampliação do ensino fundamental para nove anos e a obrigatoriedade de escolarização formal a partir de quatro anos. Reflexões entendidas como iniciativas pautadas no fortalecimento da democracia, agora ameaçada por retrocessos e conservadorismos.

Palavras-chave: LDBEN. Políticas públicas. Democracia. Mudanças.

Twenty years of Law No. 9394 / 96, what has changed?

Educational policies in search of democracy

ABSTRACT: The article gathers some reflections on the twenty years of LDBEN n.º 9394/96 in relation to the changes that have occurred up to today in the improvement of the proposed guidelines. We note three amendments related to the process of democratization of education: amendments to article 26; extension of primary education to

* Doutora em Educação pela Universidade Federal Fluminense. Atualmente é pedagoga na rede municipal de educação de Niterói e professora de ensino médio da Secretaria de Estado de Educação do RJ. Niterói/RJ – Brasil. *E-mail:* <gloriaanselmo50@gmail.com>.

** Mestranda em Educação pela Universidade Federal Fluminense. É Pedagoga da Fundação Municipal de Educação de Niterói. É integrante do NUGEPPE/UFF - Núcleo de Estudos e Pesquisas em Gestão e Políticas Públicas em Educação. Niterói/RJ – Brasil. *E-mail:* <coelho.gisa@hotmail.com>.

*** Doutor em Ciências da Educação pela Faculdade de Ciências Humanas e Sociais da Sorbonne (Universidade Paris V). Atualmente, é Professor Associado da Faculdade de Educação da UFF, com atuação no Programa de Pós-Graduação em Educação. Coordena o Grupo de Pesquisa em Políticas Públicas de Educação (GRUPPE/CNPq) e é deputado estadual no Rio de Janeiro (2015-2018). Niterói/RJ – Brasil. *E-mail:* <waldeckcarneiro@gmail.com>.

nine years and the requirement of formal schooling after four years of age. Reflections, understood as initiatives aimed at strengthening democracy, now threatened by setbacks and conservatism.

Keywords: LDBEN. Public policy. Democracy. Changes.

Veinte años de la Ley nº 9.394/96, ¿qué ha cambiado?

Políticas educativas en busca de la democracia

RESUMEN: Este artículo reúne algunas reflexiones sobre los veinte años de la LDBEN nº 9394/96 por lo que respecta a los cambios ocurridos hasta el momento en el perfeccionamiento de las orientaciones propuestas. Señala 3 modificaciones relacionadas con el proceso de democratización de la educación: modificaciones del artículo 26; ampliación de la enseñanza fundamental para nueve años y la obligatoriedad de escolarización formal a partir de los cuatro años. Reflexiones entendidas como iniciativas basadas en el fortalecimiento de la democracia, ahora amenazada por retrocesos y conservadurismo.

Palabras clave: LDBEN. Políticas públicas. Democracia. Cambios.

Vingt ans de la Loi n.º 9.394/96, qu'est-ce qui a changé?

Politiques éducatives en quête de démocratie

RÉSUMÉ: Cet article réunit quelques réflexions sur les vingt ans de la LDBEN (loi de directives et de base de l'éducation nationale) n.º 9394/96 et sur les changements effectivement réalisés aujourd'hui dans le perfectionnement des directions proposées. Il évalue trois changements relatifs au processus de démocratisation de l'éducation: les modifications de l'article 26, l'expansion de l'enseignement primaire pour 9 ans et l'obligation de la scolarisation formelle à partir des quatre ans de l'enfant. Ces réflexions se veulent des initiatives de renforcement de la démocratie, aujourd'hui menacée par des reculs et les conservatismes.

Mots-clés: LDBEN. Politiques publiques. Démocratie. Changements.

Introdução

Este artigo busca empreender algumas reflexões sobre as mudanças incorporadas ao texto original da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) n.º 9394/96, ao longo de seus 20 anos (1996-2016), com vistas ao aperfeiçoamento das orientações inicialmente propostas. Conscientes dos limites do texto, elegemos três alterações relacionadas ao processo de democratização da educação básica, a saber: algumas alterações incorporadas ao artigo 26; ampliação do ensino fundamental para nove anos; e a obrigatoriedade de escolarização formal desde os quatro anos de idade na educação infantil. Os três aspectos são de especial relevância no contexto de políticas públicas comprometidas com a transformação social, na qualificação da educação básica nos títulos I e II da própria lei, considerando-a como um direito. Como pontua Cury (2008):

A educação básica é um conceito mais do que inovador para um país que, por séculos negou, de modo elitista e seletivo aos seus cidadãos, o direito ao conhecimento pela ação sistemática da organização escolar. Resulta daí que a educação infantil é a raiz da educação básica, o ensino fundamental é o seu tronco e o ensino médio é seu acabamento. (CURY, 2008, p. 294-295)

Tomar como princípio, este conceito demandou inicialmente compreender o outro modo de perceber a educação como um direito civil/social inalienável que precisava explicitar-se frente às desigualdades, os conservadorismos que até então haviam permeado o contexto educacional brasileiro. Cury (2008) contribuiu para que este processo se desvelasse a partir das orientações previstas na Constituição Federal de 1988 e aprofundadas no Plano Nacional de Educação de 2001, historicizando o processo de elaboração do texto da LDBEN 9.394/96, que sinaliza para um conjunto de disputas e inúmeras lutas travadas para a garantia de tantos direitos privados à população brasileira. Mas, o texto original do texto legal deixou várias lacunas que necessitaram ser ajustados em forma de acréscimos, alterações e promulgação de leis complementares. Isto porque a realidade apontava demandas que não se cumpriam pela vontade de governantes. Por isso, a intervenção de setores da sociedade civil, de educadores e parlamentares comprometidos com a garantia de direitos impôs a expansão do texto legal, trazendo desafios que se materializaram em forma de alterações/incorporações.

Os movimentos sociais foram motores para as inúmeras alterações que criaram condições para que a lei federal se tornasse documento possível de se materializar no contexto educacional brasileiro, sempre marcado por uma diversidade expressiva, confrontada com a unicidade que os documentos oficiais guardam em si. Artigos suprimidos, outros modificados ou ampliados e ainda aqueles com redação nova, a fim de incluir elementos inéditos à época da promulgação da lei e que demandavam orientações mais detalhadas acerca de temas variados. Afinal, a realidade não é simples, nem linear.

Assim, as demandas da sociedade brasileira impuseram um movimento de revisão do texto legal para evitar que se tornasse letra morta.

As estratégias metodológicas neste trabalho incluem análise documental de textos legais e de outros aportes teóricos.

Mudanças na Lei nos últimos vinte anos

Como sinaliza Cury (2008), a base e as ideias da LDBEN foram iniciadas antes da promulgação da Constituição Brasileira de 1988, no seio do processo efervescente dos movimentos sociais organizados que clamavam por outras propostas e concepções de educação capazes de criar elos com o movimento de redemocratização do País, ao longo dos anos de 1980. Educadores inconformados com as atrocidades educacionais produzidas pelo ideário do Regime Militar (1964 - 1985) iniciaram a organização de combate a um conjunto de ideias conservadoras e alienantes, que buscavam manter as camadas menos favorecidas em situação de submissão e dominação constantes. Os índices de analfabetismo, evasão e repetência eram alarmantes. Os currículos e modelos pedagógicos, precários, e o que havia de melhor destinava-se aos interesses das classes dominantes, representada por uma minoria da população. Enfim, os anos de chumbo deixaram uma marca triste e com resultados sofríveis que atravessaram as últimas três décadas e ainda assombram os dias atuais.

Reorganização na estrutura curricular

O artigo 26, que trata da questão curricular, foi alvo de várias modificações/inclusões das quais destacamos as seguintes:

Art. 26. Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos. (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013).

A primeira mudança significativa é a própria redação do caput do artigo 26. que em sua versão original, além de já propor uma base nacional comum, inclui a educação infantil como parte integrante da educação básica. Um ganho importante que coaduna com o reconhecimento desta etapa de ensino como integrante oficial da educação básica. É um dado relevante, considerando que ela esteve, historicamente, relegada à condição assistencialista, deixando a educação dos pequenos à dimensão do brincar e do cuidar. Mas e o educar? Não seria também importante à formação do ser humano?

No texto alterado, brincar, cuidar e educar passaram a compor um processo que se inicia com a vida e prossegue até que ela se finde. Educar desde os primeiros meses do nascimento se configurava, assim, como um direito para todos os seres humanos, aspecto já comprovado pelas ciências e reflexões teóricas de autores que se dedicam a problematizar a infância.

Outro movimento de mudança foi demarcado em 2010 e, posteriormente, em 2013, com a obrigatoriedade do ensino de arte, defesa civil e educação ambiental como componentes curriculares obrigatórios.

§ 2º O ensino da arte, especialmente em suas expressões regionais, constituirá componente curricular obrigatório nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos. (Redação dada pela Lei n.º 12.287, de 2010).

§ 7º Os currículos do ensino fundamental e médio devem incluir os princípios da proteção e defesa civil e a educação ambiental de forma integrada aos conteúdos obrigatórios. (Incluído pela Lei n.º 12.608, de 2012).

Estas mudanças sejam necessárias à operacionalização de avanços à humanização da vida em sociedade, apresentando-se como processos de fortalecimento do cenário educacional. Elas representam a materialização de um currículo dinâmico, vivo, comprometido com uma das transformações sociais, políticas e culturais pelas quais temos lutado tanto. No entanto, indagamos sobre a necessidade de legislar com tanto afincamento sobre questões que deveriam fazer parte do pensamento coletivo de uma sociedade que se pretende democrática e emancipatória. O que move tais interesses?

Seguindo a linha das incorporações, o mesmo artigo ganha mais duas. Na primeira, o foco é o currículo de História do Brasil, incorporando contribuições das diferentes manifestações culturais, além das manifestações artísticas relacionadas às diferentes etnias que compõem originariamente a formação do povo brasileiro. A nova redação foi oriunda da Lei Federal 13.278/16, aprovada portanto, naquele ano.

§ 4º O ensino da História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígena, africana e europeia.

§ 6º As artes visuais, a dança, a música e o teatro são as linguagens que constituirão o componente curricular de que trata o § 2º deste artigo. (Redação dada pela Lei n.º 13.278, de 2016).

Interessante observar a inclusão do parágrafo 9º como orientação dada pela Lei Federal n.º 13.010/14, tema curricular necessário, quando já existe legislação específica sobre os direitos das crianças e adolescentes, em vigor desde 1990, marcada inclusive pela judicialização para a infração desses direitos. Além disso, o texto parece ignorar o próprio teor da LDBEN, cuja marca principal é a garantia de direitos civis e sociais do ponto de vista educacional, o que parece gerar certa ambiguidade.

§ 9o Conteúdos relativos aos direitos humanos e à prevenção de todas as formas de violência contra a criança e ao adolescente serão incluídos, como temas transversais, nos currículos escolares de que trata o caput deste artigo, tendo como diretriz a Lei no 8.069, de 13 de julho de 1990 (Estatuto da Criança e do Adolescente), observada a produção e distribuição de material didático adequado. (Incluído pela Lei nº 13.010, de 2014).

Este bloco de alterações se apresenta como conquistas significativas e valiosas quando se deseja mais justiça social e formação humana às demandas da atualidade. Lembrando os estudos de Edgar Morin (2002) sobre os saberes necessários à educação do futuro, chama a atenção a seguinte citação:

A educação para o futuro deverá ser o ensino primeiro e universal, centrado na condição humana. Estamos na era planetária; uma aventura comum conduz os seres humanos, onde quer que se encontrem. Estes devem reconhecer-se em sua humanidade comum e ao mesmo tempo reconhecer a diversidade cultural inerente a tudo o que é humano. (MORIN, 2002, p. 47)

As reflexões do teórico reafirmam os aspectos que foram introduzidos no texto legal ao longo dos anos. Afinal, quando se trata de educação e formação, nada está pronto, acabado. Ao contrário, as transformações sociais, políticas, econômicas e culturais não se esgotam em si mesmas. Elas nos desafiam e desafiam o mundo a reconduzir posturas, práticas, concepções e mentalidades. Educadores, legisladores e profissionais de educação estão confrontados permanentemente com esta compreensão. Cury (2008) também destaca que a educação básica como um direito “tomou a si a formalização legal do atendimento a determinados grupos sociais (...) como os afrodescendentes, que devem ser sujeitos de uma desconstrução de estereótipos, preconceitos e discriminação” (p. 300). Eis aí a origem do artigo 26-A, redigido em sua versão inicial por meio da Lei Federal 10.639/2003 e ampliado pela Lei 11.645/08.

Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena. (Redação dada pela Lei nº 11.645, de 2008).

§ 1º O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil. (Redação dada pela Lei nº 11.645, de 2008).

§ 2º Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras. (Redação dada pela Lei nº 11.645, de 2008).

O artigo causou uma revolução nos contextos escolares e na sociedade civil, mas, como afirma a própria LDBEN em seu artigo 26, “§ 4º, “O ensino da História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígena, africana e europeia. (BRASIL, 1996)”. Esta alteração em particular tornou-se uma forte bandeira de luta dos movimentos sociais, organizados capitaneados pelo Movimento Negro, cuja iniciativa data de pelo menos dois séculos. Ela ganha uma força intensa e muitas conquistas vem se materializando por força da lei.

O texto da LDBEN se configurou como um rumo importante para a educação brasileira. Não obstante as contribuições para as limitações que apresentou, trouxe ricas orientações para o contexto educacional e vem sendo aperfeiçoado lentamente frente às transformações propostas pela dinamicidade da vida cotidiana expressa no seio das unidades escolares brasileiras.

Alterações no ensino fundamental de nove anos

A promulgação inicial da LDBEN estabeleceu a duração de escolaridade obrigatória no prazo máximo de oito anos. Ela ainda se pautava nas determinações da Lei 5.692/71, entretanto, a realidade educacional brasileira apontou para uma lacuna nos processos de aprendizagem dos primeiros anos de escolaridade. Além disso, pesquisas diversas sinalizavam para o fato de que a inclusão das crianças com seis anos de escolaridade no ensino fundamental favorecia de modo interessante a aprendizagem e o desenvolvimento psicossocial. Pautado nessa concepção, o Ministério da Educação abraçou a ideia de ampliação dessa etapa de ensino e, por meio da alteração proposta no artigo 32 da LDBEN, através da Lei n.º 11.274, de 05/02/2006, passou a vigorar a seguinte redação: "Art. 32. O ensino fundamental obrigatório, com duração de 9 (nove) anos, gratuito na escola pública, iniciando-se aos 6 (seis) anos de idade, terá por objetivo a formação básica do cidadão, mediante (...)”.

A medida já havia sido apontada pela Lei n.º 10.172/2001 (PNE) que instituiu o ensino fundamental de nove anos, posteriormente ratificado pela Resolução CNE/CEB nº 3/2005, fixando como condição mínima para matrícula a obrigatoriedade de seis nos completos ou a completar no início do ano letivo. O mérito da medida também se sustentou na inclusão de um número maior de crianças mais precocemente no processo de escolarização, demandando inclusive uma reflexão mais profunda sobre os aspectos didáticos e pedagógicos necessários à mudança.

Ultrapassando os caminhos administrativos, o Ministério da Educação e a Secretaria de Educação Básica cuidaram de produzir os documentos norteadores para subsidiar a alteração do texto legal, dos quais destacamos: *Ensino Fundamental de Nove Anos*

– *Orientações para a Inclusão da Criança de Seis Anos de Idade* (2007); *Orientações Gerais - Ampliação do Ensino Fundamental para Nove Anos – Relatório do Programa* (2004). Os documentos subsidiaram a análise e compreensão do processo, além de promover reflexões indispensáveis ao acolhimento das crianças de seis anos no ensino fundamental, à época, primeira etapa obrigatória da educação básica. Sobre a mudança, é possível considerá-la significativa, principalmente para as camadas populares da população brasileira. Ela representou um desafio importante para que estados e municípios buscassem ampliar suas redes de ensino e melhorar o atendimento. Como afirma Cury (2008, p. 302):

A função social da educação assume a igualdade como pressuposto fundamental do direito à educação, sobretudo nas sociedades politicamente democráticas e socialmente desejosas de maior igualdade entre as classes sociais e entre os indivíduos que as compõem e as expressam. Essas são as exigências que o direito à educação traz, a fim de democratizar a sociedade brasileira e republicanizar o Estado.

Este representa um dos caminhos para a transformação social e educacional urgente e necessária, mas ainda há muito o que realizar.

A educação infantil na nova LDB

Após a alteração na lei maior da educação brasileira (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), o termo educação infantil e sua visão foram incluídos como primeira etapa da educação básica. É certo que a Constituição de 1988 já garantia o direito de crianças de zero a seis anos à educação em creches e pré-escolas, sendo reiterado no Estatuto da Criança e do Adolescente de 1990. No entanto, a inclusão deste direito em diretrizes e normas, na esfera da educação nacional, simboliza uma alteração histórica para a educação infantil no País.

No Brasil estamos vivendo um momento histórico muito oportuno para a reflexão e a ação em relação às políticas públicas voltadas para as crianças. Cada vez mais, a educação e o cuidado na primeira infância são tratados como assuntos prioritários por parte dos governos Federal, Estadual e Municipal, bem como pelas organizações da sociedade civil, por um número crescente de profissionais da área pedagógica e de outras áreas do conhecimento, que vêm na Educação Infantil uma verdadeira "ponte" para a formação integral do cidadão. (BARROS, 2008).

O artigo 22 da LDB, que trata da educação básica, expressa apenas duas finalidades: "fornecer ao aluno a formação comum indispensável para o exercício da cidadania; fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores." Quando passa a ser uma etapa da educação básica, a educação infantil também contém, necessariamente, essas finalidades.

A nova LDB garante à educação infantil uma relevância que não havia nas legislações precedentes. E é citada na Seção II, do capítulo II (da Educação Básica) nos termos a seguir:

Art. 29 A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem com finalidade o desenvolvimento integral da criança até os seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade.

Art. 30 A educação infantil será oferecida em: I – creches ou entidades equivalentes, para crianças de até três anos de idade; II – pré-escolas para crianças de quatro a seis anos de idade.

Art. 31 Na educação infantil a avaliação far-se-á mediante acompanhamento e registro de seu desenvolvimento, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental

Vale ressaltar, além do que já foi analisado acerca da educação infantil como etapa da educação básica, a importância de a educação infantil favorecer o desenvolvimento da criança em todas as dimensões, de forma integral e integrada, representando a base para o completo e pleno desenvolvimento dos indivíduos. Para tanto, é fundamental a inseparável importância educacional e social do educar e cuidar.

A educação infantil precisa estar articulada às famílias e à comunidade. As ações precisam ser complementares, buscando o diálogo e a parceria entre elas. Há, no entanto, uma função característica das instituições de educação infantil no que diz respeito a acrescentar experiências, aumentar os conhecimentos do educando, o seu envolvimento com o ser humano, pela convivência e integração social.

Além disso, na observância das Diretrizes, a proposta pedagógica das instituições de educação infantil deve garantir que elas cumpram plenamente sua função sociopolítica e pedagógica:

Construindo novas formas de sociabilidade e de subjetividade comprometidas com a ludicidade, a democracia, a sustentabilidade do planeta e com o rompimento de relações de dominação étnica, socioeconômica, étnico-racial, de gênero, regional, linguística e religiosa.

Ao evidenciar que a função da avaliação na educação infantil não está relacionada à promoção e não é condição para acesso ao ensino fundamental, a LDB se posiciona claramente contrária a retenção dos alunos na pré-escola até que estejam alfabetizados, o que impede ou atrasa o ingresso ao ensino fundamental. A avaliação implica referências, planejamento, critérios e objetivos, devendo ser formativa e orientadora, o que significa que deve ter o objetivo de aprimorar a prática educativa, acompanhar e registrar o desenvolvimento integral do aluno, como explicitado no artigo 29.

Outros artigos da LDB deliberam sobre questões importantes à educação infantil. Por exemplo, quando a Lei trata “Da Organização da Educação Nacional” (capítulo IV), onde determina o regime de colaboração entre a União, os estados e os municípios no que diz respeito aos sistemas de ensino. É assegurada a responsabilidade fundamental do município na educação infantil, com o amparo financeiro e técnico dos governos federal e estadual.

Existe também o artigo das “Disposições Transitórias”, que tem importância singular para a educação infantil. Trata-se do Art. 89, que assegura que “as creches e pré-escolas existentes ou que venham a ser criadas, no prazo de três anos, a contar da publicação desta lei, integrar-se-ão ao respectivo sistema de ensino”.

Com o objetivo de cumprir este prazo, os sistemas de ensino e as instâncias que regulam a área da educação precisam estabelecer, com urgência, normas e diretrizes que assegurem a característica educativa das creches e pré-escolas e sua introdução nos sistemas e ensino.

Ainda são muitos os desafios que precisamos encarar e superar, e o atual momento histórico oportuniza reflexões sobre a educação infantil com foco nas crianças. A educação infantil cada vez mais é tratada como prioridade pelos governos e poderes legislativos.

Alterações em relação à idade de escolarização

A Lei de Diretrizes e Bases (LDB) nº 9.394 foi promulgada em 20 de dezembro de 1996. A partir desta data, ela vem incluindo os mais variados tipos de educação: educação infantil, que passou a ser obrigatória para crianças a partir de quatro anos; ensino fundamental; ensino médio, para os jovens até os 17 anos. Também inclui outras modalidades do ensino, como a educação especial, indígena, no campo e ensino a distância. Está sob nossa responsabilidade segui-la, contribuindo para que a educação brasileira seja mais humana e formativa, considerando que o sistema educacional envolve a família, as relações humanas, sociais e culturais.

Através da LDB, constatamos os princípios gerais da educação, assim como as finalidades, os recursos financeiros, a formação e diretrizes para a carreira dos profissionais da área educacional. A LDB se renova a cada período, sendo responsabilidade da Câmara dos Deputados sua atualização de acordo com o contexto da sociedade. Anteriormente, o prazo para concluir o ensino fundamental era de oito anos. Com a atualização da LDBEN, este prazo foi estendido para nove, tendo como idade inicial os seis anos. Houve outras atualizações, como a revogação dos parágrafos 2º e 4º do Artigo 36, da seção IV, que se refere ao ensino médio. Por isso, a relevância da sua divulgação, com o objetivo de direcionar os brasileiros, garantindo seus direitos e expondo seus deveres.

Outra importante atualização da LDB no que diz respeito à educação infantil é o artigo 6º que estipula que “É dever dos pais ou responsáveis efetuar a matrícula das crianças na educação básica a partir dos 4 (quatro) anos de idade” (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013). Ou seja, os pais não têm mais a opção e sim a obrigação de matricular seu filho de quatro anos na educação básica. A lei diz ainda que, a partir de 2016, os pais que não cumprirem o que determina os novos parâmetros da LDB poderão sofrer pena com multa ou detenção de quinze dias.

Ao longo de sua existência, algumas atualizações ocorreram na LDB. Uma muito expressiva está relacionada ao currículo da educação infantil, que deve seguir uma única base no Brasil, sem desconsiderar a diversidade cultural de cada região. O educador deverá acompanhar e avaliar o desenvolvimento dos educandos, porém sem a função de aprovar ou reprovar. Segundo a União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação, estes procedimentos estabelecem a democratização do ensino no Brasil.

A nova determinação incorporada à Lei de Diretrizes e Bases de 1996, que estipula a obrigatoriedade do ensino dos 4 aos 17 anos, incluindo a pré-escola, o ensino fundamental e o médio é um grande avanço na direção da democratização do ensino e da educação para a democracia. Publicada no Diário Oficial da União, a lei altera a idade que os pais devem matricular seus filhos na escola, dos 6 anos para os 4 anos de idade. Fica estabelecido também que os estados e municípios têm até 2016 para oferecer vagas para crianças nesta faixa etária.

Nos embasamos em Benevides (1996), que afirma a importância de uma *educação para a democracia*, entendida a partir da universalização do acesso de todos à escola. Ao entendermos democracia, agregando questões políticas e sociais, a autora afirma a importância da soberania popular e do respeito integral aos direitos humanos, entre eles, a educação, que “é aqui entendida, basicamente, como a formação do ser humano para desenvolver suas potencialidades de conhecimento, julgamento e escolha para viver conscientemente em sociedade.”

Antes da mudança na Constituição, o ensino fundamental era a única fase escolar obrigatória no Brasil. Depois da aprovação da emenda, o ensino passou a ser obrigatório dos 4 aos 17 anos, incluindo a pré-escola, o ensino fundamental e o médio.

Essa obrigatoriedade não descaracteriza as especificidades da educação infantil. Ela continua sendo uma etapa da educação básica e a criança continua sendo entendida como um sujeito histórico de direitos. De acordo com as Diretrizes,

Na transição para o Ensino Fundamental a proposta pedagógica deve prever formas para garantir a continuidade no processo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças, respeitando as especificidades etárias, sem antecipação de conteúdos que serão trabalhados no Ensino Fundamental. (Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, 2010, p. 30).

Os demais itens da Lei 12.796, de 4 de abril de 2013, atualizam a Lei de Diretrizes e Bases e preveem que a educação infantil terá carga horária mínima anual de 800 horas e controle de frequência nas pré-escolas com frequência mínima de 60% do total de horas.

Incorporam a orientação de que o ensino seja ministrado, levando em consideração a diversidade étnico-racial e o atendimento educacional especializado gratuito aos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.

A lei determina que a União, o Distrito Federal, os estados e municípios adotem mecanismos facilitadores de acesso e permanência em cursos de formação de docentes em nível superior para atuar na educação básica pública.

LDBEN e qualidade da educação

Existe uma pluralidade de significados atribuída aos significantes de qualidade da educação, do ensino, do currículo. O Plano Nacional de Educação aponta para a importância de uma escola com padrão de qualidade nacional. Para isso, são necessários recursos financeiros e pedagógicos, para que haja equalização de oportunidades de acesso e permanência na escola.

As alterações na LDB precisam surgir de demandas da população e precisam ser um processo democrático, envolvendo toda a comunidade escolar. A LDB deve garantir a autonomia do trabalho docente e a liberdade de organização curricular das escolas. A LDB não pode ser uma prisão de conteúdos, uma descrição engessada do que será ensinado em cada etapa, posto que não há como desconsiderar o acúmulo de reflexões e o protagonismo docente que se construíram ao longo da história sobre as questões curriculares, nos trazendo ao que temos hoje, e ainda precisa ser aperfeiçoado, mas de maneira reflexiva e crítica, levando-se em conta não apenas o que ensinar, mas quem e como aprende. Arroyo (2013) nos auxilia neste debate, ao apontar que

As relações entre os docentes e os ordenamentos curriculares passaram a ser um dos campos de estudo, de debates, de estudos, de encontros nas escolas e nos cursos de formação. De um lado os docentes da educação básica se tornaram mais autônomos como coletivos sociais, acumularam níveis de formação, conquistaram tempos de estudo, de planejamento, (...) mais autores e senhores de seu trabalho individual e sobretudo, coletivo. De outro lado, as diretrizes e normas, os ordenamentos e as lógicas curriculares continuam fiéis a sua tradicional rigidez, normatização, segmentação, sequenciação e avaliação. As recentes políticas de avaliação centralizada quantitativa se dão por desempenhos, por etapas, para quantificar progressos, sequências de ensino-aprendizagem, reforçarem lógicas progressivas, sequenciais rígidas, aprovadoras, reprovadoras de alunos e mestres. (ARROYO, 2013, p. 35).

Considerações finais

A grande luta que vem sendo articulada nos diferentes contextos sociais se funda principalmente no protagonismo e relações emancipatórias (SANTOS, 2000), que se constroem nas práticas cotidianas, marca da grandiosidade do Brasil. Isto representa dizer que as lutas por mudanças na educação não podem se balizar pelo autoritarismo e conservadorismo, mas pela liberdade, pelo diálogo, pelo reconhecimento da diversidade cultural, econômica e social que nos envolve.

A LDBEN não será suficiente para, sozinha, promover o necessário salto de qualidade da educação pública brasileira. De toda forma, a Lei faz parte do extenso repertório de políticas necessárias para que esse salto seja possível – é necessário, entre outros pontos, financiamento adequado, condições de trabalho, formação continuada, valorização salarial e profissional dos trabalhadores da educação. Desse modo, as escolas serão capazes de assegurar inclusão e qualidade do ensino a todos os estudantes.

Este texto é um ponto de partida para outras reflexões e questionamentos. Não pretendemos aqui esgotar o debate, mas abrir caminho para novas problematizações e, mais ainda, um olhar cuidadoso frente ao cenário político que se articula neste momento, com imprecisões, incertezas e improvisações dos conservadorismos e autoritarismos, que tentam burlar a luta democrática em curso no País. Esta questão nos leva a indagar: o que e a quem queremos educar? Para que mundo, que sociedade?

Recebido em 16/10/2016 e aprovado em 10/01/2017

Referências

- ARROYO, Miguel Gonzáles. **Currículo, Território em Disputa**. 5ª ed. Petrópolis: Vozes, 2013.
- BARROS, Miguel Daladier. **Educação infantil: o que diz a legislação**. Disponível em <http://www.lfg.com.br>. 12 de novembro de 2008.
- BENEVIDES, Maria Victoria de Mesquita. Educação para a democracia. **Lua Nova**. Revista de Cultura e Política. São Paulo: CEDEC, n.38, p.223-235, 1996.
- BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Congresso. Brasília, DF, 1988.
- BRASIL. **Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Congresso. Brasília, DF, 1996.
- BRASIL. **Conselho Nacional de Educação**. Resolução CNE/CEB Nº 5 de 17 de dezembro de 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEB, 2010.

BRASIL. **Lei 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE. Congresso. Brasília, DF, 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular** – Documento preliminar. MEC. Brasília, DF, 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular** – Documento preliminar 2 versão revista. MEC. Brasília, DF, 2016.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **A Educação Básica como Direito**. São Paulo: Cadernos de Pesquisa, v. 38, n. 134, p. 293-303, maio/ago. 2008.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

LÁZARO, André Luiz de Figueiredo in **Revista Retratos da Escola**. Brasília, v.7, n.13, 2013. *Revistas Retratos da Escola*. Brasília, DF, CNTE, nº 2/3 (2008), nº 13 (2013) e nº 16 (2015).

MACEDO, Elizabeth. **Base Nacional Comum: Novas formas de sociabilidade produzindo sentidos para a educação**. *Revista e-Curriculum*, São Paulo, v. 12, n. 3, p. 1530 – 1555, out./dez., 2014.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Cortez, 2002.

SANTOS, Boaventura de Souza. **Crítica da Razão Indolente; contra o desperdício da experiência**. São Paulo: Cortez, 2000.

VIEIRA, Juçara. Três reflexões sobre currículo. **Cadernos de Educação**. Brasília, DF, CNTE, n. 5, 1997.

Gestão democrática da educação e da escola

Reflexões sobre os encontros anuais da Anped

ADIR VALDEMAR GARCIA*

RESUMO: Apresentamos os resultados de uma pesquisa nos grupos de trabalho da Anped, no período de 2000 a 2014, objetivando analisar como vinha sendo tratada a temática sobre gestão democrática da educação e da escola. Dos trabalhos selecionados, destacamos as concepções de democracia que os orientaram; os pressupostos e mecanismos para a efetivação da gestão democrática da educação e da escola; e os questionamentos e limites para que a gestão democrática da educação e da escola se efetive.

Palavras-chave: Gestão democrática. Democracia. Educação. Escola.

Democratic management of education and school

Reflections on the annual meetings of ANPed
(National Association for Research in Education)

ABSTRACT: We present the results of research into the working groups of Anped, from 2000 to 2014, and which aims to analyze how the issue of democratic management of education and schools was treated. Of the selected works, we highlight the democratic concepts that guided them; the assumptions and mechanisms for effective democratic management of education and school; and the questions and limits for the democratic management of education and school in order to be effective.

Keywords: Democratic management. Democracy. Education. School.

* Doutor em Sociologia Política e Mestre em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Atualmente é professor adjunto do Departamento de Estudos Especializados em Educação do Centro de Ciências da Educação da Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis/SC – Brasil. *E-mail:* <adirvg@yahoo.com.br>.

Gestión democrática de la educación y de la escuela

Reflexiones sobre los encuentros anuales de la Anped

RESUMEN: Presentamos los resultados de una investigación en los grupos de trabajo de la Anped, entre los años 2000 y 2014, con el objetivo de analizar cómo se estaba tratando el tema de la administración democrática de la educación y de la escuela. De los trabajos seleccionados, destacamos los conceptos de democracia que los orientaron; las premisas y mecanismos para efectivizar la gestión democrática de la educación y de la escuela; y los planteamientos y límites para que la gestión democrática de la educación y de la escuela se haga efectiva.

Palabras clave: Gestión democrática. Democracia. Educación. Escuela.

Gestion démocratique de l'éducation et de l'école

Réflexions sur les rencontres annuelles de l' Anped

(Association Nationale de Troisième Cycle Universitaire et Recherche en Pédagogie)

RÉSUMÉ: Nous présentons ici les résultats d'une enquête au sein des groupes de travail de l' Anped, sur une période de 2000 à 2014, avec pour objectif l'analyse de la manière dont est traité le thème de la gestion démocratique de l'éducation et de l'école. Parmi les travaux sélectionnés, nous relevons les conceptions de la démocratie qui les animent, les présupposés et les mécanismes, mais aussi les interrogations et les limites pour la concrétisation de la gestion démocratique de l'éducation et de l'école.

Mots-clés: Gestion démocratique. Éducation. École.

Introdução

Este artigo tem como objetivo apresentar os resultados de uma pesquisa bibliográfica sobre a gestão democrática da educação e da escola. Tomamos como referência trabalhos apresentados em todos os grupos de trabalho (GT) da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped), no período entre 2000-2014, usando para a seleção *descritores*¹ nos títulos. Identificamos indicadores

quantitativos (quantos e em quais GT) e, de forma específica, analisamos as concepções de democracia que orientaram estes trabalhos; os pressupostos e mecanismos para a efetivação da gestão democrática da educação e da escola; e os questionamentos e limites para que a gestão democrática da educação e da escola se efetive. Evidente que, em estudos desta natureza, sempre corremos o risco de não abarcar tudo, pois, em geral, limitam a escolha e uso dos descritores.

As lutas por democracia não se deram apenas no âmbito da escolha de governantes. Elas se estenderam por vários espaços. A gestão democrática da educação formal e, mais especificamente, a gestão democrática da escola, também se tornaram bandeiras dos movimentos sociais organizados. De acordo com Machado (2004/2005), os movimentos por democratização nos reportam à década de 1920, ganhando força na década de 1930, principalmente com a publicação do “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova” em 1932. Daí para diante, as lutas por democracia e pela gestão democrática da educação passam a ser mais efetivas. O princípio da gestão democrática da educação se consolida na Constituição de 1988, sendo ratificado pela Lei N° 9394/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB), juntamente com a proposição da gestão democrática da escola.

O artigo está organizado em duas seções: na seção 1, há uma breve revisão sobre as lutas pela democratização da educação e da escola; na seção 2, apresentamos os resultados da pesquisa, tratando da gestão democrática da educação e da escola.

Lutas pela democratização da educação e da escola

A intensificação das lutas pela redemocratização do Brasil a partir de meados da década de 1970 levou à organização de movimentos sociais em todas as áreas, sendo muitos na educação, como mostra Saviani (2008). Firmou-se no País a ideia de que a democracia só seria possível com a efetiva participação da população na proposição de políticas públicas que atendessem as suas demandas fundamentais (AGUIAR, 1992; BASTOS, 1999). Foi com a Constituição Federal de 1988 que se estabeleceu o princípio da gestão democrática do ensino público brasileiro, em todos os níveis. Essa definição federal alimentou a incorporação desse princípio pelos sistemas estaduais e municipais.

Segundo Dourado (2002), na gestão de Fernando Henrique Cardoso, as políticas públicas, em especial, a política de educação, a partir da reforma do Estado, são sintonizadas com as propostas dos organismos multilaterais. Isto se expressou no processo que resultou na aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96), que negligenciou parte das bandeiras encaminhadas pela sociedade civil, especialmente no Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública. Porém, foram garantidas a gratuidade no ensino público em todos os níveis, a gestão democrática da escola pública,

a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão na educação universitária e a autonomia das universidades.

O que se percebe é que o Estado atende a determinadas reivindicações dos movimentos sociais organizados, em relação à gestão democrática da educação, ao mesmo tempo em que implementa medidas com o fito de atender as demandas do capital. A organização do processo educativo de acordo com pressupostos da visão empresarial é um exemplo. Afinal, a “eficiência” da educação, não só em termos financeiros, mas também ideológicos é fundamental para a manutenção da ordem social do capital. Reportamo-nos aqui a Wood (2003, p. 173), para quem a democracia capitalista moderna permite a coexistência das desigualdades e da exploração socioeconômica com a liberdade e a igualdade cívicas. Neste sentido, diz que

na democracia capitalista a separação entre a condição cívica e a posição de classe opera nas duas direções: *a posição socioeconômica não determina o direito à cidadania – e é isso o democrático na democracia capitalista –, mas, como o poder do capitalista de apropriar-se do trabalho excedente dos trabalhadores não depende de condição jurídica e civil privilegiada, a igualdade civil não afeta diretamente nem modifica significativamente a desigualdade de classe – e é isso que limita a democracia no capitalismo.* As relações de classe entre capital e trabalho podem sobreviver até mesmo à igualdade jurídica e ao sufrágio universal. (WOOD, 2003, p. 184, grifo nosso).

Não queremos, com a crítica a essa apropriação feita pelo Estado, de princípios defendidos por diversos atores sociais como fundamentais para uma gestão democrática da educação, relativizar a importância da criação de determinados espaços de participação. Os mecanismos de participação nos sistemas de educação (conselhos de educação federal, estaduais e municipais, participação na elaboração dos planos de educação nas três esferas de governo) e nas unidades de ensino (conselhos escolares, eleição para diretores e autonomia financeira, elaboração do projeto político pedagógico) continuam a ser espaços importantes. Porém, é necessário que se entenda os limites das propostas para a efetivação de uma gestão democrática a partir desses espaços.

Ainda que considere esses limites, Chauí (2001), por exemplo, não deixa de defender a cidadania que, segundo ela, se constitui pela e na criação de espaços sociais de luta, bem como pela instituição de formas de exercício político permanentes, a exemplo da organização de partidos políticos, da constituição do Estado de direito e políticas econômicas e sociais que visem criar, reconhecer e garantir a igualdade e a liberdade dos cidadãos. Para ela, é com a ideia de democracia que nasce a ideia e a própria instituição do espaço público, distanciado do espaço privado da família, da economia e da religião.

Essa posição de Chauí é representativa da perspectiva socialdemocrata, pois que faz uma crítica ao capitalismo baseado na desigualdade e pautado nas necessidades do mercado, ou seja, tem a expectativa de um capitalismo diferente, reformado, controlado,

onde o exercício da cidadania é fundamental tanto para seu alcance como para sua conservação.

Por sua vez, Paro (1992, p. 256) nos alerta que os discursos proferidos pelos dirigentes do Estado estão cheios de belas propostas que nunca se concretizam inteiramente porque faltam a vontade política e recursos (estes, abundantes para outros fins). Isso prova que há pouca probabilidade de o Estado realmente investir na democratização do saber, sem que haja pressão da sociedade civil. No caso da escola, é necessário que a comunidade escolar participe efetivamente da sua gestão “de modo a que esta ganhe autonomia em relação aos interesses dominantes representados pelo Estado.”

Sposito (1999, p. 45), ao tratar desta temática, sublinha que embora a necessidade de participação de amplos setores da sociedade na luta pela efetiva democratização do ensino público “tenha se transformado em uma corrente, quase um lugar comum, é preciso aprofundar a reflexão, pois a questão envolve maior grau de complexidade do que aparenta.” Essa participação tem sido estimulada há muito tempo por várias concepções pedagógicas que abrigam orientações políticas extremamente conservadoras, como no caso das teses reformistas defendidas no Brasil na década de 1920. Essa participação também foi considerada importante no regime autoritário, passando a ser compulsória a partir da década de 1970 com a regulamentação e obrigatoriedade de alguns espaços como as Associações de Pais e Mestres, tuteladas pelo regime e expressando uma cidadania sob controle.

O objetivo dessa breve apresentação em relação à compreensão de democracia e de gestão democrática da educação e da escola foi realçar dois aspectos: 1) não é possível fazer referência à democracia e à gestão democrática sem delimitar seu alcance, portanto sem explicitar as possibilidades e limites do modelo/contexto social do qual se fala; 2) que, de modo geral, as reflexões/análises são feitas tomando por base a realidade capitalista, os limites postos por essa realidade para a efetivação da democracia e a perspectivação da efetivação dessa democracia a partir das lutas sociais, o que implica na crença de sua realização.

Gestão democrática da educação e da escola

Após a consulta a todos os trabalhos apresentados em todos os GT, selecionamos 23 trabalhos, considerando os critérios estabelecidos a partir dos descritores. Nestes, os termos “gestão democrática da educação” e/ou “gestão democrática da escola”² foram encontrados nos títulos de 13 deles, sendo 11 trabalhos pertencentes ao GT 5 (Estado e Política Educacional), um pertencente ao GT 7 (Educação de Crianças de 0 a 6 anos) e um pertencente ao GT 13 (Educação Fundamental). Já a combinação dos termos “participação – educação/escola” foi encontrada em quatro trabalhos, sendo três pertencentes ao

GT 5 (Estado e Política Educacional) e um ao GT 6 (Educação Popular). Também foram levantados os trabalhos que traziam em seus títulos a combinação dos termos “democracia – educação/escola”. Neste caso, encontramos seis trabalhos, sendo dois no GT 3 (Movimentos Sociais e Educação) e quatro no GT 5 (Estado e Política).³ Apresentamos a seguir os temas específicos decorrentes da pesquisa, conforme exposto na introdução deste artigo.

Concepção de democracia

Pode-se afirmar que a ampla maioria dos trabalhos, com exceção de um, parte de uma concepção “socialdemocrata de democracia”, ou seja, faz a crítica ao capitalismo baseado na desigualdade e pautado nas necessidades do mercado, nutrindo a expectativa em torno de um capitalismo diferente, reformado, controlado, onde o exercício da cidadania é fundamental. As críticas são dirigidas ao “modelo liberal de democracia” e, de modo específico, à perspectiva neoliberal, cuja sustentação é dada por uma base legal e seu estabelecimento é apenas formal. A “perspectiva socialdemocrata de democracia” seria aquela em que o legal deve ser levado a cabo, implicando descentralização, participação e autonomia reais como condição para sua efetivação. Desses elementos, a participação foi o mais destacado. Afinal, é a partir da participação que o exercício da democracia e da cidadania se estabelece.

Mesmo que críticas tenham sido feitas ao capitalismo e à sua versão de democracia, ou seja, ao modelo liberal, apenas um trabalho fez menção à necessidade de outro modelo social (ou modo de produção) como pressuposto para o estabelecimento da democracia real. Trata-se do trabalho de Fernando José Martins.

Para Martins (2004, p.1), “teorizar e propor uma gestão democrática da escola são ações que estão intimamente ligadas a uma perspectiva que encontra no Estado suas condições de efetivação.” No entanto, para o autor, a educação estatal não deve significar ter o Estado como educador, visto que este se configura como instância de representação dos detentores do poder. Neste sentido, é necessário “conceber que a educação pública é um campo no qual ocorre a disputa hegemônica.” (MARTINS, 2004, p.3). Alerta que a ocupação da escola não garante sua democratização, embora seja parte desse processo. Entende a democracia

como processo e não como produto, ou seja, a democracia necessita ser tomada enquanto democratização, um processo contínuo e permanente de relações coletivas, de ações comunitárias que conduzam ao acréscimo social e a benefícios comuns a todos os envolvidos na ação coletiva. O processo de democratização é infundável, uma vez que, quanto mais avançado o nível de participação efetiva dos membros da ação democrática, mais exigentes estes se tornam para a participação, tanto do ponto de vista da abrangência, quanto do ponto de vista da qualidade da participação. (MARTINS, 2004, p.12)

O autor demonstra clareza no que se refere aos limites da democracia na ordem do capital e, apesar de não fazer menção direta, parece entender que a luta por democracia constitui-se como tática política para o alcance de outro modelo social. Segundo ele, “enquanto houver um só ser humano privado de direitos, de subsistência, em âmbito geral, do saber, em âmbito educacional, não poderemos falar em democracia plena. Enquanto houver capitalismo é impossível vivenciar a experiência de democracia como totalidade.” (MARTINS, 2004, p.14).

Pressupostos e mecanismos para a gestão democrática

A categoria “participação” foi unanimidade como pressuposto para a efetivação da gestão democrática, seja para aqueles que analisaram sistemas de ensino seja para aqueles que analisaram casos específicos de escolas. Na maioria dos casos, a participação vem acompanhada da “descentralização” e da “autonomia”. Em alguns textos esses conceitos foram mais desenvolvidos, mas podemos afirmar que, em todos, o sentido dado a cada um foi o mesmo. Tendo em vista essa observação, destacamos alguns exemplos.

Dos trabalhos analisados, o de Mendonça (2000) foi o que mais detalhou as categorias tomadas como centrais para o estabelecimento da gestão democrática da educação/escola. O autor destaca que a LDB 9394/96 contemplou, direta ou indiretamente, a gestão democrática do ensino público como princípio, determinando que as normas de gestão democrática atendessem às peculiaridades locais e aos princípios de participação, seja dos profissionais na elaboração do projeto pedagógico da escola, seja da comunidade escolar em conselhos escolares ou equivalentes. Além das categorias “participação”, “descentralização” e “autonomia”, o autor também aborda os “processos de escolha de diretores” e a “constituição e funcionamento de colegiados” constituintes da gestão democrática. Todavia, em trabalhos de outros autores, estes termos aparecem mais como mecanismos de realização da participação do que como categorias específicas.

Segundo Mendonça (2000, p.6), a análise dos aspectos da gestão democrática do ensino público, considerando-se a categoria *participação*, demonstrou que “os mecanismos adotados pelos sistemas não lograram pôr termo à guerra entre segmentos. Diretores, professores e funcionários, com prevalência dos primeiros, ainda monopolizam os foros de participação.” Neste sentido, Oliveira e Alves (2002, p. 4) atentam para o fato de não ser possível discutir sobre os mecanismos participativos na escola sem fazer referência à questão do poder. Para as autoras, “a participação deve ocorrer desde a elaboração dos projetos, o dimensionamento e detalhamento das metas até a tomada de decisões, execução, avaliação e redirecionamento, quando necessário”.

Martins (2004, p.6) atenta para o fato de ser impossível ter um único modelo de participação que possa ser aplicável a todo o sistema educacional, visto que se assim fosse se atentaria contra outro princípio da gestão democrática da escola, ou seja, o respeito às

especificidades de cada unidade escolar. Sobre participação, acrescenta que não é possível refletir sobre a gestão democrática da escola sem considerar os aspectos extrínsecos às unidades escolares. Portanto, é necessário ter clareza de como se dão as relações educacionais fora dos muros da escola.

Por sua vez, Paro (2000, p.8) diz que se uma das características da verdadeira democracia é a “participação ativa dos cidadãos na vida pública, considerados não apenas como ‘titulares de direito’, mas também como ‘criadores de novos direitos’, é preciso que a educação se preocupe com dotar-lhes das capacidades culturais exigidas para exercerem essas atribuições [...]”. Aqui se vê uma clara relação entre a necessidade da participação e a responsabilidade da educação para com a formação para a participação.

No que diz respeito à escolha de diretores, Mendonça (2000) afirma que este tem sido um tema que tem motivado pesquisadores, tanto na produção de reflexões teórico-conceituais como em investigações empíricas sobre a gestão democrática da educação. Segundo o autor, “a importância desse elemento de gestão democrática é compreensível pela vinculação do processo eleitoral com a democracia e pelo espaço que esse mecanismo ocupou como bandeira de luta dos movimentos sociais.” (MENDONÇA, 2000, p.7). Para ele, “os mecanismos de provimento do cargo de diretor escolar são reveladores das concepções de gestão democrática adotadas pelos sistemas de ensino.” (MENDONÇA, 2000, p. 8, grifos do autor). Com base no seu e em outros estudos, constatou que a eleição era o mecanismo mais utilizado, seguido da indicação.

Oliveira e Alves (2002, p.3) relatam que “os estudos sobre eleição do gestor escolar e sobre a autonomia da escola baseiam-se em elementos do processo participativo e na dificuldade de sua concretização, quer nas escolas, quer em processos de políticas públicas, principalmente as municipais”. As autoras entendem que a eleição de diretores não é ponto de partida, sendo necessário priorizar a consolidação dos conselhos internos, dos grêmios escolares e outras formas de gerir democraticamente a escola.

Lopes (2000) demonstrou que a eleição direta de diretores é bem aceita pelos diversos segmentos que compõem a comunidade escolar. Para o autor, “os diferentes usos que podem ser feitos do processo eleitoral impõem a necessidade de uma reflexão permanente sobre as possibilidades de aperfeiçoamento do mecanismo na perspectiva democrática.” (LOPES, 2000, p.3).⁴

Em relação aos colegiados, Mendonça (2000) afirma que, independente do processo de escolha do diretor, o colegiado permanece central na limitação do esquema de poder que envolve o funcionamento da instituição escolar. Ele é um mecanismo largamente utilizado pelos sistemas de ensino como expressão da gestão democrática.

Souza (2007), usando dados obtidos a partir do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) de 2003 apresenta um perfil da gestão da escola pública brasileira. No trabalho são descritos o perfil dos diretores escolares e o perfil da gestão escolar, destacando as formas de provimento dos diretores e a existência e funcionamento do Conselho de

Escola (CE). Para o autor, embora os conselhos escolares se constituam como instâncias que congregam diferentes sujeitos da comunidade escolar, podendo contribuir para a gestão democrática, tem sido identificado mais como um organismo auxiliar da direção/gestão da escola. Ressalta ainda que apesar de a legislação estabelecer a formação de organismos colegiados, como o CE, os dados do Saeb 2003 demonstraram que um terço das escolas ou não possuíam ou não conseguiam reuni-lo mais do que duas vezes ao ano, o que foi interpretado pelo autor como muito pouco, dada a dinâmica da escola e do processo de gestão. O autor destaca ainda que diretores eleitos promoviam uma gestão mais compartilhada, permitindo maior participação do CE, diferentemente do que ocorria quando os diretores eram indicados.

Tratando também dos conselhos escolares, Figueiredo (2010, p.7) assinala que “o Conselho Escolar nada mais é que a tradução de uma política democratizante que, assim como a própria democracia do País, é repleta de contradições, conflitos, desafios e conquistas.”

Araújo e Araújo (2002) abordaram outro instrumento que, em sua perspectiva, tem maior abrangência quando se trata de participação: trata-se das assembleias escolares. Os autores defendem que democracia escolar e sua efetiva implementação têm nestas assembleias, em suas várias formas de organização, a criação de um espaço para a participação efetiva de alunos/as e professores/as no processo de democratização das relações e na construção das regras.

Em relação à descentralização, Mendonça (2000) diz existir certa confusão em função da relação direta que, geralmente, é feita entre centralização e autoritarismo e descentralização e democracia. Afirmar que a municipalização tem sido apontada como uma forma possível de superação do centralismo. Os dados coletados e analisados pelo autor indicaram que vários sistemas de ensino destacavam a importância da descentralização, mas poucos estabeleceram programas para materializá-la. O autor destaca que “dentre as diferentes dimensões da descentralização adotadas nos sistemas – pedagógica, administrativa e financeira – esta última é a forma prevalente”, no entanto, diante da precariedade de recursos, a descentralização financeira transforma-se em “administração da escassez, funcionando como fator agravante o fato de que a escola tida pelo sistema como autônoma vê-se obrigada a decidir sobre a sua própria privação, isentando o Estado desse desconfortável ônus”. (MENDONÇA, 2000, p. 13-14).

Já para Santos (2006), se o conceito de descentralização tem por base a lógica democrático-participativa, isso implica a criação de mecanismos que favoreçam o alargamento do espaço público e, conseqüentemente, o avanço democrático. Todavia, para que isso se concretize é necessária efetiva transferência de poder para a esfera local que, por sua vez, deve viabilizar os espaços para que se criem novas relações entre a sociedade e o Estado, efetivando a participação da comunidade na gestão. No entanto, para a autora, o processo de descentralização vigente na educação brasileira é de caráter “economicista-instrumental”,

uma vez que resulta mais em transferência de responsabilidades para níveis cada vez mais micros, inclusive a escola, do que efetivamente partilha de poder. Em análise similar a de Santos, Lima e Viriato (2000), ao analisarem as políticas educacionais de descentralização, participação e autonomia dos estados de São Paulo e Paraná, a partir dos anos 80, afirmam que estas políticas propiciaram, nos anos 90, o processo de desobrigação do Estado perante a educação pública. Neste caso não identificaram apenas a transferência de responsabilidades, mas o próprio afastamento do Estado.

Em relação à autonomia, Mendonça (2000, p.14) verificou que, de modo geral, os documentos dos sistemas de ensino enunciavam a autonomia como um valor, mas não estabeleciam os mecanismos efetivos para sua conquista. Cita o Regimento Escolar como exemplo da falta de autonomia da escola, visto que este documento acaba tendo uma forma determinada pelas administrações centrais, desrespeitando as características pedagógicas e culturais de cada escola e das comunidades em que se situam. O autor destaca ainda que embora o projeto político pedagógico seja apontado como expressão coletiva do esforço da comunidade escolar na busca de sua identidade, caracterizando-se como uma das principais expressões da autonomia escolar, de modo geral, as normativas dificultam esta autonomia.

Souza (2004, p.9) corrobora as análises de Mendonça. Ao analisar as causas do distanciamento entre os pressupostos da gestão democrática da educação, presentes nos discursos oficiais da Secretaria Municipal de Educação estudada, e as práticas efetivas das escolas, concluiu que este distanciamento ocorria em função do “controle pormenorizado das ações escolares” e das “fortes pressões sobre a eficiência da escola posta como responsabilidade de seu corpo docente”, o que fazia com que os professores se tornassem “cada vez mais céticos sobre as possibilidades de consolidação da escola igualitária e democrática que almejam.” Além do aspecto citado, a autora também destacou a dificuldade no que diz respeito à autonomia pedagógica. Seu estudo indicou forte influência da equipe pedagógica da Secretaria Municipal. De acordo com Souza, o trabalho desta equipe foi considerado pelos professores como o exercício do poder controlador, expressando a falta de autonomia pedagógica nas escolas.

Martins (2004, p.6), ao tratar da gestão democrática e da ocupação da escola no âmbito do MST, diz que a ocupação da escola “significa exercer a autonomia/autogestão da mesma. Implica efetivar, mesmo que a contragosto dos representantes do poder público, práticas escolares condizentes com as especificidades da realidade comunitária, de acordo com as vontades desta, e não de outrem.”

Da análise dos materiais acima apresentados, inferimos que os pressupostos ou mecanismos indicados para a efetivação da gestão democrática da educação/escola são aqueles também estabelecidos em lei. Há uma unanimidade em relação à importância desses pressupostos/mecanismos, mesmo que seja visível a apresentação de limites para a sua efetivação.

Questionamentos e limites para a gestão democrática

Em relação aos questionamentos ou indicação de limites à efetivação da gestão democrática da educação e da escola fica claro, na ampla maioria dos trabalhos, que os limites estão relacionados à não-concretização, de fato, das proposições legais estabelecidas. Não encontramos nenhum questionamento em relação à importância dos pressupostos centrais (participação, descentralização e autonomia) para o estabelecimento da gestão democrática. O que ficou evidente foi que a maioria dos autores, sempre em tom crítico, entende que os governos não estavam, efetivamente, criando mecanismos para o estabelecimento real de uma gestão democrática. Em alguns textos, especificamente quando trataram da descentralização, apareceram críticas ao neoliberalismo, a exemplo de Munarim (2000), Marques (2001) e Santos (2006). O modelo neoliberal, neste caso, foi tomado como uma opção política de governantes que não tinham o efetivo interesse de fazer cumprir o que determina a legislação. Entende-se, portanto, que os limites estão relacionados à “falta de vontade política” para a concretização da gestão democrática.

No que tange a não-concretização dos princípios legais, o maior destaque foi dado à questão da participação, evidenciando que sem esta o processo de gestão democrática “desejado” não se concretiza. Mendonça (2000), Souza (2007) e Oliveira e Alves (2002) destacaram a necessidade de se fazer referência à questão do poder, visto seu caráter limitante quando se analisa processos de participação. Para Oliveira e Alves (2002), em muitos momentos, a participação se torna restrita não atingindo a tomada de decisão, execução, avaliação e redirecionamento dos encaminhamentos.

Outros limites citados foram a falta de autonomia pedagógica e de repasse de verbas (SOUZA, 2004); limites objetivos que são difíceis de superar com a simples assunção teórica desse modelo de gestão democrática, tais como: salas lotadas; professores com baixa remuneração e, por isso, desmotivados; poucos recursos financeiros; material didático insuficiente e de baixa qualidade; e instalações físicas precárias (SANTOS, 2006); limites em relação ao próprio funcionamento das instâncias de participação no âmbito escolar, a exemplo dos conselhos (FIGUEIREDO, 2010).

Apesar de nem todos os autores terem especificado dificuldades, a análise geral possibilita afirmar que são apontados limites de todas as ordens, sendo os limites políticos os mais destacados. São limites que, de acordo com o que já foi exposto, são vistos como superáveis, o que garantiria a estruturação de uma gestão da educação e da escola efetivamente democrática. É necessário lembrar que a maioria dos autores analisados se alinha à perspectiva socialdemocrata, que é a base do arcabouço legal das políticas sociais no Brasil, em específico, aqui, da educação. Assim, embora apresentem uma perspectiva crítica em relação ao capitalismo, pouco abordam sobre os limites estruturais que impedem a concretização do que aparece sempre como “algo a ser alcançado” e, neste

caso, a partir das lutas sociais, do comprometimento dos educadores, do exercício da participação efetiva para a concretização do que já foi estabelecido como direito. Com a exceção de Martins (2004), que deixou entender que a luta pela concretização dos direitos constitui-se em tática para a superação da ordem do capital.

Considerações finais

A análise dos trabalhos selecionados possibilita afirmar que há uma crença generalizada na possibilidade de estabelecimento da gestão democrática da educação e da escola dentro da ordem do capital. O fato de haver o entendimento que o estabelecimento da democracia e da gestão democrática é resultado de “vontades”, seja dos governantes, seja da população a partir de suas lutas, tira de cena elementos estruturais importantes que são limitantes efetivos para tal. Se não foi possível, até o momento, a efetivação dos pressupostos para a gestão democrática (participação, descentralização e autonomia) da forma como defendida/desejada, é necessário que se retome as reflexões em tona da possibilidade de isto realmente se concretizar. Caso contrário, a única saída é continuar com a luta constante de garantir o que já foi estabelecido como direito e continuar lutando por outros e mesmo pelo “direito a ter direito”. Ora, a estrutura do capital já deu provas suficientes de que não pode responder àquilo que assimila no plano formal. Isso, por si, deveria ser um aspecto fundamental quando se reflete sobre a realidade. No entanto, as análises se sustentam muito mais em questões volitivas do que em fatos concretos. Mesmo o desmonte dos estados de Bem-estar Social mais avançados não serviu de exemplo para que os autores, cujos trabalhos foram analisados, questionassem a possibilidade do estabelecimento de uma democracia real e de seus desdobramentos. O retorno da extrema-direita em muitos países onde a socialdemocracia governava também é algo a ser considerado.

É importante retomar a análise feita por Wood (2003), quando assevera que o capitalismo coexiste com a democracia formal e que a democracia formal deixa fundamentalmente intacta a exploração de classe. Um sistema baseado na exploração do trabalho e na propriedade privada dos meios de produção, cujo desenvolvimento não se dá em função das necessidades de cada um, bem como das possibilidades de cada um, não convive com a democracia real, se assim podemos chamar o que é desejado.

O grupo de autores com os quais dialogamos aqui, a partir de seus trabalhos, não é uma singularidade. Compreende-se que há o fortalecimento da defesa desse capitalismo controlado, com um Estado que responda aos anseios da população. Se isto não ocorre, o problema está na estrutura do sistema do capital, mas na opção feita pelos governos. Essa circularidade em torno da “questão volitiva” não é de agora. No entanto, o fato de, frequentemente, como pesquisadores, concluirmos que os direitos não são

respeitados, que as políticas não são efetivadas ou que não representam aquilo que é o anseio social deve servir de alerta: apesar das nuances, não estamos circunscritos sempre na mesma realidade?

Quadro 1 – Relação dos trabalhos analisados

| Trabalhos selecionados a partir dos descritores “gestão democrática da educação” e/ou “gestão democrática da escola” | | | | |
|--|------|----|--|--|
| REUNIÃO | ANO | GT | TÍTULO | AUTOR (ES) |
| 23 | 2000 | 05 | A gestão democrática nos sistemas de ensino brasileiros: a intenção e o gesto. Disponível em: http://23reuniao.anped.org.br/textos/0521t.PDF | Erasto Mendonça |
| 24 | 2001 | 13 | Autonomia e gestão democrática da escola à luz da teoria da ação comunicativa de Habermas. Disponível em: http://24reuniao.anped.org.br/tp1.htm#gt13 | Silvia Elizabeth Moraes |
| 25 | 2002 | 05 | A escolha de dirigentes escolares como instituinte da gestão democrática: caminhos e descaminhos. Disponível em: http://25reuniao.anped.org.br/tp25.htm#gt5 | Lindamir C. V. Oliveira; Maria Leila Alves |
| 27 | 2004 | 05 | Gestão democrática da educação: entre as políticas oficiais e a prática escolar. Disponível em: http://27reuniao.anped.org.br/ | Neusa Maria Marques de Souza |
| 27 | 2004 | 05 | Gestão democrática no governo das mudanças - Ceará (1995-2001). Disponível em: http://27reuniao.anped.org.br/ | Jeannette F. Pouchain Ramos |
| 27 | 2004 | 05 | Gestão democrática e ocupação da escola: limites e possibilidades da gestão das escolas em acampamentos e assentamentos do MST. Disponível em: http://27reuniao.anped.org.br/ | Fernando José Martins |
| 29 | 2006 | 05 | Gestão democrática da escola: bases epistemológicas, políticas e pedagógicas. Disponível em: http://29reuniao.anped.org.br/ | Ana Lúcia Felix dos Santos |
| 29 | 2006 | 07 | A gestão democrática como referencial de qualidade na educação infantil para crianças de quatro a seis anos. Disponível em: http://29reuniao.anped.org.br/ | Bianca Cristina Correa |

| | | | | |
|----|------|----|--|---|
| 30 | 2007 | 05 | Perfil da gestão da escola pública no Brasil: um estudo sobre os diretores escolares e sobre aspectos da gestão democrática. Disponível em: http://30reuniao.anped.org.br/ | Ângelo R. de Souza |
| 30 | 2007 | 05 | A avaliação institucional e a gestão democrática na escola. Disponível em: http://30reuniao.anped.org.br/ | Itamar Mendes da Silva |
| 33 | 2010 | 05 | A gestão democrática recontextualizada na escola em experiências de democracia participativa. Disponível em: http://33reuniao.anped.org.br/internas/ver/trabalhos-gt05 | Nailê Pinto Iunes; Maria Cecília Lorea Leite |
| 33 | 2010 | 05 | Participação do conselho escolar na gestão da escola: processo de efetivação da gestão democrática das escolas municipais de Salvador.* Disponível em: http://33reuniao.anped.org.br/internas/ver/trabalhos-gt05 | Camila de Souza Figueiredo |
| 33 | 2010 | 05 | Gestão escolar democrática: uma análise dos limites culturais a serem superados em um contexto tradicional. Disponível em: http://33reuniao.anped.org.br/internas/ver/trabalhos-gt05 | Luís Gustavo Alexandre da Silva |

* O título do trabalho faz referência, também, ao termo participação, sendo priorizado, aqui, o termo gestão democrática.

| Trabalhos selecionados a partir dos descritores "participação – educação/escola" | | | | |
|--|------|----|--|---|
| REUNIÃO | ANO | GT | TÍTULO | AUTOR (ES) |
| 23 | 2000 | 05 | As políticas de descentralização, participação e autonomia: desestatizando a educação pública. Disponível em: http://23reuniao.anped.org.br/textos/0523t.PDF | Antonio Bosco de Lima; Edaguimar O. Viriato |
| 24 | 2001 | 05 | Políticas de autonomía escolar y participación de las familias en la escolarización: tendencias del caso argentino. Disponível em: http://24reuniao.anped.org.br/tp.htm#gt5 | Myrian Andrada |
| 26 | 2003 | 06 | Educação popular na escola e questão da participação. Disponível em: http://26reuniao.anped.org.br/ | Odilon Luiz Poli |

| | | | | |
|----|------|----|---|------------------------------------|
| 30 | 2007 | 05 | Participação sociopolítica e governança democrática: o papel dos conselhos municipais de educação na gestão e implementação da política educacional. Disponível em: http://30reuniao.anped.org.br/ | Carlos Augusto Sant'Anna Guimarães |
|----|------|----|---|------------------------------------|

| Trabalhos selecionados a partir dos descritores “democracia – educação/escola”. | | | | |
|---|------|----|---|--|
| REUNIÃO | ANO | GT | TÍTULO | AUTOR (ES) |
| 23 | 2000 | 03 | Educação e democracia no contexto da desconcentração do Estado. Disponível em: http://23reuniao.anped.org.br/textos/0309t.PDF | Antonio Munarim |
| 23 | 2000 | 05 | Democracia e Escola – Lições dos Eleitores de Diretores das Redes Públicas de Ensino. Disponível em: http://23reuniao.anped.org.br/textos/0511t.PDF | Paulo R. C. Lopes |
| 23 | 2000 | 05 | Educação para a democracia: o elemento que falta na discussão da qualidade do ensino. Disponível em: http://23reuniao.anped.org.br/textos/0528t.PDF | Vitor Henrique Paro |
| 24 | 2001 | 05 | O Projeto Político Pedagógico e a construção da autonomia e da democracia na escola nas representações sociais dos conselheiros. Disponível em: http://24reuniao.anped.org.br/tp.htm#gt5 | Luciana Rosa Marques |
| 25 | 2002 | 03 | Assembléias escolares: construindo a democracia em instituições de ensino fundamental. Disponível em: http://25reuniao.anped.org.br/tp25.htm#gt5 | Ulisses F. de Araújo; Valéria A. A. de Araújo |
| 25 | 2002 | 05 | A pedagogia da democracia de Paulo Freire. Disponível em: http://25reuniao.anped.org.br/tp25.htm#gt5 | Vânia M. Gasparello |

Fonte: O próprio autor

Recebido em 24/08/2016 e aprovado em 10/01/2017

Notas

- 1 Usamos como descritores: “gestão democrática da educação”, “gestão democrática da escola”; “participação” (na escola e/ou na educação); “democracia” (na escola e/ou na educação).
- 2 Também consideramos o termo “gestão democrática dos sistemas de ensino”.
- 3 Ao final deste artigo apresentamos um quadro com a discriminação de todos os trabalhos analisados.
- 4 Cabe lembrar que a Meta 19 do PNE diz que a gestão democrática da educação deve estar associada ao estabelecimento de critérios técnicos de mérito e desempenho e à consulta pública à comunidade escolar quando se refere às formas de seleção e provimento dos cargos/funções de diretores escolares, no âmbito das escolas públicas, prevendo recursos e apoio técnico da União para tanto.

Referências

- AGUIAR, Márcia Ângela da S. A política educacional no Brasil e o papel do Conselho Nacional dos secretários de Educação: uma questão polêmica. **Educação & Sociedade**, n. 42, ago. 1992.
- BASTOS, João Baptista. Gestão democrática da educação: as práticas administrativas compartilhadas. In: BASTOS, J. B. (Org.). **Gestão democrática**. Rio de Janeiro: DP&A, 1999, p. 7-30.
- CHAUÍ, Marilena. **Escritos sobre a universidade**. São Paulo: Editora UNESP, 2001.
- DOURADO, Luis Fernando. Reforma do Estado e as políticas para a educação superior no Brasil nos anos 90. **Educação & Sociedade**, v. 23, n. 80, Campinas, Set. 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302002008000012&script=sci_arttext&tlng=in> Acesso em: 10 fev. 2011.
- MACHADO, Erica. Gestão democrática escolar: uma produção histórica. **Educação em Foco**, v. 9, n. 1 e 2, Juiz de Fora, mar./ago. 2004, set./fev. 2004/2005, p. 11-32.
- PARO, Vitor Henrique. Gestão da Escola Pública: a Participação da Comunidade. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. v. 73, n.174, Brasília, mai./ago, 1992, p. 255-290. Disponível em: <<http://www.rbep.inep.gov.br/index.php/RBEP/article/viewFile/451/456>> Acesso em 10 fev. 2011.
- SAVIANI, Dermeval. **História das idéias pedagógicas no Brasil**. 2. Ed. Campinas: Autores Associados, 2008.
- SPOSITO, Marília Pontes. Educação, gestão democrática e participação popular. In: BASTOS, J. B. (Org.). **Gestão democrática**. Rio de Janeiro: DP&A, 1999, p. 45-56.
- WOOD, Ellen. Meiksins. **Democracia contra capitalismo: a renovação do materialismo histórico**. São Paulo: Boitempo, 2003.

A ruptura de um Projeto Político Pedagógico

Na periferia das periferias

MARIA CRISTINA SCHEFER*

GELSA KNIJNIK**

RESUMO: O projeto político pedagógico (PPP) é um dos documentos representativos da gestão Democrática na escola. Nele constam as proposições das comunidades escolares que podem dar singularidade ao processo educativo. Este estudo, de tipo etnográfico, que teve como base a legislação nacional e as contribuições de Bauman, evidencia o impedimento da gestão de um PPP, em vista de um “ato administrativo de costume”: o banimento de profissionais da educação de escolas centrais para uma escola da periferia das periferias.

Palavras-chave: Gestão democrática. Depreciação profissional. Atos administrativos

The rupture of a political pedagogical project (PPP)

On the periphery of the peripheries

ABSTRACT: The political pedagogical project (PPP) is one of the representative documents for democratic management in the school. It contains the proposals of the school communities which can give unity to the educational process. This ethnographic study, based on the national legislation and the contributions of Bauman, shows the impediments to the management of a PPP, in view of a "normal administrative act": the banishment of professionals from education in central schools to schools on the periphery of the peripheries.

* Doutora em Educação pelo Programa de Pós-Graduação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS. Atualmente, atua como Pedagoga no Instituto Federal de Educação (IFRS), Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul - campus/Osório, e é membro do Grupo Interinstitucional de Pesquisa em Educação Matemática e Sociedade (GIPEMS) da Unisinos. Capão da Canoa/RS – Brasil. *E-mail:* <mariacrisdomar@gmail.com>.

** É Doutora em Educação e Mestre em Matemática pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. É professora titular do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos). São Leopoldo/RS – Brasil. *E-mail:* <gelsa.knijnik@gmail.com>.

Keywords: Democratic management. Professional depreciation. Administrative acts.

La ruptura de un proyecto político pedagógico (PPP)

En la periferia de las periferias

RESUMEN: El proyecto político pedagógico (PPP) es uno de los documentos representativos de la administración Democrática en la escuela. En él se encuentran las proposiciones de las comunidades escolares que pueden otorgar singularidad al proceso educativo. Este estudio, del tipo etnográfico, ha tenido como base la legislación nacional y las contribuciones de Bauman y revela el impedimento de la gestión de un PPP provocado por un “acto administrativo corriente”: la transferencia de profesionales de la educación de escuelas centrales a una escuela de la periferia de las periferias.

Palabras clave: Gestión democrática. Depreciación profesional. Actos administrativos.

La rupture d'un projet politique pédagogique (PPP)

Dans la périphérie des périphéries

Résumé: Le projet politique pédagogique (PPP) est un des documents représentatifs de la gestion démocratique de l'école. Il contient les propositions des communautés scolaires qui peuvent donner de la singularité au processus éducatif. Cette étude, de type ethnographique, qui se base sur la législation nationale et sur les contributions de Bauman, montre la destitution de la gestion d'un PPP, en vue d'un “acte administratif de coutume”: le bannissement de professionnels de l'éducation d'écoles centrales pour une école de la périphérie des périphéries.

Mots-clés: Gestion démocratique. Dépréciation professionnelle. Actes administratifs.

Introdução

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, vigente desde o ano de 1996, que normatiza a gestão democrática das escolas, determina tanto a necessidade da construção de propostas pedagógicas quanto da participação docente. Esse encaminhamento é importante, pois o desmembramento dos objetivos previstos nas propostas pedagógicas depende, em grande parte, das ações dos docentes em sala de aula. Pela inerente conotação política, as propostas podem ser denominadas de projetos políticos pedagógicos (PPPs), seguindo uma orientação teórica progressista.

A desconsideração das características dos educandos aumenta a probabilidade de insucesso escolar, portanto, os profissionais que uma escola recebe “estão dotados” de expectativas administrativas para a efetivação do processo educativo. Em lugares de extrema pobreza, em que as famílias têm pouca aproximação com a cultura escolar, o correto, se pensarmos em ‘equidade de oportunidades sociais’, seria o aumento de investimentos públicos, incluindo a formação específica dos profissionais para a atuação em meio às adversidades.

Ao contrário disso, este estudo descritivo, apresenta uma prática “de costume”, de acordo com o campo do Direito, que é a designação de profissionais destituídos retoricamente de atributos qualificatórios, num determinado período de governo, para as escolas frequentadas pelas populações mais pobres. Revela, portanto, o descumprimento dos princípios da administração pública brasileira (Limpe) e promove, entre outros danos, a fragilização do PPP.

Enfim, com viés etnográfico, descrevo aqui o indizível, profissionais da educação “de castigo” numa escola de periferia. Um PPP enfraquecido por uma reunião excludente, que institui um processo educativo a menor para os que mais necessitam. Os dados foram coletados entre 2010 e 2014, período em que realizei o doutoramento em educação. Para registrá-los foi utilizado um Diário de Campo, onde constam relatórios de episódios-chave, entrevistas audiogravadas e transcritas e imagens fotográficas.

A metodologia com viés etnográfico

Com origem nos estudos antropológicos, conforme Guber (2001), as pesquisas do “tipo etnográfico” (ANDRÉ, 1976) ou a “etnografia em educação” (GREEN *et al.*, 2005) passaram a ser utilizadas no campo educacional com vistas à compreensão de culturas escolares, rompendo com a tradição cognitivista que perdurou na pesquisa educacional brasileira até meados da década de 70.

Por ser um sistema aberto de investigação, conforme Green (2005), as pesquisas com viés etnográfico não permitem categorizações de “achados” em campo, não suportam o ‘é isso ou aquilo’. Resultam de registros interpretativos ou “descrições densas” (GEERTZ, 1989), que “traduzem” (a partir do ponto de vista do investigado) o sentido das práticas

de lugar. Ao investigador cabe o papel primeiro de escrevente da história alheia. Para Green (2005), quem deseja fazer estudos dessa natureza não pode definir *a priori* o que será ou não tomado para análise, visto o caráter desenvolvimental da metodologia.

Entrevistas abertas, narrativas, seleção de episódios-chave, fotografias, documentos e aportes teóricos podem compor o Diário de Campo do investigador que, para Minayo (2012, p. 71), “nada mais é do que um caderninho, uma caderneta, ou um arquivo eletrônico no qual escrevemos todas as coisas que não fazem parte do material formal de entrevistas em suas várias modalidades”. Os instrumentos foram utilizados neste estudo, quando fiquei por quatro meses ininterruptos em campo. Na ocasião, eu havia sido nomeada para a função de apoio pedagógico na escola em estudo e havia iniciado o doutorado. Findado esse período contínuo, ainda retornei ao lugar durante os dois anos que se seguiram ao campo, às vezes em momentos festivos e outras vezes em reuniões pedagógicas. Porém, foi a proximidade inicial com os profissionais da escola que garantiu o desenvolvimento do estudo; conforme Weber (2009), a pesquisa etnográfica resulta da empatia entre os participantes do processo investigativo.

O investigador sempre chega a campo com uma bagagem conceitual/referencial. No meu caso, como decidi compreender a dinâmica da gestão escolar, das relações entre os gestores e os profissionais da escola, utilizei como base tanto a legislação quanto reflexões de intelectuais que contribuem discursivamente para legitimar o normatizado ou para explicar suas fragilidades. Apresento a seguir parte da legislação que norteou meu estudo, metodologicamente, nomeado como do “tipo etnográfico” (ANDRÉ, 1979), mas que seguiu as orientações de Green *et. al.* (2005), no tratamento e análises das informações.

Constituição, atos administrativos e a Lei

A Constituição de 1988, conhecida como a “Constituição Cidadã”, é o documento de referência para as ações públicas no Brasil. Ela institui o Estado Democrático de Direito. Entre os princípios fundamentais, vale destacar para este estudo: “II – a cidadania; III – a dignidade da pessoa humana; V – o pluralismo político”, bem como os seguintes objetivos,

I – construir uma sociedade livre, justa e solidária; [...]; III – erradicar a pobreza e a marginalização e reduzir as desigualdades sociais e regionais; IV – promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação.

Esses excertos dizem respeito à vida das pessoas, as quais se encontram nas escolas, sejam professores, técnicos, pais, alunos. Nessa linha, também o inciso III do art. 19

torna-se fundamental: “é vedado à União, aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios: [...] III – criar distinções entre brasileiros ou preferências entre si”.

No que se refere às relações com os profissionais das escolas, é possível questionar as decisões administrativo-pedagógicas dos governantes (agentes políticos) a partir do disposto no art. 37:

A administração pública direta e indireta de qualquer dos Poderes da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios obedecerá aos princípios de legalidade, impessoalidade, moralidade, publicidade e eficiência e, também, ao seguinte: [] II – a investidura em cargo ou emprego público depende de aprovação prévia em concurso público de provas ou de provas e títulos, de acordo com a natureza e a complexidade do cargo ou emprego, na forma prevista em lei, ressalvadas as nomeações para cargo em comissão declarado em lei de livre nomeação e exoneração. [] § 2º – A não observância do disposto nos incisos II e III implicará a nulidade do ato e a punição da autoridade responsável, nos termos da lei.

Em constante aperfeiçoamento¹, a Constituição disciplina os “atos administrativos” do poder público. Quando agentes políticos (que durante mandatos governam) agem a partir dela, eles operam para o bem comum. Porém, como descreverei nestas linhas, nem sempre isso acontece. Muitas vezes, os princípios da impessoalidade, da eficiência, e da legalidade que a regem são ignorados por atos gestores marcados por interesses partidários, financeiros, afins.

Compreendendo o ato administrativo

Para compreender melhor um ato administrativo, coube-me a ajuda específica do campo do Direito. O intuito, neste estudo, foi escrutinar processos de nomeação e reaproveitamento de profissionais da educação que resultam na designação do lugar para a entrada em exercício sob pena de perda de cargo público. Na lição de Meirelles *et al.*,

ato administrativo é toda manifestação unilateral de vontade da administração pública que, agindo nessa qualidade, tenha por fim imediato adquirir, resguardar, transferir, modificar, extinguir e declarar direitos, ou impor obrigações aos administrados ou a si própria. (2011, p. 154).

Para o jurista (2011), a validade de um ato tem cinco características principais, a saber, a competência, o motivo, o objeto, a finalidade e a forma. A *competência* tem a ver com a pessoa legalmente apta (competente) para praticar um ato administrativo. No caso da nomeação para professor, caberá isso ao prefeito ou a quem ele legalmente determinar. Já a “disponibilidade e o reaproveitamento” de profissionais para uma escola, geralmente, é da alçada dos gestores da pasta educacional e de suas equipes diretivas. O *motivo* tem a ver com a causa do ato administrativo, como, por exemplo: necessidade

de “aproveitamento”, de nomeação. O *objeto* do ato administrativo, segundo Meirelles *et al.* (2011, p. 159), “identifica-se com o conteúdo do ato, através do qual a Administração manifesta seu poder e sua vontade, ou atesta simplesmente situações preexistentes”. A *finalidade* do ato administrativo, para Meirelles *et al.* (2011) é sempre o bem comum, a coisa pública. A *forma* do ato administrativo é o meio padronizado para que a vontade dos agentes públicos (interna ou externamente) seja exteriorizada, no entender de Meirelles *et al.* (2011).

Não é preciso ser um profissional do Direito para perceber que o elemento do ato administrativo que pode servir para aproveitamentos/nomeações excludentes de profissionais da educação é a *finalidade*, visto que tende à subjetividade, possibilitando desvios, os quais podem ser encobertos por uma *forma* perfeita na publicação de um ato. Ou seja, o atendimento ao “*design* burocrático” pode descaracterizar, aos olhos da maioria, a natureza abusiva de um ato administrativo, o *desvio de finalidade*.

Gestão democrática e propostas pedagógicas

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9394/96), que disciplina a educação escolar no território nacional, traz no art. 3º os princípios norteadores, sendo que dois interessam de forma singular a este estudo: “VII – valorização do profissional da educação escolar; VIII – gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino”. (MEC, 1996). Ambos interferem diretamente nas práticas cotidianas da escola, e é a partir da *gestão democrática* que pode ser garantida a construção de uma proposta pedagógica (ou de um projeto político pedagógico [PPP]) significativa, no qual a valorização dos profissionais da educação é o meio de engajamento para a execução. Referente a isso a LDB determina em seu art. 12 que

Os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino, terão a incumbência de: I – elaborar e executar sua proposta pedagógica; [...]”, e o art. 13 estabelece: “Os docentes incumbir-se-ão de: I – participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino; II – elaborar e cumprir plano de trabalho, segundo a proposta pedagógica do estabelecimento de ensino; [...]” (MEC, 1996).

Porém, mesmo que às competências docentes tenham sido referenciadas como importantes aos processos decisórios da escola, como impresso na LDB, na prática essa participação/valorização nem sempre ocorre. A exemplo do que ocorre no lugar que, então, apresento.

O lugar escolar, os profissionais e a redondeza

Uma escola que *quase* desabou, em 2010, dois meses depois da inauguração (prédio de alvenaria que deveria substituir o antigo de madeira), situada na região metropolitana de Porto Alegre, foi o lugar de estudo. A instituição conta com mais de duzentos alunos, distribuídos entre a educação infantil e os anos iniciais do ensino fundamental. As atividades educativas tiveram início há 22 anos, com o objetivo de “acolher” os dependentes dos, então, trabalhadores da construção civil, que se instalaram na região no período de construção do Polo Petroquímico de Triunfo, mão de obra sem formação, que, após o término das obras, foi “dispensada”.

Acomodados numa das áreas mais distantes do centro da cidade, naquilo que a partir de uma análise se degrada do obelisco para as margens, nomeei como sendo a “periferia das periferias”. Uma posição territorial que (de saída) prescreveu a miséria aos forasteiros, bem como seu distanciamento dos moradores com melhor condição de vida.

Diante dessa condição de pobre (herdada) e sem capacitação profissional, os moradores do lugar estão há duas décadas sujeitos a postos de trabalho sazonais nas indústrias da região, ou em ocupações informais, de pouca remuneração.

Essa falta de contratantes formais pode ser explicada por Bauman (2008, p. 15), nos seguintes termos: “As pessoas em busca de trabalho precisam ser adequadamente nutridas e saudáveis, acostumadas a um comportamento disciplinado e possuidoras das habilidades exigidas pelas rotinas de trabalho dos empregos que procuram.” A continuidade da miséria (que não permite uma boa saúde/aparência aos habitantes) contribui para a manutenção da mão de obra barata e da informalidade no lugar. Segundo Santos (2008), todos os lugares são sublugares de um sistema, refletem as normas de um modo de produção, existem e se mantêm de um jeito e não de outro no atendimento às regras econômicas. Em síntese, “quando se fala em modo de produção, não se trata simplesmente de relações sociais que tomam uma forma material, mas também de seus aspectos imateriais, como o dado político e ideológico”. (SANTOS, 2008, p. 32).

Uma região marcada pela pobreza (pelas faltas) nada tem a ver com a “falta de vontade” ou a “vagabundice” dos habitantes (conforme o senso comum tende a difundir/culpabilizar) e dificilmente poderá ser modificada sem que haja uma interferência específica para a melhoria do lugar.

Quanto às dezessete professoras e os demais profissionais da educação, destinados a ensinar num lugar marcado pelo descaso, pela falta de direitos, nove contam “em detalhes” que estão na escola “de castigo”: ou porque “subverteram” a equipe administrativa ou porque não foram considerados dignos de outra designação (caso das recém-nomeados). Muitos revelaram que já chegaram “loucos para partir”, conforme o depoimento das professoras,

Eu vim porque quis [...], mas a gente vê que muita gente não vem pra cá porque quer, vem como um castigo, e tem vários outros que moram perto, fica mais à mão. Não é por uma opção, porque eu acho que aquele lugar é legal, são poucos os que vieram pra cá assim. (Transcrição de parte da entrevista sonora com A, em set. 2012).

Normalmente [quem vem para cá] são aquelas que a secretária não as quer nas outras escolas. Existem muitas razões pelas quais elas vêm, às vezes por serem pessoas que batem de frente com outras escolas, com a equipe diretiva e outros grupos ou por “castigo”, pra ti aprender porque tu não forma o círculo deles, tu é um pouco diferente, então, normalmente, é por castigo. Eu sou uma. Bati de frente com eles. (Transcrição de parte da entrevista sonora com B, em set. 2012).

O organograma escolar apresenta uma força de trabalho 100% feminina, o que inclui a única professora transexual do município e um auxiliar de nutrição *gay*, o que merece um olhar na perspectiva de gênero, pois é no mínimo curioso que não tenham docentes “homens” com características “transgressoras” similares a serem postos em disponibilidade nas escolas centrais... Nesse cenário, Almeida dá conta de que

o processo de imputar para homens e mulheres determinismos sexuais biologicamente herdados implica a existência de uma ditadura de gênero para os dois sexos que, infalivelmente, leva a hierarquia do masculino sobre o feminino, numa escala axiológica na qual as fêmeas sempre saem perdendo, dado que as atividades masculinas sempre foram consideradas de primeira ordem e as femininas, de segundo escalão. Essa dupla (des)valorização conduz a diferentes implicações no mundo do trabalho, no espaço público, nas esferas do privado e nas instâncias do poder. (1998, p. 44).

Outros atributos das profissionais da escola causam similar estranheza: duas das assistentes da educação infantil são deficientes físicas: uma é cadeirante, e a outra sofreu paralisia infantil. Ambas têm dificuldades de locomoção para acompanhar o “tranco” dos pequenos com quem atuam. Uma professora tem obesidade mórbida (EI) e partilha com a diretora a permanente possibilidade de sofrer um ataque epilético. Três professoras enfrentam depressão crônica pós-abstinência química por uso de drogas. Na cozinha da escola, dois dos profissionais desenvolvem doenças degenerativas (soro positivos) e contam com o auxílio diário de duas mães voluntárias que trabalham em troca das sobras da merenda.

Esse agrupamento de profissionais evidenciou que as designações para a entrada em exercício na escola da periferia das periferias, obedece a critérios mercadológicos, que servem como réguas excludentes: as questões de gênero, a deficiência física, as doenças psicossomáticas ou degenerativas, a insignificância partidária e a falta de afinidade com a gestão. Em outros termos, o que opera é a lógica capitalista de uma ‘Sociedade de Consumo Líquido-Moderna’ (BAUMAN, 2008), em que há um processo de depreciação de *tudo* e de *todos* que não interessam àqueles que ditam as regras sociais. Para Bauman (2009, p. 108), “a política de vida [...], assim como a natureza das relações interpessoais, tende a ser remodelada à semelhança dos meios e objetos de consumo e segundo as linhas sugeridas pela síndrome consumista”¹. Pensando em termos ideológicos, são as correntes neoliberais, operando em defesa do capital, inibindo as ideias democratizantes do ensino, conforme Leher (2002, p.197),

a combinação do neoliberalismo com a ideologia da globalização criou disposições ideológicas assentadas em valores, normas, atitudes, aptidões, que, apesar

de aparentemente corresponderem ao interesse de todos, interessa mais particularmente ao grupo dirigente.

Quanto à manutenção de “profissionais em acordo com os gestores” nas escolas centrais, ela pode ser explicada tanto pelo poder de persuasão que os mais ricos sempre detiveram para garantir o ensino de qualidade “aos seus” quanto pelas expectativas de retorno social que “os filhos do centro” carregam. Conforme Clark *apud* Bauman,

toda a ideia de escolas e universidades é para aumentar a taxa de crescimento econômico e ajudar-nos a competir com nossos “parceiros europeus”, e assim também (poderíamos acrescentar) ajudar o governo a vencer a próxima eleição. (2009, p. 40).

A prática “de costume”³ (mesmo que inapropriada a atos administrativos) a que recorrem certos gestores públicos quando passam a “dar menos aos que têm menos” mostra o quanto as escolas estão subordinadas aos ditames comerciais, bem como o quanto a *gestão democrática* pode ter sido reduzida à elaboração obrigatória dos PPP.

O PPP e a implicação prática dos atos administrativos

Ícone da *gestão democrática*, da socialização de saberes, da possibilidade de se fazer justiça social por meio do ensino, o PPP permite à equipe de profissionais e à comunidade buscar alternativas conjuntas (a partir da realidade) para garantir o aprendizado na escola.

Entretanto, segundo Veiga,

a gestão democrática implica principalmente o repensar da estrutura do poder da escola, tendo em vista sua socialização. A socialização do poder propicia a prática da participação coletiva que atenua o individualismo; da reciprocidade, que elimina a exploração; da solidariedade, que supera a opressão da autonomia, que anula a dependência de órgãos intermediários que elaboram políticas educacionais das quais a escola é mera executora. (2002, p. 3).

Quando os profissionais do ensino chegam à escola a partir de um processo que envolve a depreciação de si, de sua atuação profissional, veem-se diante de um dilema: ignorar a própria exclusão e incluir o *outro*. Para Bauman (2013), permanecer humano em condições desumanas é quase impossível.

A escola em estudo tem um PPP muito bem-guardado na sala da direção, elaborado, de acordo com a diretora, solitária e solidariamente, a partir, “de um recorta e cola entre as escolas, pois mandaram a gente fazer e daí acabei eu tendo que assumir a bronca, pedi ajuda de uma diretora de outra”. (Relato /Diário de Campo, jun. 2010). Além disso, a escola nunca teve profissionais de apoio pedagógico, nem ao menos uma

formação com o objetivo de refletir sobre a construção do documento, “apenas mandaram fazer” (Idem).

Obviamente, a direção tomou uma medida administrativa e cumpriu com a “tarefa” de encaminhar o PPP para aprovação. Diante das contingências que reuniram os profissionais na escola, dificilmente haveria clima para a elaboração conjunta de uma proposta educacional. Conforme Vasconcelos (2004, p. 176), “o projeto deve ser iniciado quando houver por parte da instituição o desejo, a vontade política, de aumentar o nível de participação da comunidade educativa, o real compromisso com uma educação democrática”.

Não há como abordar (por falta de espaço), neste texto, o modo como ocorrem as práticas pedagógicas no lugar, porém, ressalto a solidão como característica do trabalho docente e a dificuldade de engajamento para melhorias no processo educativo. São ideias pedagógicas tradicionais: cópias, memorizações, sanções, castigos que me pareceram consensuais, bem como um possível modo de resistência ao sistema (aos gestores), que se dá através de faltas e atrasos dos profissionais (rotineiramente).

Resulta desse *todo*: evasões, infreqüência e baixo índice de aprovação. Em 2012, a escola ficou com a pior nota na “Prova Brasil” no município e na região. Algo previsto, segundo os profissionais,

“Achamos até que se saíram bem, pois a maioria deles nem sabe ler.” (Comentário de uma das professoras/Diário de Campo, out. 2012).

“Estávamos esperando esse resultado, não há o que fazer [...], a Secretaria de Educação sabe a situação aqui.” (Relato de um membro da Diretoria/Diário de Campo, out. 2012).

A conformidade da equipe de ensino com o resultado dessa avaliação de larga escala coloca as crianças na posição de “vítimas colaterais, sujeitas a baixas colaterais, afetadas por danos colaterais” da *gestão democrática* do ensino brasileiro, como escreveu Bauman (2008). Para Cohen apud Bauman (2008), esses termos “pertencem ao arsenal linguístico dos ‘estados da negação’: negação de responsabilidade moral, assim como jurídica”. Em suma, são termos que servem para invocar a imprevisibilidade da gestão democrática “sob o argumento da falta de intencionalidade, tem o objetivo de negar ou isentar a gagueira ética, condicionada ou deliberada”. (p. 150).

A nota das crianças da escola não atingiu o mínimo determinado pela “Prova Brasil” para ser considerada na tabulação dos resultados. Foi tratada no “mapa educacional” como acidente, desvio. Em outras palavras, indigna de inclusão!

Considerações finais

A legislação nacional, tendo por base a Constituição de 1988, disciplina os atos administrativos e a educação escolar. O que deve prevalecer no âmbito do setor público são os critérios de competência e não as afinidades político-partidárias. O projeto político pedagógico, enquanto planificação da gestão democrática num lugar de ensino, somente se concretiza quando há identificação dele com os profissionais de uma escola. Porém, como mostrei neste estudo, são as éticas plurais de uma sociedade de consumo líquido-moderna, que transforma tudo e todos em mercadorias, que têm definido quais os profissionais da educação atuam nos centros das cidades, nas escolas dos homens de bem e quais devem ser enviados para as periferias, para o atendimento dos pobres, dos consumidores falhos.

Se por um lado temos positivados na legislação nacional uma série de direitos comuns a todos, por outro, ações de caráter desenvolvimentista podem estar depreciando professores, técnicos e estudantes e atravancando o processo educativo, a exemplo do que ocorre no lugar estudado.

O conteúdo desta pesquisa tem sido discutido em vários eventos educacionais nos últimos anos (cito a Anped, 2013, 2015, o Endipe 2014) e tem provocado identificação entre os presentes. As similaridades me levam a crer que o tal “costume” de reunir excluídos em escolas de periferia tem amplitude nacional. O cenário é quase sempre o mesmo, “a escola aonde ninguém quer ir”, para onde estão sendo enviados os consumidores falhos, que o “centro não quer”.

Recebido em 16/06/2016 e aprovado em 12/08/2016

Notas

- 1 Lei da Improbidade Administrativa (Lei 8.429/1992) passou a responsabilizar e a punir gestores por ações que fragilizem a *coisa pública*.

Referências

ALMEIDA, Jane Soares de. **Mulher e educação: a paixão pelo possível**. São Paulo: Edunesp, 1998.

ANDRÉ, Marli Elisa D. Afonso de. **Etnografia da prática escolar**. 14. ed. São Paulo: Papirus, 1995 (Série Prática Pedagógica).

_____. Questões sobre os fins e sobre os métodos de pesquisa em Educação. **Revista Eletrônica de Educação**, São Carlos: UFSCar, v. 1, n. 1, p. 119-131, set. 2007. Disponível em: <<http://www.reveduc.ufscar.br>>. Acesso em: 9 jul. 2013.

BAUMAN, Zygmunt. **Educação e juventude**. Rio de Janeiro: Zahar, 2013.

_____. **Vida para o consumo**: a transformação das pessoas em mercadoria. Rio de Janeiro: Zahar, 2008.

_____. **Vida líquida**. Rio de Janeiro: Zahar, 2009.

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

_____. Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF: 23 dez. 1996. p. 27.833. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccvil_03/LEIS/19394.htm>. Acesso em: 20 ago. 2013.

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1989.

GREEN, Judith L.; DIXON, Carol N.; ZAHARLICK, Amy. A etnografia como uma lógica de investigação. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 42, p. 13-79, dez. 2005. Disponível em: <<http://educa.fcc.org.br/pdf/edur/n42/n42a02.pdf>>. Acesso em: 8 maio 2013.

GUBER, Rosana. **La etnografía: método, campo y reflexividad**. Buenos Aires: Grupo Editorial Norma, 2001. Disponível em: <http://pt.scribd.com/doc/6906268/Guber-Rosana-La-Etnografia>. Acesso em: 18 jun. 2013.

LEHER, Roberto. Movimentos sociais, democracia e educação. In: FÁVERO, O. & SEMERARO, G. (orgs). **Democracia e Construção do Público no Pensamento Educacional Brasileiro**. Petrópolis: Ed. Vozes, 2002.

MEIRELLES, Hely Lopes *et al.* **Direito Administrativo brasileiro**. São Paulo: Malheiros, 28ª ed. 2011.

MINAYO, Maria Cecília de S. O desafio da pesquisa social. In: _____ (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Rio de Janeiro: Vozes, 2012. p. 9-29

SANTOS, Milton. **Da totalidade ao lugar**. São Paulo: Editora da USP, 2008.

SCHEFER, Maria Cristina. **Na periferia das periferias: o não-lugar escolar e a Pedagogia do Destino**. 2015 (191 f.)Tese (Doutorado em Educação). São Leopoldo: Universidade do Vale do Rio dos Sinos, RS, 2015.

VASCONCELOS, Celso dos Santos. **Coordenação do trabalho pedagógico: do Projeto Político-Pedagógico ao cotidiano da sala de aula**. São Paulo: Libertad, 2004.

VEIGA, Ilma Passos A. (Org.). **Projeto Político-Pedagógico: uma construção possível**. Campinas: Papirus, 2002.

WEBER, Florence. A entrevista, a pesquisa e o íntimo ou por que censurar seu diário de campo? In: **Horizontes Antropológicos**. Porto Alegre, n. 32, p. 157-170, jul./dez. 2009. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-71832009000200007. Acesso em: 04 dez. de 2013.

A educação infantil na agenda

A definição da política pública

FABIANA SILVA FERNANDES*

RESUMO: O artigo é uma reflexão sobre a educação infantil como objeto de política pública, promovendo uma discussão sobre a agenda política, que envolve diferentes setores da sociedade, além das instâncias governamentais. O texto está organizado de modo a definir brevemente a política pública e o papel dos diferentes setores da sociedade para tratar da educação infantil como política pública. Finalmente, discute concepções restritas divulgadas no discurso político e acadêmico e aponta desafios para a implementação da política de educação a crianças de 0 a 5 anos.

Palavras-chave: Educação infantil. Políticas públicas. Política educacional. História da Educação.

Child education on the agenda

The definition of public policy

ABSTRACT: The article is a reflection on the education of children as an object of public policy, promoting a discussion about the political agenda, which involves different sectors of society, in addition to governmental instances. The text is organized in such a way as to briefly define public policy and the role of different sectors of society in dealing with child education according to public policy. Finally, it discusses restricted conceptions divulged in the political and academic discourse and points out challenges to the implementation of education policy for children from 0 to 5 years.

* Doutora em Educação Escolar pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho. Foi professora da Pontifícia Universidade Católica, de Campinas e, atualmente, é pesquisadora da Fundação Carlos Chagas. São Paulo, SP – Brasil. *E-mail:* <fsfernandes@fcc.org.br>.

Keywords: Child education. Public policy. Educational politics. History of education.

La educación infantil en la agenda

La definición de la política pública

RESUMEN: Este artículo consiste en una reflexión sobre la educación infantil como objeto de política pública, promoviendo una discusión sobre la agenda política que implica a diferentes sectores de la sociedad, además de las instancias gubernamentales. En primer lugar, el texto define brevemente la política pública y el papel de los diferentes sectores de la sociedad al tratarse la educación infantil como política pública. Finalmente, discute conceptos limitados divulgados en el discurso político y académico y señala los retos a la implementación de la política de educación para niños/as de 0 a 5 años.

Palabras clave: Educación infantil. Políticas públicas. Política educativa. Historia de la Educación.

L'éducation infantile dans l'agenda

La définition de la politique publique

RÉSUMÉ: Cet article est une réflexion sur l'éducation infantile comme objet de politiques publiques, facilitant une réflexion sur l'agenda politique qui implique différents secteurs de la société, en plus des instances gouvernementales. Le texte est organisé de manière à définir succinctement le rôle des différents secteurs de la société relativement à l'éducation infantile comme politique publique. Enfin, y sont discutées les conceptions limitées diffusées par le discours politique et académique et indiqués les défis pour l'implantation de politique éducative pour l'enfant de 0 à 5 ans.

Mots-clés: Education infantile. Politiques publiques. Politique éducative. Histoire de l'éducation.

Introdução

Do ponto de vista conceitual, uma política pública pode ser definida como um conjunto de decisões diante da necessidade de manter ou modificar uma realidade, em um ou mais setores da sociedade, como a economia, a assistência social, a educação e a saúde. Há diferentes enfoques, modelos e estratégias para a formulação e a implementação de políticas públicas, como, por exemplo, as políticas de caráter universal e as políticas focalizadas, adotadas com bastante intensidade desde o contexto dos anos de 1980, quando os estados latino-americanos enfrentavam uma crise fiscal sem precedentes.

O propósito do texto não é apresentar modelos de formulação e implementação das políticas, mas promover uma reflexão sobre os motivos que fazem com que determinados problemas da sociedade ganhem visibilidade e sejam submetidos à agenda governamental. Para esse intento são resgatados alguns momentos da história da educação infantil, de modo a explicitar a forma como os diferentes interesses sociais se confrontam e se conformam nas agendas políticas.

O texto está organizado no sentido de definir brevemente a política pública e o papel dos diferentes setores da sociedade na configuração das políticas, para em seguida, tratar da educação infantil como política pública no contexto atual.

A perspectiva é a de que a motivação para a formulação de uma política pública é o embate em torno de concepções e interesses no âmbito das instituições governamentais, mas também na sociedade civil. As decisões em torno das políticas são marcadas por relações de interesse, disputas de classes e de grupos e movimentos sociais e indivíduos afetados pela política pública. Isso significa que o Estado possui autonomia relativa na formulação, mas também na implementação e na execução das políticas públicas, uma vez que é permeada por influências externas (SOUZA, 2006).

Políticas públicas e educação infantil

As políticas sociais, no âmbito das políticas públicas, são direcionadas para a garantia de direitos e para a manutenção do bem-estar da população e têm como propósito o atendimento de demandas sociais. Mas, nem todas as demandas e necessidades se tornam objeto da política pública. Precisam entrar na agenda política, submetendo-se às instâncias de poder e de administração do Estado que as condicionarão em leis, políticas, programas, projetos e ações. Alvo de mobilizações sociais e fruto de necessidades imperativas de membros da sociedade, as demandas sociais, antes de se tornarem parte da agenda política, vão se configurando historicamente, no processo social, até se tornarem

um problema social e, portanto, alvo da intervenção estatal. (PARADA, 2006; SARAVIA, 2006; TORRES, 2004; FERNANDES, 2014).

O Estado, por conseguinte, não é o detentor das mudanças, das transformações e a sociedade civil, em particular as classes populares, não é mero agente executor de políticas elaboradas pelo Estado. À definição de uma agenda, no âmbito da política pública, antecedem as necessidades sociais, que transparecem nas reivindicações de movimentos sociais e nos processos de participação política das diversas classes.

Resultado das contradições sociais, as necessidades emergem como bandeira de luta, consubstanciando-se em direitos e mobilizando processos, tendências e significados na regulamentação das leis e na implantação de políticas. As reivindicações sociais são a expressão coletiva das necessidades, exibindo as contradições e trazendo elementos novos na sociedade. Nesse processo, o Estado possui papel estratégico na viabilização dos recursos para a satisfação das necessidades (PARADA, 2006; SARAVIA, 2006; TORRES, 2004; ESPORATI, 1988).

A educação infantil é um elemento do conjunto das necessidades sociais que vão se constituindo historicamente e, ao longo da história, vem assumindo diferentes configurações em sua finalidade, na sua estrutura e funcionamento, conforme as mudanças no quadro das relações sociais, como, por exemplo, as mudanças no sistema produtivo, a diversificação do mercado de trabalho, a incorporação da mulher como mão-de-obra: são mudanças que criam novas necessidades.

No contexto do ingresso da mulher no mundo produtivo, por exemplo, a creche foi reivindicada nas lutas populares:

Essa inserção não foi acompanhada de uma correspondente constituição de uma infraestrutura mínima que lhe possibilitasse desenvolver as “novas” atribuições. Neste sentido, houve um agravamento na situação da mulher que sempre teve um papel de subordinação e de objeto de opressão na sociedade. Por outro lado, a inserção no mercado de trabalho permitiu-lhes uma tomada de consciência dessa opressão, e forneceu-lhes condições objetivas de organização e luta por seus direitos. Algumas destas lutas dizem respeito à maternidade, sexualidade, etc. Outras dizem respeito a questões gerais da sociedade, como, por exemplo, a questão da creche. A creche não é um problema específico da mulher à medida em que diz respeito a obrigações que são, além de outros membros da família, também do Estado (o qual recebe impostos para gerir equipamentos públicos); e das empresas, além de ser também da nação, uma vez que diz respeito à própria formação das gerações futuras. (GOHN, 1985, p. 107)

Nos anos de 1970, assistiu-se ao ressurgimento da preocupação do poder público com a situação da criança pequena, isso porque a reivindicação “por creche espalhou-se, penetrando na agenda política” (SCAVONE, 2011, p.4). Essa preocupação refletiu-se na criação de alguns programas setoriais, no entanto, havia a falta de definição de competências entre os entes federativos e os órgãos públicos e, portanto, a sobreposição de ações (POPPOVIC et. al., 1983). Por conseguinte, ao longo dos anos de 1970 e 1980, as

instituições de atendimento a crianças de 0 a 6 anos foram alvo de programas constituídos por ações fragmentadas e que se caracterizavam por diferentes tendências, em que se enfatizavam, as ações relacionadas a higiene e a saúde; preocupações com assistência social e ações do âmbito educacional.

Nesse período, havia diversos tipos de atendimento por parte do poder público e as creches e pré-escolas atendiam, respectivamente, crianças de 0 a 6 anos e crianças na faixa etária dos 3 ou 4 anos até 6 anos. Os municípios tomaram diferentes iniciativas para o atendimento das demandas, uma vez que estavam mais perto da pressão das famílias e grupos sociais (POPPOVIC, 1983).

Até 1963, em São Paulo, as creches pertenciam a órgãos estaduais que cuidavam da questão do menor (GOHN, 1985). Alterações nas áreas de atuação entre o Serviço Social Municipal e o Serviço de Menores do Estado permitiram ao município iniciar o atendimento em creches, mediante a criação de convênios com entidades sociais.

Em 1967, foi criada a Secretaria do Bem-Estar Social, que inaugurou as primeiras creches municipais em São Paulo e, em 1971, defendia-se uma política de expansão das matrículas para as crianças de 0 a 6 anos, a criação de novos convênios, a instalação de nova rede municipal de centros infantis, entre outras medidas (GOHN, 1985). Definidas como unidades de atendimento às crianças, as creches tinham por finalidade promover o desenvolvimento biopsicossocial, mediante o acompanhamento da saúde e nutrição e a implementação de serviços na área de serviço social e psicopedagogia.

As iniciativas das prefeituras municipais para atender a demanda por creches esbarravam nos limites impostos pela legislação, uma vez que o município, antes da Constituição de 1988, não era autônomo e sua capacidade para legislar e formular políticas públicas era restrita até mesmo no âmbito financeiro pois não tinha orçamento próprio. Havia o embate entre as esferas de governo estadual e municipal em torno das competências e responsabilidades de cada ente federativo nas políticas públicas, uma vez que os encargos sociais eram de responsabilidade dos estados (SCAVONE, 2011; SPOSATI, 1988).

Isso significa que a atuação municipal respondia, de alguma forma, à pressão das demandas populares, indicando, portanto, que a definição da agenda política e a formulação das políticas públicas não seguem o fluxo unidirecional das instâncias governamentais para a população, pois são o resultado de embates, interesses e necessidades sociais que se espriam em todas as direções e, paulatinamente, no processo de disputas, e dadas as condições históricas, sociais, econômicas do momento vão tomando uma direção e se conformando nos limites político-institucionais que definem a estrutura e o funcionamento do Estado.

O atendimento restrito e as mudanças no sistema produtivo mobilizaram os diversos setores sociais em favor da educação infantil, em particular das creches. Nas reivindicações, estavam na pauta não somente a ampliação do acesso, mas também a garantia de

um ambiente seguro e adequado para a educação das crianças. No decorrer das mobilizações, a creche adquire novo significado social, como direito da população. “A creche passa a ser vista como um equipamento de bem-estar comunitário para assistir a criança de 0 a 6 anos e 11 meses, pertencente à família de baixa renda, cuja mãe ou responsável trabalhe fora do lar” (GOHN, 1985, p. 162)

Em São Paulo, as entidades e associações feministas que reivindicavam creches e cuja ação, ao longo do decênio, culminou com o Movimento de Luta por Creches, pediam creche pública, financiada pelo Estado e empresas, que contivesse uma orientação pedagógica em que a participação dos pais fosse prevista (GOHN, 1985). Esse movimento tomou forma no final de década de 1970 e surgiu da confluência de vários tipos de organização, além dos movimentos feministas. Eram movimentos sociais urbanos, que vinham ganhando força desde o início de 1970, em torno da reivindicação por melhores condições de vida (CAMPOS, 1988)

Com o ressurgimento dos movimentos sociais urbanos, a concepção de creche foi recuperada e depurada da estigmatização de um depósito de crianças, de asilo ou abrigo para crianças abandonadas (POPPOVICH, 1983). Portanto, já havia toda uma discussão sobre as finalidades da creche no cuidado e na educação das crianças. Essa consciência sobre o papel da creche possui relação estreita com a preocupação com a qualidade do serviço oferecido e contribuiu para que esforços fossem envidados na definição de padrões de qualidade, possibilitando à educação infantil uma característica que lhe é peculiar: o cuidado com o ambiente educativo.

E foi na organização do Movimento de Luta por Creches, confrontando-se com o Estado e suas tentativas de cooptação, que a creche foi reivindicada como direito da família, dos trabalhadores, para ser construída em todos os bairros e locais de trabalho. Essa bandeira abriu espaços de luta e deu visibilidade para um problema social, que teve que ser assumido como política pública, dadas as condições de vida da massa de trabalhadores e as necessidades de reprodução da própria atividade econômica.

O do direito da criança a educação

Durante o processo de reivindicação pela creche, as necessidades sociais em torno do espaço físico para os filhos de trabalhadores, ao mesmo tempo em que se tornam um problema social, vão adquirindo novos significados, com a agregação de outros grupos sociais nesse processo e a transição da ditadura militar para a democracia. Paulatinamente, as demandas ampliam o foco sobre a necessidade de providenciar espaço físico da creche para a necessidade de garantir a educação infantil como um direito das crianças de 0 a 6 anos.

A crescente importância que vem sendo conferida à educação infantil, desde a década de 1970, relaciona-se à mudança no papel da mulher no mundo produtivo e às transformações nos arranjos familiares, mas vai se conjugando com outros motivos, como a crescente urbanização, os avanços das pesquisas sobre o desenvolvimento infantil, em que se aponta a importância dos primeiros anos de vida para o desenvolvimento físico, afetivo, cognitivo e social, e, por fim, o reconhecimento dos direitos da criança no plano internacional (Campos, 2008). Todos esses fatores decorrem de profundas mudanças econômicas, políticas, e sociais que, no contexto da Constituinte de 1987, foram reclamados pelos diferentes grupos, entidades e movimentos comprometidos com a educação, com os valores democráticos e com os direitos sociais.

Na década de 1980, houve a mobilização intensa de entidades, partidos políticos, sindicatos, educadores e estudantes nas Conferências Brasileiras de Educação, realizadas no contexto da Assembleia Nacional Constituinte. Esse amplo movimento da sociedade lutava por uma educação pública e de qualidade.

Já no âmbito da educação infantil, não havia consenso, no meio educacional, sobre a inclusão das creches na educação. Mas, o esforço de grupos comprometidos com a educação do pré-escolar, entre eles o Grupo de Trabalho de Educação Pré-Escolar, da Associação Nacional de Pós-Graduação (Anped) e movimentos de mulheres (CAMPOS 1986), contribuiu para que a educação infantil fosse definida como direito da criança.

Nesse contexto, também foi organizada uma comissão interministerial, denominada Comissão Nacional Criança e Constituinte, que reuniu quantidade expressiva de organizações sociais, com o propósito de construir uma proposta para a criança na nova Carta Constitucional (NUNES, CORSINO, VITAL, 2011).

Resulta que a Constituição Federal de 1988 congregou valores e expectativas das mobilizações em torno da educação e a creche, juntamente com a pré-escola, adquiriu novo *status*, como direito social e educacional. A Constituição Federal deu o impulso inicial para que as creches, que antes pertenciam às secretarias de assistência social e saúde, fossem incorporadas pelo setor educacional, uma vez que a educação infantil foi definida como composta por creches e pré-escolas.

Em 1996, a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9394/96) infunde uma nova perspectiva de organização da educação infantil, uma vez que foi definida como primeira etapa da educação básica, devendo ser oferecida pelos municípios.

Nesse contexto, iniciou-se um processo de expansão das instituições de educação infantil que tem sido acompanhado por uma rede difusa de movimentos sociais e entidades comprometidas com a criança e a educação infantil, mas que tem tido ao longo desse percurso papel político importante, como os fóruns de educação infantil. Espalhados por diferentes estados e municípios, os fóruns são instâncias que congregam diferentes interlocutores, vinculados a sindicatos, entidades sociais, associações

de profissionais da educação e que catalisam esforços da sociedade civil para a defesa da educação infantil. Os fóruns tiveram papel imprescindível no destino de recursos financeiros para creches e pré-escolas, mediante o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb).

Todas essas conquistas foram muito importantes e têm uma série de implicações, na medida em que a educação infantil passou a compor, fundamentalmente, as políticas municipais de educação e a se submeter às normas e à organização do setor de educação e não mais da assistência, cuja lógica de atendimento fundamentava-se em critérios sociais.

A transição das instituições de educação infantil que estavam subordinadas a outras secretarias que não às de Educação, não foi tarefa fácil e instantânea, exigindo um esforço centralizado e conjunto do Ministério da Educação, do Ministério do Desenvolvimento Social e Ministério da Fazenda para o mapeamento das instituições, dos programas orçamentários, enfim, das ações dos setores que, muitas vezes, se sobrepunham, principalmente no repasse de verbas. Essa empreitada foi realizada por um GT instituído em 2007, que fez um diagnóstico para orientar o processo de transição das instituições vinculadas à Assistência Social para a Educação. Em 2009, foi concluído o processo de transição da gestão da rede de creches do Ministério do Desenvolvimento Social para o Ministério da Educação, consolidando o entendimento de que a creche e a pré-escola não são serviços de assistência (NUNES *et al.*, 2011)

Isso não significa que, tal como proclamado no discurso educacional, a educação infantil deixou de ser assistencialista para assumir sua vocação educacional. Esse tipo de afirmação representa uma visão simplificada, ou mesmo linear, da realidade, que desconhece ou ignora o movimento histórico de constituição dessas instituições (KUHLMANN, 1998). A educação infantil, em especial as creches, nunca deixou de ter um papel educativo. A difusão das instituições de educação infantil pelos serviços de assistência social, desde o século XIX, foi motivada pela necessidade de se educar moralmente e intelectualmente a população pobre (KUHLMANN JR, 1998). Imbuídas do espírito moderno daquela época, decorrente das descobertas científicas, as iniciativas de implementação dessas ações traziam uma concepção de educação moralista e civilizatória, divergente do que se entende por educação atualmente, mas, assim mesmo, havia propósito educativo. A negação desse caráter educacional das instituições associadas a entidades ou propostas assistenciais dá margem a uma concepção ingênua de educação, “como se educar fosse algo [somente] positivo, neutro ou emancipador” (KUHLMANN JR, 1998, p.73).

Outra implicação dessa concepção restrita de educação infantil é a adoção de uma abordagem que enfoca conteúdos para o desenvolvimento da dimensão cognitiva, em detrimento de outros atributos e necessidades da criança. A focalização em processos de alfabetização, por exemplo, e as negligências com a dimensão de cuidado legitimam e vão ao encontro de uma perspectiva escolarizante de educação infantil, defendida

por agências internacionais de financiamento e economistas comprometidos com uma dimensão economicista da educação. Fundada no discurso que enxerga apenas os benefícios futuros da educação infantil para o rendimento do aluno, essa perspectiva adota uma concepção restrita de educação, voltada para o desenvolvimento intelectual, e se ocupa dos meios e estratégias para estimular o crescimento dos indicadores de desempenho dos sistemas educacionais.

Essa perspectiva defende que a educação infantil, principalmente a pré-escola, deve ser provida, porque as crianças que a frequentam apresentam um desempenho acadêmico superior nas demais etapas da educação básica. Ao oferecer educação infantil, propicia-se aos indivíduos as mesmas oportunidades no início do processo para que eles sejam bem sucedidos no percurso escolar. Essa perspectiva é perversa, na medida em que atribui ao indivíduo toda a responsabilidade pelo sucesso, desconsiderando os processos de exclusão social.

O discurso que se apegua a esse caráter estrito de educação tem legitimado posturas de desinteresse ou mesmo de descaso em relação às questões sociais. Pesquisas têm apontado que a educação infantil é uma estratégia importante nas políticas de redistribuição de renda, porque permite à família, e em particular às mães, exercer uma ocupação profissional, contribuindo para a melhoria da renda domiciliar *per capita* (MONTALI, LIMA, 2013; SORJ, 2004). As dificuldades geradas pela desigualdade e os processos de exclusão social afetam a vida de educadores e seus alunos, pois o processo educativo mobiliza um conjunto de atributos individuais e sociais que vão muito além da dimensão cognitiva. A condição de vida das crianças não pode ser negligenciada e a política educacional, não somente para as crianças de 0 a 5 anos, precisa ser formulada tendo como base uma concepção mais ampla de educação, compromissada com a dimensão social e, portanto, integrada com outros tipos de atendimento, principalmente na área da saúde e da assistência social.

Campos, em 1978, afirmava sobre a importância de se considerar a situação das famílias, em especial das mães, até porque as crianças guardam uma dependência grande da família. Nesse sentido, as alternativas de atendimento deveriam considerar a condição da criança e a situação de sua família, de modo a que as instituições de educação infantil assegurassem o cumprimento de duas funções importantes:

- a educacional propriamente dita, que responde às necessidades da criança em seus primeiros anos de vida;
- a função de guarda de filhos, que atende às necessidades da mulher que tem um emprego fora de casa e não pode se responsabilizar sozinha pelos cuidados com os filhos pequenos. (CAMPOS, 1978, p. 8)

Como bem observado pela autora, ao mesmo tempo em que a creche suscitou na classe média, na década de 1980, um interesse, sendo concebida como uma proposta

aceitável, reformulou-se a motivação para que os filhos fossem matriculados nas instituições, havendo uma transição das necessidades das mães trabalhadoras para as necessidades da criança.

Embora a consideração das necessidades da criança seja uma conquista importante, a perspectiva da educação infantil como um direito social tem sido negligenciada. A Constituição Federal de 1988 define, no capítulo II, a educação como um direito social reforçando o direito dos trabalhadores urbanos e rurais, no artigo sétimo, à assistência gratuita a filhos e dependentes, desde o nascimento até cinco anos de idade, a creches e pré-escola. A educação infantil, portanto, de acordo com esse capítulo, cuja redação foi dada pela Emenda Constitucional nº53, de 2006, é um direito social conquistado pelos trabalhadores. Ao direito da criança à educação infantil, agrega-se o direito dos trabalhadores à assistência gratuita a seus filhos menores de 5 anos em creches e pré-escolas.

Afirmava ainda, Campos (1986), que dada a nossa forma de organização social e os padrões culturais dominantes, às famílias e, em particular, às mães, têm recaído a responsabilidade principal sobre a guarda e a educação das crianças.

Ainda que se questione este modelo, é evidente que, ao prever mecanismos que garantam à mulher igualdade de condições para exercer sua cidadania e seu direito ao trabalho, obrigatoriamente devem ser criadas formas alternativas de guarda e educação das crianças pequenas, de modo que o direito à maternidade não se choque com os demais. (CAMPOS, 1986, p.59)

As ideias de Campos (1986) continuam atuais, na medida em que faltam políticas sociais adequadas para a reprodução da vida familiar e o cuidado com os filhos pequenos.

Acredita-se que a recuperação de um caráter mais amplo da educação infantil como um direito social representa um grande desafio e esbarra em concepções já consolidadas na área, que reproduzem um discurso simplista dos processos históricos e sociais e explicitam uma concepção reducionista de educação.

Financiamento, qualidade e demanda

Outros desafios, de caráter mais técnico precisam ser enfrentados também. Dentre eles, o processo de formulação e implementação de políticas de educação infantil, que se relacionam com o financiamento da educação infantil, a qualidade da oferta e o atendimento à demanda.

Estudos (PINTO, 2014) têm mostrado que os municípios, embora tenham aumentado suas responsabilidades na oferta da educação básica, têm escassos recursos financeiros,, existindo uma situação de dependência significativa das transferências de recursos federais e estaduais em boa parte deles . A falta de recursos significa uma agenda de governo

seletiva e é sabido que a educação infantil, no processo de municipalização da educação, não foi considerada prioridade, na medida em que o foco foi o ensino fundamental.

Agora, com aprovação da Lei 12.796, de 4 de abril de 2013, que instituiu a educação básica e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezesete) anos de idade, organizada em pré-escola, ensino fundamental e ensino médio, os entes federativos deveriam, até 2016, universalizar o atendimento para as crianças na faixa etária dos 4 e 5 anos, o que exige esforço considerável dos municípios que ainda não investiram nas redes de educação infantil. Sabe-se que, no Brasil, a desigualdade de atendimento é grande e está intimamente relacionada com a capacidade de financiamento, bem como de planejamento e gestão dos entes municipais. Eis, portanto, o primeiro desafio para a educação infantil.

Em relação ao segundo desafio, verifica-se, em pesquisas (CAMPOS, *et al.*, 2010; 2011; KRAMER *et al.*, 2014) que, quanto à qualidade do atendimento, há problemas de diferentes naturezas: pessoal não qualificado atuando como docente, prédios inadequados e mal adaptados, falta de condições adequadas na instalação que garantam o bem-estar de bebês e crianças pequenas, falta de recursos pedagógicos e brinquedos, entre outros problemas identificados em municípios brasileiros. No entanto, não são somente as condições da infraestrutura e de recursos que estão relacionados à qualidade; a estabilidade da equipe e a valorização dos profissionais de educação infantil são aspectos importantes, e o salário parece ser uma condição que se agrega aos demais fatores que impactam a qualidade do atendimento. Em pesquisa realizada pela Fundação Carlos Chagas (CAMPOS, *et al.*, 2011), que buscou avaliar a qualidade de 147 instituições de educação infantil em seis capitais brasileiras, verificou-se que as unidades que tiveram melhores resultados na avaliação da qualidade possuíam diretores com salários mais altos. Outro fator que se associa à qualidade é o fato de as unidades serem dirigidas por profissionais que concluíram o curso de nível superior há 15 anos ou mais e assumiram o cargo de direção por meio de concurso público, processo seletivo ou eleição (CAMPOS, *et al.*, 2010)

Finalmente, o terceiro desafio é a expansão de vagas para o atendimento a demanda. Até o ano de 2016, as crianças de 4 e 5 anos deverão estar matriculadas nas pré-escolas, o que exigirá esforços de muitos municípios brasileiros.

No caso das crianças de 0 a 3 anos, ainda que sua frequência às creches não seja obrigatória, há uma demanda considerável por vagas e o atendimento à população nessa faixa etária é pequeno e muito desigual nas diferentes localidades. Corre-se o risco desse atendimento ficar ainda mais prejudicado com a obrigatoriedade dos 4 e 5 anos, pois as limitações orçamentárias poderão ter efeito sobre as matrículas em creche.

A média nacional de atendimento, em 2013, foi de 87,9% na pré-escola e de 27,9% em creche (Todos pela Educação, 2013)¹.

Considerando as metas do Plano Nacional de Educação em vigência, para os anos de 2014 a 2024, verifica-se que o atendimento em creche é pequeno e está muito aquém do

estabelecido pela meta 1, que prevê um atendimento de 50% das crianças de 0 a 3 anos. Apesar de a legislação vigente considerar a educação infantil como direito da criança, “o Brasil convive com um limitado acesso às creches e com a reduzida qualidade da oferta existente” (GOMES, 2011, p. 11).

Já a porcentagem de atendimento da pré-escola parece razoável, no entanto, os 12% que não estão matriculados em educação infantil significam 700 mil crianças, conforme constatou o Observatório do Plano Nacional de Educação.

Cabe destacar também que a média nacional encobre uma pronunciada desigualdade nas taxas de atendimento nas diferentes unidades da Federação. E a desigualdade de acesso na educação infantil é fortemente relacionada com desigualdades regionais e sociais, especialmente quando se considera a renda familiar das crianças atendidas.

Considerando que as famílias mais pobres são aquelas que mais dependem de políticas de proteção social e de instituições públicas de educação, o acesso restrito à educação infantil aprofunda a situação de miséria e exclusão e contribui para a persistência da desigualdade social.

Considerações finais

Os desafios indicam a necessidade de que a educação infantil seja fortalecida, tendo como horizonte a garantia do direito à educação na primeira infância, juntamente com a contemplação de todos os demais direitos relacionados com a proteção social das crianças e de suas famílias, de modo a que se promova a equidade social.

Para isso, é necessário esforço conjunto dos entes federativos, de modo a que os municípios possam reduzir os déficits de vagas em creche e atender a toda a população de 4 e 5 anos. É importante que a União exerça seu papel na coordenação da política nacional de educação, ajudando os municípios tecnicamente e financeiramente para a organização da demanda, a expansão das vagas e a melhoria da qualidade de atendimento.

As ações do MEC no âmbito da educação infantil foram muito importantes para subsidiar os municípios na implementação das políticas educação infantil, mediante a proposição de padrões de qualidade de infraestrutura para o atendimento adequado das instituições, a formação de profissionais, a garantia de alimentação escolar para as crianças atendidas em estabelecimentos públicos e conveniados, o fornecimento de material adequado às faixas etárias, o estabelecimento de padrões de qualidade para as ações de natureza pedagógica etc.

Se nas leis houve avanço significativo, resultado de lutas, conquistas, há que se avançar nas políticas implementadas, assegurando-se o direito da criança à educação, mas também à saúde, à alimentação, ao lazer, à cultura, dentre outros direitos sociais garantidos pela Constituição Federal.

É necessário também combater os discursos escolarizantes e as perspectivas restritas de educação, recuperando o sentido de educação infantil como um direito social, que congrega os direitos da criança, mas também das famílias e dos trabalhadores.

Recebido em 14/03/2016 e aprovado em 08/06/2016

Notas

- 1 Informação consultada no Observatório do Plano Nacional da Educação, no endereço <http://www.observatoriodopne.org.br/metas-pne/1-educacao-infantil>

Referências

BRASIL. Constituição (1988) **Emenda Constitucional nº 59**, de 11 de novembro de 2009. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 12/11/2009, p. 8.

BRASIL. **Lei nº 12.796, de 05 de abril de 2013**. 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. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 05/04/2013, p. 1.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: Congresso Nacional, 1996. Texto atual com alterações disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm

CAMPOS, M. M. et al. Educação infantil no Brasil: Avaliação qualitativa e quantitativa. **Relatório Final**. Fundação Carlos Chagas, Banco Interamericano de Desenvolvimento, Ministério da Educação, São Paulo, 2010. Disponível em: http://www.fcc.org.br/pesquisa/eixostematicos/educacaoinfantil/pdf/relatorio_final.pdf Acesso em 20/05/2011.

CAMPOS, M. M. et al. **A gestão da Educação Infantil no Brasil** (Relatório Final). São Paulo: Fundação Carlos Chagas; Fundação Victor Civita, 2011.

CAMPOS, Maria Malta; et al. **A expansão da rede de creches no município de São Paulo, durante a década de 70**.v.2. São Paulo: FCC, 1988.

CAMPOS, Maria. M. A Constituinte e a educação da criança de 0 a 6 anos. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, nº 59, p. 57-65, nov. 1986.

CAMPOS, Maria. M. M. Educação Infantil: conquistas e desafios. In: OEI. **Reescrevendo a educação**. Propostas para um Brasil Melhor. São Paulo: Ática, 2008. p. 91-104. Disponível em: <http://oei.es/pdfs/reescrevendo.pdf> Acesso em: 30 de maio de 2014.

FERNANDES, Fabiana S. Políticas públicas e monitoramento na Educação Infantil. **Estudos em Avaliação Educacional**, v. 25, p. 44, 2014.

GOHN, Maria da G. M. **A Força da periferia: a luta das mulheres por creches em São Paulo**. Petrópolis: Vozes, 1985.

GOMES, A. V. A. **Educação Infantil: Por que mais creches?** Brasília: Câmara dos Deputados, 2011. Disponível em: bd.camara.gov.br/bd/bitstream/handle/.../educacao_infantil_gomes.pdf?. Acesso em 13 de fevereiro de 2015.

KRAMER, S. et al. Gestão da Educação Infantil nas políticas municipais. **Revista Brasileira de Educação**, v. 19, nº 56, jan-mar. 2014.

KUHLMANN JR., M. **Infância e educação infantil: uma abordagem histórica**. Porto Alegre: Mediação, 1998. 210p.

KULMANN JR., M. Histórias da educação infantil brasileira. **Revista Brasileira de Educação**, nº 14, mai./ago., 2000.

MONTALI, L.; LIMA, M. T. A divisão sexual do trabalho e a desigualdade no mercado de trabalho segundo gênero: implicações para a superação da pobreza. In: VII CONGRESSO LATINO-AMERICANO DE ESTUDOS DO TRABALHO. **Mudanças e impactos e perspectivas**, São Paulo, 02 a 05 de julho de 2013, p. 01-15.

NUNES, M. F. R; et al. **Educação infantil no Brasil: primeira etapa da educação básica**. Brasília: UNESCO, Ministério da Educação/Secretaria de Educação Básica, Fundação Orsa, 2011.

PARADA, Eugenio Lahera. Política y políticas públicas. In: SARAVIDA, Henrique; FERRAREZI, Elisabete. **Políticas Públicas**. Brasília: ENAP, 2006, p. 67-95, volume I.

PINTO, José Marcelino Rezende. Federalismo, descentralização e planejamento da educação: desafios aos municípios. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, 2014, vol.44, n.153, pp. 624-644. ISSN 0100-1574.

POPPOVIC, Ana Maria *et al.* **Subsídios para elaboração de um programa nacional de atendimento às crianças de 0 até 6 anos**. São Paulo: FCC, 1983. 91p.

SARAVIDA, Henrique. Introdução à Teoria da Política Pública. In: SARAVIDA, Henrique; FERRAREZI, Elisabete. **Políticas Públicas**. Brasília: ENAP, 2006, p. 21-42, volume I.

SCAVONE, D.T. de L. **Marcas da história da creche na cidade de São Paulo: as lutas no cotidiano (1976-1984)**. Dissertação (mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade São Francisco, Itatiba, 2011.

SORJ, B. **Trabalho e Responsabilidades Familiares: um estudo sobre o Brasil**. (Relatório Final). Rio de Janeiro: UFRJ, 2004.

SOUZA, Celina. Políticas Públicas, uma revisão de literatura. **Sociologia**, Porto Alegre, ano 8, n. 16, jul/dez 2006, p. 20-45.

SPOSATI, Aldaíza. **Vida Urbana e Gestão da Pobreza**. Cortez Ed., 333 pp. São Paulo, 1988.

TORRES, Pedro Medellín. **La política de las políticas públicas: propuesta teórica y metodológica para el estudio de las políticas en países de frágil institucionalidad**. Santiago de Chile: CEPAL, 2004. Disponível em: http://www.cepal.org/publicaciones/xml/5/15555/sps93_lc1270.pdf. Acesso em 15 de janeiro de 2014.

Alfabetização matemática em MT

Análise dos dados do Simec/SisPacto

ÂNGELA RITA CHRISTOFOLLO DE MELLO*

RESUMO: O artigo socializa dados parciais da pesquisa para analisar as avaliações de Matemática no Simec/SisPacto pelos professores alfabetizadores de Mato Grosso, no início e no final de 2014. Os dados inseridos nos sistemas, a partir de “agrupadores” definidos pelo Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (Pnaic) se referem aos direitos de aprendizagem de Matemática e foram concedidos pela Coordenação Geral do Pnaic em Mato Grosso vinculada à Universidade Federal de Mato Grosso, Campus Universitário de Rondonópolis (UFMT/CUR), em abril de 2015.

Palavras-chave: Alfabetização Matemática. Avaliação interna. Sistemas de Avaliação em MT.

MT Mathematical Literacy in Mato Grosso (MT)

Analysis of data from Simec / SisPacto

ABSTRACT: The article uses partial data from research in order to analyze the evaluation of Mathematics according to the Simec / SisPacto by the literacy teachers in Mato Grosso, and was completed at the beginning and end of 2014. The data inserted in the systems, from "groupers" defined by the National Pact for Literacy at the right age (PNAIC), refers to rights to learn Mathematics, and were granted by the General Coordination of PNAIC in Mato Grosso linked to the Federal University of Mato Grosso, Campus Universitário de Rondonópolis (UFMT / CUR), in April 2015.

* Licenciada em Pedagogia pela Universidade do Estado de Mato Grosso. Mestre em Educação pela Universidade Federal de Mato Grosso e Doutora em Educação pela Universidade Metodista de Piracicaba (BR). Professora da Universidade do Estado de Mato Grosso. Líder do Grupo de Estudo e Pesquisa de Formação Docente, Gestão e Prática Educacional (GEFOPE) da Universidade do Estado de Mato Grosso. Juara/MT – Brasil. E-mail: <ritamello5@yahoo.com.br>.

Keywords: Mathematical literacy. Internal evaluation. MT evaluation systems.

Alfabetização matemática em el estado de Mato Grosso

Análisis de los datos del Simec/SisPacto

RESUMEN: El artículo presenta datos parciales de la investigación para analizar las evaluaciones de Matemáticas en el Simec/SisPacto por parte de los profesores alfabetizadores de Mato Grosso, al comienzo y al final de 2014. Los datos introducidos en los sistemas, a partir de “agrupadores” definidos por el Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (Pnaic, Pacto Nacional por la Alfabetización en la Edad Adecuada), se refieren a los derechos de aprendizaje de Matemáticas y fueron facilitados por la Coordinación General del Pnaic en Mato Grosso vinculada a la Universidade Federal de Mato Grosso, Campus Universitario de Rondonópolis (UFMT/CUR), en abril de 2015.

Palabras clave: Alfabetización matemática. Evaluación interna. Sistemas de evaluación en Matemáticas

Alphabétisation mathématique au Mato Grosso:

Analyse des données Simec/SisPacto

RÉSUMÉ: L'article rend public des données partielles des évaluations en Mathématiques du Simec/SisPacto des enseignants en alphabétisation du Mato Grosso, au début et à la fin de 2014. Les données insérées dans les systèmes, à partir de regroupements déterminés par le Pacte National pour l'Alphabétisation à l'âge adéquat (Pnaic) se réfèrent aux droits de l'apprentissage des Mathématiques et furent cédées par la Coordination Générale du Pnaic au Mato Grosso, attachée à l'Université Fédérale de Mato Grosso, Campus universitaire de Rondonópolis (UFMT/CUR), en avril 2015.

Mots-clés: Alphabétisation Mathématique. évaluation interne. Systèmes d'évaluations au Mato Grosso.

Introdução

Pesquisas realizadas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), nos últimos anos, informaram que, no Brasil, muitas crianças concluem o ciclo da alfabetização sem estarem alfabetizadas. Diante dos resultados, em 2013, o Ministério da Educação (MEC), assumiu um compromisso com os governos distrital, estaduais e municipais e instâncias não governamentais com o objetivo de alfabetizar todas as crianças brasileiras até aos oito anos de idade por meio da institucionalização do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (Pnaic) em todos os estados brasileiros, com proposição de ações para assegurar o direito à plena alfabetização de todas as crianças no ciclo da alfabetização (BRASIL, 2012).

O compromisso se articulou à realização de ações integradas, a exemplo da oferta de formação a todos os professores do ciclo da alfabetização. Vinculada às atividades de formação, incluíram-se as avaliações internas realizadas pelos professores alfabetizadores. Fundamentado em concepção progressista, o Pnaic considera a avaliação “uma ação intencional que se dá de modo multidirecional” (BRASIL, 2012, p. 5), ou seja, envolve várias pessoas e instâncias, pois “busca um sistema integrado de co-avaliação, no qual docentes, discentes e equipes de profissionais da escola e de outros sistemas avaliam e são avaliados” (Idem). Ao se referir às avaliações processuais, o Pnaic orienta que elas podem e devem ser realizadas continuamente pelos professores. Neste sentido, disponibilizou um sistema informatizado (Simec/SisPacto) no qual os professores alfabetizadores inseriram, em 2014, no início e no final do ano letivo, dados resultantes das avaliações. O objetivo seria viabilizar o acompanhamento pelos professores e gestores e os ajustes necessários ao desenvolvimento da aprendizagem dos alfabetizandos.

Em Mato Grosso, a UFMT/CUR assumiu as ações do Pnaic. Trabalhamos com os dados disponibilizados nos sistemas para analisar o processo evolutivo de apropriação dos direitos de aprendizagem em Matemática das crianças matriculadas no ciclo da alfabetização em 2014.

O desenvolvimento da investigação pautou-se nestas indagações: os dados inseridos no Simec/SisPacto pelos professores, no início e no final do ano de 2014, imprimem um coerente processo evolutivo dos alfabetizandos em relação aos direitos de aprendizagem trabalhados? Há uma correlação neste processo evolutivo entre os direitos de aprendizagem definidos para a alfabetização Matemática? As avaliações analisadas informam os problemas deste processo e indicam quais os ajustes necessários para a superação destes?

Encaminhamentos metodológicos

A pesquisa empírica, de abordagem qualitativa, sistematizou e analisou as avaliações das crianças matriculadas no ciclo da alfabetização em Mato Grosso, inseridas pelos professores no início e no final de 2014 no Simec/SisPacto. Optamos por esta abordagem por estarmos mergulhadas no campo da pesquisa (MARCONI e LAKATOS, 2002). Desse modo, os dados empíricos sistematizados e analisados (2014), articularam-se a um processo de coleta de demais informações interativas, possibilitadas pela nossa atuação enquanto professora formadora do Pnaic em Mato Grosso.

Os dados relativos aos direitos de aprendizagem de Matemática, distribuídos em agrupadores no Simec/SisPacto/UFMT/CUR, foram sistematizados e analisados. Para sistematizá-los, o primeiro exercício foi compilar os direitos gerais de aprendizagem e por ano de escolarização em quadros. A partir deste compilamento, passamos a tecer as análises, que seguem estruturadas nos itens subsequentes.

Execução, controle e monitoramento

O MEC possui um Sistema Integrado de Monitoramento Execução e Controle (Simec) disponível em um portal operacional e de gestão, que trata do orçamento e monitoramento das propostas on-line do governo federal na área da educação. O Sistema permite aos gestores verificar o andamento dos planos de ações articuladas (PAR) em suas cidades¹. Já no Sistema de Monitoramento do Curso de Formação, voltado a orientador de estudo, vinculado ao Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (SisPacto), o coordenador local, o orientador de estudo e os professores inserem dados sobre as ações do Pnaic por eles realizadas, em consonância com a função de cada um². Os registros sistematizados nos referidos sistemas informam que o quantitativo de alunos, de professores e de turmas cadastradas no início do ano foi maior do que o cadastrado no final deste mesmo ano, como demonstra o Quadro 1:

Quadro 1 – Número de alunos, de professores e de turmas de Alfabetização Matemática em Mato Grosso (início e fim/2014)

| Ensino Fundamental – 2014 (início) | Ensino Fundamental – 2014 (fim) |
|------------------------------------|---------------------------------|
| Nº de Alunos: 127.939 | Nº de Alunos: 99.344 |
| Nº de Professores: 5.556 | Nº de Professores: 4.331 |
| Nº de Turmas: 6.420 | Nº de Turmas: 4.903 |

Fonte: Simec.gov.mec.br/sispacto2/sispacto2.php?modulo=relatorio/relatoriospersonalizados&acao=Acesso em abril de 2015. Adaptado pelas autoras.

Estes números correspondem aos alunos matriculados nos três primeiros anos da escolarização básica, denominado pelo Pnaic de “Ciclo da Alfabetização”. A diferença entre os números iniciais e finais é explicada pela desistência dos professores do curso de formação. Este aspecto foi antecipadamente anunciado pelo MEC, que, por meio do SisPacto, previu uma quebra de 20% no número de professores iniciantes (oriundo do Censo Escolar) como sugestão para certificação. Os principais fatores responsáveis por esta queda se devem às licenças médicas e licenças prêmios.

Direitos de alfabetização matemática

Apresentamos neste item os dados sistematizados da avaliação de 13 dos 17 agrupadores de Matemática inseridos no Simec/SisPacto no início e no final do ano de 2014. Os direitos de alfabetização estão relacionados à apropriação de conhecimentos que ajudam o ser humano a se encontrar no mundo, “a compreender a realidade natural e social na qual está inserido e a se colocar de forma ativa nas relações sociais” (TELES, 2014, p. 41). Assim, a apropriação de conhecimentos articula-se à superação das desigualdades sociais e ao pleno exercício da cidadania. Com esta compreensão, a formação continuada ofertada aos alfabetizadores pelo Pnaic em 2014, em consonância com o material elaborado para este fim, assumiu “a perspectiva da Educação Matemática que tem como eixo central a resolução de situações-problema e o desenvolvimento do pensamento lógico” (TELES, 2014, p. 41), bem como a defesa dos conhecimentos matemáticos como direitos de aprendizagem de todos.

O material elencou cinco eixos estruturantes: número e operações; pensamento algébrico; espaço e forma/geometria; grandezas e medidas; tratamento da informação/estatística e probabilidade. Destes eixos desdobraram-se os 17 agrupadores que seguem, parcialmente analisados neste texto. Apesar de os eixos estruturantes “serem apresentados separadamente, para fins de organização, devem ser abordados de forma integrada para proporcionarem experiências com as práticas de representar, pois são constituídos por conceitos, propriedades, estruturas e relações” (TELES, 2014, p. 43).

Em relação à orientação progressiva do conhecimento pela criança, o material do Pnaic recomenda que estes direitos sejam trabalhados em espiral, ou seja, retomados e aprofundados continuamente, no decorrer do ciclo e posteriormente. Contudo, há uma orientação dos momentos em que os conhecimentos devam ser introduzidos, aprofundados e consolidados. Embora reconheça que nem sempre é “possível delimitar um momento específico para que os conhecimentos e as capacidades estejam consolidados” (*Idem*).

Quadro 2 – Agrupador 2 (início e fim/2014)

| Associa a contagem de objetos (mais que 20), ordenados ou não, à sua respectiva representação. | Sim | % | Parc. | % | Não | % | Total |
|--|-------|-------|-------|-------|-------|-------|--------|
| Início | 87122 | 67,80 | 23167 | 18,00 | 18289 | 14,20 | 128578 |
| Fim | 96777 | 86,20 | 10737 | 9,60 | 4734 | 4,20 | 112248 |

Fonte: *Idem* Quadro 1.

O Quadro 2 mostra que 41.456 crianças associavam parcialmente ou não associavam a contagem de objetos (mais que 20), ordenados ou não, à sua respectiva representação no início de 2014. Após um ano de trabalho, o percentual de crianças que não tinha o referido direito consolidado baixou de 14,20% para 4,20%. Segundo Lopes *et al* (2014) este conhecimento começa a ser construído fora dos bancos escolares e a interação da criança nos espaços históricos, sociais e culturais permite a ela vivenciar situações que podem promover o aprendizado. Desse modo, quando a criança inicia o seu processo de escolarização já possui “razoável e variado repertório de experiências sobre as características das ‘coisas do mundo’” (*Idem*, p. 43).

Como demonstra o Quadro 2 muitas crianças podem não ter vivenciado estas práticas sociais ou se vivenciaram não compreenderam. Para que elas se apropriem deste conhecimento, a escola precisa trabalhar, por meio de diversas atividades, a regra que orienta a sequência dos números naturais, ou seja, o acréscimo de mais um. Dominar os princípios da contagem significa “compreender vários nexos conceituais, como correspondência um a um, agrupamento, representação etc., durante o processo de contar” (LOPES *et al*, 2014, p. 45). Ao construir esse direito, a criança compreenderá que, “independente das qualidades dos objetos que compõem a coleção [...], o processo de contagem ocorre segundo esses princípios” (*Idem*).

Mocrosky *et al* (2014) afirmam que o professor precisa avaliar quando o aluno apenas recita a sequência numérica por que a memorizou e quando ele conta com sentido numérico, mesmo porque o “último processo só ocorre com o desenvolvimento da estrutura lógico-matemática” (*Idem*, p. 66). Entretanto “não há uma idade definida para que se aprenda a contar, mas, ao perceber que o aluno não desenvolveu tal habilidade, é necessário retomar o trabalho com contagens de modo a subsidiar o processo de alfabetização matemática” (*Idem*). Neste caso, aproximadamente 15.471 crianças matogrossenses aguardavam por esta retomada no final de 2014.

Quadro 3 – Agrupador 3 (início e fim/2014)

| Compara e ordena números naturais. | Sim | % | Parc. | % | Não | % | Total |
|---|------------|----------|--------------|----------|------------|----------|--------------|
| Início | 87908 | 68,40 | 25242 | 19,60 | 15428 | 12,00 | 128578 |
| Fim | 95855 | 85,40 | 11603 | 10,30 | 4777 | 4,30 | 112235 |

Fonte: *Idem* Quadro 1.

Comparar e ordenar números naturais é mais uma prática social que a criança tem o direito de aprender para se tornar numeralizada. No início de 2014, as avaliações realizadas pelas alfabetizadoras indicaram que aproximadamente 40.670 crianças ainda não tinham construído este conhecimento. Os percentuais informam que em média 14,60% deste total não se apropriaram deste direito no final desse ano. Entretanto, a construção do conhecimento impõe atividades de contagem diferenciadas e continuadas. Mesmo porque “a ordenação permite estabelecer uma organização entre os objetos, não necessariamente espacial, e facilita contar todos os elementos de uma coleção sem que algum seja ignorado ou contado mais de uma vez” (MOCROSKY *et al*, 2014, p. 66).

Quadro 4 – Agrupador 4 (início e fim/2014)

| Compõe e decompõe números com até 3 algarismo. | Sim | % | Parc. | % | Não | % | Total |
|---|------------|----------|--------------|----------|------------|----------|--------------|
| Início | 53563 | 41,70 | 29229 | 22,70 | 45786 | 35,60 | 128578 |
| Fim | 74302 | 66,20 | 21427 | 19,10 | 16519 | 14,70 | 112248 |

Fonte: *Idem* Quadro 1.

Segundo Spinillo (2014) este conhecimento relaciona-se aos indicadores de “sentido numérico”, sendo que “realizar cálculo mental e flexível” é um dos principais agrupadores deste sentido. Este, por sua vez, se caracteriza pelo “uso da composição e da decomposição das quantidades durante a resolução de situações-problema [...]” (p. 23). Os dados dispostos no Quadro 4 informam que aproximadamente 75.015 crianças tinham esse conhecimento parcialmente ou não construído no início de 2014. No final do ano, permaneceram com este conhecimento parcialmente ou não construído aproximadamente 37.946 crianças. O número pode estar relacionado à não-valorização de procedimentos alternativos pela escola, “por serem distintos dos procedimentos escolares típicos da matemática escrita e do uso de algorítmicos, esses procedimentos alternativos raramente são valorizados e explorados apropriadamente no contexto escolar” (SPINILO, 2014, p. 23). Todavia, a prática de compor e decompor números permite realizar aproximações, arredondamentos e pontos de referência, conhecimentos que podem “favorecer

a compreensão acerca das relações matemáticas que estão subjacentes aos algoritmos e relacionadas às propriedades das operações” (*Idem*).

Quadro 5 – Agrupador 6 (início e fim/2014)

| Resolve problemas que demandam as ações de comparar e completar quantidades. | Sim | % | Parc. | % | Não | % | Total |
|--|-------|-------|-------|-------|-------|-------|--------|
| Início | 66807 | 52,00 | 34833 | 27,10 | 26938 | 21,00 | 128578 |
| Fim | 85714 | 76,40 | 18565 | 15,50 | 7969 | 7,10 | 112248 |

Fonte: *Idem* Quadro 1.

Resolver situações, “problemas que demandam as ações de comparar e completar quantidades”, é um conhecimento que precisa ser trabalhado para que a criança se aproprie dos conceitos de adição e de subtração. Problemas que envolvem situações de composição com uma das partes desconhecidas são recomendados para que o conhecimento seja construído, como também, envolvendo situações com transformação desconhecida ou ainda com situações de transformação com estado inicial desconhecido e situações de comparação. Em relação à apropriação deste conhecimento, Guerios *et al* (2014) afirmam que:

Em primeiro lugar, é preciso que as crianças interpretem a situação-problema vivenciada, compreendam o enunciado do problema, seja oral ou escrito. Ao compreenderem, poderão estabelecer relações entre o que a situação propõe por meio do enunciado e os conhecimentos matemáticos a ela pertinentes.

Neste sentido, o número de crianças que não tinha esse conhecimento construído, no início do ano de 2014, pode estar relacionado à dificuldade de interpretação de textos. No final desse ano, os dados inseridos pelas alfabetizadoras informaram que 26.534 crianças construíram parcialmente ou não os referidos direitos.

Quadro 6 – Agrupador 7 (início e fim/2014)

| Efetua adições e subtrações com e sem agrupamento e desagrupamento. | Sim | % | Parc. | % | Não | % | Total |
|---|-------|-------|-------|-------|-------|-------|--------|
| Início | 60672 | 47,20 | 35465 | 27,60 | 32441 | 25,20 | 128578 |
| Fim | 81416 | 72,50 | 20881 | 18,60 | 9951 | 8,90 | 112248 |

Fonte: *Idem* Quadro 1.

Guerios *et al* (2014a) afirmam que “fazer contas” é uma expressão corriqueira na sala de aula. Os cadernos elaborados para subsidiar a formação ofertada pelo Pnaic orientam que o professor explore diversos caminhos para efetuar estas operações, e que as crianças se apropriem do SND para realizar tais operações com facilidade. Pautadas nas propriedades desse sistema, as crianças poderão efetuar operações de adição e de subtração ao mesmo tempo em que podem ampliar a compreensão acerca do SND e da utilização de algoritmos³. Primeiramente, a criança deverá, por meio da manipulação de material concreto (Ábaco, Quadro Valor Lugar (QVL), Material Dourado, palitos, tampinhas, etc), efetuar operações sem agrupamentos/desagrupamentos ou reservas. Os dados dispostos no Quadro 6 mostram que aproximadamente 67.906 crianças estavam com esse conhecimento parcialmente ou não construído no início do ano de 2014. No final do ano, 72,50% das crianças construíram este direito.

Quadro 7 – Agrupador 8 (início e fim/2014)

| Resolve problemas que envolvem as ideias da multiplicação (proporcionalidade, combinatória). | Sim | % | Parc. | % | Não | % | Total |
|--|-------|-------|-------|-------|-------|-------|--------|
| Início | 39516 | 30,70 | 31951 | 29,80 | 57111 | 44,40 | 128578 |
| Fim | 68987 | 61,50 | 24983 | 22,30 | 18253 | 16,30 | 112223 |

Fonte: *Idem* Quadro 1.

Além da recomendação de que as operações básicas de adição, subtração, multiplicação e divisão sejam trabalhadas pelos alfabetizadores por meio de planejamento interdisciplinares e articulados as situações da vida humana e social, o material do Pnaic de Matemática/2014 orienta que estes conceitos sejam trabalhados a partir da resolução de situações problemas, mesmo porque, “aprender sobre adição, subtração, multiplicação e divisão requer aprender muito mais do que procedimentos de cálculo [...] é neste sentido, que se estabelece [...] um diálogo com a Resolução de Problemas (GUERIOS *et al*, 2014a, p. 07).

Ao tratar de resoluções de problemas que envolvem as ideias da multiplicação (proporcionalidade, combinatória), os dados informam um significativo número de crianças com este conhecimento parcialmente ou não construído. De um universo de aproximadamente 128.578 crianças matriculadas no ciclo da alfabetização em Mato Grosso no início do ano de 2014, aproximadamente 89.062 crianças estavam com esse direito parcialmente ou não construído. Apesar do progresso de aproximadamente 50% destas crianças, perto de 43.236 crianças permaneceram com este direito parcialmente ou não construído. Entretanto:

[...] para o desenvolvimento do raciocínio aditivo e multiplicativo é importante propor aos alunos problemas variados, envolvendo as várias situações que compõem os campos conceituais. Com isso estaremos oferecendo situações desafiadoras às crianças e evitando que resolvam problemas a partir da repetição de estratégias já conhecidas (ROLKOUSKI, 2014, p. 78).

Contudo, notadamente o que predomina no interior das salas de aula de alfabetização é “fazer contas de menos e de mais” desarticuladas de situações problemas. A realidade confirma que são muitas as barreiras a serem vencidas no interior das salas de aulas para que os professores possam inovar e reinventar a sua atuação docente.

Quadro 8 – Agrupador 9 (início e fim/2014)

| Resolve problemas que envolvem as ideias da divisão (participação e repartição). | Sim | % | Parc. | % | Não | % | Total |
|--|-------|-------|-------|-------|-------|-------|--------|
| Início | 36270 | 28,20 | 32816 | 25,50 | 59492 | 46,30 | 128578 |
| Fim | 67611 | 60,20 | 25995 | 23,20 | 18629 | 16,60 | 112235 |

Fonte: *Idem* Quadro 1.

O quantitativo de crianças que resolvem parcialmente ou não resolvem situações problema envolvendo as ideias da divisão (participação e repartição) foi de 92.308 no início de 2014. No final do referido ano aproximadamente 44.624 permaneceram com este conhecimento parcialmente ou não construído. No entanto, a riqueza e a diversidade de conhecimentos numéricos que as crianças possuem ao ingressar no ciclo da alfabetização, quando adequadamente explorados pela escola, permite a elas resolver situações problema. Porém, os modos próprios das crianças lidarem com situações problema proporcionados por sua vivência ainda são timidamente explorados no interior das salas de aula de alfabetização de Mato Grosso. Desse modo,

muitas vezes a atividade matemática escolar é organizada apenas a partir de exercícios nos quais a meta é aprender a realizar cálculos (mentais e escritos) e a usar algoritmos, de modo a tornar a rotina na sala de aula marcada por intermináveis exercícios sem significado para os alunos (GUERIOS *et al*, 2014a, p. 07).

Estas afirmações legitimam a importância e a necessidade da oferta de formação continuada aos professores. Como disposto do Quadro 8, de 46,30% alfabetizando que não tinham se apropriado do direito em questão, no início do ano de 2014, no final deste mesmo ano, o percentual baixou para 16,60%.

Quadro 9 – Agrupador 10 (início e fim/2014)

| Identifica figuras geométricas planas (quadrado, retângulo, triângulo, circunferência). | Sim | | Parc. | | Não | | Total |
|---|-------|-------|-------|-------|-------|-------|--------|
| | | % | | % | | % | |
| Início | 88037 | 68,50 | 25258 | 19,60 | 15283 | 11,90 | 128578 |
| Fim | 97397 | 86,80 | 10894 | 9,70 | 3957 | 3,50 | 112248 |

Fonte: *Idem* Quadro 1.

O Caderno de Geometria do Pnaic (BRASIL, 2014c), no texto “Iniciando a Conversa”, destaca dois grandes objetivos alfabetizadores, quais sejam: possibilitar às crianças “construir noções de localização e movimentação no espaço físico para a orientação espacial em diferentes situações do cotidiano e reconhecer figuras geométricas presentes no ambiente” (p. 5). O direito de aprendizagem do Quadro 9 corresponde ao segundo objetivo. Os dados sistematizados indicam que aproximadamente 40.541 crianças mato-grossenses tinham este direito parcialmente ou não construído no início de 2014. No final do ano, em média, 13% das crianças não se apropriaram deste direito.

A alfabetização geométrica ajuda as pessoas, dentre outras coisas, a ler o espaço que a circunda. Para tanto, ela precisa devolver nas crianças diferentes processos cognitivos, como a capacidade perceptiva “de trabalhar com imagens mentais, com abstrações, generalizações, discriminações e classificações de figuras geométricas, entre outros” (NASCIMENTO *et al*, 2014, p. 10). Assim, a apropriação dos referidos conhecimentos é necessária para que a criança construa o direito de ler e de interpretar o espaço humano e social em que vive.

Quadro 10 – Agrupador 11 (início e fim/2014)

| Reconhece representações de figuras geométricas espaciais (pirâmide, paralelepípedo, cubo) e suas planificações. | Sim | | Parc. | | Não | | Total |
|--|-------|-------|-------|-------|-------|-------|--------|
| | | % | | % | | % | |
| Início | 55230 | 43,00 | 34890 | 27,10 | 38458 | 29,90 | 128578 |
| Fim | 79288 | 70,60 | 21538 | 19,20 | 11422 | 10,20 | 112248 |

Fonte: *Idem* Quadro 1.

A construção do conceito de percepção geométrica possibilita à criança reconhecer figuras geométricas planas e espaciais, bem como classificá-las de acordo com suas características (atributos). Um expressivo número de crianças no início do ano de 2014

reconheciam parcialmente representações de figuras geométricas espaciais (pirâmide, paralelepípedo, cubo) e suas planificações ou não reconheciam. De acordo com os dados do Quadro 10, aproximadamente 73.348 crianças não tinham este conhecimento construído. Contudo, diante da importância da alfabetização, algumas dificuldades relacionadas ao seu ensino precisam ser superadas, como:

trabalhá-la somente ao final do ano, como um campo desconectado de outros conteúdos como os de Números, Grandezas e Medidas e Estatística. Além disso, é necessário superar a ideia de que a Geometria se resume às figuras geométricas, trabalhando também com atividades de Movimentação e Localização de pessoas e objetos no espaço (NASCIMENTO *et al*, 2014, p. 11/12).

A formação continuada ofertada pelo Pnaic reforçou as recomendações. Geometria no ciclo da alfabetização não pode se resumir à memorização de algumas figuras planas e espaciais. No entanto, o vício pedagógico de trabalhá-la descontextualizada e desarticulada das demais disciplinas, apenas no final do ano letivo quando sobrar tempo, ainda não foi desconstruído nas salas de alfabetização de Mato Grosso. A orientação é que a formação continuada interdisciplinar aprofunde as discussões teóricas e práticas. A geometria precisa ser explorada concomitante às demais disciplinas, principalmente a geografia, que também alfabetiza a criança, ajudando-a a ler os espaços humanos, políticos, econômicos e sociais.

Quadro 11 – Agrupador 12 (início e fim/2014)

| Utiliza corretamente as ideias relacionadas de direita de, esquerda de, acima de, abaixo de, dentro de, fora de. | Sim | | Parc. | | Não | | Total |
|--|-------|-------|-------|-------|-------|-------|--------|
| | | % | | % | | % | |
| Início | 85385 | 66,40 | 28582 | 22,20 | 14611 | 11,40 | 128578 |
| Fim | 95942 | 85,50 | 12314 | 11,00 | 3992 | 3,60 | 112248 |

Fonte: *Idem* Quadro 1.

Desenvolver noções de lateralidade é outro direito assegurado a toda criança no ciclo da alfabetização. Ela precisa construir ideias relacionadas à direita de, e à esquerda de, para localizar-se e movimentar-se no espaço em que vive, como também para estabelecer relações e ler os demais espaços geográficos. Complementam esses conhecimentos a apropriação de noções topológicas, como dentro e fora, e de vizinhança. Geralmente, a indicação é que essas noções sejam construídas a partir de pontos de referências estabelecidos. A própria criança, outras pessoas e objetos podem ser utilizados neste trabalho (NASCIMENTO *et al*, 2014).

No início de 2014, aproximadamente 43.193 crianças matriculadas nas escolas públicas de Mato Grosso tinham estes conhecimentos parcialmente ou não construídos. No final do ano, os dados inseridos no Simec/SisPacto indicaram um avanço superior a 50% em relação a este número.

Quadro 12 – Agrupador 13 (início e fim/2014)

| Compara e ordena comprimentos. | Sim | % | Parc. | % | Não | % | Total |
|--------------------------------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|--------|
| Início | 62775 | 48,80 | 34255 | 26,60 | 31545 | 24,50 | 128575 |
| Fim | 86679 | 77,20 | 18409 | 16,40 | 7155 | 6,40 | 112243 |

Fonte: *Idem* Quadro 1.

Comparar e ordenar comprimentos é uma habilidade que as crianças precisam construir para ter noção de grandezas e medidas. Os dados mostram que era expressivo o número de crianças com estes conhecimentos parcialmente ou não construídos no início de 2014, aproximadamente 65.800 crianças. Vianna (2014) considera possível que muitos estudantes concluam o seu processo de escolarização básica sem ter construído noções de aspectos importantes das medidas utilizadas no dia a dia. Segundo o autor, essa realidade se deve ao fato de que geralmente as escolas não propiciam aos estudantes estudos articulados a situações práticas de medidas. Ele adverte que “a falta de trabalho com as Grandezas e Medidas pode levar a resultados desastrosos para os alunos em séries mais avançadas” (p. 32).

Quadro 13 – Agrupador 14 (início e fim/2014)

| Identifica cédulas e moedas realizando composições, decomposições e efetua troco. | Sim | % | Parc. | % | Não | % | Total |
|---|-------|-------|-------|-------|-------|-------|--------|
| Início | 52985 | 41,20 | 40242 | 31,30 | 35338 | 27,50 | 128565 |
| Fim | 77699 | 69,20 | 24595 | 21,90 | 9949 | 8,90 | 112243 |

Fonte: *Idem* Quadro 1.

Mais de 50% das crianças matriculadas no ciclo da alfabetização em Mato Grosso, de acordo com os dados inseridos no Simec/SisPacto, tinham parcialmente ou não construído os conhecimentos relativos a identificação de cédulas e moedas e a realização de composições e decomposições deste sistema de medidas, que permite efetuar pagamentos de valores e trocos, no início de 2014. No final deste ano, mais de 30% do percentual

de crianças continuaram com esse conhecimento parcialmente ou não construído. Todavia, reconhecer as cédulas e moedas no Sistema Monetário Brasileiro é um conhecimento que permite compreendê-lo e realizar trocas. A compreensão deste sistema permite às crianças “desenvolver um senso monetário, fazendo com que construam as noções (abstratas e subjetivas) de ‘barato’ e ‘caro’” (ROLKOUSKI, 2014a, p. 48). O autor destaca a importância de o professor trabalhar o processo histórico que originou a criação das unidades monetárias, como também, trabalhar práticas que possibilitem às crianças compreender esta necessidade e construir a ideia de consumo responsável. Como vemos, esse é mais um importante conhecimento que precisa ser explorado no ciclo da alfabetização para que a criança tenha o direito de aplicá-lo em suas práticas sociais.

Quadro 14 – Agrupador 16 (início e fim/2014)

| Realiza medições e comparações de massa, comprimento e capacidade com unidades não padronizadas | Sim | % | Parc. | % | Não | % | Total |
|---|-------|-------|-------|-------|-------|-------|--------|
| Início | 42341 | 32,90 | 36849 | 28,70 | 49375 | 38,40 | 128565 |
| Fim | 74920 | 66,70 | 25210 | 22,50 | 12113 | 10,80 | 112243 |

Fonte: *Idem* Quadro 1.

Ser capaz de realizar medições e comparações de massa, comprimento e capacidade com unidades não padronizadas é fundamental para que as crianças construam conceitos que expressem a necessidade de utilizar medidas padronizadas em nossas práticas sociais cotidianas. Segundo Munhoz *et al* (2014), sua apropriação contribui para o exercício da cidadania. Os dados informam que 86.224 crianças estavam com estes conhecimentos parcialmente ou não construídos no início do ano de 2014. Porém, o avanço também foi superior a 50%, número que corresponde aos demais direitos relacionados às medidas de massa, de capacidade, de comprimento e de tempo.

Considerações finais

Os agrupadores analisados neste texto representam parcialmente os direitos da aprendizagem matemática no ciclo da alfabetização. O Pnaic compartilha o direito de aprender, “como um direito humano objetivo” (TELES, 2014, p. 05). Este direito é essencial para a sobrevivência humana, nele estão as necessidades humanas “de ordem: material, espiritual e psicológica, sendo o ponto de partida o sentimento de solidariedade no relacionamento entre as pessoas” (*Idem*, p. 39).

Na contemporaneidade, estas necessidades extrapolam a alimentação, o abrigo e outros bens e serviços obrigatórios. As pessoas têm o direito de ter uma formação que lhes permita participar ativamente da vida social, ou seja, que lhes dê condições de ser cidadã e de exercer a cidadania. Os direitos de aprendizagem desdobrados em “agrupadores” no Simec/SisPacto foram elaborados em atenção a estas necessidades. A formação ofertada pelo Pnaic insere-se à discussão de que em uma sociedade que tem como princípios uma educação que promova a justiça social, “a defesa e a promoção dos direitos humanos requerem a consciência clara sobre o papel da educação”. Porém, é preciso lembrar que “o processo educacional, em si, contribui tanto para conservar, quanto para mudar valores, crenças, mentalidades, costumes e práticas” (TELES, 2014).

Para que a educação cumpra com a sua função social, ao final do 3º ano de escolarização, todas as crianças precisam estar plenamente alfabetizadas: dominar a Língua, saber interpretar um texto simples e dominar os conhecimentos matemáticos elementares, para ter condições de agir de forma crítica socialmente e prosseguir exitosamente nos estudos (BRASIL, 2014).

Os percentuais apresentados correspondem a todas as crianças matriculadas no ciclo da alfabetização, e boa parte destes números podem representar as crianças matriculadas no 1º e no 2º anos deste ciclo. No entanto, de certa forma, eles exprimem o processo evolutivo dos alfabetizandos, bem como informam a correlação entre um e outro direito de aprendizagem. A evolução reafirma que a apropriação do conhecimento é um processo, e como todo processo demanda continuidade, a exemplo da política analisada nesta investigação. Os indicadores indicam avanços em decorrência das ações realizadas pelo Pnaic em 2014. No entanto, mudanças mais significativas estão condicionadas à continuidade dessa política.

Recebido em 20/06/2016 e aprovado em 22/08/2016

Notas

- 1 Informações disponíveis em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&id=143:simec. Acesso em maio de 2015.
- 2 Informações disponíveis em: <http://pacto.mec.gov.br/31-outros-destaques/79-entenda-o-sispecto>. Acesso em: maio de 2015.
- 3 “Algoritmos são procedimentos de cálculo que envolvem técnicas com passos ou seqüências determinadas que conduzem a um resultado” (GUERIOS *et al*, 2014a, p. 07).

Referências

- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio a Gestão Educacional. **Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa**. Avaliação no ciclo da alfabetização: reflexões e sugestões. Brasília: 2012.
- BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**: Quantificação, registros e agrupamentos. Caderno 02. Brasília: MEC, SEB, 2014.
- GUERIOS, Ettiene Cordeiro *et al.* Situações aditivas e multiplicativas no ciclo da alfabetização. In.: BRASIL, Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**: Operações na resolução de problemas. Caderno 04. Brasília: MEC, SEB, 2014.
- _____. *et al.* Ao chegar à escola... In.: BRASIL, Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**: Operações na resolução de problemas. Caderno 04. Brasília: MEC, SEB, 2014a.
- LOPES, Anemari Roesler Luersen Vieira *et al.* Número: de qualidades a quantidades. In.: BRASIL, Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**: Quantificação, registros e agrupamentos. Caderno 02. Brasília: MEC, SEB, 2014.
- MARCONI, M. A. & LAKATOS, E. M. **Técnicas de Pesquisa**: planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisas, elaboração, análise e interpretação de dados. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2002.
- MOCROSKY, Luciane Ferreira *et al.* A contagem e o universo infantil. In.: BRASIL, Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**: Quantificação, registros e agrupamentos. Caderno 02. Brasília: MEC, SEB, 2014.
- MUNHOZ, Danilo Pereira *et al.* A importância de ensinar grandezas e medidas. In.: BRASIL, Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**: Grandezas e Medidas. Caderno 06. Brasília: MEC, SEB, 2014.
- NASCIMENTO, Andréia Aparecida da Silva Brito *et al.* A Geometria e o Ciclo de Alfabetização. In.: BRASIL, Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**: Geometria. Caderno 05. Brasília: MEC, SEB, 2014.
- ROLKOUSKI, Emerson. As operações, as práticas sociais e a calculadora. In.: BRASIL, Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**: Operações na resolução de problemas. Caderno 04. Brasília: MEC, SEB, 2014.
- _____. Valor Monetário. In.: BRASIL, Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**: Grandezas e Medidas. Caderno 06. Brasília: MEC, SEB, 2014a.
- TELES, Rosinalda Aurora de Melo. Direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento: a Matemática como instrumento de formação e promoção humana. In.: BRASIL, Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**: Apresentação, Alfabetização Matemática. Brasília: MEC, SEB, 2014.
- VIANNA, Carlos Roberto. Afinal, o que é medir? . In.: BRASIL, Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**: Grandezas e Medidas. Caderno 06. Brasília: MEC, SEB, 2014.

Práticas de letramento na família

Possibilidades para a ação docente

MARCOS ANDERSON TEDESCO*
MARLY KRÜGER DE PESCE**
ROSANA MARA KOERNER***

RESUMO: Reconhecer práticas de letramento no ambiente familiar de estudantes como possibilidade para a ação docente é a temática deste estudo. De cunho qualitativo, foram analisados dados gerados por meio de questionário e entrevistas com pais e professores de estudantes de duas turmas do ensino fundamental de escola de periferia de uma cidade Santa Catarina. Os resultados indicam que há práticas de letramento no ambiente familiar. Os pais têm a escola como principal agência de letramento e a visão de que a leitura e a escrita poderão dar um futuro diferente para os seus filhos.

Palavras-chave: Práticas de letramento. Família. Escola. Ação docente.

Literacy practices in the family

Possibilities for teacher action

ABSTRACT: The theme of this study is the recognition of literacy practices in students' family environments as a possibility for teaching activity. From a qualitative perspective, data generated by means of a questionnaire and interviews with parents and teachers of students from two elementary classes from a school on the periphery of a city in the state of Santa Catarina were analyzed. The results indi-

* Formado em História, tem Mestrado em Educação pela Universidade da Região de Joinville. Atualmente é professor na Faculdade Refidim, em Joinville. Joinville/SC – Brasil. *E-mail:* <tedesco2005@gmail.com>.

** É formada em Letras, com doutorado pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC-SP. É professora no Curso de Letras e colaboradora no Mestrado em Educação da Universidade da Região de Joinville. Joinville/SC – Brasil. *E-mail:* <marlykrugerdepesce@gmail.com>.

*** Doutora em Linguística Aplicada pela UNICAMP, atua como docente nos cursos de Letras e de Pedagogia e no Mestrado em Educação da Universidade da Região de Joinville. Joinville/SC – Brasil. *E-mail:* <rosanamarakoerner@hotmail.com>.

cate that there are literacy practices in the family environment. Parents identify the school as the main literacy agency and hold the view that reading and writing can give their children a different future.

Keywords: Literacy practices. Family. School. Teaching action.

Práticas de lectoescritura en la familia

Posibilidades para la acción docente

RESUMEN: Reconocer prácticas de lectoescritura en el entorno familiar de estudiantes como posibilidad para la acción docente es el tema de este estudio. Con metodología cualitativa, se analizaron datos obtenidos por medio de cuestionarios y entrevistas con padres y profesores de alumnos de dos grupos de la enseñanza fundamental de una escuela situada en la periferia de una ciudad del estado de Santa Catarina. Los resultados indican que hay prácticas de lectoescritura en el entorno familiar. Los padres consideran que la escuela es la principal agencia de lectoescritura y tienen la visión de que la lectura y la escritura podrán proporcionar un futuro diferente a sus hijos.

Palabras clave: Prácticas de lectoescritura. Familia. Escuela. Acción docente.

Pratiques d'alphabétisation en famille

Possibilités pour l'enseignement

RÉSUMÉ: Le thème de cette étude est la reconnaissance des pratiques d'alphabétisation dans le milieu familial des élèves comme potentiel pour l'enseignement. Des données générales recueillies à travers un questionnaire et des entrevues avec des parents et des professeurs d'élèves de deux classes d'enseignement primaire d'une école de périphérie d'une ville de Santa Catarina ont été analysées sous une approche qualitative. Les résultats indiquent qu'il existe des pratiques d'alphabétisation dans l'environnement familial. Les parents voient l'école comme le principal agent d'alphabétisation et la lecture et l'écriture comme pouvant offrir à leurs enfants un avenir différent.

Mots-clés: Pratiques d'alphabétisation. Famille. école. enseignement.

Introdução

É no âmbito das discussões que envolvem o letramento que se insere o texto, que pretende contribuir para a compreensão de como a ação docente poderá ser resignificada a partir do reconhecimento das práticas de letramento no ambiente familiar do estudante. Para tal, serão apresentados resultados de aplicação de questionários e de entrevistas com pais de estudantes de duas turmas (5º e do 9º anos do ensino fundamental) de uma escola pública localizada na periferia de uma cidade ao norte de Santa Catarina. E também os depoimentos colhidos junto às duas professoras de Língua Portuguesa dessas turmas, nos quais foram buscados indícios acerca de como percebem a participação da família no processo de letramento dos estudantes. Assim, o artigo busca responder às indagações sobre quais são as práticas que ocorrem no espaço doméstico de estudantes de 5º e 9º ano e como são percebidas pelos seus professores.

Algumas reflexões iniciais

Como sujeitos inseridos em uma sociedade que tem na escrita a centralidade de muitas de suas atividades, somos impelidos à apropriação de uma série de competências e habilidades que vão além do simples aprendizado da tecnologia da escrita e da leitura. Estar alfabetizado não caracteriza estar preparado para os desafios de nossa sociedade, é apenas condição mínima para a inserção do sujeito nas complexas atividades do cotidiano.

Para Soares (2003, p.38), “[...] aprender a ler e a escrever e, além disso, fazer uso da leitura e da escrita transformam o indivíduo, levam o indivíduo a outro estado ou condição sob vários aspectos: social, cultural, cognitivo, linguístico, entre outros.” A autora destaca a distinção entre a alfabetização e o letramento, afirmando que nem sempre um alfabetizado é um letrado. Porém, é importante lembrar que alfabetização e letramento são processos interdependentes e indissociáveis, embora distintos. Enquanto o alfabetizado é aquele que lê e escreve, o letrado usa socialmente, pratica e consegue relacionar-se socialmente através da leitura e da escrita. O sujeito é, pois, impelido a envolver-se em situações de uso da escrita (eventos) e, para tal, é preciso ter tido experiências que tornam possível esse envolvimento.

Chega-se, assim, aos conceitos de eventos e práticas de letramento. Para Pelandré e Aguiar (2009), os eventos de letramento são acontecimentos sociais que têm como base a compreensão ou produção de um texto, individualmente ou coletivamente. As práticas de letramento têm uma amplitude maior do que o evento, pois possibilitam que esse tenha atribuição de sentido por estar relacionado a essas práticas e por elas sendo mediado. Sendo assim, sem as práticas de letramento, os eventos não possuem

significado. Essas práticas de letramento são, para Pelandré e Aguiar (2009, p.05), determinadas por “características sócio-históricas e, portanto, diferenciadas dependendo do período e do local em que se realizam e dos objetivos ao analisá-las.”

Assim, a escola, compreendida como uma importante agência de letramento, recebe estudantes durante um grande período de suas vidas e é, muitas vezes, um dos poucos lugares onde se encontram envolvidos em práticas de letramento para além daquelas de seu cotidiano, em boa parte dos casos (BALTAR, 2011). Porém, não é a única agência de letramento. Segundo Galvão (2004), o estudante vivencia eventos de letramento no ambiente familiar, na igreja, na associação, enfim, em diversos outros espaços além da escola. Para Cerutti-Rizzatti (2011, p.17), esses eventos “são entendidos como qualquer ocasião em que um texto escrito faça parte da natureza das interações dos participantes e de seus processos interpretativos”.

Galvão (2004, p.141) afirma que o papel da família na vivência dos eventos e práticas de letramento é “tão forte que, em alguns casos, sobrepõe-se à escolaridade ou à profissão dos filhos”. Mesmo em ambientes familiares onde os pais não leem e escrevem, é possível, muitas vezes, perceber a existência de eventos de letramento que, amparados pelas práticas de letramento, interagem com as atividades desenvolvidas na escolarização.

Para que aconteça essa interação, contudo, é necessário que o professor reconheça as práticas de letramento que fazem parte das referências e do contexto social dos estudantes. Para Cerutti-Rizzatti (2011), os alunos chegam à escola com realidades distintas sobre a leitura, vivenciam processos culturais específicos e isso tudo interferirá nas experiências no ambiente escolar. A autora destaca que:

Uma das possíveis respostas que se nos tem afigurado é o fato de que os eventos de letramento que têm lugar em muitas de nossas aulas de Língua Portuguesa não encontram sustentação nas práticas de letramento do entorno sociocultural e econômico em que vivem muitos de nossos estudantes... (Op.cit., p. 18)

Talvez em decorrência da maior valorização do que constitui a educação formal em detrimento da não-formal e/ou informal. Para Gohn (2006, p.22):

...a educação formal é aquela desenvolvida nas escolas, com conteúdos previamente demarcados; a informal como aquela que os indivíduos aprendem durante seu processo de socialização - na família, bairro, clube, amigos etc., carregada de valores e culturas próprias, de pertencimento e sentimentos herdados: e a educação não-formal é aquela que se aprende “no mundo da vida”, via os processos de compartilhamento de experiências, principalmente em espaços e ações coletivas cotidianas.

Na educação informal não há um lugar rígido, horário ou um currículo definido. Há sim um espaço primeiro, o ambiente familiar, e é aí que, através de variadas interações, a criança vai aprendendo e desenvolvendo hábitos que são próprios do seu grupo social, que os conhecimentos são partilhados a partir de interações socioculturais não

programadas. Para Gaspar (2002), nessa modalidade o ensino e a aprendizagem ocorrem de forma espontânea, sendo que, muitas vezes, os envolvidos no processo não têm consciência de que estão nele inseridos.

A escola, segundo Pillotto e Tamanini (2012), “trabalha essencialmente com memórias, saberes, identidades, patrimônios herdados, acúmulos sociais representados fortemente pelos conhecimentos repassados em seus conteúdos programáticos”. Sua função social é extremamente significativa e ela não pode abrir mão da valiosa bagagem cultural que a criança traz de casa, incluindo-se aí suas experiências com a escrita.

Essa escolarização, segundo Freire (2007), está desvinculada da realidade e acaba por impor meios de aprendizagem superficiais e passivos, ocasionando falta de criticidade frente à sociedade. Assim, por vezes, aquilo que a criança traz como referência do seu ambiente familiar acaba por não fazer parte do sistema formal de ensino, sendo então desvalorizado em função de um formato que impõe uma “cultura” artificial e com pouco significado frente ao que é cotidiano do indivíduo.

Para Nogueira e Nogueira (2002, p. 32), “formalmente, a escola trataria a todos de modo igual, todos assistiriam às mesmas aulas, seriam submetidos às mesmas formas de avaliação, obedeceriam às mesmas regras e, portanto, supostamente, teriam as mesmas chances.” Mas Bourdieu e Passeron (2011) mostram que isso não acontece e as chances são desiguais. O que explica essa desigualdade é o “capital cultural”, que, para os autores é o elemento herdado do meio familiar com maior impacto na definição da trajetória escolar. A posse dele favorece o desempenho escolar já que facilita a aprendizagem dos conteúdos escolares, legitimados pela sociedade dominante.

Quando a escola, ao propor o uso social da escrita, valoriza as práticas de letramento com base em um “capital cultural” já existente, consegue atribuir sentido ao que é ensinado e aprendido. Não apenas a escola vive esse processo, mas também a família e a comunidade, sendo espaços de constituição e ressignificação de valores culturais num movimento contínuo e sempre inconcluso. Para Freire (1996), o indivíduo precisa se relacionar com o mundo que o cerca, não apenas constatando o que ocorre, mas também intervindo como sujeito a todo o tempo.

Nóvoa (2002) defende que a escola, para fazer sentido para os estudantes e suas famílias, precisa rever seu papel. A escola e o professor precisam abraçar uma concepção de espaço aberto que acolha a sociedade e suas instituições, tanto culturais quanto científicas, e que possa ver na comunidade a concretização de uma participação marcante, permanente e reflexiva. Quando a escola promove um movimento dialético entre as histórias de vida trazidas do ambiente familiar e o vivido no seu espaço, o estudante terá mais chances de se perceber como alguém que se constitui enquanto sujeito e não mais como alguém que passivamente aceita o que lhe é imposto.

Assim, reconhecer as experiências com a escrita vivenciadas por seus estudantes no ambiente familiar poderá se configurar em uma interessante postura a ser assumida

pelo professor, especialmente no planejamento das ações pedagógicas voltadas à promoção do letramento da turma.

O percurso metodológico

Considerando-se o objetivo proposto, este estudo optou por uma abordagem de caráter qualitativo, que tornasse possível a compreensão de processos vividos por determinados grupos sociais. A pesquisa qualitativa, ao ser empregada em um estudo que visa compreender as relações sociais, é bastante útil, já que permite visualizar as pluralidades humanas em seus detalhes, desde que seja coerentemente aplicada. Para Flick (2004, p.20),

[...] os aspectos essenciais da pesquisa qualitativa [...] consistem na escolha correta de métodos e teorias oportunos, no reconhecimento e na análise de diferentes perspectivas, nas reflexões dos pesquisadores a respeito de sua pesquisa como parte do processo de produção de conhecimento, e na variedade de abordagens e métodos.

Trata-se de uma pesquisa feita com uma turma do 5º ano e outra do 9º Ano¹, envolvendo os pais dos estudantes e seus professores de Língua Portuguesa². Foi em uma escola da rede municipal (pública), localizada na periferia de uma cidade ao norte de Santa Catarina. Como instrumentos de geração de dados usaram-se questionários de sondagem (com questões abertas e fechadas) e entrevistas semiestruturadas. Para o presente artigo serão trazidos os resultados que possibilitam o reconhecimento das práticas de letramento no ambiente familiar dos estudantes³.

As respostas dos professores foram confrontadas com as respostas dos pais dos estudantes obtidas também por meio de um questionário de sondagem (enviado a todos os pais) e por meio de entrevista semiestruturada, com uma amostra constituída por representantes de quatro famílias (sorteadas entre as que se disponibilizaram para entrevista a partir de questionário). A intenção foi buscar contradições, desvios, conformações e o quanto isso pode afetar o fazer pedagógico desses professores. É importante ressaltar que a participação das professoras⁴ e famílias foi voluntária a partir de comunicação, através de carta a todos os envolvidos antecipadamente a cada etapa. Os sujeitos estão identificados pelas seguintes siglas: P1 e P2 para as professoras, e F1, F2, F3 e F4, no caso dos responsáveis pelas famílias.

Os questionários⁵ (tanto para os professores como para os pais/responsáveis) tinham o objetivo de fazer uma primeira aproximação dos sujeitos da pesquisa. Uma vez selecionados os professores e os familiares, foram agendados encontros para a realização da entrevista (audiogravada), que visava à complementação das informações

do questionário. Alguns excertos desse material serão trazidos para o interior do texto e transcritos tal qual emitidos pelos sujeitos.

No bairro onde se localiza a escola pesquisada, a média de moradores por domicílio, a taxa de dependentes entre a população residente, o percentual de crianças e adolescentes fora da escola, a taxa de defasagem no ensino fundamental e o percentual de responsáveis por domicílio com baixa instrução estão entre as maiores da cidade.

As duas professoras possuem significativa experiência, tanto que na entrevista fazem menção à possibilidade de aposentadoria. Atuam em mais de um local de trabalho e têm carga horária menor que 40 h/a, o que faz com que busquem outros locais. Agem nessa escola há menos de cinco anos.

Foi entregue aos familiares dos alunos um total de 55 questionários, dos quais 31 foram devolvidos, sendo 55% do 5º Ano e 45% do 9º Ano. Vale relatar que no momento da entrega dos questionários, as professoras se mostraram um tanto céticas quanto à devolução, que ocorreria por parte dos pais, talvez, baseando-se na percepção de que parte dos familiares tem baixa escolaridade e, portanto, não se envolveria com uma prática de escrita: *“Nós temos aqui pais analfabetos”* (P2). No entanto, 55% de devolução não é um índice a ser desprezado, o que indica que os pais se envolveram no preenchimento do questionário, que poderia ser caracterizado aqui como um evento de letramento. As mães correspondem a dois terços dos que responderam ao questionário. Com relação à escolaridade, apenas um pai está frequentando um curso universitário na área de Engenharia Química, 15% possui curso técnico completo, 18% o ensino médio completo, 18% o ensino médio incompleto, 11% o ensino fundamental completo, 29% o ensino fundamental incompleto e 3,7% são analfabetos.

Na próxima seção serão discutidos os resultados obtidos por meio do questionário ou por meio das entrevistas.

Práticas de letramento no ambiente familiar

Com a intenção de identificar as práticas de letramento no ambiente familiar dos alunos foi perguntado aos pais, através do questionário, sobre as atividades mais frequentes no dia-a-dia em família. As mais citadas foram os afazeres domésticos, as práticas religiosas, a leitura e os passeios em família. Em um total de 12 atividades distintas apontadas pelos pais, a leitura de livros foi a quarta mais citada, um dado altamente significativo, pois nessa comunidade há uma série de dificuldades ao acesso a esse tipo de material. Segundo Soares (2003, p.58), em muitas localidades acontece a alfabetização, mas não são dadas as condições para a leitura e a escrita: *“Não há material impresso posto à disposição, não há livrarias, o preço dos livros e até dos jornais e revistas é inacessível, há um número muito pequeno de bibliotecas. Como é possível tornar-se letrado em tais*

condições?” Os pais dessa localidade, segundo os dados levantados na pesquisa, têm buscado meios de driblar essa real dificuldade, já que a quantidade dos que praticam a leitura de livros com frequência indicou um índice destacado.

Com relação ao uso de computador com acesso à internet, 65% das famílias não dispõem do aparelho em casa e apenas 6% têm acesso a revistas e jornais. Na região, a telefonia atende poucas ruas, inexistem livrarias e bancas de revistas e jornais e muitas famílias moram em terrenos irregulares onde até a energia elétrica é obtida de forma irregular. Aqueles que têm acesso a materiais que despertem o interesse pela leitura e a escrita é porque os buscam em outras instâncias, como, por exemplo, uma biblioteca no local de trabalho, uma mesa repleta de revistas de um consultório odontológico ou, ainda, em uma porta da igreja, preparando-se para a liturgia.

Com relação à leitura, 68% dos pais disseram gostar de ler. Entre os materiais contemplados nessas leituras, foram citados os seguintes: Bíblia, jornais, gibis, revistas, livros de autoajuda, religiosos, romances, educativos, técnicos, de empreendedorismo e de história. Os materiais apontados indicam, em sua maioria, livros que, de alguma forma, trazem alguma contribuição para a vida em seu cotidiano, com todos os seus desafios. Lê-se, talvez, para mudar de condição. Isso gera certa crença no poder de transformação do livro:

Olha, quando tenho tempo, sim. É difícil ter tempo para ler mais. Elas [as filhas] leem mais e o meu marido lê mais. Nós lemos à noite antes de ir dormir. Cada um lê um livro. Ela lê o dela, o meu marido está lendo um sobre “Negras Raízes” e eu estou lendo um de dieta: “100 maneiras para emagrecer”, mas estou lendo [risos]. Ele é negro e tem curiosidade de saber assim como é a história, ele lê muito. Elas também leem bastante. Qual o nome do livro que você leu? Aquele último. “De meninas para meninas”. Histórias de meninas. (F1)

Nessa fala há várias questões que merecem ser destacadas: quando a mãe faz referência ao momento em que a leitura acontece, *à noite antes de ir dormir*, faz uma indicação de esforço, mas, ao mesmo tempo, da instalação de um hábito, normalmente referenciado quando se fala de leitura. Já ao usar a expressão *mas estou lendo*, esse *mas* indica que há uma avaliação depreciativa desse tipo de material de leitura. Apesar disso, o que está sendo valorizado aqui é o ato de ler em si, e isso é frisado pelo uso do gerúndio *lendo* que dá a ideia de algo contínuo, frequente. Quando a mãe usa a palavra *muito*, ao referir-se ao quanto o seu esposo lê, indica um dos motivos que o movem para a leitura. Na verdade, não muito diferente dela, que está lendo um livro não pelo simples ato de ler, mas porque busca algo que possa ajudá-la. Finalmente, ao informar o livro que a filha lia, a mãe reconhece que há leituras para diferentes finalidades.

Um exemplo da superação em busca do acesso a materiais escritos pode ser encontrado na fala de F4:

Panfleto, jornal, revista, livro, Bíblia, revista de cozinha [...] livro de histórias, romântico. Gosto de tudo. Pego na biblioteca, compro, pego emprestado com a minha vizinha. A gente compartilha bastante, a minha vizinha eu conheço desde criança.

A prática da escrita mais recorrente é aquela que acontece com a intenção de acompanhar os estudos desenvolvidos pelos filhos: *Escrevo só para ajudar ele na tarefa para não ter erro de português. Tirando a Bíblia, ler e escrever, só para ajudar ele na escola. Escrevo pouco. Escrevo para não esquecer o que tenho que fazer.* (F2)

Ao serem questionados se os filhos tinham o hábito da leitura, 42% dos 31 pais responderam que sim, 36% responderam que às vezes e 22% responderam que não. As leituras se concentram mais em torno de gibis, literatura infanto-juvenil e livros religiosos. Os pais reconhecem a importância do ato de ler na vida dos filhos: *Eu me sinto muito feliz de elas lerem, pais sempre gostam, né. Ainda mais quando aprendem.* (F1) O aprender deixa a leitura mais produtiva. O não dito é o de que a leitura pela leitura (leitura de fruição) tem um valor menor do que aquela que leva à produção de conhecimento. Para Fairclough (2001, p. 40), “o que é ‘dito’ em um texto é ‘dito’ em relação a um lastro cultural do ‘não-dito’”, que na fala desse pai está impregnada pela ideologia capitalista do fazer produtivo.

Há práticas de leitura coletiva: *No final de semana a gente para e lê junto a Bíblia. A esposa lê, e a gente senta junto, nós sete, e ouve o que ela lê. Aí a gente conversa o que entendeu. É muito importante.* (F3) Em uma família onde o pai lê com muita dificuldade e mora em um lugar onde não há rede de energia elétrica regular (constantemente há quedas que ocasionam “apagões”), no meio de uma invasão de terras, ainda é encontrado um momento em que nove pessoas se sentam ao redor de um livro, leem e debatem acerca dele.

Sobre leitura por eles na presença dos filhos, 58% responderam que sim. É importante destacar que a leitura é mais recorrente no caso da presença de filhos menores, do 5º ano. Talvez ainda esteja um pouco presente a ideia de que é preciso ler para as crianças. As condições de trabalho podem contribuir para tal cenário. Pais que trabalham longe de casa demandam de mais tempo de deslocamento, o que diminui, consequentemente, o tempo de permanência no ambiente familiar, sem mencionar a questão do cansaço. Quando perguntados se costumavam ler histórias infantis para os filhos, 19% disseram que sim, 46% afirmaram que liam às vezes e 35% não liam. O livro infantil tem um custo geralmente elevado, o que pode ter contribuído para os baixos números, além da recorrente falta de tempo.

Na fala de F1 observam-se algumas das formas de incentivo à leitura:

Como ele [o marido] trabalha na [nome de uma indústria de grande porte da área de metal-mecânica], e eles têm a biblioteca lá, sempre traz livro, traz filme. Pergunta o que ela [a filha] quer ler, que filme quer ver. E traz. Se ela tem vontade de ler um livro diferente, a gente procura e eu compro para ela. Nesse lado, mesmo a gente tendo poucas condições, se tem vontade, eu dou um jeito e compro para ela.

Aqui parece haver o reconhecimento de que o filme pode também ser uma prática cultural mais elaborada, tanto é que compõe a resposta ao lado da palavra *livro*. Trata-se de uma visão mais abrangente dos bens que possibilitam acesso a uma cultura diferenciada. Além disso, esse discurso nos reporta ao que Bourdieu e Passeron (1964) dizem ao afirmarem que há o reconhecimento da necessidade de acesso a um capital cultural aparentemente distanciado. E para tal, não são medidos esforços. De certa forma, reforça um pouco a ideia do mito do letramento (Graff, 1994), o conceito que confere à escrita um poder que ela não tem. A escrita é vista como algo a ser alcançado, e, com ela, uma série de vantagens: *Bom trabalho, bom serviço. Ganhar mais do que eu ganho. Assim, eu sei que um dia eles vão poder dar mais para os filhos deles do que eu dou para eles.* (F4)

Para os pais, ler é sinônimo de educação. E educação é vista na perspectiva do comportamento, algo bastante caro no caso da escola pesquisada, inserida em um bairro com histórico de violência. Também há a ideia de leitura e escrita como algo da escola: *Às vezes até o que não é atividade da escola eles querem escrever, carta pros tio, pras tia. Eu só digo que o caderno deles é independente e eles têm que cuidar porque se não vira uma borracheira. Não pode arrancar a folha* (F3). Com base nessa afirmação duas questões podem ser apontadas: primeiro, o uso da palavra *até* que indica a surpresa do familiar, julgando que escrever algo não recomendado pela escola é algo digno de ser citado. Segundo, a ênfase no capricho, indicando uma visão de escrita antiga, que associa o ato de escrever ao ato de desenhar as letras. É uma visão bastante presente em pessoas com pouca escolaridade, já que é algo enfatizado nas séries iniciais, durante o processo de alfabetização, mas abandonado quando a criança já se encontra plenamente alfabetizada e realizando muita produção escrita.

De acordo com Pelandré e Aguiar (2009, p.49), as práticas de letramento são determinadas por “características sócio-históricas” e, assim, se diferenciam, dependendo do período e do local onde acontecem. Com base nessa premissa, entende-se que os professores, e entre eles o de Língua Portuguesa, levem em consideração na sua prática o contexto onde o aluno se insere, sua família e comunidade. Uma das professoras assim descreve o bairro:

A comunidade é muito carente. A maioria é bastante carente. Vida social não tem. Muita pobreza. Falta de envolvimento das famílias com as crianças. Muita separação, baixando o nível e mexendo muito com as crianças. Existe muito catador de lixo por aí. (P1)

A professora percebe a situação econômica e social precária da comunidade e como essa situação pode vir a prejudicar as relações familiares gerando impacto negativo nas crianças que frequentam a escola. A outra professora, durante a entrevista, relatou que ao ler os textos produzidos pelos seus alunos toma conhecimento de diversas situações que fazem parte do cotidiano, algo que a emociona muito: *Eu me envolvo bastante quando*

eu leio o texto das crianças, eu chego a chorar. Eles me contam como são tratados, através dos textos eu já descobri crianças que foram vítimas de violência sexual. (P2)

Quando questionadas sobre se as características específicas do ambiente familiar influenciam nas aulas, as professoras declararam que acham muito importante conhecer a realidade familiar dos alunos. Porém, quando perguntado sobre a frequência que esse *conhecer a realidade* é levado em conta na hora de planejar as atividades aplicadas em sala, as duas professoras declararam que esse conhecimento não as auxilia muito na preparação das aulas, embora algumas informações ajudem a entender possíveis dificuldades em alguns alunos. É importante destacar que em respostas a outras perguntas, as professoras revelaram que em alguns momentos sua prática pedagógica é orientada pelo contexto familiar do aluno. P1 faz a seguinte consideração acerca dessa questão norteadora:

Interfere muito né, bastante. Se você tem um grupo de 33 alunos, em que digamos, 22 desses não têm um acompanhamento em casa, então aí você já percebe que os pais não estão interessados. Eles colocam as crianças na escola porque elas têm que vir. Mas na verdade eles não se envolvem. (...) Isso prejudica muito o aprendizado das crianças porque eles não têm o incentivo em casa. Bastante complicado essa região aqui.

Em uma fala de P2, percebe-se sua preocupação em trazer para a sala de aula uma abordagem significativa para o aluno: *O tema lá da leitura é grafite e pichação, coisa que eles estão cansados de ver. Estão vendo comentário de que se grafite é arte ou se pichação é arte. (...) Algo que faz parte da realidade deles.* Ao fazer uso do tema *grafite e pichação*, a professora está aplicando o que aprendeu sobre a o ensino por meio de gêneros, em cursos de capacitação dos quais participou. A ideia dessa abordagem é se apropriar do que os alunos já sabem, valorizando as práticas de letramento nas quais já tenham se envolvido.

Com relação ao fato de usar ou não o conhecimento acerca das referências culturais dos estudantes, incluindo as práticas de letramento vivenciadas no ambiente familiar dos alunos no desenvolvimento das atividades em classe, as professoras responderam negativamente. Ainda assim, há casos em que reconhecem a ocorrência de práticas envolvendo a leitura e a escrita feitas em casa, vendo-as de modo favorável: *Penso que a maioria lê, pelo menos, um gênero textual. (P1)* A professora do 9º Ano respondeu que alguns liam. Indica uma visão favorável, reconhecendo os esforços dos pais (ainda que haja a leitura de, *pelo menos, um gênero textual* – Grifo nosso).

No questionário foi perguntado às professoras como consideravam as atividades de leitura e escrita no ambiente familiar de seus alunos:

Para uma aprendizagem de excelência, são de suma importância a influência e o envolvimento familiar na vida das crianças. Desde pequenos, possibilitar o convívio com o letramento através de jogos e imagens. (P1)

Criam o hábito de leitura no aluno oferecendo a ele mais recursos na produção textual, facilidade na interpretação e melhora no rendimento escolar. (P2)

P1 faz um discurso bastante generalizante, já que não está se referindo diretamente à comunidade no entorno da escola onde atua. Quando faz referência à associação do letramento com *jogos e imagens*, parece indiciar certa incompreensão da dimensão do conceito. Por que ela não associou inicialmente com algum material escrito? No discurso de P2 subjaz a preocupação quase que exclusiva com o desempenho escolar. Não há nenhuma referência a alguma capacidade de melhor circulação do estudante em uma sociedade grafocêntrica, o que reduz sua fala a certo lugar-comum na fala dos professores, especialmente de Língua Portuguesa, sempre preocupados com questões de produção escrita e de interpretação, habilidades fundamentais para o bom desempenho escolar.

Considerações finais

Nesse texto foram trazidos dados sobre práticas de letramento no ambiente familiar e como os professores enxergam tais práticas. O exercício proposto foi o de reconhecimento de tais práticas, na crença de que se trata de uma estratégia que pode ressignificar o fazer pedagógico para as questões do letramento.

Através dos questionários e entrevistas semiestruturadas foi identificada a diversidade e a quantidade de práticas de letramento no ambiente familiar de estudantes de 5º e 9º ano de um bairro de periferia, configurado pelas professoras como um local *bastante complicado*, no qual os pais *não se envolvem*. Contudo, tal percepção pouco se confirmou nos dados relacionados aos pais dos estudantes. Há atividades de leitura e de escrita, ainda que não sejam as almejadas pela escola. Os pais se mostraram preocupados com a leitura dos filhos, talvez movidos pela crença de que o domínio da habilidade poderá contribuir para a obtenção de um *bom trabalho, bom serviço*. Ainda que isso aponte para o poder meio mágico conferido pelos pais à escrita (mito do letramento), também mostra que há, sim, preocupação para com a educação dos filhos.

As condições socioeconômicas adversas podem ter interferido na aquisição de materiais de leitura, como no caso dos livros de histórias infantis; contudo, não impediram que houvesse gestos de leitura dos pais, visualizados pelos filhos. São cenas que vão configurando as práticas de letramento no espaço da casa, dando-lhes significado e imprimindo valores nos que nelas estão envolvidos. E tais significados e valores serão amalgamados com os significados e valores adquiridos no espaço escolar, com suas práticas de letramento mais organizadas e mais estruturadas. Não há como se inserir em novas práticas de leitura e de escrita, menosprezando tudo o que se sabe sobre tais habilidades.

Ao desprezar as experiências prévias com a leitura e a escrita, a escola propõe aquilo que Freire (2007) considerou como aprendizagem superficial e passiva, resultando na falta de criticidade frente ao que ocorre na sociedade. Ler e escrever na escola acabam

por se transformar em práticas artificiais, porque desvinculadas de todo um contexto. As professoras, sujeitos da pesquisa, deram indícios claros de que reconhecem o contexto social no qual a escola se encontra inserida. Contudo, em suas falas transparece um pouco do senso comum, que rege o que se diz sobre as periferias de grandes cidades, a de que ali moram famílias desestruturadas, pouco atentas ao que acontece na escola. No confronto das falas de pais e professores, esse senso comum não se confirma.

Talvez seja mesmo necessário criar situações em que seja possível o contato mais próximo com as famílias dos alunos para melhor percepção das práticas de letramento e das referências familiares. O reconhecimento do que se faz em casa talvez possa contribuir para o planejamento de práticas pedagógicas mais significativas, menos artificiais, menos superficiais.

Recebido em 31/07/2015 e aprovado em 15/02/2016

Notas

- 1 São turmas que encerram os dois ciclos do ensino fundamental; daí o motivo da escolha.
- 2 Uma professora para cada turma, que cumpriam a função de regência, que se caracteriza pela responsabilização do que acontece em cada uma delas.
- 3 Embora a temática central fosse a questão das práticas de letramento, outros temas também foram abordados no questionário e na entrevista que não serão, contudo, aqui apresentados.
- 4 Trata-se de profissionais do sexo feminino, daí a opção por adotar o gênero feminino ao nos referirmos aos professores.
- 5 Acompanhados dos Termos de Consentimento Livre e Esclarecido.

Referências

BALTAR, Marcos. Letramentos e gêneros textuais midiático-escolares. **Revista Letras**, v. 20, n. 40: 177-190, 2010.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean Claude. **A reprodução**. 4ª ed. Trad. Reynaldo Bairão. Petrópolis-RJ: Vozes, 2011.

CERUTTI-RIZZATTI, Mary Elisabeth. Relações entre formação escolar do leitor, práticas de letramento e eventos de letramento. In: CAVASSIN, Regina Back; KOERNER, Rosana Mara; SILVA, Nívia Röling (Orgs). **Caderno de resumos e programação do 1.º Seminário de Práticas de Linguagem em Sala de Aula**. Joinville (SC), Univille: 16-20, 2011.

FAIRCLOUGH, Norman. **Discurso e mudança social**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2001.

FLICK, Uwe. **Uma introdução à pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Bookman, 2004.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 4 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. **Educação como prática da liberdade**. 30ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2007.

GALVÃO, Ana Maria Oliveira. Leitura: algo que se transmite entre as gerações? In RIBEIRO, Vera Masagão. (Org.). **Letramento no Brasil: reflexões a partir do INAF**. 2ª Ed. São Paulo: Global, 2004.

GASPAR, Alberto. A educação formal e a educação informal em ciências. In.: MASSARANI, Luisa; MOREIRA, Ildeu de Castro; BRITO, Fatima. (Orgs.) **Ciência e público: caminhos da divulgação científica no Brasil**. Rio de Janeiro: Casa da Ciência, 2002.

GOHN, Maria da Glória. Educação não-formal, participação da sociedade civil e estruturas colegiadas nas escolas. **Revista Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**. Vol.14, n.50, 2006, p. 27-38.

GRAFF, Harvey J. **Os labirintos da alfabetização: reflexões sobre o passado e o presente da alfabetização**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

NOGUEIRA, Cláudio Marques Martins; NOGUEIRA, Maria Alice. A sociologia da educação de Pierre Bourdieu: Limites e contribuições. **Revista Educação & Sociedade**, ano XXIII, n.78: 15-36. 2002.

NÓVOA, Antonio. **Formação de professores e trabalho pedagógico**. Lisboa, Portugal: EDUCA, 2002.

PELANDRÉ, Nilcéa Lemos; AGUIAR, Paula Alves de. Práticas de letramento na Educação de Jovens e Adultos. **Revista Fórum Linguístico**. V.6, N.2: 55-65, 2009.

PILLOTTO, Silvia Sell Duarte; TAMANINI, Elizabete. Educação popular e patrimônio cultural: a complexidade do modo de construir saberes formais e não formais interdisciplinares entre museu, escola e comunidade. In: CAMPOS, Rosânia; VENERA, Raquel Alvarenga Sena. (Orgs.) **Abordagens teórico-metodológicas: primeiras aproximações**. Joinville (SC): UNIVILLE, 2012.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

Ampliação da jornada escolar

A percepção do professor regente

JULIANA ALVES DA SILVA UBINSKI*
FERNANDA APARECIDA MEGLHIORATTI**

RESUMO: A ampliação da jornada escolar nos programas federais e estaduais busca contribuir com o aprendizado dos alunos e diminuir as desigualdades socioeducacionais. Porém, a ampliação do tempo de permanência na escola por si só não garante o alcance dos objetivos. É necessário ouvir os professores. Este trabalho tem por objetivo investigar a percepção dos professores regentes de atividades em contraturno na cidade de Cascavel-PR e traçar algumas reflexões acerca da implantação das atividades de ampliação de jornada escolar.

Palavras-chave: Programa Mais Educação. Ampliação da jornada. Complementação curricular em contraturno.

Extension of the school day

The teacher's perception

ABSTRACT: The expansion of the school day in both federal and state education programs seeks to contribute to students' learning and reduce social and educational inequalities. However, extending the length of time spent in school alone does not guarantee the achievement of its objectives. We need to listen to the teachers. This paper aims to investigate the teachers' perceptions of activities in this added time, in the city of Cascavel-PR, and to draw some reflections about the implementation of the extension of the school day activities.

* Mestra em Educação pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste) e especialista em Ensino de Ciências e Matemática. Atualmente está vinculada à Secretaria de Estado da Educação do Paraná. Cascavel/PR – Brasil. *E-mail:* <juliana_ubinski@hotmail.com>.

** Doutora em Educação para a Ciência pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho - UNESP. Docente do Programa de Pós-graduação Stricto sensu em Educação da Universidade Estadual do Oeste do Paraná. Cascavel/PR – Brasil. *E-mail:* <meglhioratti@gmail.com>.

Keywords: The program for more education. Extension of the working day. Extra complementary curricular activities.

Ampliación del horario escolar

La percepción del profesor regente

RESUMEN: La ampliación del horario escolar en los programas federales y de los estados busca contribuir al aprendizaje de los alumnos y reducir las desigualdades socioeducativas. Sin embargo, la ampliación del tiempo de permanencia en la escuela por si sola no asegura que los objetivos serán alcanzados. Es necesario escuchar a los profesores. Este trabajo tiene el objetivo de investigar la percepción de los profesores regentes de las actividades en turno extra en la ciudad de Cascavel (estado de Paraná) y esbozar algunas reflexiones sobre la implantación de las actividades de ampliación del horario escolar.

Palabras clave: Programa Más Educación. Ampliación del horario. Complementación curricular en horario extra.

L'expansion de la journée scolaire

La perception du professeur responsable

RÉSUMÉ: L'expansion de la journée scolaire dans les programmes fédéraux et d'état cherche à contribuer à l'apprentissage des élèves et à réduire les inégalités socio-éducatives. Néanmoins, la prolongation du temps passé à l'école ne garantit pas en soi la réalisation de ces objectifs. Il est nécessaire d'écouter les professeurs. Ce travail vise à étudier la perception des professeurs responsables des activités hors temps d'études scolaires de la ville de Cascavel dans l'état du Parana et d'ébaucher quelques réflexions sur l'implantation des activités d'expansion de la journée scolaire.

Mots-clés: Programme "Plus d'éducation". Expansion de la journée scolaire. Complément du programme scolaire dans le temps hors scolaire.

Introdução

Ampliação da jornada escolar é discutida desde o início do século XX em busca de atender às diferentes demandas sociais. Contudo, programas e projetos têm como obstáculos a mudança de contextos políticos, sendo, muitas vezes, desativados por “descontinuidade dos governos e por interesses políticos” (ARCO-VERDE, 2012, p. 89).

Além da dificuldade da descontinuidade dos programas implantados e da falta de tempo para o amadurecimento das ações voltadas à ampliação da jornada escolar, as políticas que se concretizam têm limitações e não contemplam todas as escolas. É fundamental investigar como são desenvolvidas as ações de ampliação do tempo escolar.

Este artigo busca uma reflexão sobre a concretização da ampliação da jornada escolar na percepção dos professores que lecionam nessas atividades no município de Cascavel-PR. Nesse contexto, algumas questões são pertinentes: Como estão acontecendo as atividades de ampliação de jornada escolar? Qual a percepção dos professores que trabalham com atividades de contraturno sobre a ampliação da jornada escolar? Ouvir os professores envolvidos na ampliação da jornada escolar é de suma importância para que se possa verificar os desafios e os avanços perceptíveis no cotidiano escolar. A pesquisa traz elementos para estimular os debates acerca do assunto e auxiliem nas decisões para fomentar melhorias na educação.

Ampliação da jornada escolar

Em 1958, Anísio Teixeira já discutia os problemas do ensino no Brasil e defendia a educação em tempo integral, propondo a organização do tempo escolar em setores, em uma das primeiras experiências de ensino com jornada escolar ampliada voltada para a classe popular. O setor 1 seria dedicado às atividades comuns de sala de aula, abrangendo os conteúdos curriculares tradicionais e o setor 2 seria destinado às atividades socializantes, tais como artes e esportes (TEIXEIRA, 1958). Para Teixeira (1962), enquanto na sala de aula convencional o aluno era preparado intelectualmente, nas escolas-parque¹ ocorreria um sentido mais completo para cada atividade.

Cavaliere e Maurício (2012) fazem uma revisão histórica sobre a educação integral e as experiências vivenciadas por Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro. Para os autores, questões relativas ao assistencialismo dos centros educacionais que ofertavam a educação integral e a falta de recursos para atender a essa demanda culminaram na extinção precoce desses centros. Os críticos se apoiavam em argumentos, como a falta de recursos para a sua universalização, perigos do assistencialismo e inadaptação dos jovens e/ou famílias ao horário integral. Em contextos político-partidários desfavoráveis, isso

levou ao descaso com o patrimônio público e à indiferença com a expectativa da população, resultando em prédios e projetos abandonados, escolas sem professores, alunos e famílias decepcionados.

Nas décadas de 1980 e 1990, outras experiências surgiram no Rio de Janeiro, por meio dos Centros Integrados de Educação Pública (Ciep), propostos por Darcy Ribeiro, e no âmbito nacional com os Centros de Atenção Integral à Criança (Caic) (FREITAS, 2009; CAVALIERE; MAURÍCIO, 2012). Nessa “nova” experiência, o objetivo era proporcionar aos alunos do ensino fundamental, além das atividades escolares regulares, atividades esportivas, artísticas, recreativas ou temáticas através da complementação do currículo (FREITAS, 2009). No entanto, a falta de professores qualificados para atuar na perspectiva da educação em tempo integral era uma das críticas nesse momento. Segundo Santos (2002), a qualidade da arquitetura das instalações dos centros educacionais destacavam-se mais do que a parte pedagógica.

Os esforços para a inclusão de atividades diferenciadas para complementar a formação das crianças e adolescentes ganham apoio legislativo na década de 1990, como forma de diminuir as desigualdades socioeducacionais (BRASIL, 2010a). Pode-se observar esse aspecto na lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394 (BRASIL, 1996), na qual está previsto o aumento progressivo da jornada escolar no Art. 34º [...] § 2º – “O ensino fundamental será ministrado progressivamente em tempo integral, a critério dos sistemas de ensino”.

Em 2006, os artigos 24 e 34 da LDB foram alterados através do Projeto de lei nº 234/2006 estipulando prazo de cinco anos para a instituição da jornada escolar em tempo integral (BRASIL, 2006). Em decorrência, o lançamento do Programa Federal Mais Educação (PME), instituído pela Portaria Interministerial nº 17/2007 e regulamentado pelo Decreto 7.083/10, foi uma estratégia para indução da ampliação da jornada escolar.

Além do Programa Federal Mais Educação, alguns estados têm propostas próprias para a ampliação da jornada escolar que recebem diferentes denominações como: mais tempo na escola, bairro escola, mais tempo para a qualidade, Super Escola e Escola Viva (BRASIL, 2009). No Paraná, o programa destinado à ampliação da jornada escolar é denominado Atividades de Complementação Curricular em Contraturno.

Como o foco de estudo desse artigo são as atividades de ampliação de jornada escolar que ocorrem no município de Cascavel-PR, detalhamos os dois programas que fundamentam as ações no município: O Programa Federal Mais Educação e o Programa Paranaense de Complementação Curricular.

Programas de ampliação da jornada

O Programa Mais Educação (PME/BRASIL, 2007) é constituído mediante uma ação integrada entre políticas públicas educacionais e políticas sociais. A estratégia é a promoção da “ampliação de tempos, espaços, oportunidades educativas e o compartilhamento da tarefa de educar entre os profissionais da educação e de outras áreas” (BRASIL, 2014a, p.4), além de envolver a família e a comunidade, sob a coordenação e orientação da escola.

As escolas selecionadas para participar do PME, precisam destinar espaços para que os alunos inseridos nas atividades tenham, no mínimo, uma jornada escolar diária de sete horas/aula ou de 35 horas/aula por semana (BRASIL, 2014b). No estado do Paraná, as orientações para as escolas vinculadas ao PME é que haja ampliação de três horas-aula diárias com trinta minutos de intervalo orientado. As escolas recebem verba para aquisição de materiais e alimentação para os alunos incluídos no programa.

A preocupação em unir a sociedade e o poder público em prol da melhoria na educação é evidenciada nas orientações do PME. Porém, destaca-se que as atividades precisam ser envolventes para que os alunos sejam estimulados a participar do projeto. As possibilidades para proposição de atividades estão organizadas por áreas denominadas macrocampos (BRASIL, 2014b): acompanhamento pedagógico; comunicação, uso de mídias e cultura digital e tecnológica; cultura, artes e educação patrimonial; educação ambiental, desenvolvimento sustentável e economia solidária e criativa/educação econômica (educação financeira e fiscal); esporte e lazer; educação em direitos humanos; promoção da saúde (BRASIL, 2014b). Portanto, as escolas têm uma gama de temáticas para direcionar suas atividades de modo a contemplar a realidade da comunidade local bem como as necessidades socioeducacionais dos alunos. O PME preocupa-se também com a proteção social (BRASIL, 2009, p. 22), considerando-a uma das atribuições da escola.

No Paraná, no ano de 2008, foi aprovado o programa de ampliação da jornada escolar denominado programa de Atividades de Complementação Curricular em Contraturno Viva a Escola (PARANÁ, 2008), tendo como referência a mesma legislação utilizada para a elaboração das orientações do PME.

Com a mudança na gestão do governo paranaense, no ano de 2010, o termo Viva a Escola foi suprimido, o programa passou a ser denominado somente programa de Atividades de Complementação Curricular em Contraturno (ACCC). Embora não faça referências ao Programa Mais Educação ou à legislação federal que regulamenta a ampliação, nem a legislação estadual aprovada na gestão anterior, o programa ACCC fez uma junção dos dois programas com algumas poucas adaptações. Os objetivos definidos para as ACCC a partir de 2010 foram:

Promover a melhoria da qualidade do ensino por meio da ampliação de tempos, espaços e oportunidades educativas realizadas em contraturno, na escola

ou no território em que está situada, a fim de atender às necessidades socioeducacionais dos alunos;

Ofertar atividades complementares ao currículo escolar vinculadas ao Projeto Político-Pedagógico da Escola, respondendo às demandas educacionais e aos anseios da comunidade;

Possibilitar maior integração entre alunos, escola e comunidade, democratizando o acesso ao conhecimento e aos bens culturais (PARANÁ, 2010, p.3).

O programa ACCC objetiva o “empoderamento educacional dos sujeitos envolvidos por meio do contato com os conhecimentos, equipamentos sociais e culturais” (PARANÁ, 2010, p. 3) a partir da ampliação da jornada escolar. As atividades previstas, assim como ocorre no PME, estão organizadas por macrocampos: aprofundamento da aprendizagem; experimentação e iniciação científica; cultura e arte; esporte e lazer, tecnologias da informação, da comunicação e uso de mídias; meio ambiente; direitos humanos; promoção da saúde; mundo do trabalho e geração de rendas. Embora com denominações e organização diferentes, os macrocampos definidos pelo programa de ACCC, assemelham-se aos macrocampos definidos no PME.

A proposta do PME é semelhante ao idealizado por Anísio Teixeira (1958) quanto à organização da jornada escolar em dois turnos, sendo um turno voltado para os conteúdos escolares e outro destinado a atividades voltadas para aprofundamento e aplicação dos conteúdos em situações da realidade dos alunos. No entanto, Teixeira (1958) idealizou a estrutura das escolas para atender a demanda da ampliação da jornada escolar, enquanto o PME não define uma estrutura mínima para que as atividades aconteçam. Por outro lado, o Brasil (2014b) prevê a realização de parcerias entre escolas e sociedade para a realização das atividades em outros ambientes, para os casos de escolas que tenham interesse em realizar as atividades e não tenham espaços físicos condizentes com as necessidades das atividades ofertadas.

Embora a busca por espaços fora da escola para realização das atividades possa ser uma estratégia a fim de suprir a carência de estrutura da escola, Cavaliere (2007) menciona a falta de referência para alunos e professores na realização das atividades fora do ambiente escolar. Nesse caso, a escola precisa estar bem estruturada para descentralizar as atividades ofertadas, sem comprometer os processos de planejamento e avaliação.

Assim como em experiências anteriores, a ampliação da jornada escolar busca por uma formação mais abrangente e articulada com o cotidiano do aluno e contribuir para a diminuição das desigualdades educacionais (BRASIL, 2010b). Uma das formas de saber se as atividades estão se aproximando dos objetivos é conhecer a opinião daqueles que estão à frente delas nas escolas: os professores.

Aspectos metodológicos da pesquisa

A cidade de Cascavel-PR contempla 37 escolas estaduais que atendem alunos dos anos finais do ensino fundamental, ensino médio, profissionalizante, educação de jovens e adultos e educação no campo. Destas escolas, 85% estão vinculadas ao programa de ACCC e/ou PME. O percentual de escolas que ofertam algum tipo de atividade de ampliação da jornada escolar na cidade é significativo, sendo a partir desses dados que a pesquisa foi idealizada e realizada.

Através da análise dos dados dos dois programas, fornecidos pelo Núcleo Regional de Ensino de Cascavel, foi possível mapear as áreas de interesse das 93 atividades propostas para o contraturno referentes ao ano de 2014, sendo 33 vinculadas ao PME e 60 vinculadas ao programa ACCC.

No mapeamento das atividades ofertadas em Cascavel-PR foi possível perceber a prevalência de atividades na área de Arte e Cultura, com 47,31%, aprofundamento de aprendizagem, com 23,65%, e atividades esportivas, com 19,35%. As atividades voltadas ao aprofundamento da aprendizagem são obrigatórias no PME. Além das atividades esportivas vinculadas aos programas analisados, há ainda o Programa Hora-treinamento, que também oferta atividades esportivas em contraturno. Outras atividades ofertadas foram: Ambiente/Educação Ambiental (9,67%), Comunicação e Mídias (3,22%), Iniciação e Experimentação Científica (3,22%), Mundo do Trabalho e Geração de Emprego (2,25%), Promoção da Saúde (2,15%), Direitos Humanos (1,07%).

A amostra da pesquisa foi composta por 15% das escolas que ofertaram atividades de ampliação da jornada escolar no ano de 2014, ou seja, cinco escolas. Os professores responsáveis pelas atividades foram entrevistados com o objetivo de investigar sua percepção sobre a concretização das atividades e dos programas de ampliação de jornada escolar. As atividades de complementação privilegiadas foram na área de Educação Ambiental, sendo possível realizar um comparativo entre as escolas através de atividades de um mesmo macrocampo. As entrevistas foram precedidas pela autorização da realização da pesquisa pelo Comitê de Ética da Universidade Estadual do Oeste Paraná, bem como pelo aceite de participação na pesquisa através da leitura e assinatura do Termo de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE).

O Quadro 1 apresenta as escolas participantes da pesquisa, o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) e os programas de ampliação de jornada escolar vinculados a cada escola.

Quadro 1 – Composição da Amostra: Perfil das escolas

| COD | Ensino ofertado | IDEB | Programa |
|-----|----------------------------|------|--|
| E01 | Médio e Profissionalizante | 5,0 | Atividade de Complementação Curricular em Contraturno (Estadual) |
| E02 | Fundamental e Médio | 3,9 | Atividade de Complementação Curricular em Contraturno (Estadual) |
| E03 | Fundamental e Médio | 3,5 | Programa Mais Educação (Federal) |
| E04 | Fundamental e Médio | 3,3 | Programa Mais Educação (Federal) |
| E05 | Fundamental e Médio | 3,5 | Programa Mais Educação (Federal) |

Fonte: Dados da pesquisa (2014).

As escolas E03, E04 e E05 têm índice do Ideb contemplado pelo PME, que preconiza atender escolas com Ideb menor do que 3,9 nos anos finais do ensino fundamental, podendo ser esse o motivo de as três escolas estarem vinculadas ao programa. O vínculo ao programa depende da disposição e condições da escola, já que demanda espaço físico para a realização das atividades (BRASIL, 2014b). As escolas E01 e E02 têm Ideb superior ao preconizado para as escolas participantes do PME, podendo ser este o motivo da opção para participação do programa estadual ACCC. No Quadro 2 está apresentado o perfil dos professores regentes das atividades que compõem a amostra da pesquisa.

Quadro 2 – Composição da Amostra: Perfil dos Professores

| COD | Formação | Experiência em jornada ampliada | Tipo de vínculo |
|-----|--------------------------------------|---------------------------------|-----------------|
| E01 | Ciências Biológicas + Especialização | 8 anos | Efetivo |
| E02 | Ciências Biológicas + Especialização | 1 Ano | Temporário |
| E03 | História + Especialização | 1 Ano | Temporário |
| E04 | Ciências Biológicas + Especialização | 1 Ano | Temporário |
| E05 | Ciências Biológicas + Especialização | 1 Ano | Temporário |

Fonte: Dados da pesquisa (2014).

A entrevista com os professores foi audiogravada e realizada a partir de um roteiro semiestruturado. Segundo Triviños (1987), a entrevista semiestruturada possui como característica a presença de perguntas básicas, com apoio em teorias e/ou hipóteses relacionadas ao tema da pesquisa. As perguntas podem gerar novas hipóteses a partir das respostas do entrevistado, sendo o foco principal alocado pelo pesquisador-entrevistador. Para o autor, este tipo de entrevista “[...] favorece não só a descrição dos fenômenos

sociais, mas também sua explicação e a compreensão de sua totalidade [...]” (TRIVIÑOS, 1987, p. 152). Para a realização da entrevista semiestruturada é necessária a definição de um roteiro que aborde as principais questões da pesquisa, porém, que permita certa flexibilidade ao pesquisador para obter as informações necessárias.

Análise e discussão dos dados

Os professores foram questionados sobre vários aspectos do programa a que a atividade de sua atuação estava vinculada. Neste trabalho, privilegiou-se a percepção dos professores em relação aos principais desafios e resultados.

O primeiro desafio se configura antes mesmo da atividade iniciar, pois a distribuição das aulas relacionadas aos projetos aprovados é realizada após o início do ano letivo, comumente no mês de março. Nessa época, os professores efetivos já assumiram aulas, sendo assim, cabe a professores temporários assumir as aulas relacionadas às atividades em contraturno. Desta forma, os professores que assumem as aulas podem não conhecer a realidade da comunidade escolar em que a atividade está inserida, além de assumir uma atividade que não contou com sua participação na definição da temática.

As atividades em contraturno que compõem a amostra da pesquisa foram propostas pela escola, não sendo possível evidenciar na entrevista o responsável pelo envio. Apenas em uma das atividades há presença de um mesmo profissional, desde a idealização da atividade, em 2011.

[...] quando surgiu a ideia do projeto a diretora [...] me chamou na época pediu sugestão de um projeto para o curso técnico de meio ambiente no caso e para mim parecia bastante óbvio a questão dos resíduos sólidos (PROFESSOR E01, 2014).

Nas demais atividades, os professores assumiram as aulas em atividades já escritas e aprovadas, e nesses casos não souberam dizer como foram escolhidas as temáticas e nem quem escreveu as propostas.

[...] quando eu cheguei, eles já me apresentaram a escola que fez o projeto, o nome do projeto é horticultura e paisagismo, daí, foi a escola que desenvolveu o projeto e me apresentou (PROFESSOR E05, 2014).

Tanto no programa federal quanto no estadual não estão definidos os requisitos mínimos exigidos para que o professor assuma as atividades em contraturno. Apenas no caso dos monitores há previsão de que sejam, preferencialmente, acadêmicos de cursos de licenciatura com vínculo ao Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid) ou estudantes de graduação com estágio supervisionado (BRASIL, 2014b). Assim, os professores que assumem as atividades não têm previamente conhecimento

sobre a proposta escrita, podendo não ter o conhecimento mínimo para realizar a atividade docente de forma a contribuir com o alcance dos resultados.

[...] eu sou da área de história, mas é meio ambiente e sustentabilidade [...] daí o pessoal acha “mas você sabe fazer isso”, não, eu não sei fazer isso [...] eu fico completamente perdida, todas as áreas acho que eu poderia explorar, acho que já foram exploradas, eu já não tenho mais pra onde ir (PROFESSOR E04, 2014).

Sendo assim, os professores correm o risco de se ater ao conhecimento do senso comum, sem uma aproximação maior com o conhecimento científico. Sem domínio da temática e já tendo assumido a atividade, o professor precisa ir à busca do conhecimento necessário, nem sempre em fontes confiáveis.

[...] então lá na minha cidade mesmo eu procurei alguém que tinha horta falei mais ou menos como que era aí a pessoa meio que me orientou [...] aí eu fui procurar ler na internet (PROFESSOR E03, 2014).

Outra questão é a falta de conhecimento sobre o funcionamento dos programas em que está inserido, o que pode levar o professor a se perder durante a realização das atividades. Ao contrário do que ocorre no ensino regular, os programas não possuem uma diretriz por macrocampo para orientar o professor, já que a ideia é dar liberdade para que a escola possa adequar a temática e atender a demanda da comunidade escolar e comunidade local (BRASIL, 2014b). Nesse contexto, a capacitação de professores para atuação nestes programas seria de grande valia para diminuir a insegurança frente às atividades.

[...] eu vou ser bem sincera às vezes eu tenho pânico quando entro no *mais educação*, porque todo mundo falava “aí o *mais educação* é legal e bom porque não tem avaliação”, mas é eu não sei se é uma falha minha de gostar de ter um sistema que que pelo menos te orienta [...] aqui você não tem no *mais educação*, você não tem orientação nenhuma, é assim faça o que você quiser (PROFESSOR E04, 2014).

A questão da verba também foi abordada pelos professores, exceto em E01. O professor E02 mencionou a dificuldade em realizar atividades diferenciadas, já que o programa estadual não destina verba para aquisição de materiais. Os professores de E03, E04 e E05 destacaram a dificuldade de iniciar as atividades, já que o Governo Federal atrasou o repasse da verba. Neste sentido, a aquisição de materiais necessários para a realização das atividades foi comprometida.

Dentre os cinco professores ouvidos, apenas um tinha experiência anterior com a atividade. Fica evidente que a rotatividade do professor no contraturno ocorre com frequência, interferindo na superação de problemas metodológicos e outras melhorias que poderiam ser realizadas no caso de sua permanência. Quatro professores mencionaram que algumas ações realizadas em 2014 seriam revistas caso eles assumissem a

atividade novamente no ano de 2015, porém, nessas quatro atividades havia outros professores em 2015.

Quero (continuar na atividade no ano que vem) porque esse ano foi uma aprendizagem, eu posso dizer [...] tem muitas ideias ainda do que pode ser feito sabe (PROFESSOR 04, 2014).

Para os professores o primeiro ano à frente da atividade serviu de aprendizado/experiência, por isso demonstram interesse em estar à frente no ano seguinte.

[...] este primeiro ano serviu também como um aprendizado, então tiveram uns erros que aconteceram neste ano que já conseguiria trabalhar melhor com eles, mas aí entra a questão da rotatividade do PSS² e tudo mais. O padrão geralmente não consegue pegar essas aulas de projeto no início por ter já uma carga horária fechada e quer abandonar turmas para poder pegar e tudo mais, porque geralmente o projeto não abre logo no início do calendário, ele abre posteriormente, então aí quem acaba pegando é PSS e PSS que tem bastante rotatividade, que um ano está aqui, outro ano está lá ou não vai conseguir pegar aula (PROFESSOR E02, 2014).

A forma como ocorre a distribuição das aulas relacionadas com as atividades em contraturno contribui para a rotatividade de professores e, conseqüentemente, com rupturas e reinícios, especialmente no aspecto metodológico. Manter um profissional a frente da atividade, desde o início, acaba contribuindo para que a atividade em contraturno ganhe forma, e vá atingindo e superando os resultados esperados. Atualmente, a escola E01, que apresenta continuidade do professor responsável, por exemplo, é reconhecida como um ponto de coleta para diversos tipos de resíduos, nos quais se destacam os eletrônicos. A atividade ofertada atinge os alunos, a comunidade escolar, a comunidade do entorno e moradores de bairros mais afastados.

As demais atividades apresentam rotatividade de professores, pois, ao contrário do que ocorre em E01, onde há um profissional efetivo desde a idealização, nas demais os professores são temporários, sendo incerta sua participação no ano seguinte.

Quanto à frequência dos alunos, variava entre 20 e 25 alunos, em E01, E03 e E05. Em E02 uma média de 12 alunos estava participando, e em E04 apenas cinco alunos. A orientação da Secretaria de Estado do Paraná (Seed) é que no caso de desistência de alunos participantes sejam matriculados outros alunos (PARANÁ, 2014), no entanto, as escolas que não seguem essa orientação não podem ser penalizadas, já que haveria diferenciação no nível de aprendizagem entre os alunos que estão integrados na atividade desde o início do ano e aqueles que começam a participar no final do ano.

Quando questionados sobre os conteúdos abordados durante as atividades em contraturno, bem como a aprendizagem dos alunos, os professores mostraram confiança em relação à efetividade da proposta. Os professores elencaram alguns dos conteúdos abordados no decorrer da atividade:

[...] nutrientes, germinação, tipos de hortaliças [...] ciclo de vida na horta [...] reciclagem (PROFESSOR E04, 2014).

A sustentabilidade [...] como a questão da redução do consumo [...] a questão do não imediatismo [...] ciclo de vida [...] questão de redução de lixo de resíduos sólidos (PROFESSOR E02, 2014).

A partir dos conteúdos abordados, os professores tiveram a oportunidade de testemunhar mudanças de comportamento dos alunos ou ouvir relatos de mudança de hábito.

[...] está consumindo bem mais folhas de casa, a gente está produzindo mais folhas, ninguém está consumindo do mercado [...] antes optavam por comprar mais salgadinho (PROFESSOR E02, 2014).

A gente trabalhou reciclagem, nisso eu vi uma mudança bem radical, eles eram muito relaxados nessa parte [...] chupavam uma bala e jogavam papel no chão [...] então eu trabalhei bastante essa parte sabe [...] até a gente estava lá às vezes na horta, lá limpando, tirando o mato, e no começo eles jogavam papel no chão, então isso eu consegui eliminar, sabe, foi boa a mudança (PROFESSOR E04, 2014).

As atividades em contraturno permitem ao professor maior convivência com os alunos, possibilitando ao professor ouvir os relatos e observar as mudanças de postura no decorrer do ano.

Considerações finais

Embora possa ser uma importante ação para diminuir as desigualdades socioeducacionais, a complementação curricular ou educação em tempo integral precisa ser constantemente avaliada para verificar como ela está ocorrendo, quais os resultados alcançados e quais as dificuldades encontradas pelos professores.

Na análise desenvolvida neste artigo é possível observar que a rotatividade do professor foi um problema para o desenvolvimento e aprofundamento das atividades de ampliação de jornada escolar. Há que garantir a continuidade dos professores nas atividades. Em um cenário ideal, deveriam ser assumidas por professores efetivos, contudo, mesmo que isso não ocorra, a distribuição de aulas deveria criar mecanismos que priorizassem a continuidade do docente que elaborou a atividade no decorrer dos anos. A permanência do professor facilitaria a discussão com a comunidade escolar e a inclusão das necessidades indicadas pelos alunos em relação à aprendizagem e vivência das propostas desenvolvidas. Além disso, a permanência proporcionaria a reflexão dos resultados alcançados e o replanejamento das propostas, de modo a superar os obstáculos iniciais e os problemas que aparecem.

Outro ponto que se destacou na análise das falas dos professores entrevistados foi a necessidade de investimento em infraestrutura e recursos humanos. Uma infraestrutura de qualidade permite ao professor a realização de diferentes abordagens metodológicas, sem ônus para ele. Contudo, é ainda mais fundamental o investimento em recursos humanos para gerir e desenvolver as atividades de ampliação de jornada escolar. Essa adequação de recursos humanos inicia-se pelo estabelecimento de requisitos mínimos para que um professor possa assumir a atividade em determinada temática. É importante também que os professores que assumam as atividades tenham conhecimento dos programas de ampliação de jornada escolar em que estão envolvidos; desse modo, os núcleos regionais de educação poderiam orientar grupos de estudos e reuniões de planejamento específico para o desenvolvimento dessas atividades.

As atividades analisadas apresentaram uma série de obstáculos na visão dos professores responsáveis. Todavia, mesmo com dificuldades, os professores perceberam aspectos positivos da ampliação do tempo de permanência dos alunos na escola, como o cuidado com o ambiente escolar (não jogar papeis no chão e separar os resíduos para descarte) e maior atenção com a alimentação (diminuição do consumo de salgadinhos e maior ingestão de legumes e verduras).

Ao apresentar a percepção dos professores sobre o desenvolvimento das atividades em contraturno, construiu-se alguns indicativos para o melhor aproveitamento do tempo escolar no aprendizado do aluno. Entre os indicativos centrais estão a necessidade de participação do docente, desde a proposição da atividade até seu desenvolvimento e replanejamento e a formação profissional adequada para atuar. Considera-se que compreender as dificuldades que os programas de ampliação de jornada possuem permite rever as ações que não estão alcançando resultados significativos na aprendizagem dos alunos e, assim, caminhar para ações que promovam avanços na educação brasileira.

Recebido em 15/02/2016, reapresentado em 23/02/2016 e aprovado em 03/03/2016

Notas

- 1 É o conjunto de edifícios de atividades de trabalho, sociais, de educação física e de arte.
- 2 PSS são denominados os profissionais temporários contratados pelo Processo Seletivo Simplificado que ocorre todos os anos no estado do Paraná.

Referências

- ARCO-VERDE, Yvelise Freitas de Souza. Tempo escolar e organização do trabalho pedagógico. **Em Aberto**, Brasília, v. 25, n. 88, p. 83-97, jul./dez. 2012.
- BRASIL. Casa Civil. Diretrizes e bases da Educação Nacional. Lei 9.394 de 20 de Dezembro de 1996. **Diário Oficial**. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/leis/L9394.htm> Acesso: 11 de Novembro de 2014.
- BRASIL. Ministério da educação. **Educação integral/educação integrada e(m) tempo integral:** concepções e práticas na educação brasileira - mapeamento das experiências de jornada escolar ampliada no Brasil: estudo qualitativo. 2009. Disponível em: <https://www.ufmg.br/online/arquivos/anexos/pesquisa_educacao.pdf>. Acesso em 15 de novembro de 2015.
- BRASIL. Senado Federal. Projeto de lei do senado Nº 234/2006. **Diário Oficial**. Disponível <<http://www.portaldocomercio.org.br/SipD/default.aspx?arquivo=8210&id=32115>> Acesso: 11 de Novembro de 2014.
- BRASIL. Ministério da Educação. Portaria Normativa Interministerial Nº- 17, de 24 de Abril de 2007. **Diário Oficial**. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/mais_educacao.pdf> Acesso: 10 de Novembro de 2014.
- BRASIL. Casa Civil. Decreto Nº 7.083 de 27 de Janeiro de 2010a: Programa Mais Educação. **Diário Oficial**. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7083.htm> Acesso: 11 de Novembro de 2014.
- BRASIL. Casa Civil. Programa Mais Educação. Decreto Nº 7.083, de 27 De Janeiro de 2010b. **Diário Oficial**. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7083.htm> Acesso: 20 de março de 2014.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Programa Mais Educação**. Brasília, DF, Ano 2014a, 171p. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=16690&Itemid=1115> Acesso: 10 de Julho de 2014.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Manual Operacional da Educação Integral**. Brasília, DF, 2014b Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=16690&Itemid=1115>. Acesso: 10 de Julho de 2014.
- BRASIL. Secretaria de Educação Continuada. **Educação integral:** texto referência para o debate nacional. - Brasília : Mec, Secad, 2009. 52p.
- CAVALIERE, Ana Maria. Tempo de escola e qualidade na educação pública. **Educação & Sociedade**. Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 1015-1035, out. 2007.
- CAVALIERE, Ana Maria; MAURÍCIO, Lucia Velloso. **A ampliação da jornada escolar nas regiões Nordeste e Sudeste:** sobre modelos e realidades. 2012. Disponível em <<http://luciovelloso.com.br/arquivo/publicacoes/artigo01.pdf>> Acesso: 10 de Maio de 2014.
- FREITAS, Elaine Domingues da Silva. **Sistema de ensino integral:** qualidade ou quantidade? Dissertação (Mestrado), Fundação Cesgranrio, Rio de Janeiro, 2009.
- PARANÁ. Secretaria de Estado de Educação. Programa Viva a Escola. Instrução. N.º 017/08. SUEDE/SEED. 2008. **Diário Oficial**. <http://www.educacao.pr.gov.br/arquivos/File/instrucoes/instrucao172008.PDF>

PARANA. Secretaria de Estado da Educação. Instrução 003/2010. Atividades de Complementação Curricular do Programa Viva Escola e Mais Educação na documentação escolar. **Diário Oficial**. 2010. Disponível em <<http://www.educacao.pr.gov.br/arquivos/File/instrucoes/instrucao032010.pdf>> Acesso Julho de 2015.

PARANÁ. Secretaria Estadual de Educação. Programa Mais Educação. **Ofício Circular** Nº 04/2014 SUED/DEB. Curitiba, 28 de Fevereiro de 2014.

SANTOS, D. **Síntese teórica e práticas pedagógicas**: texto final. Florianópolis: SEED,2002.

TEIXEIRA, Anísio. Fraude contra a educação popular. **Leitura**. Rio de Janeiro, v.16, n.10, abr. 1958. p.32-33.

TEIXEIRA, Anísio. Uma experiência de educação primária integral no Brasil. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Rio de Janeiro, v.38, n.87, jul./set. 1962. p.21-33.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo, Atlas, 1987. 175p.

Medidas disciplinadoras na Educação Física

Em diferentes níveis de ensino de Belo Horizonte

GISELLE FOUREAUX*
CRISTINA CARVALHO DE MELO**
FRANCO NOCE***

RESUMO: O objetivo deste trabalho foi analisar a eficácia das medidas disciplinadoras utilizadas por professores durante aulas de Educação Física. Os resultados mostraram que as medidas disciplinadoras mais eficazes foram “reforçar positivamente o aluno”, “dialogar com o aluno”, “organizar as aulas” e “estabelecer metas”. As medidas menos eficazes foram: “punir com atividade física” e “ser indiferente ao aluno indisciplinado”. Conclui-se que a eficácia das medidas disciplinadoras e o estilo ideal de liderança estão relacionados com a maturidade do grupo e a experiência dos professores.

Palavras-chave: Disciplina. Medidas disciplinadoras. Indisciplina. Educação Física escolar.

Disciplinary measures in Physical Education

At different education levels in Belo Horizonte

ABSTRACT: The objective of this work was to analyze the effectiveness of the disciplinary measures used by teachers during Physical Education classes. The results showed that the most effective disciplinary measures were "positive reinforcing of the student", "dia-

* Pós-doutora em Biologia Celular e em Fisiologia e Farmacologia pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), especialista em atividades físicas para grupos especiais pelo Centro Universitário de Belo Horizonte/ UNI-BH. Atualmente é professora departamento de Morfologia do Instituto de Ciências Biológicas da UFMG. Belo Horizonte/MG – Brasil. *E-mail:* <gifoureaux@icb.ufmg.br>.

** Mestranda em Estudos do Lazer pela Universidade Federal de Minas Gerais. Atualmente é co-coordenadora do Projeto Pilates CEU/UFMG e tutora do curso de formação em políticas sociais do programa Esporte e Lazer da Cidade e Vida Saudável. Belo Horizonte/MG – Brasil. *E-mail:* <carvalho.cristina@gmail.com>.

*** Doutor em Psicobiologia pela Universidade Federal de São Paulo. É professor da Universidade Federal de Minas Gerais, onde atua no Programa de Pós-Graduação em Ciências do Esporte. Belo Horizonte/MG – Brasil. *E-mail:* <carvalho.cristina@gmail.com>.

loguing with the student", "organizing classes" and "setting goals". The least effective measures were: "to punish with physical activity" and "to be indifferent to the undisciplined student". We concluded that the effectiveness of the disciplinary measures and the ideal style of leadership are related to the maturity of the group and the experience of the teachers.

Keywords: Discipline. Disciplinary measures. Indiscipline. Physical education in school.

Medidas disciplinares en la Educación Física

En diferentes niveles de enseñanza de Belo Horizonte

RESUMEN: El objetivo de este trabajo es analizar la eficacia de las medidas disciplinares utilizadas por los profesores en las clases de Educación Física. Los resultados muestran que las medidas disciplinares más eficaces son "reforzar positivamente al alumno", "dialogar con el alumno", "organizar las clases" y "establecer metas". Las medidas menos eficaces son: "punir con actividad física" y "ser indiferente al alumno indisciplinado". La conclusión es que la eficacia de las medidas disciplinares y el estilo ideal de liderazgo están relacionados a la madurez del grupo y a la experiencia de los profesores.

Palabras clave: Disciplina. Medidas disciplinares. Indisciplina. Educación Física escolar.

Mesures disciplinaires en éducation physique

Dans différents niveaux d'enseignement de Belo Horizonte

RÉSUMÉ: Ce travail visait à analyser l'efficacité des mesures disciplinaires utilisées par les professeurs durant les cours d'éducation physique. Les résultats ont montré que les mesures disciplinaires les plus efficaces consistaient à "renforcer positivement l'élève", "dialoguer avec l'élève", "organiser les cours" et "fixer des objectifs". Les mesures les moins efficaces furent repérées comme étant: "punir par une activité physique" et "être indifférent à l'élève indiscipliné". D'où la conclusion selon laquelle l'efficacité des mesures disciplinaires

naires et le style idéal de leadership sont liés à la maturité du groupe et à l'expérience des professeurs.

Mots-clés: Discipline. Mesures disciplinaires. Indiscipline. Éducation physique scolaire.

Introdução

O fenômeno da disciplina é complexo e amplo, uma vez que está presente em diversos planos da atuação humana: no plano social, psicológico, educacional, entre outros. Trata-se da regra de conduta individual ou coletiva e a sanção que tutela a sua observância (Brito, 1993). No contexto educacional, a disciplina é imprescindível para o desenvolvimento de qualquer atividade, seja ela individual ou em grupo (Boarini, 2013). É possível afirmar, inclusive, que dentre as adversidades e diversidades encontradas em uma sala de aula, a maior delas é, sem dúvida, a indisciplina (Pires, 1999). Tal fator tornou-se um grande desafio e cada vez mais tem sido alvo de preocupação das escolas, pais e professores (Boarini, 2013). O ensino, individual ou coletivo, deve estar comprometido com a ação pedagógica e proporcionar um vínculo saudável na relação interpessoal (Koehler, 2008).

A autoridade, intimamente vinculada à (in)disciplina (Novais, 2004), pressupõe uma relação assimétrica de poder, na qual aquele que ensina (o docente), exerce uma autoridade sobre aquele que aprende, o aluno (De La Taille, 1999). Esta autoridade advém tanto do papel social do professor quanto do domínio que possui sobre o conteúdo com o qual está trabalhando; ou seja, a autoridade se constitui a partir de uma aliança entre conhecimento e experiência na condução da turma (Novais, 2004). A autoridade implica uma relação hierárquica, onde o professor tem como função emitir ordens coerentes e eficientes para o bom andamento do processo de ensino-aprendizagem, e o aluno tem a função de segui-las, desde que sejam justas e se mostrem eficazes (Novais, 2004; De La Taille, 1999). Tiba (1996) afirma que a autoridade precisa ser algo natural, que deve existir sem descargas de adrenalina, seja para impor ou se submeter, pois quando a autoridade é reconhecida espontaneamente por ambas as partes, o relacionamento se desenvolve sem atropelos.

É importante que exista autoridade para manter a disciplina dentro de uma sala de aula, entretanto, esta tem sido frequentemente confundida com o autoritarismo. De acordo com Dopp; Pontes-Ribeiro (2014), o autoritarismo está relacionado com controle excessivo, ameaças e distorções dos princípios democráticos; onde o aluno conceberá o professor como um manipulador. Enquanto a autoridade consiste no direito legitimado de comandar que confere a uma determinada pessoa, a responsabilidade de tomar

decisões; o autoritarismo é reconhecido como abuso de poder, no qual a pessoa se excede no uso desse poder (Amestoy *et al.*, 2009). Para haver disciplina, é necessária a presença de uma autoridade saudável, tendo em vista que o fator que diferencia o autoritarismo da autoridade (adotada para que a pessoa se torne mais educada ou disciplinada) é o respeito (Tiba, 1996). O ideal seria o exercício de uma autoridade consciente, para que, assim, a disciplina possa ser mais interativa e marcada por participação, respeito, responsabilidade, construção do conhecimento, formação do caráter e da cidadania (Pires, 1999).

Conforme pesquisa realizada por Brito (1993), o conceito de disciplina pode estar vinculado a aspectos negativos e positivos. O primeiro está associado com punição, controle e contenção de comportamentos inadequados do ponto de vista social, tendo como meio o castigo. O aspecto positivo, por sua vez, se refere à utilização dos processos motivadores, excluindo a necessidade de vigilância e controle externo. Alguns fatores são cruciais para determinar se a disciplina será positiva ou negativa, como por exemplo: o tom de voz que o professor utiliza, a quantidade e qualidade dos estímulos fornecidos, o momento das intervenções e os momentos em que ele exerce um comportamento mais opressivo ou um comportamento voltado para instrução e reforço (Brandão; Carchan, 2010).

Observado sob esse prisma, almejar comportamento disciplinado positivo no contexto da Educação Física escolar não pode ser sinônimo de aspirar comportamento padronizado, rígido e punitivo. Para exemplificar, pensemos nas regras e proibições de um determinado esporte; as regras que visam obtenção da disciplina acerca da prática do esporte não apenas o regulamentam, mas possibilitam o jogo (Carvalho, 1996). Se, por outro lado, nenhuma disciplina for exigida e atendida, e cada qual fizer o que bem entender, não haverá outro desfecho, senão o caos (Boarini, 2013). Em outras palavras, o professor deve objetivar alcançar o comportamento disciplinado positivo dos seus alunos para manter a ordem, sem, contudo, impedir a criatividade. A liderança efetiva, aqui entendida como a arte de conseguir direcionar um grupo para a realização de tarefas em prol de um objetivo comum (Noce *et al.*, 2011), é aquela que consegue abranger as necessidades dos liderados e as particularidades do contexto da ação. Com isso, o líder será capaz de atingir o sucesso e promover experiências positivas aos participantes (Gomes; Paiva, 2010). Brandão & Carchan (2010) afirmam que o estilo de liderança do professor, em geral, pode ser: autocrático, em que o professor (líder) toma decisões sem consultar a equipe; e democrático, cujo processo de decisão também tem participação dos membros da equipe. Araújo e Ferreira (2009) consideram que os resultados e o sucesso de uma equipe dependem, pelo menos em parte, dos estilos de liderança.

Logo, o estilo de liderança adotado pelo professor e as medidas disciplinadoras escolhidas por ele não devem ser uma disputa de poder entre o professor e o aluno, mas propiciar a organização do trabalho coletivo durante as aulas, para que, dessa forma, seja possível realizar a construção do conhecimento e desenvolver a formação integral do

aluno. Diante do que foi exposto e do fato da disciplina interferir, bem como sofrer interferências em vários campos do saber, o objetivo deste trabalho foi analisar a eficácia das medidas disciplinadoras utilizadas pelo professor durante as aulas de Educação Física.

Métodos

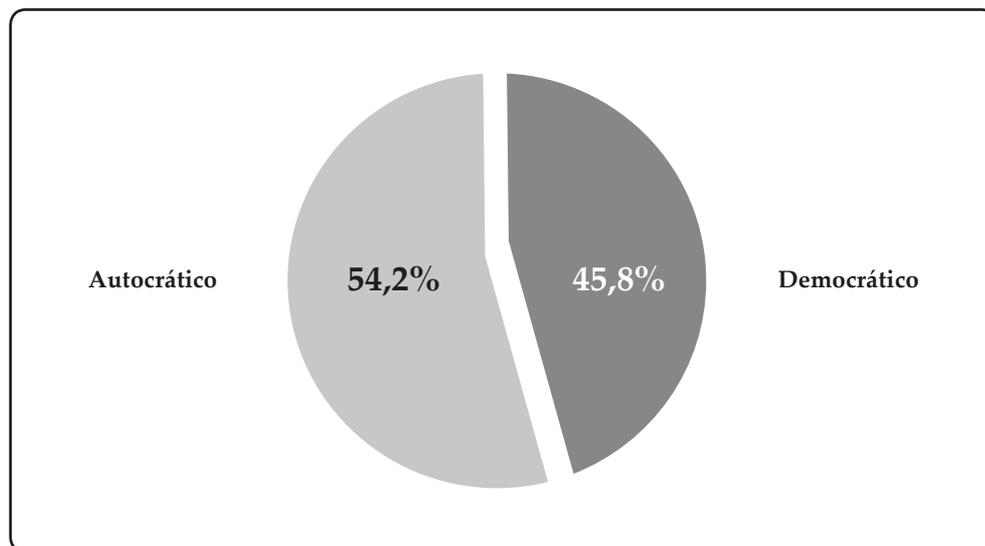
Participaram do estudo professores de Educação Física de diferentes níveis de ensino, classificados como: infantil; fundamental 1: até a 4ª série; fundamental 2: da 5ª a 8ª série; médio: do 1º ao 3º ano. Todos os professores eram docentes de uma escola particular de Belo Horizonte e responderam apenas ao instrumento referente ao nível de ensino aos quais tinham experiência de ensino. O instrumento utilizado foi composto por uma ficha de dados pessoais para caracterização da amostra e pelo questionário de percepção da eficácia das medidas disciplinadoras (Brito, 1993). O questionário de percepção da eficácia das medidas disciplinadoras consta de 20 diferentes medidas, as quais o professor avaliou numa escala de quatro valores, sendo: 0-ineficaz; 1-pouco eficaz; 2-eficaz e 3-muito eficaz. As medidas foram avaliadas de acordo com o nível de ensino (infantil, fundamental 1, fundamental 2 e médio). Os dados foram coletados na própria escola em horários previamente agendados com os professores. Para a realização da pesquisa foi solicitada uma autorização à direção da escola. Os professores foram informados sobre todos os objetivos e procedimentos da pesquisa. O preenchimento do instrumento, bem como os resultados foram tratados de forma anônima. A participação foi voluntária e aqueles que concordaram em participar assinaram, previamente, um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Esse consentimento estava de acordo com o proposto pelo Conselho Nacional de Saúde, resolução nº 196/96, sobre pesquisas envolvendo seres humanos, baseadas na declaração de Helsinque. Os dados demográficos de caracterização da amostra foram analisados através de estatística descritiva, composta por média, desvio padrão e distribuição de frequência de acordo com a natureza da variável. Para o questionário de percepção da eficácia das medidas disciplinadoras, foi utilizada uma análise de variância (ANOVA oneway) para comparar os níveis de ensino. Foi utilizado, para tabulação e para os cálculos, o pacote estatístico spss 11 for windows.

Resultados

Estilo de liderança predominante

De uma forma geral, a análise do estilo de liderança preferencialmente adotado pelos professores, sem levar em consideração o nível de ensino, não demonstrou diferença estatística (estilo democrático: 45,8% e estilo autocrático: 54,2%) (**Figura 1**).

Figura 1 – Estilo de liderança adotado, predominantemente, pelos professores



Ao analisar os estilos de liderança, de acordo com o nível de ensino ao qual o professor está inserido (**Tabela 1**), verificamos que os professores utilizam, predominantemente, o estilo democrático nas séries mais avançadas.

Tabela 1 – Estilo de liderança predominante adotado pelos professores de acordo com o nível de ensino em que atuam.

| | Democrático | | Autocrático | |
|----------------------------------|-------------|--------|-------------|-------|
| | N | % | N | % |
| Infantil | 1 | 16,7% | 5 | 83,3% |
| Fundamental 1 (até 4a série) | 1 | 14,3% | 6 | 85,7% |
| Fundamental 2 (da 5a a 8a série) | 4 | 66,7% | 2 | 33,3% |
| Médio (do 1o ao 3o ano) | 5 | 100,0% | | |

Eficácia das medidas disciplinadoras

Grande parte do resultado obtido por um líder ao conduzir o grupo para uma meta pode ser atribuída às medidas disciplinadoras adotadas por ele (Noce *et al.*, 2009; Brito, 1993). Assim, os professores foram questionados a respeito da eficácia das medidas disciplinadoras em relação ao grupo trabalhado (nível de ensino). Elencou-se possíveis medidas disciplinares, que foram avaliadas em sua eficácia.

A Tabela 2 mostra que a medida considerada como mais eficaz pelo grupo de professores ($p=91,7\%$) foi “*reforçar positivamente o aluno*” ($p=2,92 \pm 0,28$). Ainda de acordo com os professores, de forma geral, outras medidas também foram consideradas como muito eficientes: “*dialogar com o aluno*” ($p=2,83 \pm 0,38$), “*organizar as aulas*” ($p=2,83 \pm 0,38$) e “*estabelecer metas*” ($p=2,75 \pm 0,61$). Todas as medidas são indicadores claros de maturidade e apresentaram índices de eficiência acima de 80%. Em contrapartida, as medidas consideradas menos eficazes foram: “*punir com atividade física*” ($p=0,08 \pm 0,41$) e “*ser indiferente ao aluno indisciplinado*” ($p=0,38 \pm 0,88$).

Tabela 2 – Eficácia das medidas disciplinadoras adotadas pelos professores

| | Média | Desvio | Eficácia das medidas (%) | | | |
|--|-------|--------|--------------------------|---------|------------|---------|
| | | | 0 ineficaz | 1 pouco | 2 razoável | 3 muito |
| 01 - Dialogar com o aluno | 2,83 | 0,38 | | | 16,7% | 83,3% |
| 02 - Cobrar rigorosamente o bom resultado | 1,71 | 1,00 | 20,8% | 4,2% | 58,3% | 16,7% |
| 03 - Organizar as aulas | 2,83 | 0,38 | | | 16,7% | 83,3% |
| 04 - Exigir que o dançarino seja dinâmico em suas atividades | 1,87 | 0,61 | | 25,0% | 62,5% | 12,5% |
| 05 - Reforçar positivamente o aluno | 2,92 | 0,28 | | | 8,3% | 91,7% |
| 06 - Estabelecer metas | 2,75 | 0,61 | | 8,3% | 8,3% | 83,3% |
| 07 - punir | 0,83 | 0,82 | 41,7% | 33,3% | 25,0% | |
| 08 - Estabelecer normas junto com os alunos | 2,71 | 0,55 | | 4,2% | 20,8% | 75,0% |
| 09 - Punir todo o grupo pela indisciplina de qualquer aluno | 0,58 | 0,72 | 54,2% | 33,3% | 12,5% | |
| 10 - Procurar conversar sempre com o grupo | 2,67 | 0,70 | 4,2% | | 20,8% | 75,0% |

| | Média | Desvio | Eficácia das medidas (%) | | | |
|---|-------|--------|--------------------------|---------|------------|---------|
| | | | 0 ineficaz | 1 pouco | 2 razoável | 3 muito |
| 11 - Punir com atividade física (correr, abdominal, ...) | 0,08 | 0,41 | 95,8% | | 4,2% | |
| 12 - Deixar o aluno fora das atividades | 1,38 | 1,01 | 25,0% | 25,0% | 37,5% | 12,5% |
| 13 - Ser indiferente ao aluno indisciplinado | 0,38 | 0,88 | 79,2% | 12,5% | | 8,3% |
| 14 - Usar sinais (palmas, comando) para controlar atividades ou chamar atenção | 2,79 | 0,41 | | | 20,8% | 79,2% |
| 15 - Repreender o aluno particularmente | 2,33 | 1,01 | 8,3% | 12,5% | 16,7% | 62,5% |
| 16 - Repreender o aluno publicamente | 0,58 | 0,78 | 58,3% | 25,0% | 16,7% | |
| 17 - Delegar responsabilidades aos aluno | 2,08 | 1,06 | 8,3% | 25,0% | 16,7% | 50,0% |
| 18 - Interromper as aulas como forma de punição ao grupo | 0,58 | 0,78 | 58,3% | 25,0% | 16,7% | |
| 19 - Fazer comparações do rendimento de cada aluno com metas estabelecidas para o grupo | 1,08 | 1,21 | 45,8% | 20,8% | 12,5% | 20,8% |
| 20 - Comparar o rendimento do grupo com metas estabelecidas | 1,79 | 1,14 | 25,0% | | 45,8% | 29,2% |

Ao comparar a eficácia das medidas disciplinadoras dos professores, de acordo com o gênero, observamos (**Tabela 3**), de uma forma geral, que o perfil de homens e mulheres foi bem semelhante. Apenas as medidas “organizar as aulas” ($p=0,008$), “punir todo o grupo pela indisciplina de qualquer aluno” ($p=0,023$), “repreender o aluno publicamente” ($p=0,038$), “interromper as aulas como forma de punição ao grupo” ($p=0,038$) foram estatisticamente significantes.

Para comparar a eficácia das medidas disciplinadoras de acordo com a experiência do professor (**Tabela 4**), foi realizada a distribuição de frequência para o tempo de experiência em ensino e o grupo de professores foi dividido pela metade (percentil 50), sendo considerado menos experientes os professores com menos de 61 meses. Os resultados demonstraram que os professores mais experientes consideram mais eficientes as

medidas “estabelecer metas” ($p=0,014$) e “usar sinais para controlar as atividades” ($p=0,05$). Os menos experientes, em contrapartida, consideram mais eficientes as medidas “punir” ($p=0,014$); “punir todo grupo pela indisciplina de qualquer um” ($p=0,013$); “repreender o aluno publicamente” ($p=0,022$) e “interromper as aulas como forma de punição ao grupo” ($p=0,003$).

Tabela 3 – Comparação da eficácia das medidas disciplinadoras adotadas pelo professor em relação ao sexo

| | Masc | Fem | Valor de p |
|---|------|------|------------|
| 01 - Dialogar com o aluno | 2,79 | 2,90 | 0,481 |
| 02 - Cobrar rigorosamente o bom resultado | 1,86 | 1,50 | 0,400 |
| 03 - Organizar as aulas | 3,00 | 2,60 | 0,008 |
| 04 - Exigir que o aluno seja dinâmico em suas atividades | 1,86 | 1,90 | 0,870 |
| 05 - Reforçar positivamente o aluno | 2,86 | 3,00 | 0,229 |
| 06 - Estabelecer metas | 2,57 | 3,00 | 0,089 |
| 07 - Punir | 1,00 | ,60 | 0,245 |
| 08 - Estabelecer normas junto com os alunos | 2,71 | 2,70 | 0,952 |
| 09 - Punir todo o grupo pela indisciplina de qualquer aluno | ,86 | ,20 | 0,023 |
| 10 - Procurar conversar sempre com o grupo | 2,57 | 2,80 | 0,444 |
| 11 - Punir com atividade física (correr, abdominal, ...) | ,14 | ,00 | 0,410 |
| 12 - Deixar o aluno fora das atividades | 1,29 | 1,50 | 0,620 |
| 13 - Ser indiferente ao aluno indisciplinado | ,57 | ,10 | 0,200 |
| 14 - Usar sinais (palmas, comando) para controlar atividades ou chamar atenção | 2,71 | 2,90 | 0,289 |
| 15 - Repreender o aluno particularmente | 2,64 | 1,90 | 0,074 |
| 16 - Repreender o aluno publicamente | ,86 | ,20 | 0,038 |
| 17 - Delegar responsabilidades aos alunos | 2,00 | 2,20 | 0,659 |
| 18 - Interromper as aulas como forma de punição ao grupo | ,86 | ,20 | 0,038 |
| 19 - Fazer comparações do rendimento de cada aluno com metas estabelecidas para o grupo | ,93 | 1,30 | 0,472 |
| 20 - Comparar o rendimento do grupo com metas estabelecidas | 1,79 | 1,80 | 0,977 |

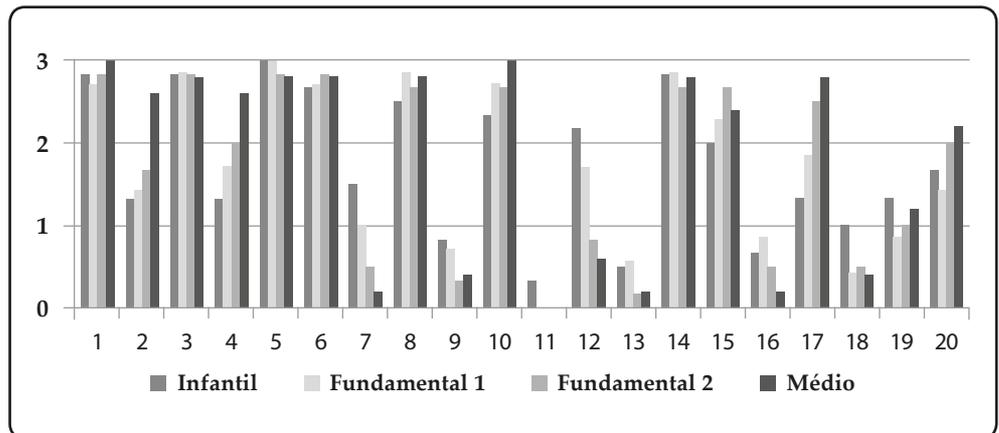
Tabela 4 – Relação da eficácia das medidas disciplinadoras adotadas pelo professor e experiência

| | - Exp | + Exp | Valor de p |
|---|-------|-------|------------|
| 01 - Dialogar com o aluno | 2,70 | 2,93 | 0,151 |
| 02 - Cobrar rigorosamente o bom resultado | 2,00 | 1,50 | 0,235 |
| 03 - Organizar as aulas | 2,90 | 2,79 | 0,481 |
| 04 - Exigir que o aluno seja dinâmico em suas atividades | 1,70 | 2,00 | 0,245 |
| 05 - Reforçar positivamente o aluno | 2,80 | 3,00 | 0,087 |
| 06 - Estabelecer metas | 2,40 | 3,00 | 0,013 |
| 07 - Punir | 1,30 | ,50 | 0,014 |
| 08 - Estabelecer normas junto com os alunos | 2,60 | 2,79 | 0,427 |
| 09 - Punir todo o grupo pela indisciplina de qualquer aluno | 1,00 | ,29 | 0,013 |
| 10 - Procurar conversar sempre com o grupo | 2,40 | 2,86 | 0,118 |
| 11 - Punir com atividade física (correr, abdominal, ...) | ,20 | ,00 | 0,245 |
| 12 - Deixar o aluno fora das atividades | 1,80 | 1,07 | 0,082 |
| 13 - Ser indiferente ao aluno indisciplinado | ,60 | ,21 | 0,297 |
| 14 - Usar sinais (palmas, comando) para controlar atividades ou chamar atenção | 2,60 | 2,93 | 0,050 |
| 15 - Repreender o aluno particularmente | 2,20 | 2,43 | 0,595 |
| 16 - Repreender o aluno publicamente | 1,00 | ,29 | 0,022 |
| 17 - Delegar responsabilidades aos alunos | 1,70 | 2,36 | 0,137 |
| 18 - Interromper as aulas como forma de punição ao grupo | 1,10 | ,21 | 0,003 |
| 19 - Fazer comparações do rendimento de cada aluno com metas estabelecidas para o grupo | 1,00 | 1,14 | 0,783 |
| 20 - Comparar o rendimento do grupo com metas estabelecidas | 1,50 | 2,00 | 0,300 |

Ao comparar a eficácia das medidas disciplinadoras de acordo com o nível de ensino ao qual o professor está inserido (Figura 2), constatamos que existem medidas consideradas pelo professor com o mesmo nível de eficácia, independentemente do nível de ensino, como por exemplo “organizar aulas” ($p=0,996$) e “estabelecer metas” ($p=0,968$). No entanto, existem medidas que os professores consideraram mais efetivas com os alunos mais velhos (teoricamente mais maduros), como por exemplo “exigir que o aluno seja dinâmico em suas atividades” ($p=0,001$), “cobrar rigorosamente o bom resultado” e

“delegar responsabilidades aos alunos”. Existem também medidas consideradas pelos professores como mais eficazes para o grupo mais jovem: “punir” ($p=0,027$) e “deixar o aluno fora das atividades” ($p=0,016$).

Figura 2 – Comparação da percepção da eficácia das medidas disciplinadoras aplicadas pelo professor de acordo com o nível de ensino em que estão inseridos



Discussão

Para avaliar a eficácia das medidas disciplinadoras adotadas por professores durante as aulas de Educação Física, utilizamos um questionário (Brito, 1993), que demonstrou um satisfatório nível de confiabilidade na análise psicométrica realizada em trabalho anterior (Noce et al., 2011). Os principais resultados indicam que as medidas disciplinadoras mais eficazes para grupo de professores foram “reforçar positivamente o aluno”, “dialogar com o aluno”, “organizar as aulas” e “estabelecer metas”. Em contrapartida, as medidas consideradas menos eficazes foram: “punir com atividade física” e “ser indiferente ao aluno indisciplinado”. Quando analisamos o estilo de liderança adotado pelos professores, observamos que eles utilizam, predominantemente, o estilo de liderança democrático nas séries mais avançadas, ou seja, com os alunos mais maduros.

Esses achados corroboram dados da literatura, pois diferentes autores (Hersey & Blanchard, 1986; Noce et al., 2009; Brandão & Carchan, 2010; Noce et al., 2011; Simim & Noce, 2012) relacionam o estilo de liderança a ser adotado pelo professor ao nível de maturidade do grupo. Como já mencionado, duas formas de liderança poderão ser desempenhadas pelo professor: a autoritária e a democrática. Na primeira, os alunos são completamente excluídos do processo que envolve qualquer decisão, na segunda

há o envolvimento dos próprios alunos nas tarefas de direção. Segundo Noce et al. (2009), o líder democrático estimula o grupo com perguntas e problemas em permanente discussão, descrevendo os possíveis passos para o alcance das metas e sugerindo alternativas. Já o líder autocrático reveste-se do poder absoluto e absorve inteiramente a iniciativa do grupo, polarizando na sua pessoa a capacidade de planejar, decidir e controlar todas as ações dos liderados. O estilo de liderança autocrático tende a ser incompatível com um grupo que apresenta maior nível de maturidade, e similarmente, o estilo de liderança democrático não consegue ser muito bem-sucedido quando o grupo de liderados se mostra imaturo. Os professores que compuseram a amostra deste trabalho demonstraram estar alinhados com a literatura, ao adotarem, preferencialmente, o estilo democrático com os alunos mais maduros (Hersey & Blanchard, 1986; Noce et al., 2009; Noce et al., 2011).

Além do fato do estilo de liderança ser mais efetivo quando está de acordo com a maturidade do grupo, um outro conceito que tem complementado e ampliado esta visão é o conceito da liderança situacional. O modelo de liderança situacional propõe o ajustamento do comportamento do líder, não apenas em função das características do grupo, mas também em função da situação (Noce et al., 2009). Dentro deste modelo, o líder deve ter a capacidade de modificar seu estilo de liderança conforme três componentes essenciais: um que se refere à quantidade de orientação e direção oferecida por ele, denominado comportamento da tarefa; outro que se refere à quantidade de apoio socioemocional proporcionado pelo líder, denominado de comportamento de relacionamento; e por fim, outro indicado pelo nível de prontidão dos subordinados, denominado de maturidade do subordinado. Seguindo este raciocínio, os professores podem transitar de um estilo de liderança a outro, de acordo com as particularidades de cada situação.

Diretamente relacionado ao estilo de liderança, encontram-se as medidas disciplinadoras adotadas pelo professor (Noce *et al.*, 2009; Brito, 1993). Os resultados do nosso trabalho mostraram similaridades quanto à maior e menor eficácia de várias medidas. No entanto, quando comparamos a eficácia das medidas com a experiência dos professores, algumas divergências foram encontradas: enquanto os professores mais experientes consideram mais eficientes as medidas “estabelecer metas” e “usar sinais para controlar as atividades”; os menos experientes, consideram as medidas “punir”, “punir todo grupo pela indisciplina de qualquer um”, “repreender o aluno publicamente” e “interromper as aulas como forma de punição ao grupo”, como mais eficientes.

Especificamente no contexto da Educação Física escolar, e contrariamente ao que observamos em nosso estudo, comportamentos muito significativos na satisfação dos alunos com a liderança do professor envolvem o comportamento direcionado para o ensino e correção das técnicas da respectiva modalidade, bem como a capacidade para explicar e treinar individualmente os alunos nas diferentes competências desportivas (Resende et al., 2013). Esta discrepância encontrada em nosso estudo reflete, claramente,

a importância da experiência na atuação do professor. Seguindo esta linha de pensamento, alguns autores propõem o conceito de “reflexão-na-ação”, segundo o qual, os profissionais aprendem partindo da análise e interpretação da sua própria atividade (Zeichner, 1992; Pérez Gómez, 1992; Pimenta, 2002; Longhini, 2007). Zeichner (1992) pontua que esta “reflexão-na-ação” deve ocorrer sempre que os professores têm necessidade de adaptar uma nova situação originada da ação e desenvolver experiências para conseguir respostas mais adequadas. Nesta fase, o processo a reflexão serve para reformular as ações dos professores no decurso da sua intervenção profissional (Zeichner, 1992).

Conforme Hurtado (1983), o processo educativo tem no aluno o elemento para o qual converge toda a obra educacional, cabendo à escola, através do professor, incentivá-lo, conduzi-lo e orientá-lo para que chegue, por seu próprio esforço e por um processo natural e contínuo, à idade adulta, não importando a soma de conhecimentos adquiridos, mas a maneira como o educando os concebe e os maneja. Em contrapartida, ao longo do processo de escolarização, o professor deve se atentar para não restringir e limitar a ação do aluno, uma vez que esse processo de controle pode acarretar duas consequências, absolutamente interligadas: ao mesmo tempo que pode transformar as ações e o corpo mais eficientes, torna também seus portadores mais dóceis, portanto, mais submissos (Chamliam, 1995). Este autor exemplifica a relação ideal entre liberdade e disciplina com a diferença entre o homem que se submeteu à disciplina para aprender a nadar e o homem que não o fez. O primeiro adquiriu a liberdade na água, enquanto ela falta ao segundo. Paradoxalmente, é certo que uma responsabilidade autodisciplinada só chega como resultado da liberdade, entretanto, no regime da liberdade é imperativo que preparemos os jovens, tão bem quanto possível, para o desenvolvimento da maturidade atrelada à liberdade. Crianças e jovens cujo interesse estejam ativamente engajados em seus estudos não precisam ser policiados. Uma liberdade considerável pode ser-lhes concedida, não para que se evite disciplina genuína, mas para que lhes seja permitido assumir responsabilidades maiores e menos artificiais, cujo desempenho evoque nas crianças o sentimento íntimo de ordem.

No ambiente escolar, a disciplina é um objetivo educacional a ser atingido, sendo fundamental para orientar a ação pedagógica e, portanto, não deve ser entendida apenas como um conjunto de normas (Abud; Romeu, 1989). A disciplina escolar é consequência da organização total da escola, isto é, desde o modo como a escola está preceituada, até o reflexo da relação que se estabelece entre professor e aluno (Haydt, 1998).

No que tange à organização da escola, sabendo que a massi;Torres, 2010), faz-se necessário o empenho para tentar resgatar a qualidade do ensino e a formação dos cidadãos. No que se refere à atuação do professor, é preciso ter em mente um processo contínuo de capacitação e qualificação, para que possa rever e desenvolver competências, a fim de acompanhar a demanda de informações, a introdução de novas tecnologias, a mudança no perfil dos alunos, etc.

Conclusão

Em síntese, várias medidas apresentaram um nível de eficácia elevado na percepção dos professores, sendo que “reforçar positivamente o aluno” foi a medida de maior eficácia. Por outro lado, a divergência em algumas medidas nos permite inferir que a eficácia das medidas disciplinadoras também depende do nível de ensino do aluno e da experiência dos professores. Portanto, o nível de maturidade médio do grupo determina o estilo ideal de liderança e, conseqüentemente, as medidas disciplinadoras mais eficazes para o grupo. Sabendo que a disciplina é fundamental para orientar a ação pedagógica e que não existe um estilo de liderança melhor que outro, o professor precisará desenvolver a liderança situacional, para adequar o melhor estilo às particularidades de cada turma ou grupo de alunos.

Recebido em 04/03/2016 e aprovado em 08/06/2016

Referências

- ABUD, M. J. M.; ROMEU, S. A. **A problemática da disciplina na escola: autoridade versus autoritarismo**. São Paulo: Ed Pedagógica e Universitária Ltda, EPU, 1989.
- ALMESTOY, S. C.; CESTARI, M. E.; THOFHERN, M. B.; BACKES, V. M. S.; MILBRATH, V. M.; TRINDADE, L. L. As percepções dos enfermeiros acerca da liderança. **Revista Gaúcha de Enfermagem**, v. 30, n. 4, p. 617-624, 2009.
- ARAÚJO, K.; FERREIRA, M. A. A. O exercício da liderança por meio estilo coaching na gestão de equipes. **Revista Administração em Diálogo**, v. 13, n. 2, p. 47-72, 2009.
- BOARINI, M. L. Indisciplina escolar: uma construção coletiva. **Revista da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, v. 17, n. 1, p. 123-131, 2013.
- BRANDÃO, M. R. F.; CARCHAN, D. Comportamento preferido de liderança e sua influência no desempenho dos atletas. **Motricidade**, v. 6, n. 1, p. 53-69, 2010.
- BRITO, L. T. M. O significado da disciplina no treinamento esportivo: conceitos de treinadores de basquete masculino em BH. Dissertação. **Escola de Educação Física da UFMG**, 1993.
- CARVALHO, J. S. F. Os sentidos da (in)disciplina: regras e métodos como práticas sociais. In AQUINO, J. G. (Org.). **Indisciplina na escola: alternativas teóricas e práticas**. São Paulo: Summus, 1996. p. 129-138.
- CHAMLIAM, H. C. Disciplina e liberdade na escola. **Revista Paulista de Educação Física**, supl.1, p.7-9, 1995.
- DE LA TAILLE, Y. Autoridade na escolar. In: AQUINO, J. G. (org) **Autoridade e autonomia na escolar: alternativas teóricas práticas**. São Paulo: Summus, 1999. p. 930.

- DOPP, D. A.; PONTES-RIBEIRO, D. H. INDISCIPLINA EM SALA DE AULA: desafio para professor, instituição e família. **Revista Transformar**, n.6, 2014.
- GOMES, R.; PAIVA, P. Liderança, compatibilidade treinador-atleta e satisfação do handebol: percepção de atletas novatos e experientes. **Psico-USF**, v.15, n.2, p. 235-248, 2010.
- HAYDT, R. **Curso de Didática Geral**. 5ª ed. São Paulo: Editora Ática, 1998.
- HERSEY, P.; BLANCHARD, K. **Psicologia para administradores**: a teoria e as técnicas da liderança situacional. São Paulo: Ed Pedagógica e Universitária Ltda, EPU, 1986.
- HURTADO, J. G. G. M. **O Ensino da Educação Física**: uma abordagem didática. 2ª ed. Curitiba: Educa, 1983.
- KOEHLER, Sonia Maria Ferreira. Violência Psicológica: um estudo do fenômeno na relação professor aluno. **La nueva alfabetización**: un reto para la educación del siglo XXI. Disponível no site: <http://smec.salvador.ba.gov.br/site/documentos/espaco-virtual/espaco-praxis-pedagogicas/RELA%C3%87%C3%83O%20PROFESSOR-ALUNO/violencia%20psicologica%20-%20um%20estudo%20do%20fenomeno%20na%20relacao%20professor-aluno.pdf>
- LONGHINI, M. D. A pesquisa sobre a prática como elemento na formação do professor: uma experiência envolvendo a formação inicial de professores de Física. **Revista Electrónica de Investigación en Educación en Ciencias**, v. 2, n. 1, p. 70-83, 2007.
- NASSIF, V. M. J.; HANASHIRO, D. M. M.; TORRES, R. R. Fatores que influenciam na percepção das competências para o exercício da docência, **Revista Brasileira de Educação**, v. 15, n. 44, p. 364-379, 2010.
- NOCE, F.; FOUREAUX, G.; MELO, C. C.; COSTA, G. M. L.; COSTA, V. T. Análise da eficácia das medidas disciplinadoras em um grupo de dança de alto rendimento. **Revista Mineira de Educação Física**, v. 19, n. 2, p. 84-100, 2011.
- NOCE, F.; COSTA, I. T.; LOPES, M. C. Liderança. In: SAMULSKI, D. M. (Org.). **Psicologia do Esporte**: Conceitos e novas perspectivas. São Paulo: Manole, 2009. p. 295-334.
- NOVAIS, E. L. É possível ter autoridade em sala de aula sem ser autoritário? **Linguagem & Ensino**, v. 7, n. 1, p. 15-51, 2004.
- PÉREZ GÓMEZ, A. O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA, A. (org.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992. p. 93-114.
- PIMENTA, S. G. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, S.G.; GHEDIN, E. (orgs.). **Professor reflexivo no Brasil**: gênese e crítica de um conceito. São Paulo: Cortez, 2002. p. 30-52.
- PIRES, D. B. Disciplina: construção da disciplina consciente e interativa em sala de aula e na escolar. **Educação & Sociedade**, v. 20, n. 66, 1999.
- RESENDE, R.; GOMES, R.; VIEIRA, O. Liderança no futsal de alta competição: importância dos resultados desportivos. **Motriz**, v. 19 n. 2, p. 502-512, 2013.
- SIMIM, M. A. M.; NOCE, F. Analysis of the profile leadership perceived by the practitioners of capoeira. **Motricidade**, v. 8, n. s2, p. 956-963, 2012.
- TIBA, I. **Disciplina: O Limite na Medida Certa**. 32ª ed. São Paulo: Gente, 1996.
- ZEICHNER, K. M. Novos caminhos para o *practicum*: uma perspectiva para os anos 90. In: NÓVOA, A. (org.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992. p.115-38.

Aprendizagem por projetos e iniciação científica

A uma educação popular e humanizadora

CAROLINE LISIAN GASPARONI*

RESUMO: O artigo sistematiza experiência embasada nos pressupostos teóricos da educação popular e da epistemologia genética de Jean Piaget. Fomenta discussões sobre o valor pedagógico e educativo dessa abordagem, discute como ela pode contribuir para o desenvolvimento da humanização dos sujeitos, demonstrando que o incentivo à autoria incentiva uma postura ativa e responsável do estudante frente ao processo de aprendizagem, levando-o a conscientizar-se da realidade na qual está inserido.

Palavras-chave: Aprendizagem. Projetos. Iniciação Científica. Abordagem Pedagógica.

Learning for projects and scientific initiation

For a popular and humanizing education

ABSTRACT: The article systematizes experience based on the theoretical assumptions of popular education and the genetic epistemology of Jean Piaget. It fosters discussions about the pedagogical and educational value of this approach, and discusses how it can contribute to the development of the humanization of its subjects, demonstrating that the incentive to authorship encourages an active and responsible posture in the student towards the learning process, enabling them to become conscious of the reality into which it is inserted.

Keywords: Learning. Projects. Scientific research. Pedagogical approach.

* Licenciada em Pedagogia pelo Centro Universitário La Salle - Canoas. Mestre em Educação pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Tecnologia Educacional. Possui Especialização em EAD. São Leopoldo/RS – Brasil. *E-mail:* <carolggasparoni@gmail.com>.

Aprendizaje por proyectos e iniciación científica

Para una educación popular y humanizadora

RESUMEN: El artículo sistematiza una experiencia basada en las premisas teóricas de la educación popular y de la epistemología genética de Jean Piaget. Fomenta discusiones sobre el valor pedagógico y educativo de este enfoque y discute cómo este puede contribuir para desarrollar la humanización de los sujetos, demostrando que el incentivo a la autoría fomenta una postura activa y responsable del estudiante frente al proceso de aprendizaje, llevándolo a tener conciencia de la realidad en la que está inmerso.

Palabras clave: Aprendizaje. Proyectos. Iniciación científica. Enfoque pedagógico.

Apprentissage par projets et initiation scientifique

Pour une éducation populaire et humanisante

RÉSUMÉ: L'article explore l'expérience basée sur les hypothèses théoriques de l'éducation populaire et de l'épistémologie génétique de Jean Piaget. Il favorise les discussions sur la valeur pédagogique et éducative de cette approche, discute comment elle peut contribuer au développement de l'humanisation des sujets, démontrant que le fait de se positionner comme auteur encourage une position active et responsable de l'étudiant face au processus d'apprentissage, ce qui lui permet de prendre conscience de la réalité dans laquelle il est inséré.

Mots-clés: Apprentissage. Projets. Initiation scientifique. Approche pédagogique.

Introdução

O trabalho pedagógico e educativo exercido dentro das instituições escolares tem-se desenvolvido, na contemporaneidade, em meio a um cenário de desinteresse e desestimulação dos estudantes, desarticulação com as comunidades locais, críticas oriundas de setores diversos, elevados índices de repetência e evasão, dificuldades no desenvolvimento e estabelecimento de uma aprendizagem significativa, que capacite crianças e jovens a tornarem-se adultos críticos, autônomos e conscientes das mudanças necessárias ao contexto social em que se encontram, entre muitos outros desafios.

As escolas de educação básica da rede pública de ensino no Brasil vivenciam com mais intensidade essa situação. Em um quadro de quase 30 milhões de estudantes matriculados em 2014¹, os níveis de reprovação chegaram a 7% no ensino fundamental e 13% no ensino médio. Representam, em cada segmento, mais de 1,5 milhão de estudantes reprovados somente neste ano. No ensino médio, a evasão alcançou o índice de 8,6%² no mesmo período.

A necessidade de um novo olhar sobre as práticas educativas e pedagógicas, especialmente no âmbito das escolas da rede pública brasileira, torna-se evidente. Propostas pedagógicas que incentivam o desenvolvimento da aprendizagem por projetos e pela iniciação científica podem representar iniciativas que agreguem qualidade ao processo educativo e proporcionem formação mais humana e emancipadora. É possível, também, encontrar em algumas dessas iniciativas características que se aproximam dos pressupostos de uma educação popular e libertadora.

A aprendizagem por projetos representa uma abordagem pedagógica³ em que o centro do processo é o estudante, que determina o que irá ser estudado na busca por soluções às questões elaboradas também por ele. Resumidamente, concentra-se no estudante o centro da autoria, assumindo, o professor, o papel de coautor, facilitador e orientador ao longo do processo (FAGUNDES, 2000). A aprendizagem por projetos encontra seu aporte teórico na epistemologia genética, a qual alicerça seus principais pressupostos na construção e interação ativa do conhecimento. Ao longo desse artigo, narro uma experiência docente com um grupo de estudantes do ensino fundamental, em que a abordagem da aprendizagem por projetos foi desenvolvida, juntamente com a iniciativa de fomento à iniciação científica.

Esta, por sua vez, refere-se à realização de um estudo sobre determinado tema, em um contexto de escolarização básica, aproximando-se de uma pesquisa realizada nos moldes acadêmicos. O caráter de iniciação ao meio científico está presente na pouca ou nenhuma experiência no desenvolvimento de uma pesquisa fundamentada em problemática central, em referencial teórico e científico, tampouco na formulação estratégica de objetivos, hipóteses e no estudo de embasamento metodológico para realização efetiva e prática da pesquisa. No contexto escolar da educação básica, a iniciação à pesquisa e à ciência está

intimamente conectada à abordagem da aprendizagem por projetos, visto que o principal objetivo didático a ser alcançado é levar os estudantes a aprender de forma significativa e a construir seu próprio conhecimento. Ao desenvolver sua pesquisa, os estudantes estão desenvolvendo seu próprio projeto de aprendizagem.

Em relação à qualidade da educação, os avanços são evidentes. Primeiramente, atribui-se maior significação discente às atividades escolares. Além desse aspecto, tão ou mais importante está o desenvolvimento de habilidades não somente técnicas, as quais transformam os indivíduos em especialistas ou verdadeiros depósitos humanos de conteúdos, mas também as que tangem às questões sociais e emocionais, humanizando-os. Assim, formam-se cidadãos para o mundo, com saberes que os capacitam a enfrentar e resolver os problemas globais do século XXI.

Uma narrativa sobre como se aprende

O que significa aprender? Qual suporte teórico tem-nos guiado durante nosso percurso docente e pedagógico, auxiliando-nos em uma compreensão nítida do modo como os estudantes aprendem? No decorrer de algumas décadas, muito mais se falou em como se ensina, atribuindo menor importância ao como se aprende. O ensino constitui-se, resumidamente, pelo processo feito por aquele que procura persuadir de alguma forma o outro, seja por meio de explicações, seja por meio de experiências. Entretanto, muito mais que persuasão, o ensino pode significar a construção de possibilidades para o desenvolvimento da autoaprendizagem. Sob novas perspectivas, questionamos: como uma pessoa aprende? O que a estimula a aprender?

Segundo Piaget e Gréco (1974), aprendizagem é ação. Ela é o principal instrumento de construção do conhecimento. O desenvolvimento cognitivo irá ocorrer, resumidamente pela assimilação e acomodação. Diante de uma situação desafiadora, modificações podem ocorrer na mente do indivíduo que precisará construir novos saberes, desequilibrar conhecimentos e certezas anteriores, reconstruir e readaptar seus esquemas mentais e sistemas de significação. A todo esse processo denomina-se acomodação. (PIAGET, 1996). A aprendizagem somente ocorrerá quando o esquema de assimilação sofrer acomodação.

Aprender, a partir das contribuições de Piaget, torna-se uma interpretação pessoal do mundo, uma atividade individualizada em que o estudante é um sujeito ativo, desenvolvendo significados com base nas experiências vivenciadas e nas interações que estabelece com o objeto de conhecimento. Às instituições escolares incumbe propor atividades desafiadoras que provoquem desequilíbrios e reequilibrações pertinentes para a proposição de soluções aos problemas diagnosticados, estimular os estudantes a confrontá-las com os colegas, defender seus pontos de vista, argumentar e estabelecer uma discussão saudável e enriquecedora. Ao construir e propor um problema de pesquisa, o estudante já

está elaborando novos esquemas mentais. Aliado a isso, é instigado a buscar soluções para o problema construído, combinando dados, procedimentos e resoluções. Remete-se a conhecimentos pré-estabelecidos, reflete e trabalha colaborativamente com seus colegas, principalmente quando é incentivado a trabalhar em grupos. Também verifica e corrige possíveis equívocos realizados ao longo do percurso da pesquisa.

A respeito do potencial da aprendizagem construída por projetos, Fagundes, Maçada e Sato (2000, p.16) enfatizam:

Quando o aprendiz é desafiado a questionar, quando ele se perturba e necessita pensar para expressar suas dúvidas, quando lhe é permitido formular questões que tenham significação para ele, emergindo de sua história de vida, de seus interesses, seus valores e condições pessoais, passa a desenvolver a competência para formular e equacionar problemas. Quem consegue formular com clareza um problema, a ser resolvido, começa a aprender a definir as direções de sua atividade.

Foi a partir desses pressupostos que uma escola da rede pública de ensino do município de São Leopoldo, Região Metropolitana de Porto Alegre/RS, desenvolveu o Projeto “Oficinas de Aprendizagem”. A equipe de gestão da escola havia percebido, já há algum tempo, a necessidade de explorar uma abordagem que refletisse uma nova e diferente alternativa pedagógica aos processos de ensino e aprendizagem. Propôs, assim, ao grupo docente, a delimitação coletiva de um projeto para introduzir os trabalhos de iniciação científica naquele contexto escolar. Assim, um projeto baseado na abordagem da aprendizagem por projetos foi elaborado, partindo do pressuposto de que os estudantes escolheriam o tema ou assunto a partir do qual construiriam um projeto de iniciação científica.

Os estudantes de algumas turmas-piloto de 7^o a 9^o anos do ensino fundamental começaram a frequentar, no contraturno, as aulas referentes a esse projeto. Os alunos recebiam noções básicas a respeito de como realizar uma pesquisa e construir seu projeto, como também acompanhamento e apoio pedagógico sobre como desenvolver cada uma das etapas da pesquisa. Foram orientados a reunirem-se em grupos de até três estudantes cada. Após realizada a escolha do tema para a pesquisa, os estudantes precisaram escolher um professor (do quadro docente da escola) para orientá-los no desenvolvimento da pesquisa. Os professores foram procurados e o convite formalizado. Diante do aceite do professor, esse assumia a função de coautoria e, segundo Fagundes, Maçada e Sato (2000, p.22), estaria disponível para:

- Orientar projetos de investigação estimulando e auxiliando na viabilização de busca e organização de informações, face às indagações do grupo de alunos.

- Acompanhar as atividades dos alunos, orientando sua busca com perguntas que estimulem seu pensamento e reflexão, e que também provoquem: perturbações na suas certezas e nova indagações; necessidades de descrever o que estão fazendo; para testar e avaliar suas hipóteses; esforço para formular argumentos explicativos; prazer em documentar em relatórios analíticos e críticos, procedimentos e produtos, seja em arquivos locais, seja em publicações na Internet.

- Documentar com registros qualitativos e quantitativos as constatações dos alunos sobre seu próprio aprendizado, promovendo *feedback* individual e coletivo.

Os problemas de pesquisa tiveram sua origem na curiosidade, dúvidas e indagações dos estudantes. Por constituição de uma abordagem da aprendizagem por projetos, muito mais que serem introduzidos ao campo do conhecimento científico, os estudantes tiveram a possibilidade de aprender conteúdos diversificados de forma pluridisciplinar, compreendendo-os como aporte teórico para o estudo e busca de respostas aos problemas. Foram, também, orientados a produzir seu registro escrito da pesquisa em um caderno de campo próprio para este fim. Elaboraram relatórios escritos no decorrer e ao término do processo de pesquisa.

Os professores envolvidos no projeto prepararam os alunos para expor sua pesquisa na “I Mostra de Iniciação Científica Interdisciplinar” ocorrida nesta escola. Os grupos utilizaram estruturas de papelão, com características próximas aos estandes utilizados em feiras da modalidade, nas quais anexaram todos os dados de pesquisa (problema, objetivos, justificativa, metodologia, conclusões etc.), com ilustrações do tema. No evento, foram escolhidos, mediante notas atribuídas por uma Comissão Avaliadora e Organizadora (composta por professores da escola não envolvidos na orientação de projetos), quatro trabalhos para representar a escola na III Mostra Municipal de Iniciação Científica do município de São Leopoldo, onde foram inscritos trabalhos provenientes de instituições escolares diversas da rede. Foi uma experiência extremamente enriquecedora para os estudantes, os quais demonstraram o desenvolvimento de autonomia, responsabilidade, autoaprendizagem, pertencimento, entre tantos outros valores e atitudes.

O Projeto “Oficinas de Aprendizagem” foi construído para atingir, em linhas gerais, o seguinte objetivo: “Desenvolver a aprendizagem através da abordagem da aprendizagem por projetos para promover uma cultura escolar de iniciação científica através do desenvolvimento processual, gradual e contínuo da proposta pedagógica apresentada.”. Os objetivos específicos formulados foram:

- a. Despertar o interesse pela pesquisa, introduzindo e orientando os estudantes a respeito das características de um projeto científico, sendo este composto por uma problemática central, hipóteses (certezas provisórias), objetivos geral e específico (a partir das dúvidas temporárias), metodologia de pesquisa e resultados alcançados (conclusões);
- b. Estimular o desenvolvimento de aspectos investigativos e emancipatórios, levando os estudantes a refletirem e questionarem a realidade em que estão inseridos, identificando as problemáticas existentes e buscando soluções para as mesmas;
- c. Instigar a criatividade, autonomia, autoria (e coautoria), entre outros aspectos importantes para o desenvolvimento do estudante a partir de uma perspectiva emancipadora;
- d. Abordar os conteúdos de forma interdisciplinar, conforme a necessidade proveniente da problemática construída pelo estudante;
- e. Auxiliar os estudantes na construção do seu processo de conhecimento, único e particular, instigando-os e orientando-os a realizar as leituras e estudos necessários ao desenvolvimento da pesquisa construído por eles;

- f. Qualificar a busca e produção de informações, bem como compreensão e análise das mesmas, levando o estudante a descobrir onde encontrar as informações necessárias, como interpretá-las e trabalhar com elas, realizando produções individuais a partir das mesmas.⁴

Ao fim da primeira etapa de formulação e realização da pesquisa, os estudantes continuaram sendo instigados a refletir sobre a realidade escolar e do bairro onde residem. Dessa forma, analisaram e registraram, por meios fotográficos, situações que os desagradavam nesse contexto e que poderiam se constituir, futuramente, em um problema de pesquisa. Tão válida como a primeira, essa etapa foi extremamente enriquecedora para a formação dos jovens. É a respeito dessas especificidades que tratamos, a seguir.

Para uma escola popular e humanizadora

A proposta pedagógica de construção em grupos de projetos de iniciação científica desperta não só o interesse dos estudantes e o processo de autoconhecimento, mas também pode estimular o surgimento de um novo olhar sobre a realidade local. O diferencial está na ênfase atribuída à relevância social da pesquisa, principalmente, na parte da identificação de problemas locais e da elaboração de possíveis soluções como resultado das pesquisas. Faz-se necessário que as instituições escolares abram espaço para a construção gradativa e contínua de uma nova consciência a respeito de nossa presença no mundo, alavancando um movimento contra-hegemônico em relação às práticas pedagógicas rígidas, alienantes e desconectadas de uma reflexão mais crítica sobre o ensino público. Encaminham-se, desse modo, a representação de um grupo maior de propostas alternativas e emergentes inspiradas nos preceitos da educação popular e libertadora, como também de uma concepção mais humanizadora do ato educativo.

Entretanto, o que se entende por educação popular? Apesar de existir variadas maneiras de concebê-la popular, trago as contribuições de Carrillo (2008, p.22), o qual define a educação popular como sendo:

[...] un conjunto de practicas sociales y elaboraciones discursivas em el ámbito de la educación cuya intencionada es contribuir a que los diversos segmentos de las clases populares se constituyan em sujetos protagonistas de una transformación de la sociedad em función de sus intereses y utopías.

Assim, ao colocar a educação popular na condição de um processo coletivo em busca da intervenção consciente de “sujetos históricos” na elaboração de um “*proyecto liberador*” (CARRILLO, 2008, p.13) que atenda aos interesses dos setores populares e seus movimentos, compromete-se com “*la construcción de una nueva sociedad más justa y democrática*”, transformando-o em seu objetivo mestre. Constitui-se uma modalidade

de educação quando constrói uma proposta educativa não só voltada aos interesses e necessidades das classes populares, mas, prioritariamente, intencionadora da transformação das “*condiciones opressoras de la realidad actual*” (CARRILLO, 2008, p. 17).

Toda abordagem pedagógica que contribui, de forma planejada e intencional, com a conscientização dos sujeitos a respeito das condições históricas, econômicas e sociais em que estão inseridos, encontra pressupostos nos princípios da educação popular. A proposta de desenvolver a aprendizagem dos estudantes por meio da elaboração de projetos de iniciação científica aproxima-se dos princípios da educação popular, ao incentivá-los a refletir sobre as conjunturas emergentes que afligem o contexto social e/ou local em que vivem. A atividade preliminar de registro fotográfico das situações críticas que prejudicam, de alguma forma, os jovens que frequentam a escola ou residem no bairro onde ela se localiza, é um exemplo de iniciativa que propicia tal reflexão. Esta, por sua vez, é desenvolvida com o objetivo de encontrar e propor meios de resolução dessas situações ou de fomento a um maior conhecimento e discussão da própria comunidade sobre elas, já que alcança, conseqüentemente, o âmbito familiar. Os problemas encontrados no espaço escolar, por exemplo, podem ser encaminhados à equipe de gestão da escola por meio de um relatório escrito. Com o apoio e conhecimento das famílias, abrindo as discussões e a elaboração de alternativas de solução, de forma justa e democrática, atribui-se valor igual aos diferentes segmentos da escola. A característica libertadora dessa concepção de educação está na possibilidade de libertar os sujeitos de sua condição de opressão social e psicológica, dentro de uma sociedade que se mostra, por vezes, tão injusta e desigual.

Na perspectiva humanizadora, a educação é um ato exercido pelo sujeito, uma habilidade desenvolvida por ele a qual abarca muito mais que conhecimentos técnicos, mas também comportamentos subjetivos e psicológicos que o levam a refletir sobre sua existência de forma mais profunda, porém, mais prática, possibilitando-lhe distinguir com mais clareza as causas e seus efeitos e a essência daquilo que se propõe a conhecer. Werneck (1991, p.52) denomina a esse conjunto de aptidões a serem desenvolvidas de “habilidades da consciência crítica”, envolvendo as capacidades de:

[...] decodificar as mensagens, selecionar de acordo com um critério as ideias que se lhe apresentarem, as tradições e os conhecimentos científicos, e assim ultrapassar o conformismo, a comodação, a submissão, a irracionalidade para atingir a coerência entre o pensar e o agir. (WERNECK, 1991, p.52).

Assim, a educação deveria ajudar o sujeito a conhecer a si mesmo e as situações que o envolvem, a captar a essência das coisas para obter um domínio racional sobre elas e sobre os fatos desencadeados para, enfim, ter condições de posicionar-se diante da vida, fazer escolhas razoáveis de acordo com suas intenções e interesses, se autodefinindo (WERNECK, 1991). A concepção humanizadora da educação tem estreitas

relações com uma educação popular, a qual desenvolve nos sujeitos condições para a mudança, realizada a partir deles. Tudo isso só pode ocorrer se houver a abertura para um campo de possibilidades propiciadas pelas instituições sociais que possuem como tarefa principal a educação. Nos espaços escolares, iniciativas que fomentem a reflexão, a ação autônoma e criativa, o planejamento e as estratégias mentais estarão no caminho para a concretização de uma educação popular e humanizadora. Instigar os estudantes a elaborar pesquisas com a finalidade de pensar soluções para problemas é incentivar, sobretudo, a capacidade humana de coexistir na intersubjetividade, em meio às diferenças entre as pessoas e a complexidade de compreendermos uns aos outros e aprendermos a viver em harmonia pelo bem de todos.

Considerações finais

O envolvimento dos estudantes com temas que lhes intrigam, os motivam internamente e os movem ao desejo de saber e aprender mais é transformador. Para o docente comprometido com seu dever profissional, acompanhar todo esse processo pode lhe conferir uma grande satisfação. O espírito promovido pela abordagem da aprendizagem por projetos difere em alto grau daquele que permeia o ambiente em que se desenvolvem aulas tradicionais. Os estudantes, protagonistas da seleção do que será estudado e de como se desenvolverá a aprendizagem, tornam-se autores do próprio processo de construção do conhecimento. Assim, cada indivíduo encontra espaço para utilizar seus conhecimentos prévios, construídos ao longo de sua trajetória de vida, iniciada anteriormente à sua entrada em uma instituição social escolar. Tanto quanto expressa as interpretações e impressões que possui a partir da dimensão tempo e espaço em que está imerso. Sob a perspectiva aqui proposta, a partir das interpretações e impressões construídas ele pode refletir, construir e transmitir pontos de vista e enfim, pensar sobre sua existência, única e individual.

Considerar os aspectos acima listados é conveniente ao se tomar a decisão sobre desenvolver ou não a aprendizagem por projetos. Obviamente, exige-se do profissional em educação maior dedicação, pesquisa, estudo e preparação. Far-se-á necessário que se antecipe ao estudante, se elabore estratégias que o levem a avançar em seu processo de pesquisa, dando-lhe suporte para superar os desafios no percurso daquele que se propõe a percorrer o caminho de construção de seu conhecimento. Ao longo da experiência sistematizada neste artigo, todas estas características foram observadas. De forma comum a toda nova proposta educacional vivenciada, abordar os processos de ensino e aprendizagem por projetos, incluindo a iniciação científica, surtiu efeitos positivos, porém, também, dificuldades, as quais precisaram ser superadas ao longo do caminho. Uma delas foi a não-adaptação de alguns professores à proposta. Consequentemente,

alguns estudantes sentiram-se desmotivados e desistiram do projeto. Cerca de vinte projetos de pesquisa foram apresentados na I Mostra Interdisciplinar de Iniciação Científica. Contudo, muito mais que apresentações, ficou evidente o crescimento da cultura, da apropriação do conhecimento e da conscientização a respeito das situações que envolvem a realidade local e social em que os estudantes estão inseridos.

Trabalhar com esse modelo de abordagem pedagógica implica, consequentemente, desenvolver princípios de pertencimento, participação e inclusão. Inclusive, a própria ideia do desenvolvimento da autoria do processo de conhecimento (autoaprendizagem) auxilia na visualização dos aspectos emancipatórios que envolvem a abordagem: quando o estudante é incentivado a refletir sobre sua realidade, encontrar possíveis problemáticas e é desafiado a pensar soluções para elas, passa a desenvolver a postura de liberdade consciente e responsável, emancipando-se intelectualmente. É, portanto, levado a entender que para sermos livres, pertencermos e participarmos da sociedade em que vivemos, precisamos nos situar diante dela, conhecer a situação social na qual nascemos, vivemos, reproduzimos ou que a nós é imposta. A construção pessoal do sujeito pressupõe, ainda, o desenvolvimento de uma atitude de abertura ao mundo, de transformação da consciência, de uma visão crítica e reflexiva frente às problemáticas do cotidiano, até mesmo em nível mundial.

É considerável que o sujeito torne-se protagonista de sua própria existência e consiga, assim, atuar de forma mais livre e autônoma sobre ela. A respeito disso, Freire (1981, p.92) sabiamente se coloca: “Existir, humanamente, é pronunciar o mundo, é modificá-lo. O mundo pronunciado, por sua vez, se volta problematizado dos sujeitos pronunciantes, a exigir deles novo pronunciar.”. Sob essa perspectiva, a educação popular se coloca ao lado de um projeto pedagógico libertador. Do mesmo modo, a educação humanizadora compreende a educação como um ato que vai muito além da transmissão e memorização de conteúdos e destrezas técnicas, mas todo processo que leva a constituição intelectual, social, emocional e psicológica do sujeito, instrumentalizando-o com um arsenal de conhecimentos para lidar com as mais diversas situações que enfrentará ao longo da vida.

As experiências, aliadas a um processo individual e ativo de assimilações e acomodações cerebrais, podem induzir os estudantes a aumentar a capacidade de suas funções mentais superiores por meio das construções de aprendizagens. Aquele que tiver seu interesse despertado por algo que lhe inspira, compreenderá o ato de aprender sob novas perspectivas. Ao estabelecer sentido ao que aprende, obviamente, o fará da melhor forma possível, evoluindo em sua autonomia, atenção, concentração e em sua capacidade intrínseca de autoaprendizagem. Haverá, inclusive, maior qualidade na aprendizagem desenvolvida.

A abordagem da aprendizagem por projetos, bem como o envolvimento com a iniciação científica, é uma alternativa para o incremento das condições do ensino público

brasileiro, gerando pequenas possibilidades que possam representar o princípio da transformação da realidade escolar atual. A aliança com uma compreensão mais popular e humanizadora do processo educativo, desarticulando a reprodução dos interesses da classe dominante a que a educação tem servido há tantos anos lança uma abertura para a transformação. Trabalhar com projetos a partir das ideias e interesses que emergem dos estudantes pode significar, inclusive, a diminuição de índices preocupantes, que representam a precariedade da efetivação da função social da escola nos dias atuais.

Recebido em 12/01/2016 e aprovado em 16/03/2016

Notas

- 1 Informações disponíveis no Portal do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Endereço eletrônico: < <http://portal.inep.gov.br/web/educacenso/censo-escolar>>. Acesso em 04 jan. 2015.
- 2 Dados referentes às reprovações e evasão do ano de 2014 obtidos no site da Organização QEDU. Endereço eletrônico:< http://www.qedu.org.br/brasil/taxas_rendimento/rede-publica/rural-e-urbana?year=2014>. Acesso em 04 jan. 2015.
- 3 A abordagem pedagógica utiliza conceitos e estratégias para abordar ou ofertar materiais didáticos diversos, como também conteúdos que, na perspectiva dos projetos, são abordados de forma colaborativa, envolvendo a *autoaprendizagem* e a solução de problemas.
- 4 Os respectivos objetivos foram desenvolvidos pela autora do presente artigo em um projeto encaminhado à Secretaria de Educação do município de São Leopoldo. Como não houve publicações anteriores do conteúdo aqui narrado, este está livre de situações de plágio ou autoplagio.

Referências

- CARRILLO, Alfonso Torres. **La Educación Popular**: Trayectoria y Actualidad. Bogotá: El Búcho Ltda, 2008.
- FAGUNDES, Léa da Cruz; MAÇADA, Débora Laurino; SATO, Luciane Sayuri. *Aprendizagens do Futuro: As Inovações Começaram!* **Coleção Informática para a Mudança na Educação** – MEC: Brasília, 2000. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalhesObraForm.do?select_action=&co_obra=40249>. Acesso em 04 jan. 2016.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 9ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.
- PIAGET, J.; GRÉCO, P. **Aprendizagem e Conhecimento**. Tradução: Equipe da Livraria Freitas Bastos. Rio de Janeiro: Freitas Bastos, 1974.
- _____. **Biologia e Conhecimento**. 2ª ed. Petrópolis: Vozes, 1996.

Jogos cognitivos em pequenos grupos

Contribuições às habilidades cognitivas

DANIELA KARINE RAMOS*
NATÁLIA LORENZETTI DA ROCHA**

RESUMO: Este trabalho apresenta e discute a intervenção junto a crianças com queixas relacionadas à atenção, utilizando jogos cognitivos em pequenos grupos, com o objetivo de melhorar sua capacidade de atenção e resolução de problemas. Caracteriza-se como pesquisa qualitativa e pauta-se, principalmente, na observação participante. Participaram das intervenções semanais, em grupo, alunos, na faixa etária entre 7 e 11 anos, durante seis meses, uma vez por semana, procedidas dos registros em formulário específico. Os resultados evidenciam melhoras significativas às habilidades cognitivas, em especial, a atenção.

Palavras-chave: Cognição. Aprendizagem. Jogos cognitivos. Habilidades sociais.

Cognitive games in small groups

Contributions to cognitive abilities

ABSTRACT: This study presents and discusses interventions with children who are subject to complaints related to their attention span, by using cognitive games in small groups, with the aim of improving their attention and problem solving capacity. It is characterized as qualitative research and is mainly based on participant observation. Weekly group interventions were carried out on children between 7 and 11 years old, once a week for six months, from

* Doutora em Educação, professora do Programa de Pós-Graduação em Educação e do Departamento de Metodologia de Ensino da Universidade Federal de Santa Catarina. Líder do Grupo de Pesquisa Edumídia CNPq/UFSC. Florianópolis/SC – Brasil. *E-mail:* <dadaniela@gmail.com>.

** Mestranda em Psicologia pela Universidade Federal de Santa Catarina. Está vinculada ao Núcleo de Estudos sobre Psicologia, Migrações e Culturas (NEMPsiC). Integra o grupo de pesquisa "Psicologia, cultura e saúde mental", na linha "violência e trauma". Florianópolis/SC – Brasil. *E-mail:* <natalialorenzettirocha@gmail.com>.

information recorded on a specific form. The results show significant improvements in cognitive abilities, especially attention span.

Keywords: Cognition. Learning. Cognitive games. Social skills.

Juegos cognitivos en pequeños grupos

Contribuciones a las habilidades cognitivas

RESUMEN: Este trabajo presenta y discute la intervención entre los niños con quejas relativas a la atención, utilizando juegos cognitivos en pequeños grupos, con el objetivo de mejorar su capacidad de atención y solución de problemas. Se caracteriza como investigación cualitativa y se basa, principalmente, en la observación participante. Participaron en las intervenciones semanales en grupo alumnos en la franja de edad comprendida entre los 7 y los 11 años, durante seis meses, una vez a la semana, y los datos obtenidos se registraron en un formulario específico. Los resultados indican una mejora significativa de las habilidades cognitivas, especialmente la atención.

Palabras clave: Cognición. Aprendizaje. Juegos cognitivos. Habilidades sociales.

Jeux cognitifs en petits groupes

Contributions pour les habilités cognitives

RÉSUMÉ: Ce travail présente et discute l'intervention auprès d'enfants porteurs de difficultés d'attention, à l'aide de jeux cognitifs en petits groupes, avec pour objectif d'améliorer leur capacité d'attention et la résolution de problèmes. Il est caractérisé comme une recherche qualitative et est principalement guidé par une observation participante. Des élèves, d'une tranche d'âge de 7 à 11 ans, ont participé, durant six mois, une fois par semaine, à des interventions, qui ont donné lieu à des registres de formulaires spécifiques. Les résultats ont montré des améliorations significatives des habilités cognitives, en particulier, l'attention.

Mots-clés: Cognition. Apprentissage. Jeux cognitifs. Habilités sociales.

Introdução

Este trabalho analisa a intervenção realizada com crianças, utilizando jogos cognitivos em pequenos grupos, com o objetivo de melhorar a capacidade de manter a atenção e de resolução de problema, visando repercutir de forma positiva na aprendizagem e no desempenho escolar.

Parte-se do pressuposto que o uso dos jogos contribui para o exercício e o desenvolvimento dos aspectos cognitivos de forma lúdica e prazerosa. O jogo satisfaz as necessidades das crianças, propõe o exercício da interação social e o desenvolvimento de habilidades que contribuem para o desenvolvimento infantil (WANG & AAMODT, 2012). Isso porque são alternativas para expressão e ação para compreensão e aquisição da linguagem (KISHIMOTO, 2001), ampliam as possibilidades de compreensão dos diferentes papéis sociais e do contexto no qual a criança está inserida (SEBER, 1997), e ultrapassam os limites da manipulação dos objetos que cercam a criança, fazendo com que o universo infantil se amplie. (LEONTIEV, 1994).

A proposição da intervenção com os jogos cognitivos pauta-se em resultados de pesquisas que apontam para contribuições do uso dos jogos no aprimoramento das funções executivas (BOOT et al, 2008; DYE & BAVELIER, 2010; RIVERO, QUERINO, STARLING-ALVES, 2012; MILLER E ROBERTSON, 2010). Essas funções envolvem uma ampla variedade de habilidades cognitivas que implicam: atenção, seletividade de estímulos, capacidade de abstração, planejamento, flexibilidade de controle mental, autocontrole e memória operacional (LENT, 2013).

Dentre as funções referidas, foca-se nesse trabalho na atenção, considerada fundamental ao processo de aprendizagem, e na resolução de problemas, fortemente relacionada aos desafios propostos nos jogos. Destaca-se, ainda, que a dificuldade para manter a atenção é queixa recorrente entre pais e professores nas escolas. Para tanto, apresentamos os resultados de uma intervenção realizada no Colégio de Aplicação da Universidade [avaliação cega] denominada Atendimento Focal, que ocorreu no contraturno escolar.

Jogos cognitivos, atenção e resolução de problemas

Os jogos cognitivos são um conjunto de jogos variados que trabalham aspectos cognitivos, propondo a intersecção entre os conceitos de jogos, diversão e cognição (RAMOS, 2013a). Parte-se do reconhecimento da contribuição que os jogos oferecem ao desenvolvimento infantil e coloca-se ênfase nos aspectos cognitivos. A cognição é entendida nesse contexto como “a aquisição, o armazenamento, a transformação e aplicação

do conhecimento” (MATLIN, 2004, p. 2), o que envolve uma diversidade de habilidades cognitivas, como atenção, memória, percepção, raciocínio, linguagem e resolução de problemas.

A adjetivação dos jogos como cognitivos considera que eles envolvem fortemente o exercício das habilidades cognitivas. Mesmo que não tenham sido desenvolvidos com o objetivo de trabalhá-las, podem ser utilizados com essa finalidade, uma vez que possuem aspectos desafiantes que prescindem do uso das habilidades cognitivas para atingir o objetivo final (RAMOS, 2013b). Nesse sentido, os jogos podem ser utilizados para o aprimoramento das habilidades cognitivas, pois na interação com eles os jogadores aprendem a lidar com sistemas complexos por meio da experimentação, pela tentativa e erro, exercitando o raciocínio lógico para criar estratégias bem sucedidas, visando à superação de desafios e obstáculos (PRESKY, 2010).

Dentre as habilidades cognitivas que podem ser exercitadas a partir do uso de jogos, destacamos a resolução de problemas, utilizada quando se pretende atingir um objetivo, porém não há a solução, e envolve três componentes principais: o estado inicial (situação anterior a resolução), o estado meta (objetivo relacionado a resolução do problema) e os obstáculos (restrições e dificuldades) (MATLIN, 2004). Há vários aspectos cognitivos envolvidos na resolução de problemas, como a atenção, a memória e a tomada de decisões. Essa capacidade é abordada, principalmente, durante a resolução dos desafios e envolvem a identificação do problema, a criação de hipóteses e de estratégias para solução.

Ao mesmo tempo, jogar supõe o exercício de manter a atenção no que se está fazendo. Assim, destaca-se que “prestar atenção é focalizar a consciência, concentrando os processos mentais em uma única tarefa principal e colocando as demais em segundo plano” (LENT, 2005, p. 579). Tal ação só se torna possível devido à sensibilização seletiva de um conjunto de regiões cerebrais que executa a tarefa principal, inibindo as demais regiões. A atenção refere-se ainda ao “ato de preparar-se para receber informações” (MATLIN, 2004, p. 35).

Conforme Lent (2005) afirma, a atenção possui dois aspectos fundamentais: o de criar um estado de sensibilização (conhecido como alerta) e o de focalizar tal estado de sensibilização em processos mentais e neurobiológicos (a atenção propriamente dita). Assim, pode-se focar a atenção em estímulos sensoriais- um barulho que vem da rua, por exemplo – ou em um processo mental – como um cálculo matemático.

Em relação ao uso dos jogos para o exercício da atenção, Michel e Mateer (2006) reforçam, por meio de seus estudos, que a atenção é uma habilidade que pode ser treinada. A partir disso, Cantiere *et al.* (2012) desenvolveram um programa de intervenção para treino de habilidades de atenção, utilizando jogos como tangram, sete erros, construção de blocos, dominó, sudoku, jogo da memória, caça palavras, entre outros. Ao final

os resultados indicaram que o treino a partir desses jogos colaborava para o desenvolvimento das crianças e adolescentes com sinais de desatenção e hiperatividade.

Miller e Robertson (2010), através de um estudo realizado com 71 crianças, entre 10 e 11 anos, organizados em três grupos distintos, dois jogaram jogos parecidos por 20 minutos, diariamente, por 10 semanas e o terceiro grupo não foi submetido às sessões, por meio da aplicação de testes antes e depois, identificaram ganhos significativos, principalmente, nos grupos que participaram da atividade com jogos, tanto na precisão como na rapidez na realização de cálculos.

De maneira similar, Dye & Bavelier (2010) desenvolveram um estudo com 114 crianças de 7 a 17 anos e 47 adultos, no qual testaram aspectos da atenção visual. A partir dos testes observaram que os jogadores de games de ação tiveram um melhor desempenho em todos os aspectos da atenção testados.

Esses estudos sugerem a transferência de aspectos aprendidos dentro do jogo para a vida diária de um indivíduo e faz-nos refletir acerca da eficiência decorrente do uso de jogos cognitivos em um contexto escolar, onde a atenção é primordial para que se obtenha a aprendizagem dos conteúdos. Esse aspecto é reforçado por Rivero, Querino e Starling-Alves (2012), que, a partir de uma revisão sistemática, descrevem que os jogos são mais atrativos, divertidos e, por apresentarem um sistema de recompensa efetivo, provocam reações positivas nas crianças, facilitando o trabalho com as mesmas.

O método

O estudo caracteriza-se como exploratório, por procurar ampliar a compreensão sobre o tema, explicitando os aspectos da situação investigada (MALHEIROS, 2011), e utiliza uma abordagem qualitativa, pautando-se, principalmente, na observação participante e na descrição, partindo da noção da realidade como algo dinâmico e voltando-se para o ambiente natural, a partir do qual são extraídos os dados para análise (GODOY, 1995).

A pesquisa toma como objeto de investigação das atividades desenvolvidas [avaliação cega] no Colégio [avaliação cega] com alunos do ensino fundamental (anos iniciais), indicados pelos professores para participar da atividade por apresentarem alguma queixa relacionada à atenção.

As atividades começaram ainda no primeiro semestre de 2013 e foram realizadas por um período de seis meses. Inicialmente, foram indicados e participaram do atendimento focal 12 alunos, porém apenas sete seguiram até o final. Os resultados consideraram a participação desses alunos que têm idade entre 7 e 11 anos.

A pesquisa foi submetida e aprovada no Comitê de Ética, por meio do Parecer 200.436. E observando os procedimentos éticos, todas os responsáveis pelas crianças participantes assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

Participantes

Os participantes, em sua maioria, eram atendidos em trios e em duplas, organizados e mantidos durante os atendimentos, para que pudessem exercitar, além da atenção, habilidades emocionais e sociais (RAMOS *et al*, 2013), a partir da interação e colaboração entre eles e o mediador.

No quadro a seguir pontuamos a queixa principal descrita pelas professoras, por meio da realização de uma entrevista inicial, e os comportamentos observados nos primeiros atendimentos pelos mediadores.

Quadro 1 – Caracterização inicial dos participantes

| Participantes | Idade | Queixa principal | Comportamentos observados nos primeiros atendimentos |
|----------------|---------|--|---|
| Participante 1 | 7 anos | Falta de atenção, dificuldades para interagir socialmente, hiperatividade, baixo desempenho nas avaliações feitas em sala. Possui diagnóstico de TDAH. | Necessidade de se movimentar fisicamente, distração, dificuldade para seguir regras para ter relacionamento social e para manter o foco no que está fazendo. |
| Participante 2 | 7 anos | Distração, dificuldades de organização espacial e motricidade. | Distração em determinados momentos, espontaneidade e pró-atividade. Expressava-se verbalmente com facilidade, mostrou-se empático com a mediadora e os demais colegas. |
| Participante 3 | 7 anos | Distração, dificuldades de relacionamento interpessoal e resolução de problemas. É bastante competitivo em sala de aula. | Dificuldades de concentração e desmotivação com boa parte das atividades propostas. Demonstrou impaciência para esperar sua vez. Necessitava de atenção maior da mediadora para a resolução dos desafios. |
| Participante 4 | 10 anos | Distração e falta de atenção. | Leve dificuldade na manutenção da atenção durante as atividades propostas, resposta de reação lenta, manifestação freqüente de distração e pouca interação com o colega. |

| Participantes | Idade | Queixa principal | Comportamentos observados nos primeiros atendimentos |
|----------------|---------|--|---|
| Participante 5 | 11 anos | Falta de interação social, distração. | Pouca socialização e repertórios de habilidades sociais insatisfatórios (se mostrava exigente e controlador com os colegas). Frequentemente manifestava irritação e distração, tinha dificuldade em manter a atenção, demonstrava pouca persistência e motivação nos jogos. |
| Participante 6 | 7 anos | Dificuldade de interação, não mantém o foco no que é falado pela professora e colegas em sala de aula. | Dificuldade para se manter atento ao que era falado pelas mediadoras e colegas, não conseguia se expressar ou falar sobre suas vontades. Manifestava distração em determinados jogos. |
| Participante 7 | 7 anos | Distração, dificuldade para aceitar a opinião dos outros. | Dificuldade de concentração e de manutenção da atenção durante os jogos, pouca abertura para a opinião e vontade alheia. |

a) Instrumentos

O estudo pautou-se fundamentalmente na observação e registro dos atendimentos realizados e comportamentos das crianças. Alguns instrumentos foram fundamentais para a pesquisa como: o planejamento dos atendimentos, os jogos cognitivos, o formulário de registro dos atendimentos e as devolutivas sistematizadas.

O planejamento dos atendimentos foi realizado com base nos atendimentos anteriores (suas observações e registros) e nas discussões com a equipe do [avaliação cega] durante as reuniões periódicas. Fazia parte desta etapa, ainda, a seleção prévia dos jogos a serem utilizados e a organização do espaço.

Ao longo dos atendimentos foram utilizados inúmeros jogos, alguns com mais frequência em função da relevância para atingir os objetivos relacionados ao aprimoramento da capacidade de atenção e outros, devido ao interesse que os alunos demonstravam. Os jogos de memória, quebra-cabeça, pegavaretas, dominó e damas eram os preferidos e acabaram sendo fundamentais, uma vez que trabalham: a atenção, o raciocínio lógico, a memorização, a percepção espacial, a criatividade, a persistência e a tolerância à frustração. Além disso, esses desafios, por serem jogados em dupla, estimulavam a interação entre os alunos, possibilitando maior repertório nas habilidades sociais (RAMOS *et al.*, 2013).

As intervenções envolviam, ainda, a proposição de desafios cognitivos, como jogos de T, Torre de Hanói, caixinhas e encaixe, pregos etc.. Segundo Ramos (2013a), tais desafios trabalham habilidades como atenção, raciocínio e resolução de problemas, do mesmo modo que oportunizam o exercício da persistência, tolerância à frustração e paciência.

Quanto ao formulário de registro dos atendimentos, era preenchido *on-line*, após as intervenções, descrevendo o conteúdo e os principais comportamentos, incluindo interações sociais, dificuldades, desempenho nos jogos e estratégias de resolução.

Esses registros, por sua vez, foram a base para a construção das devolutivas, entregues aos professores e pais. Foram descritos os procedimentos utilizados nas intervenções, a caracterização das crianças, as principais queixas e indicadores observados em relação à melhora dos aspectos relacionados à atenção, à resolução de problemas, interação social e aprendizagem.

b) Procedimentos metodológicos

Os atendimentos focais ocorriam uma vez por semana, por um período de 50 minutos, principalmente, em grupos de dois a três alunos. A estrutura dos atendimentos foi previamente definida e inspirada na sessão de terapia cognitiva (FRIEDBERG & MCCLURE, 2004), porém voltada para intervenção no contexto escolar, em grupo e com foco na atenção. A estrutura seguia os seguintes procedimentos: o registro da atenção com o uso de *smiles* que ilustram níveis de atenção; a revisão dos desafios da semana que são atividades encaminhadas para serem feitas em casa, semanalmente; o estabelecimento da agenda, que inclui os jogos e atividades a serem trabalhadas; o conteúdo da intervenção que compreende as atividades com os jogos; o encaminhamento dos desafios da semana, como caça-palavras, labirintos, sudokus, liga pontos etc., e o momento de *feedback*, no qual os alunos são convidados a avaliar as atividades, sua participação e atenção, a partir de uma tabela de reforçamento. Essa tabela descrevia alguns comportamentos, avaliados em conjunto; a partir disso, colavam-se *smiles* verdes, amarelos ou vermelhos.

Os atendimentos foram realizados por bolsistas de pesquisa e extensão que atuam no [avaliação cega], orientado pelo planejamento, pela supervisão do coordenador e discussões realizadas nas reuniões semanais.

Outro procedimento para coleta de dados foi a entrevista com as professoras das crianças participantes, antes e depois da realização dos atendimentos. Inicialmente, a entrevista buscava conhecer e investigar as queixas, dificuldades e aspectos positivos percebidas em sala. Ao final, a entrevista procurou identificar se as professoras observaram mudanças nas crianças em relação à atenção, à resolução de problemas e à aprendizagem.

Nesse trabalho tomamos como objeto de análise e discussão os registros, as devolutivas e a entrevista com os professores. A partir da leitura flutuante, seleção de indicadores e categorias que apontam para mudanças em termos de aprimoramento das habilidades cognitivas.

As principais categorias de análise utilizadas foram:

- a. capacidade de resolução de problemas: o que incluía a assertividade na resolução dos desafios dos jogos, as estratégias utilizadas, a rapidez e a persistência;

- b. atenção: referindo-se a capacidade de manter o foco no jogo - considerando a duração e sua qualidade, a observação das regras do jogo e da atividade proposta, a emissão de respostas adequadas durante as interações e a mediação.

Resultados e discussão

No decorrer das intervenções foram utilizadas inúmeras estratégias a fim de motivar e instigar os participantes a envolverem-se nas atividades semanais. A organização do espaço, a seleção dos jogos e a utilização de procedimentos, como o registro de atenção e o *feedback* a partir da tabela de reforçamento, contribuíram para que fossem obtidos resultados positivos, como a melhora da capacidade de manter a atenção e a resolução de problemas. Ademais, quando se compara a caracterização inicial das crianças e a evolução ao longo dos atendimentos, notam-se mudanças relevantes em relação ao seu desenvolvimento nos comportamentos pró-sociais, à manutenção dos níveis de atenção e ao aprimoramento da capacidade de resolução de problemas.

Diante dos principais resultados, esse estudo entra em consonância com Wang e Aamodt (2012), que constataram a capacidade dos jogos de satisfazer a necessidade das crianças, bem como de exercitar a interação social e o desenvolvimento de habilidades que contribuem para o desenvolvimento infantil. A intervenção baseada no uso dos jogos cognitivos conferiu um caráter lúdico e estimulante, uma vez que as crianças, em sua maioria, mostraram-se interessadas pelas atividades. Isso corrobora o que Rivero, Querino e Starling-Alves (2012) encontraram em sua pesquisa sobre jogos, onde mostram que eles são mais atrativos e divertidos, por apresentarem um sistema de recompensa efetivo.

Os resultados apontam mudanças na atenção em todas as crianças participantes: algumas passaram a mantê-la por mais tempo, outras conseguiram ignorar estímulos irrelevantes no ambiente ou conseguiram responder mais assertivamente ao que era solicitado. Essas mudanças podem ser mais bem observadas nos registros do quadro a seguir.

Quadro 2 – Principais indicadores da atenção dos participantes.

| Participantes | Indicadores da Atenção |
|----------------|---|
| Participante 1 | No decorrer dos atendimentos ao expressar comportamentos de distração <i>feedback</i> ou era indagado sobre a situação, o que contribuía para torna-lo mais consciente dos seus comportamentos. Assim, quando o P1 estava muito agitado ou desconcentrado, ele mesmo passou a verbalizar no início do encontro seu estado. De modo geral, o P1 tornou-se mais habilidoso em manter sua atenção por um tempo maior, ainda que tivesse momentos de distração. A mãe relatou que fazer a tarefa de casa, após o atendimento, ficou mais tranquilo já que ele se mostrava muito mais concentrado. Essa melhoria na manutenção do foco também foi percebida pela professora em sala, a qual relatou que os comportamentos de distração diminuíram. |
| Participante 2 | Manteve níveis satisfatórios de atenção ao longo dos atendimentos e aos poucos foi diminuindo a freqüência de episódios de distração. Mostrou-se bastante motivado para a resolução dos desafios propostos e isso contribuía para manutenção da atenção durante os jogos. Foi possível perceber que quanto mais gostava da atividade proposta, mais se engajava para a resolução desta e, conseqüentemente, para a manutenção da atenção. |
| Participante 3 | A manutenção da atenção podia ser relacionada à motivação com o jogo, ou seja, quanto mais ele gostava da atividade proposta, mais se motivava e mantinha sua atenção. Entretanto, jogos que não conhecia ou desafios que não o agradavam faziam com que a atenção fosse diminuída e episódios de distração fossem constantes. Assim, uma das estratégias utilizadas foi propor uma atividade e deixar que ele escolhesse a próxima, caso ficasse atento e mantivesse a persistência na primeira, realizaria a que ele escolheu depois. Essa intervenção foi fundamental para um maior número de encontros onde P3 manteve a atenção de forma satisfatória e conseguiu resolver os desafios dos jogos. |
| Participante 4 | Percebeu-se melhora no seu nível atencional, fazendo com que a atenção no jogo e no que estava sendo falado se desse de maneira mais contínua. Desta forma, se no início ele se distraía facilmente com outras coisas fora do jogo, ao longo do desenvolvimento das intervenções se visualizou uma evolução em relação a manter-se focado ao que havia sido acordado. Ainda a respeito da autopercepção em relação à atenção, o P4 aos poucos foi se mostrando mais competente para avaliar a atenção e passou a relacionar certas atividades dentro de sala de aula que o deixavam disperso, como o teatro, por exemplo. |
| Participante 5 | Começou a perceber quando seu nível de atenção diminuía, verbalizando, o que aponta pra melhor na capacidade de autopercepção de seu estado atencional. Assim, cada vez que ele percebia que estava se distraindo, notava-se um esforço grande para cumprir o que havia sido determinado, como por exemplo, terminar o jogo. Aos poucos a mediação e a vontade de vencer conduziram-no a cumprir mais frequentemente as regras do jogo e revelar melhor capacidade de concentração, quando comparada aos primeiros atendimentos. Essa evolução na questão da atenção foi notada também pela professora que exemplificou o ocorrido pela melhora considerável das notas. |

| Participantes | Indicadores da Atenção |
|----------------|---|
| Participante 6 | <p>Passou a entender melhor que, algumas vezes, era necessário jogar o que o outro colega queria e se observou maior esforço para se manter focado em atividades que não eram suas preferidas.</p> <p>Outro desafio foi em relação à manutenção da atenção quando um colega ou mediador falava, o que também era uma queixa da professora. Foi tentado trabalhar a questão de perceber/notar o outro, do quanto é importante estar atento quando alguém fala, do quanto é bom ter alguém para ouvir quando se está falando. Ainda que a intervenção nesse aspecto tenha contribuído parcialmente, foi possível notar saltos nesse sentido, uma vez que nos últimos atendimentos o participante mantinha contato visual com o outro que falava. Entretanto, esse aspecto merece ser mais trabalhado em atendimentos futuros.</p> |
| Participante 7 | <p>Manifestava, inicialmente, comportamentos de distração e dificuldade na manutenção da atenção durante a resolução de desafios. Porém, percebeu-se que quando era colocado para o P7 que ele estava distraído ou quando era lembrado sobre a tabela de reforçamento o foco e a manutenção da atenção acabavam sendo mantidos por um tempo maior. Apesar de no final dos atendimentos ainda ocorrerem distrações, pôde-se notar que o P7 conseguia se organizar melhor e manter sua atenção quando indagado mais diretamente sobre ela. Dessa forma, houve uma maior aceitação das regras dos jogos e um salto na qualidade da atenção destinada aos jogos propostos.</p> |

De modo geral, nas primeiras intervenções, era comum que qualquer ruído ou objeto presente no ambiente despertasse o interesse das crianças e o jogo acabava ficando em segundo plano, principalmente, se fosse um desafio individual ou algo que exigisse empenho maior que o habitual. De acordo com os resultados observados ao final das intervenções, em especial nos participantes 2, 3, 5 e 7, constatou-se maior interesse, aumento na disponibilidade para “prestar atenção” e uma capacidade de manter essa atenção por mais tempo. Ao final dos atendimentos, as crianças participantes tinham mais persistência e isso fazia com que continuassem atentas por período considerável.

Além disso, observou-se que quanto mais interessados e envolvidos nas atividades, melhor era a qualidade e maior o tempo de manutenção da atenção. Esse aspecto pode ser observado, principalmente, nos participantes 2, 3 e 7, por exemplo, uma vez que ficou bem evidente que quando gostavam do jogo demonstravam melhor desempenho em relação à capacidade de manter a atenção. Aspectos relacionados a reações positivas e atenção são destacados por Wang e Aamodt (2012), os quais identificam em suas pesquisas que os jogos ativam sistemas de sinalização cerebral, como a norepinefrina, o que por sua vez facilita mecanismos de aprendizagem nas sinapses celulares e mobiliza os mecanismos de atenção.

A melhora observada nesta pesquisa reforça o estudo de Michel e Mateer (2006), que relatam que a atenção é uma habilidade a ser treinada. Outros estudos sinalizam, ainda, melhora em quadro de TDAH a partir do uso de jogos, como podemos observar na

pesquisa descrita por Barros (2002), que ressalta que o jogo permite o treino de capacidades deficitárias em crianças hiperativas e, conseqüentemente, pode conduzir a resultados satisfatórios no desenvolvimento de outras habilidades. Esse aspecto pode ser ilustrado pelo sujeito 1 deste estudo, que possui diagnóstico de TDAH e, com as intervenções, passou a ter mais paciência e melhorou sua interação com os outros participantes, revelando melhoras em suas habilidades, como o planejamento mais focado das ações, maior atenção nas atividades propostas e assertividade ao responder questionamentos.

A atenção como habilidade fundamental para aprendizagem também está envolvida com a capacidade de resolução de problemas, pois é fundamental prestar atenção às informações importantes do problema, discriminando quais são mais relevantes e vão contribuir na resolução (MATLIN, 2004). Nesse sentido, passamos a destacar os indicadores observados relacionados a essa capacidade no quadro a seguir.

Quadro3 – Principais indicadores da capacidade de resolução de problemas.

| Participantes | Indicadores da capacidade de Resolução de Problemas |
|----------------|--|
| Participante 1 | Ao começar a trazer os desafios de casa mostrou crescente capacidade de resolvê-los, indicando melhora na capacidade de resolução de problemas. Outro indicativo de melhora surgiu no relato da mãe que apontou que antes a família tinha que ajudar freqüentemente na resolução das tarefas, porém com o passar dos encontros o menino passou a conseguir resolver o dever sozinho, precisando de ajuda com menos constância. Observou-se ainda aumento na persistência para resolver desafios presentes nos jogos. Por fim, passou a resolver os desafios propostos no atendimento, algo que antes lhe causava bastante ansiedade enquanto não concluía a resolução. |
| Participante 2 | Ao longo dos atendimentos, demonstrou uma melhora significativa no que se refere à resolução de problemas. Destaca-se que sua motivação sempre foi peça chave para não desistir dos desafios, apesar de certa impaciência em algumas situações. P2 manteve crescente o seu nível de assertividade. Em alguns momentos parecia ansioso para chegar ao resultado final, mas isso foi sendo trabalhado e houve uma melhora observável. |
| Participante 3 | No início do atendimento expressou dificuldades para resolver os desafios. Se distraía com muita facilidade e não tinha muita motivação para continuar persistindo na resolução dos desafios. Com o passar dos atendimentos, buscou-se motivá-lo a fim de que conseguisse concluir a resolução dos desafios. Iniciou-se esse processo com jogos mais simples e os resultados foram positivos. No final dos atendimentos, o sujeito já estava conseguindo resolver desafios que antes o angustiavam, mantendo a motivação e revelando maior persistência. |

| Participantes | Indicadores da capacidade de Resolução de Problemas |
|----------------|---|
| Participante 4 | Em momentos onde se sentia pressionado pelo colega a jogar de forma rápida, manifestava comportamentos impulsivos e não conseguia acertar ou resolver o que era solicitado, fazendo com que os números de assertividade diminuíssem bastante. Ao final dos atendimentos os comentários sobre o desafio da semana mudaram e passou a relatar que havia resolvido sozinho, bem como conseguia se concentrar mais, diferentemente do início, em que relatava dificuldades. Gradativamente com as intervenções houve uma melhora considerável a respeito da capacidade de persistir em atividades mais desafiadoras. |
| Participante 5 | <p>Demonstrava, nos atendimentos iniciais, pouca persistência em jogos que exigiam mais atenção, logo perdia sua motivação e a vontade de continuar tentando. Nos últimos atendimentos, constatou-se um aumento na persistência e na capacidade de resolução de desafios, pois demonstrava maior assertividade na resolução dos desafios dos jogos.</p> <p>A professora se disse muito satisfeita com o resultado alcançado, já que P5 passou a responder perguntas na sala de aula, principalmente, questões referentes à matemática, matéria em que antes ele possuía bastante dificuldade de concentração.</p> |
| Participante 6 | <p>Foi perceptível a evolução na resolução dos desafios propostos, principalmente, os que eram jogados de forma individual. Apesar de P6 preferir os jogos que eram em grupo, constantemente conseguia manter mais a atenção em desafios individuais e, com isso, a persistência e a capacidade de resolução se davam de maneira mais positiva.</p> <p>A agilidade na resolução dos jogos foi algo que evoluiu no decorrer dos atendimentos. No início, o participante resolvia os desafios, porém demorava bastante. Aos poucos, a capacidade de concentração aumentou e ele revelou mais agilidade nas resoluções dos desafios dos jogos.</p> |
| Participante 7 | <p>No início, não se mostrava persistente na resolução dos desafios em que a vitória não viesse com certa facilidade. Gostava de jogar apenas jogos individuais, quando havia a necessidade de jogar em grupo se mostrava bastante resistente. Aos poucos, parou de expressar comportamentos contrários aos jogos em grupo.</p> <p>Quanto à assertividade esta aumentou consideravelmente quando se mostrou menos resistente e mais disposto a jogar. A respeito da agilidade não foi possível perceber melhora. Entretanto, as estratégias utilizadas para resolução foram se diversificando e o auxiliaram na resolução dos desafios dos jogos.</p> |

Os registros sistematizados no Quadro 3 permitem observar o desenvolvimento de maior autonomia durante a resolução, em especial, nos participantes 1 e 3 que passaram a necessitar de menor mediação para resolver problemas. Outro aspecto que chama a atenção é a manifestação de maior persistência, que pode ser observada na maioria dos participantes 1, 2, 3, 4 e 6. Além disso, algumas crianças tornaram-se mais rápidas na resolução de problemas, como os participantes 4, 5 e 6.

A melhoria na capacidade de resolução dos desafios e jogos pode ser observada na maioria das crianças. Entretanto, algumas se destacaram mais nesse aspecto, visto que antes possuíam uma dificuldade mais visível. É o caso do sujeito 1, que, além de se mostrar muito disperso e distraído no início dos atendimentos, dificilmente conseguia solucionar um desafio. Mostrava-se impaciente com os jogos, não tinha persistência e acabava distraindo a si e aos colegas que participavam do atendimento em seu horário. Ao longo das intervenções, após serem trabalhadas questões relacionadas à paciência e à importância em planejar a ação para se ganhar o jogo, a criança começou a revelar saltos importantes em seu desenvolvimento. A professora relatou que ela se mostrava mais atenta na sala de aula e a mãe disse que estava mais fácil fazer a tarefa de casa com o filho, já que agora ele possuía maior capacidade de concentração e conseguia resolver os exercícios de forma mais tranquila e ágil, principalmente, os da disciplina de matemática.

Esses resultados fortalecem a investigação de Miller e Robertson (2010) que confirmam que os jogos influenciam na aprendizagem, autopercepção e agilidade na resolução de problemas que envolvem cálculos. Green (2000) também evidencia em seus estudos que os jogos no ambiente escolar contribuem para o aprimoramento das funções executivas, como atenção, concentração, seletividade de estímulos, planejamento, controle mental, autocontrole e memória operacional, fundamentais ao processo de aprendizagem.

É notório que os resultados encontrados em nosso estudo estão em concordância com o que esses autores relatam, já que as crianças em sua maioria melhoraram os níveis de atenção e concentração dentro da sala de aula e obtiveram evolução na resolução de problemas e notas escolares.

Durante as intervenções, através do uso dos jogos cognitivos, as crianças eram constantemente colocadas diante de problemas a serem resolvidos. Assim, era possível perceber que, com os atendimentos, as respostas pararam de ser aleatórias e passou-se a articular e pensar melhor na resolução de determinado desafio, bem como em todos “os passos” necessários para que a resolução do jogo fosse satisfatória. Essa capacidade de planejamento, conforme colocam Krikorian, Bartok e Gay (1994), envolve o estabelecimento de uma estratégia sequencial para que um objetivo possa ser atingido, aspecto fundamental em qualquer tarefa de resolução de problemas, seja no cotidiano, seja no jogo através do aspecto lúdico.

O papel do mediador nessa intervenção também merece ser destacado, uma vez que não se restringia apenas em manter as crianças motivadas e focadas no jogo ou a mediar as relações e interações entre as crianças. Cabia ao mediador auxiliar a criança na identificação de seu progresso e na responsabilidade por sua evolução, além de acompanhá-la em sua compreensão acerca dos estímulos, situações ou momentos em que perdia a atenção. Isso pode ser mais bem explicado por meio do exemplo do que acontecia durante a correção do desafio da semana. Muito mais do que apontar se a criança

acertou ou não o desafio, o mediador tinha o papel de problematizar o porquê de ela ter acertado ou não. Assim, tentava-se identificar com ela o que poderia ter contribuído para esse acerto e o que poderia ter ajudado para distração e possível não resolução do desafio da semana. Daí pode-se perceber que muitos relatavam, no início, que faziam a tarefa na sala de suas casas com a televisão ligada, outros falavam que faziam junto com todos os membros da família enquanto estavam conversando. A partir daí, as crianças foram identificando lugares onde se sentiam mais a vontade para fazer o desafio da semana e para manter a atenção necessária em sua resolução. Notou-se que quando as crianças identificaram alguns estímulos que as distraíam, passavam a trazer o desafio da semana resolvido e sem queixas quanto à dificuldade.

Além disso, durante o momento de *feedback*, onde a tabela de reforçamento era utilizada, a intervenção do mediador era fundamental para favorecer a reflexão durante a autoavaliação, e estabelecer considerações a fim de que as percepções das crianças não fossem muito discrepantes daquelas dadas pelos mediadores e seus pares. O papel do mediador durante esse momento era favorecer o autoconhecimento e melhores condições para perceber, por exemplo, sua capacidade e disposição para manter a atenção e, aos poucos, desenvolver mecanismos e estratégias para favorecer sua manutenção. Desta forma, a tabela de reforçamento vai muito além de algo que pune, uma vez que ela foi o meio facilitador para que a autopercepção e o conhecimento do próprio meio fossem dados de forma mais lúdica e interativa com o universo infantil.

Esses resultados indicam que o uso dos jogos cognitivos aliado à mediação e a estratégia utilizada mostraram-se eficazes para provocar mudanças, tanto nos repertórios sociais, quanto nas estratégias cognitivas para a resolução dos desafios, por meio da diversificação das hipóteses de solução, na maior rapidez e maior assertividade na resolução, favorecendo assim o exercício da capacidade de resolução de problemas e da atenção.

Além desses aspectos, a partir das observações e registros, também foi possível observar nas crianças mudanças como:

- a. demonstração de mais autocontrole durante as interações sociais e ações relacionadas aos jogos;
- b. aprimoramento nas habilidades sociais, como paciência para esperar sua vez na jogada, respeito ao ritmo e estratégias utilizadas pelos colegas, ausência de deboche ou chacota no momento da vitória;
- c. aumento do comprometimento com as atividades desenvolvidas e tarefas encaminhadas para casa;
- d. diminuição do tempo de reação para responder aos estímulos dos jogos;

Considerações finais

A utilização de jogos no contexto escolar mostrou-se efetiva para trabalhar questões de aprendizagem e de treinamento de funções executivas por serem parte do cotidiano das crianças e representarem ferramenta lúdica diferenciada daquelas que habitualmente são utilizadas no ambiente escolar. Pôde-se observar, através das intervenções, que a motivação dos alunos é correlacionada diretamente com o fato de gostarem ou não da atividade, fato que sugere que muitas vezes a desatenção em sala de aula pode ser motivada por métodos que não exercitam a ludicidade, dificultando sua compreensão pelo universo infantil.

Além disso, os jogos permitem utilizar diversas estratégias para o aperfeiçoamento de habilidades cognitivas e sociais, pois as regras e os desafios prescindem do uso dessas habilidades. Notou-se que, ao passo em que eram integradas a técnicas de reforçamento, em especial, de forma mediada, geravam um resultado positivo, atuando simultaneamente em diversos fatores relacionados às queixas anteriores. Assim, cabe considerar que a mediação, associada às atividades com jogos, foi uma estratégia bastante efetiva nessa intervenção, pois dava ao sujeito um *feedback*, permitindo que conhecesse constantemente sua evolução ou então que identificasse o que poderia contribuir para a desatenção.

Como possíveis desdobramentos e indicações de futuras pesquisas, pode-se investigar acerca da influência do método utilizado nos atendimentos, o que pode minimizar os efeitos do uso dos jogos, a prevalência do gênero masculino nesse atendimento, bem como a faixa-etária e o número de sessões, para verificar sua efetividade. Como limitação do estudo, cabe ressaltar que os achados são tomados como fortes indicadores, pois concorrem com o próprio percurso do desenvolvimento infantil e a inserção das crianças no contexto escolar que tendem a repercutir de forma positiva sobre o aprimoramento das habilidades cognitivas.

Por fim, reforçamos que os jogos cognitivos são muito bem-vindos no contexto escolar, uma vez que há fortes indícios de que permitem o exercício da atenção e da resolução de problemas, o aprimoramento das habilidades sociais e funções executivas, contribuindo para a aprendizagem dos alunos de forma lúdica e divertida.

Recebido em 18/11/2015 e aprovado em 15/03/2017

Referências

- BARROS, Juliana M. G. **Jogo infantil e hiperatividade**. Rio de Janeiro: Sprint, 2002.
- BOOT, Walter R. *et al.* The effects of video game playing on attention, memory, and executive control. *Acta Psychologica*, v. 129, n. 3, p. 387-398, nov. 2008.
- CANTIERE, Carla N.; et al. Treino cognitivo em crianças e adolescentes com sinais de desatenção e hiperatividade: proposta de protocolo de intervenção neuropsicológica nos domínios verbal e executivo. *Cadernos de Pós Graduação em Distúrbios do Desenvolvimento*, v. 12, n.1, 98-107, 2012.
- DYE, Matthew W.G., BAVELIER, Daphne. Differential development of visual attention skills in school-age children. *Vision Research*, v. 50, n.4, 452-459, 2010.
- FRIEDBERG, Robert D.; MCCLURE, Jessica M. **A prática clínica de terapia cognitiva com crianças e adolescentes**. Porto Alegre: Artmed, 2004.
- GREEN, Joane. **Neuropsychological evaluation of the older adult: A clinician's guidebook**. San Diego, CA: Academic Press, 2000.
- GODOY, Arilda S. A pesquisa qualitativa e sua utilização em administração de empresas. *Revista de Administração de Empresas*, 35(4), 65-71, 1995.
- KISHIMOTO, Tizuko. O jogo e a educação infantil. In: _____. **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001.
- KRIKORIAN, Robert, BARTOK, John & GAY, Nancy. Tower of London procedure: A standard method and developmental data. *Journal of clinical and Experimental Neuropsychology*, v. 16, n. 6, 840-850, 1994.
- LENT, Roberto. Cognição e funções executivas. IN: LENT, Roberto. **Neurociência da mente e do comportamento**. (pp. 287-302). Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2013.
- _____. **Cem bilhões de neurônios: conceitos fundamentais de neurociência**. São Paulo: Atheneu, 2005.
- Leontiev, Alexei N. Os princípios psicológicos da brincadeira pré-escolar. In: Vygotsky, Lev S.; Luria, Alexander R.; Leontiev, Alexei N. (Orgs.), **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Moraes, 1994.
- MALHEIROS, Bruno T. **Metodologia da pesquisa em educação**. Rio de Janeiro: LTC, 2011.
- MATLIN, Margaret W. **Psicologia cognitiva**. (5ª. ed.). Rio de Janeiro: LTC, 2004.
- MICHEL, Jason A., & MATEER, C. A. Attention rehabilitation following stroke and traumatic brain injury. A review. *Europa medicophysica*, v. 42, n. 1, 59-67, 2006.
- MILLER, David J.; ROBERTSON, Derek P. Using a games console in the primary classroom: Effects of 'Brain Training' programme on computation and self-esteem. **British Journal of Educational Technology**, v. 41, n. 2, 242-255, 2010.
- PRENSKY, Mark. **Não me atrapalhe mãe, eu estou aprendendo**. São Paulo: Phorte, 2010.
- RAMOS, Daniela K. Jogos cognitivos eletrônicos: contribuições à aprendizagem no contexto escolar. **Ciências & Cognição (UFRJ)**, v. 18, p. 19-32, 2013a.

_____. Jogos cognitivos e o exercício de habilidades cognitivas. In: VIDAL, Cristiane D.; ELIAS, Isaque M.; HEBERLE, Viviane M. (Orgs). (Org.). **Pesquisas em Games: ideias, projetos e trabalhos**. 1ed. Florianópolis: UFSC/LLE/CCE, 2013b, v. 1, p. 118-133.

RAMOS, Daniela K. *et al.* Jogos e colaboração na escola: alternativas para o exercício de habilidades sociais. In: **III Seminário Aulas Conectadas - inovação curricular e aprendizagem colaborativa no ensino básico**, 2013, Florianópolis. Caderno de resumos do II Seminário aulas conectadas: inovação curricular e aprendizagem colaborativa no ensino básico. Florianópolis: UDESC, 2013.

RIVERO, Thiago S.; QUIRINO, Emanuel H. G.; STARLING-ALVES, Isabella. Videogame: seu impacto na atenção, percepção e funções executivas. **Neuropsicologia Latinoamericana**, v. 4, p. 38-47, 2012.

SEBER, Maria da Glória. A importância do jogo no desenvolvimento psicológico da criança. In: SEBER, Maria da Glória; LUÍS, Vera Lúcia. **Psicologia do pré-escolar: uma visão construtivista**. São Paulo: Moderna, 1997. p. 52-69.

WANG, Sam; AAMODT, Sandra. Play, Stress, and the Learning Brain. **Cerebrum**, September 24, 2012. Disponível em: <http://dana.org/news/cerebrum/detail.aspx?id=39402>. Acessado em 25 fev. 2013.

Software e prática pedagógica na EB

Estudo de caso em contexto brasileiro

CASSIANE BEATRÍS PASUCK BENASSI*
JULIANA ALVES DA SILVA UBINSKI**
DULCE MARIA STRIEDER***

RESUMO: A reflexão do tema é alvo central deste artigo a partir de um estudo de caso cujo objetivo pretendeu verificar, na educação básica do município de Cascavel-PR, como os professores visualizam a inclusão de tecnologias na prática docente, enfatizando o uso de *software*. Foi possível perceber a falta de conhecimento e condições para que o professor utilize recursos tecnológicos, sendo a formação continuada e o investimento em infraestrutura os principais obstáculos para a mudança da realidade.

Palavras-chave: Educação Básica. Softwares educacionais. Ação docente e informática.

Software and pedagogical practice in Basic Education

Case study in Brazilian context

ABSTRACT: A thematic reflection is the central objective of this article, based on a case study whose objective was to verify how teachers visualize the inclusion of technologies in teaching practice emphasizing the use of software, within the basic education system

* Mestra em Educação pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná é graduada em Matemática com habilitação para Física. Atualmente é professora de física e matemática na rede pública e privada de Cascavel. Participa do Grupo de Formação de Professores no Ensino de Ciências e Matemática pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná. Cascavel/PR – Brasil. *E-mail:* <cassibp@hotmail.com>.

** Mestra em Educação pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste) e especialista em Ensino de Ciências e Matemática. Atualmente está vinculada à Secretaria de Estado da Educação do Paraná. Cascavel/PR – Brasil. *E-mail:* <juliana_ubinski@hotmail.com>.

*** Doutora em Educação pela Universidade de São Paulo, atualmente é docente da Universidade Estadual do Oeste do Paraná onde atua na área de física no Centro de Ciências Exatas e Tecnológicas e no Programa de Pós-Graduação em Educação (mestrado) do Centro de Educação, Comunicação e Artes. Cascavel/PR – Brasil. *E-mail:* <dulce.strieder@unioeste.br>.

in the municipality of Cascavel - PR. Lack of knowledge and practical conditions were evident in the teachers' use of technological resources, meaning that lack of continued training and investment in infrastructure are the main obstacles for changing this reality.

Keywords: Basic education. Educational software. Teaching and computer science.

Software y práctica pedagógica en la Escuela Básica

Estudio de caso en el contexto brasileño

RESUMEN: La reflexión sobre el tema es el objetivo central de este artículo a partir de un estudio de caso cuyo objetivo fue verificar, en la educación básica del municipio de Cascavel, estado de Paraná, cómo los profesores ven la inclusión de tecnologías en la práctica docente, enfatizando el uso de programas informáticos. Se pudo notar la falta de conocimiento y condiciones para que el profesor utilice recursos tecnológicos, y la falta de formación continua y de inversión en infraestructura son los principales obstáculos para cambiar la realidad.

Palabras clave: Educación Básica. Programas informáticos educativos. Acción docente e informática.

Logiciels et pratique pédagogique en éducation basique

Étude de cas dans un contexte brésilien

RÉSUMÉ: Cet article analyse une étude de cas dont l'objectif était de vérifier comment les professeurs perçoivent l'inclusion des technologies, en particulier des logiciels, dans leur pratique enseignante, au sein de l'éducation basique de la ville de Cascavel dans le Parana. On a pu voir que le professeur manque de connaissances mais aussi de conditions pour l'utilisation des ressources technologiques, les obstacles principaux à celles-ci, empêchant un changement de réalité, resident dans la formation continue et dans l'investissement en infrastructures.

Mots-clés: Éducation basique. Logiciels éducatifs. Enseignement et Informatique.

Introdução

As atividades humanas estão permeadas pela constante criação e uso de tecnologias, desde as mais simples até os aparatos sofisticados, buscando facilitar a realização de determinadas tarefas.

Em diferentes áreas do conhecimento, é impossível não pensar em utilizar as tecnologias disponíveis para realização de procedimentos. No campo da Medicina, por exemplo, é necessário ter conhecimento sobre as novas possibilidades de procedimentos cirúrgicos e diagnósticos que são possibilitados por uma gama de aparatos tecnológicos.

Na área da Educação, a inserção de novas tecnologias pode representar um contributo para o ensino e a aprendizagem dos alunos, sendo que a utilização desses recursos dependerá da concepção e formação do professor para inserir esses recursos em suas aulas. Sendo assim, é importante conhecer a realidade do ensino no tocante a utilização de tecnologias, para assim, verificar se há impacto no aprendizado dos alunos.

Dentre as tecnologias disponíveis que podem ser utilizadas na escola, destaca-se o uso de *softwares* e simuladores. Assim, a reflexão acerca da utilização de *softwares* no ambiente escolar é alvo central do presente texto que foi elaborado a partir de um estudo cujo objetivo pretendeu verificar através de questionários como os professores atuantes na Educação Básica brasileira visualizam a inclusão de tecnologias em sua prática docente enfatizando o uso de *softwares*. Trabalhos desta natureza são importantes, uma vez que, no contexto brasileiro, grandes mudanças são necessárias para a efetiva inserção das tecnologias da informação e comunicação no espaço escolar (LEITE; RIBEIRO, 2012), ainda que esforços políticos tenham sido realizados para este fim (BIELSCHOWSKY, 2009). No Brasil, segundo Valente (2012) ainda que o computador faça parte do cotidiano particular de muitos professores, este em sua maioria sente dificuldades de desenvolver aulas onde tal tecnologia gere um estímulo adicional para a aprendizagem.

Contextualização sobre as tecnologias no ensino

Antes de nos remetermos aos dados da pesquisa, faz-se necessário uma contextualização sobre como está ocorrendo à inserção de tecnologias no ambiente escolar de muitas escolas brasileiras.

A presença das tecnologias no ambiente escolar

As tecnologias interativas, utilizadas como ferramentas pedagógicas, fazem referência a meios instrucionais como: programas educacionais interativos, CD-ROM, vídeo laser interativo, hipertexto, hipermissão, correio eletrônico, realidade virtual, programas

simuladores e recursos da Internet. Trata-se de uma realidade à qual todos os profissionais da área pedagógica precisam se adequar para contribuir de forma significativa para a formação do indivíduo (FERREIRA, 1998).

Na década de 1970, foram realizadas as primeiras experiências em relação à inserção de tecnologias no ensino. Na época, as previsões para melhoria do processo de ensino e de aprendizagem através do uso de computadores eram as mais otimistas possíveis. No entanto, após quatro décadas, ainda não foi possível atingir a excelência na aplicação desses recursos no ensino brasileiro (PEREIRA, 2011). O mesmo autor menciona ainda que, na década de 1990, alguns fatores que interferiam na dificuldade de se modernizar o ensino, já eram discutidos e começavam a surgir propostas para que esses problemas fossem superados. Segundo o autor, os principais pontos a serem considerados eram a falta de recursos financeiros e a formação inadequada dos professores.

Ainda que desde cedo as dificuldades fizessem parte das tentativas de inovação, as vantagens do processo continuaram a ser discutidas. Neste sentido, Chaves (1998) destaca algumas vantagens da inserção do computador no ambiente escolar enumerando que este: viabiliza o ensino à distância; é mais amigável para o aluno do que o livro; fica sob o comando do aluno; está sempre disponível para o aluno, independente do seu ritmo de aprendizado; possui infinitas possibilidades de variação, o computador de amanhã será diferente do computador de hoje; não há barreiras geográficas e temporais para o conhecimento, visto o crescimento de comunidades virtuais de trabalho e aprendizado. Por outro lado, Miranda (2007) destaca que há casos em que o professor acaba desqualificando a aprendizagem mais estruturada e formal, acreditando que a aprendizagem passa a ocorrer por mera “transferência analógica”, acarretando em algumas desilusões frente ao uso de tecnologias. Mas se o professor souber utilizar algumas ferramentas tecnológicas e incorporá-las a sua prática pedagógica, poderá então contribuir para a aprendizagem significativa de seus alunos.

A utilização de diferentes tecnologias na escola aproxima do aluno muitos caminhos a serem percorridos até o conhecimento; ao professor cabe auxiliá-lo na escolha mais adequada para atingir esse conhecimento. É o docente que vai dinamizar todo o processo por intermédio das ferramentas à disposição, envolvendo o discente na aprendizagem. O uso de tecnologias na educação, de acordo com Ferreira (2002), traz muitas vantagens, dentre elas: *status* social por possibilitar a experimentação de crianças e adolescentes de um conhecimento não dominado por adultos ao seu redor, bem como fornecer respostas instantâneas no uso de comandos que, quando acionados erradamente, produzem resultado imediato, levando o indivíduo a refletir sobre o erro e decidir sobre o novo caminho a tomar para a solução do problema. Ainda para Ferreira (2002), o aluno deixa de ver o erro como um fracasso, mas sim como uma oportunidade de repensar sobre novas ações. As tecnologias contribuem para melhorar o raciocínio, a criatividade e outros aspectos do desenvolvimento intelectual, além da autonomia na aprendizagem.

Os computadores são peças de destaque no progresso tecnológico nas diferentes áreas de atuação em que estão inseridos. Apesar de estarmos em momento em que o progresso científico e tecnológico é acelerado, e que *softwares* e aplicativos se tornam obsoletos rapidamente, muitas das escolas brasileiras ainda segue o mesmo padrão: cadeiras, mesas, quadros, giz e livros. A expectativa é a chegada do momento em que haverá um computador para cada estudante. Embora se mencione que alunos e professores tenham acesso a diferentes tecnologias no processo de ensino e aprendizagem, não se defende aqui a exclusão de recursos pedagógicos utilizados com maior frequência, tais como livros e quadro negro. O ideal seria que o professor tivesse todo esse aparato disponível para poder incorporá-los em sua prática docente, de acordo com as especificidades de sua aula (ROSA, 2013).

A utilização de softwares em sala de aula

Segundo Gontijo e Costa (2008), a busca por melhorar o aprendizado tem feito surgir várias iniciativas, dentre elas, o incentivo ao uso de tecnologias nas escolas. A utilização de tecnologias vem assumindo papel importante na educação. O aparato tecnológico disponível no mercado é muito diversificado. Dentre as ferramentas que o professor pode incorporar em sua prática pedagógica destacam-se os *softwares* educativos. Os *softwares* voltados para o ensino têm ganhado cada vez mais espaço em diferentes áreas do conhecimento

Um dos conceitos mais aplicados para *software* define-o como um complemento lógico que “[...] compreende um conjunto de programas escritos em uma linguagem de programação que ativa o computador conforme o objetivo determinado” (MATHIS, 2011). Os *softwares* educacionais são programas para o computador destinados para o ensino, sendo ou não desenvolvidos para essa função. No entanto, é necessário que o professor fique atento à filosofia educacional adotada para o desenvolvimento do programa, e a posição que o aluno é colocado neste contexto, para que não haja conflitos com a filosofia educacional da escola, mas para que todo o processo seja coerente e que a aprendizagem seja potencializada. É importante que se ultrapasse o limite do uso pelo uso, sem consciência da interface metodológica, o que pode dificultar ao invés de facilitar a aprendizagem.

Morais (2003), assim como Mathis (2011), menciona que o professor pode utilizar em sua prática pedagógica *softwares* que não foram desenvolvidos especificamente para o ensino. No entanto, o autor traz importantes características que um *software* educativo possui, o que o diferencia dos demais, como: definição e presença de uma fundamentação pedagógica que permeie todo o seu desenvolvimento; finalidade didática, por levar o aluno a “construir” conhecimento relacionado com seu currículo escolar; interação de uso, uma vez que não se devem exigir do aluno conhecimentos computacionais prévios,

mas permitir que qualquer aluno, mesmo que em um primeiro contato com a máquina, “[...] seja capaz de desenvolver suas atividades; atualização quanto ao estado da arte, ou seja, o uso de novas técnicas para o trabalho, com imagens e sons cativando cada vez mais o interesse do aluno pelo *software*” (MORAIS, 2003, p. 22).

Mathis (2011) destaca que os *softwares* podem contribuir com o ensino por investigação, levando a desenvolver o processo de descobertas. Ao realizar uma pesquisa de campo sobre o uso de *softwares*, a autora contactou a prazerosa participação dos alunos. Segundo ela, a professora utilizava diferentes *softwares*, respeitando o conhecimento da turma. Na escola pesquisada, a autora listou 26 *softwares*, de diferentes disciplinas, disponíveis no acervo. Assim, os *softwares* educativos desenvolvem importante papel em sala de aula, pois em uma única atividade pode associar escrita, desenho, a lógica, o desenvolvimento cognitivo, entre outros fatores.

Vale ressaltar que, não basta disponibilizar *softwares* para os alunos, pois isso não garante por si só aprendizado. É preciso que o professor conduza a orientação norteando as atividades dos alunos, para que eles sejam estimulados a buscar conhecimento com o uso do computador (MATHIS, 2011).

Cenci e Bonelli (2012) afirmam que a forma com que o *software* será utilizado é mais importante do que ele mesmo, destacando o insubstituível papel do professor. Desta forma, o *software* deve ser selecionado de acordo com o trabalho proposto.

Scheffer (2002), ao discutir a respeito do computador na sala de aula, destaca que os *softwares* podem ampliar a integração dos computadores no currículo, tendo em vista as várias possibilidades de exploração didática, de resolução de problemas, de representação e exploração algébrica que oferecem. Muitos são os programas oferecidos para trabalhar as diferentes disciplinas escolares, contudo, há *softwares* multidisciplinares e outros mais direcionados para uma disciplina em específico. Em especial no caso da disciplina de Matemática, como exemplo: alguns deles são *softwares* para o ensino da Geometria, que podem ser usados desde o ensino fundamental, como: *Cabri-Geométrie* e o *Geometricks*, e outros como *Graf Equation*, *Winplot*, *Wingeon*, *Régua e Compasso*, *Modellus*, alguns deles gratuitos. Estes programas de computação possibilitam o traçado de figuras geométricas, a medida de segmentos e ângulos, e outros aspectos do componente geométrico.

A educação não está presa ao computador, ao uso de *softwares* educativos; a perspectiva é que, na educação, o computador seja utilizado com uma das ferramentas de ensino. E se o computador for usado inadequadamente, pode ser mais destruidor do que “velhos” e “ultrapassados” métodos, comprometendo seriamente a qualidade da educação. A forma como o professor utiliza a tecnologia na sala de aula é que pode mudar a realidade nas escolas.

Software no ambiente escolar: metodologia

Os autores deste artigo se propuseram a investigar o uso de *softwares* na prática pedagógica, com o objetivo de verificar como professores na educação básica visualizam a inclusão de tecnologias atuais em sala de aula, enfatizando o uso de *softwares*. Para a realização da pesquisa foram convidados 30 professores em duas escolas de educação básica na rede pública estadual de ensino da cidade de Cascavel- Paraná-Brasil. Não houve restrição em relação ao nível de ensino e disciplina lecionada. A pesquisa foi realizada com a participação livre e anônima, através da aplicação de um questionário sobre o conhecimento e uso de *softwares*. Foram devolvidos apenas 20 questionários.

De acordo com Minayo (1994), o questionário é uma técnica de investigação composta por um número mais ou menos elevado de questões, por escrito, às pessoas envolvidas na pesquisa, tendo por objetivo conhecer opiniões específicas. De acordo com Gressler (2004), o questionário possui uma estrutura bem definida, permitindo esclarecimentos, dentro de certos limites. O questionário padronizado busca informações específicas e concisas para as respostas a que se pretende chegar.

A primeira sessão do questionário aplicado aos professores objetivou traçar o perfil do pesquisado, através do levantamento das seguintes informações: disciplina que leciona, tempo de atuação em sala de aula, carga horária semanal e formação inicial. Na segunda e terceira sessão, objetivou-se verificar se o pesquisado já havia tido contato com algum *software*, se já utilizou durante alguma aula e, em caso afirmativo, a forma com que foi utilizado. Na quarta sessão buscou-se verificar a opinião do pesquisado em relação ao impacto dos *softwares* na aprendizagem. Na quinta sessão o pesquisado foi convidado a expor as dificuldades e empecilhos, caso houvessem, na introdução de ferramentas tecnológicas nas aulas. Na última sessão, questionou-se a existência de estímulos para o uso de *softwares* nas aulas.

Os dados e resultados serão apresentados a partir de temas originados nas perguntas do questionário, de forma que a análise será feita conjuntamente. Conforme os dados obtidos e a própria estrutura do questionário, os dados foram enquadrados de forma ampla em três categorias de análise, sendo elas o perfil do pesquisado, o contato e a utilização dos *softwares* e a percepção dos professores sobre o processo de inserção dos *softwares*.

Caracterização do perfil dos professores

Para nortear a pesquisa procurou-se caracterizar o perfil dos professores com a finalidade de possibilitar a melhor compreensão dos dados levantados. Compuseram a amostra professores das seguintes disciplinas: Matemática (5), Química (2), História (2), Inglês (1), Língua Portuguesa (1), Educação Física (2), Geografia (1), Ciências Sociais

(1), Artes (1), Psicologia (1), Filosofia (1). Professores que lecionam duas disciplinas diferentes: Biologia e Física (1), Matemática e Física (1).

O tempo de atuação dos professores pesquisados em sala de aula pode ser determinado com maior frequência entre quatro a 10 anos. Dentre os respondentes, 45% deles responderam que atuam entre quatro e 10 anos na educação básica, 25% responderam ter um tempo de atuação entre 18 e 30 anos, 15% responderam que atuam entre 11 e 18 anos e 15% responderam trabalhar numa trajetória menor que três anos.

Os pesquisados possuem características diversificadas em relação à disciplina de atuação e experiência em sala de aula, o que possibilita uma visão ainda mais abrangente em relação ao uso dos *softwares*. Outra característica importante é que 55% dos professores trabalham de 26 à 43 horas semanais, 20% com uma carga horária menor de 20 horas semanais, 15% entre 44 e 50 horas semanais e 10% com uma carga horária entre 20 a 25 horas semanais.

Este é um fator muito relevante para a análise dos dados, pois, com uma carga horária excessiva de aulas, o professor possui pouco tempo para o preparo das atividades diárias ou para investir em cursos de capacitação necessários à inserção e utilização de tecnologias no ambiente escolar. Os dados confirmam os de outra pesquisa, em que Santos (2014) defrontou-se com relatos de professores, que julgavam o tempo de hora-atividade insuficiente para estudos e planejamento de atividades diferenciadas, com ou sem o uso de tecnologias.

A relação entre a formação inicial e atuação em sala de aula mostra a maior parte dos professores lecionando a disciplina de sua formação inicial; apenas três lecionam outras disciplinas, como um professor de Filosofia que leciona a História, e dois professores de Matemática que lecionam Física. É importante frisar que esta não é a realidade de inúmeras escolas brasileiras em que é comum encontrar professores lecionando disciplinas distintas daquela para a qual estão formados, conforme indica a pesquisa de Malacarne (2007).

Através do perfil dos pesquisados, será possível entender melhor as demais questões que norteiam esta pesquisa.

Contato e utilização de software

As questões dois, três e quatro do questionário objetivaram verificar a familiaridade e utilização de *software* pelos professores. A segunda questão se referia ao contato com algum *software* educacional e o momento de sua formação ou atuação em que o docente teve o contato.

Entre os professores pesquisados, 10% responderam não ter tido contato algum com qualquer tipo de *software*. Os professores que mencionaram ter tido contato com algum *software* foram convidados a mencionar em que momento foi. Assim, o contato

com *software* foi para 35% em cursos posteriores a formação inicial de graduação, como pós-graduação ou formação continuada, 30% na graduação, 10% no ensino médio, 10% no PDE¹ e 5% por iniciativa própria. Parcela considerável dos professores teve a oportunidade de desenvolver algum tipo de conhecimento sobre *software* durante momentos de formação inicial ou continuada ou de pós-graduação que poderiam ser utilizados em suas disciplinas.

Bastos (2010) lembra que a formação docente para uso de tecnologias na educação ainda é recente na América Latina, assim como a modernização das escolas. Ainda que o percentual de professores que tiveram contato com os *softwares* na graduação seja significativo, ainda é um dado preocupante, já que eles precisam direcionar as aulas para alunos que têm facilidade para manusear aparatos tecnológicos e utilizar internet. O autor ainda lembra que muitos alunos dispõem de tecnologias mais modernas do que a da escola.

Em relação ao conhecimento de *software* através de aperfeiçoamento, que foi citado por 35% dos entrevistados, destaca-se a formação continuada promovida pela Secretaria da Educação do Paraná. As autoras Assis, Czelusniak e Roehrig (2011) constataram que entre os anos de 2007 e 2009 não foram oferecidos cursos destinados ao uso de ferramentas digitais, em especial os *softwares* para os professores do Paraná; por outro lado, houve incentivos para a utilização de tecnologias através dos Grupos de Trabalhos em Rede (GTR) promovidos pelo Programa de Desenvolvimento Educacional (PDE), mencionado por 10% dos professores pesquisados. Ainda segundo as autoras, os professores têm interesse em conhecer e aplicar tecnologias em suas aulas, buscando por conta própria o conhecimento que lhes falta.

Dentre os *softwares* citados pelos participantes da pesquisa estão: dicionários aplicativos, simuladores e jogos para visualização de moléculas, Pluck no planeta dos sons (Dislexia), tabuada, laboratórios virtuais, jogos educativos, *Web Question*, museus virtuais, Régua e Compasso, Geogebra, *softwares* para confecção de gráficos, JClick, Poly, *Google Arts*, *Cabri-Geometry*, *Phet* (Simuladores), *Modellus*, *Excel*, *Applets*.

Os *softwares* mencionados são na grande maioria gratuitos e de fácil acesso. Os *softwares* como o *Modellus*, *JClick* e *Poly* necessitam de *download* para ser utilizado - um problema, já que o sistema utilizado nas escolas estaduais do Paraná não permite esse tipo de ação. Ainda na questão relativa ao contato com algum tipo de *software*, 35% dos professores que mencionaram ter tido contato não disseram o nome de nenhum e afirmam não recordar. Este dado sugere a pouca ou nenhuma utilização em sala de aula.

A terceira questão abordada se refere à utilização de *software* em suas aulas. Os professores que citaram não ter tido nenhum conhecimento durante sua formação disseram que também não utilizam nas aulas nenhum tipo de *software*. Entre os professores que mencionaram ter tido contado com software, 33% declararam não utilizar tal ferramenta de nenhuma forma com os alunos ou para preparação das aulas. Por outro

lado, 67% professores citaram que utilizam os *softwares* em suas aulas, dentre eles 33,5% declararam utilizar para fazer a introdução de conteúdos e outros 33,5% para atividades de fixação, pesquisa, avaliação e atendimento psicopedagógico.

A quarta questão buscou a opinião dos professores sobre a utilização de *software* e sua interferência na aprendizagem. Entre os pesquisados, 75% responderam que a utilização de *software* traz benefícios, 20% responderam que traz benefícios e prejuízos, e 5% responderam que não traz benefícios e nem prejuízos. Observa-se nas respostas dos professores que 75% consideram importante a utilização de *software* nas aulas, pois traz benefício à aprendizagem dos alunos e que a utilização de recursos complementares auxilia de maneira integrada e inteligente.

Para Miranda (2007) os efeitos positivos do uso de tecnologias na aprendizagem são percebidos apenas pelos professores que dominam as ferramentas e promovem atividades desafiadoras aos alunos. É preciso que o professor utilize as tecnologias para apoiar os alunos na construção do aprendizado, desenvolvendo atividades que integrem as ferramentas tecnológicas de forma criativa aos conteúdos do currículo.

Introdução e estímulo de ferramentas tecnológicas

As questões finais do questionário (5 e 6) tiveram como intuito conhecer a opinião do professor sobre a realidade que permeia a introdução de tecnologias na escola. A questão 5 se referia a uma pergunta de opinião, que teve por objetivo saber se existe alguma dificuldade ou empecilho na introdução de ferramentas tecnológicas nas ações docentes. Nesta questão, 95% dos pesquisados responderam existir alguma dificuldade e 5% responderam não haver dificuldade ou empecilho para utilização de tecnologias.

Entre os 95% professores que responderam ter dificuldade e empecilho na introdução de ferramentas tecnológicas, todos citaram a infraestrutura da escola como principal fator, e em conjunto com este citaram a falta de interesse dos alunos, a falta de domínio das ferramentas tecnológicas, indisciplina dos alunos, falta de incentivo. Outro fator mencionado por 16% dos professores foi a ausência de pessoal disponível para dar suporte técnico (conserto, problemas com a internet), além da falta de formação continuada sobre o tema e o uso frequente do laboratório de informática para outras atividades, com pouca disponibilidade para agendamento de aulas.

Em pesquisa realizada por Santos (2014) também foi possível constatar a percepção dos professores sobre a precariedade da estrutura das escolas estaduais para inserção de tecnologias. Questões como falta de investimento na manutenção dos laboratórios de informática e a precariedade em seu funcionamento são discutidos pela autora.

A última pergunta objetivou saber se existe algum estímulo e por parte de quem para uso de *softwares* nas aulas. Para 60% o estímulo maior é por parte dos governos federal e estadual; 15% responderam que o estímulo parte da direção da escola, dos

alunos, dos próprios colegas professores; 10% desconhecem a existência de incentivo; para 5% o maior incentivador é o Núcleo Regional de Educação, através de cursos de capacitação dos professores; 5% diz não haver estímulo, e por fim 5% não responderam.

Os dados nos remontam a uma série de preocupações, pois segundo os professores a utilização de ferramentas tecnológicas traz benefícios ao aprendizado do aluno, tendo em vista que 12 as utilizam de alguma forma na elaboração das aulas, ao passo que 95% citaram a falta de infraestrutura - e este é um fator relevante no aspecto motivador do professor, pois para que ele efetive seu trabalho com qualidade e êxito, é necessário que se tenha uma infraestrutura de qualidade, computadores que estejam funcionando, sinal de internet, programas que rodem com qualidade. Mesmo havendo estímulo por parte do governo federal e estadual ou outras instâncias, segundo os pesquisados, a infraestrutura das escolas deixa a desejar.

Outro ponto de destaque é em relação à carente formação docente acerca das ferramentas tecnológicas. Muitos professores disseram não introduzir em suas aulas pela falta de conhecimento e domínio. Os alunos possuem na grande maioria uma facilidade no manuseio e conhecimento de certas ferramentas tecnológicas, logo, os professores se sentem receosos ao utilizá-las, tendo em vista que muitos, em uma longa trajetória de magistério sem ter tido contato com as tecnologias durante a graduação, se sentem frustrados quanto à imersão recente no ambiente digital, acabando por gerar resistências.

A popularização das novas tecnologias faz com que os alunos estejam cada vez mais distantes da motivação ao participar de aulas no perfil tradicional de ensino. Com isso, é importante que o professor incorpore tendências atuais, saia do seu espaço inercial e procure capacitar-se, integrando os recursos tecnológicos às práticas pedagógicas para que desperte o interesse do aluno em aprender.

O professor precisa ser reflexivo e se questionar sobre os objetivos a serem alcançados. É necessário desenvolver “[...] um debate sobre a relevância das tecnologias no trabalho docente e sobre a melhor maneira de usá-las, para que não sejam vistas e trabalhadas como um recurso meramente técnico” (ROSA, p.221, 2013).

Os cursos de formação docente são uma alternativa para criar oportunidades e mudar o quadro atual das escolas, por isso é necessário criar condições para desenvolver competências no uso de ferramentas digitais com visão crítica e contextualizada da realidade, explorando os aspectos técnicos e pedagógicos, norteadores da reconstrução do conhecimento como forma de relacionar a informação à prática formativa.

Considerações finais

A tecnologia no cotidiano pode contribuir com o trabalho docente. Quando utilizado de forma adequada, pode ser importante ferramenta para motivar os alunos e

melhorar a qualidade do ensino. A formação do aluno como cidadão ativo no meio em que vive não pode ficar à margem da evolução tecnológica na qual a sociedade está mergulhada atualmente.

Todavia, inserir a tecnologia não garante ensino de qualidade. Ela precisa ser associada a uma ação docente bem planejada e estruturada. Desta forma, poderá contribuir muito para uma aprendizagem significativa. O professor não precisa temer a perda de função neste contexto, já que continua sendo um importante sujeito na mediação do conhecimento. Mas o que precisa ficar claro é que ele precisa estar continuamente se atualizando para obter o domínio das tecnologias inseridas na escola.

É importante ressaltar que as tecnologias não trarão mudanças significativas para a educação, caso seu uso não esteja atrelado a políticas de valorização dos professores, de melhoria na qualidade de materiais didáticos e do pleno envolvimento do trabalho docente.

O que se espera é a conscientização de que, embora ainda haja dificuldades em se perceber a modernização no ensino, assim como é visto em outras áreas a educação está passando por um momento histórico diferenciado em que as tecnologias estão cada vez mais acessíveis para pessoas de diferentes classes sociais. Investimentos financeiros e em formação continuada para os professores são fundamentais. Somente assim haverá ensino de qualidade e uma sociedade com formação crítico-científico adequada.

Recebido em 18/07/2016, reapresentado em 26/10/2016 e aprovado em 04/11/2016

Notas

- 1 O Programa de Desenvolvimento Educacional – PDE do Paraná configura um espaço de educação continuada que tem o objetivo de proporcionar aos professores da rede pública estadual subsídios teórico-metodológicos para o desenvolvimento de ações educacionais sistematizadas, e que resultem em redimensionamento de sua prática.

Referências

ASSIS, Kleine Karol; CZELUSNIAK, Sonia Maris; ROEHRIG, Silmara Alessi Guebur. A articulação entre o ensino de ciências e as TIC: desafios e possibilidades para a formação continuada. In. **Anais do I seminário Internacional de Representações Sociais, Subjetividade e Educação – SIRSEE**. 2011.

BASTOS, Maria Inês. **O desenvolvimento de competências em TIC para a educação na formação de docentes na América Latina**. Formação de Competências em TIC de Docentes na AL. Versão preliminar. 2010.

BIELSCHOWSKY, Carlos Eduardo. Tecnologia da informação e comunicação das escolas públicas brasileiras: o programa proinfo integrado. **Revista E-Curriculum**, v. 5, n.1, 2009. Disponível em <<http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/3256/2174>>. Acesso em Outubro de 2015.

CENCI, Danielle; BONELLI, Sonia Maria Souza. Critérios para Avaliação de Softwares Educacionais. In: **Anais IX ANPED SUL**. Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul. 2012.

CHAVES, Eduardo. **Tecnologia e Educação: O Futuro da Escola na Sociedade da Informação**. Campinas, SP. Mindware Editora. Dezembro de 1998.

FERREIRA, Ana Lucia Duarte. **Informática Educativa na Educação Infantil: riscos e benefícios**. Monografia. Universidade Federal do Ceará. 2002. Disponível em <http://www.multimeios.ufc.br/arquivos/pc/monografias/Monografia_lucia.pdf> Acesso em Junho de 2014.

FERREIRA, Vitor. As Tecnologias Interativas no Ensino. **Química Nova**, v. 21, n. 6. 1998. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/qn/v21n6/2913.pdf>> Acesso em Agosto de 2013.

GONTIJO, Flávia Lamounier; COSTA, José Wilson. Uma Experiência com Software Educativo na Escola: A Tecnologia e a Prática Pedagógica em Discussão. **Revista Educação e Tecnologia**, Belo Horizonte, v. 13, n. 2, p. 96-100, maio./ago. 2008. Disponível em <http://www.senept.cefetmg.br/galerias/Arquivos_senept/anais/terca_tema5/TerxaTema5Artigo11.pdf> Acesso em junho de 2014.

GRESSLER, Lori Alice. **Introdução à pesquisa: projetos e relatórios**. 2ª Edição. Revisão Atualizada. São Paulo. Loyola, 2004.

LEITE, Werlayne Stuart Soares; RIBEIRO, Carlos Augusto do Nascimento. A inclusão das TICS na educação brasileira: problemas e desafios. **Revista Internacional de Investigación en Educacion**, v. 5, n. 10, 2012. Disponível em: <<http://magisinvestigacioneducacion.javeriana.edu.co/>> . Acesso em Outubro de 2015.

MALACARNE, Vilmar. **Os professores de química, física e biologia da Região Oeste do Paraná: formação e atuação**. 2007. 253p. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo.

MATHIS, Sonia da Penha Barbosa. **Estudo de Caso do Uso dos Softwares Educacionais na Escola Municipal Eça de Queirós**. Lucas do Rio Verde – MT. Monografia. Universidade Federal de Mato Grosso. 2011.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. Rio de Janeiro, Hucitec-Abrasco, 2007.

MIRANDA, Guilhermina Lobato. Limites e possibilidades das TIC na educação. **Revista de ciências da educação**. Nº 03. Maio / Agosto de 2007.

MORAIS, Rommel Xenofonte Teles. **Software Educacional: A Importância de sua Avaliação e do seu Uso nas Salas de Aula**. Monografia. Faculdade Lourenço Filho. 2003.

PEREIRA, Ana Maria. **Tecnologia X Educação**. Monografia. Universidade Cândido Mendes. Rio de Janeiro. 2011. Disponível em <http://www.avm.edu.br/docpdf/monografias_publicadas/C203090.pdf>. Acesso em agosto de 2013.

ROSA, Rosemar. Trabalho docente: dificuldades apontadas pelos professores no uso das tecnologias. **Revista Encontro de Pesquisa em Educação**, Uberaba, v. 1, n.1, p. 214-227, 2013. Disponível em:<<http://revistas.uniube.br/index.php/anais/article/viewFile/710/1007>>. Acesso em setembro de 2016.

SANTOS, Francisléia Giacobbo. **A percepção e a ação docente:** enfoques teórico-práticos decorrentes do uso das tecnologias de informação e comunicação (TIC) na educação. Dissertação. Universidade Estadual do Oeste do Paraná. 2014.

SCHEFFER, Nilce Fátima. **Corpo – Tecnologias – Matemática:** uma interação possível no Ensino Fundamental. Erechim: Edifapes, 2002.

VALENTE, José Armando. **O computador na sociedade do conhecimento.** Campinas, SP: Nied, 2002.

Contribuições da formação continuada

Na ótica do professor de Ciências Naturais

CAIO VELOSO*

JOSÉ AUGUSTO DE CARVALHO MENDES SOBRINHO**

RESUMO: O presente estudo objetivou desvelar as contribuições da formação continuada na visão do professor de Ciências Naturais. Trata-se de uma pesquisa qualitativa descritiva, realizada em cinco escolas vinculadas à Secretaria Municipal de Educação de Teresina-PI, junto a dez professores de Ciências dos anos finais do ensino fundamental. O texto direciona para uma análise do processo de formação continuada, de modo a descortinar as contribuições das atividades formativas oferecidas pela Secretaria de Educação à luz do olhar dos docentes.

Palavras-chave: Formação Continuada. Prática docente. Ensino de Ciências.

Contributions to continuing education

From the perspective of a teacher of the Natural Sciences

ABSTRACT: The present study aims to reveal contributions to continuing education from the point of view of the Natural Sciences teacher. This is a descriptive qualitative research and was carried out in five schools linked to the Teresina-PI Municipal Education Department, together with ten science teachers working with students in the final years of elementary education. The text moves to an analysis of the process of continuous formation, in order to uncover the

* Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Piauí (UFPI) e licenciado em Ciências Biológicas pela e Pedagogia. Atualmente é docente permanente no Instituto Federal do Maranhão (IFMA). É membro do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre o Ensino e Formação de Professores de Ciências (GRUPEC) e do Núcleo de Formação de Professores. Teresina/PI – Brasil. *E-mail:* <caio.veloso@ifma.edu.br>.

** Doutor em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina é especialista em ensino de física. Atualmente é professor da Universidade Federal do Piauí, onde atua no Programa de Pós-Graduação em Educação. Teresina/PI – Brasil. *E-mail:* <jacms@uol.com.br>.

contributions of the formative activities offered by the Department of Education in the light of the teachers' perspective.

Keywords: Continuing education. Teaching practice. Science teaching.

Contribuciones de la formación continua

Desde la perspectiva del profesor de Ciencias Naturales

RESUMEN: El objetivo de este estudio es mostrar las contribuciones de la formación continua desde la perspectiva del profesor de Ciencias Naturales. Se trata de una encuesta cualitativa descriptiva, realizada en cinco escuelas vinculadas a la Secretaría Municipal de Educación de Teresina, estado de Piauí, con la participación de diez profesores de Ciencias de las etapas finales de la enseñanza fundamental. El texto conduce a un análisis del proceso de formación continua con el fin de revelar las contribuciones de las actividades formativas ofrecidas por la Secretaría de Educación según la perspectiva de los docentes.

Palabras clave: Formación continua. Práctica docente. Enseñanza de Ciencias.

Contributions de la formation continue

Selon les professeurs de Sciences Naturelles

RÉSUMÉ: Cette présente étude visait à expliciter les contributions de la formation continue dans la vision du professeur de Sciences Naturelles. Il s'agit d'une recherche qualitative descriptive, réalisée dans cinq écoles liées au Secrétariat Municipal d'éducation de Teresina-, état du Piauí, auprès de dix professeurs de sciences des dernières années de l'enseignement primaire. Le texte s'oriente vers une analyse du processus de formation continue, de manière à montrer les contributions des activités de formation offertes par le Secrétariat d'éducation à l'aune du regard des enseignants.

Mots-clés: Formation continue. Pratique enseignante. Enseignement des sciences.

Introdução

Denominamos de formação continuada de professores os diversos processos que possibilitam o aprofundamento e a construção de novos conhecimentos pelo docente, por meio de palestras, seminários, cursos e oficinas sistematizadas, de modo a intencionar a melhoria das práticas pedagógicas e a formação de indivíduos críticos e reflexivos. Essa formação articula-se com o desenvolvimento institucional e pessoal do professor, como preconiza Nóvoa (1995).

Para Menezes (1996), é um processo a longo prazo que não é finalizado com a obtenção do título de licenciado, mesmo que a formação seja da mais alta qualidade. Isso ocorre porque a formação de professores é um processo complexo para o qual são necessários muitos conhecimentos e habilidades, que nem sempre são adquiridos no curto espaço de tempo da graduação.

Ademais, durante o trabalho em sala de aula surgem, constantemente, novas situações que o professor precisa enfrentar. Assim, é importante que ele disponha de possibilidades de formação continuada, diversificadas e de qualidade, de modo que a formação investigue os problemas do ensino-aprendizagem no âmbito das Ciências Naturais levando, conseqüentemente, ao desenvolvimento das práticas docentes.

Analisamos a formação continuada diretamente ligada ao papel do professor, às possibilidades de transformação de suas práticas docentes e às possíveis mudanças no contexto escolar. Imbernón (2010) defende que a formação continuada como fomento de desenvolvimento pessoal, profissional e institucional dos professores eleva o seu trabalho para a transformação de uma prática. Essa prática está para além das atualizações científicas, didáticas ou pedagógicas do trabalho docente. A formação continuada supõe uma prática cujo alicerce é balizado na teoria e na reflexão para a mudança e visa a transformação do contexto escolar.

Assim, esta pesquisa emergiu do contexto que vivenciamos enquanto professor de Ciências Naturais e Biologia no município de Teresina-PI, onde visualizamos a necessidade de uma formação continuada sistematizada, que ocorra em um contínuo, seja interativa e combine uma variedade de aprendizagens que propiciem o desenvolvimento profissional¹.

Diante da pertinência da problemática exposta, somada à necessidade de maior difusão do conhecimento de cunho científico, esta pesquisa objetivou desvelar as contribuições da formação continuada na visão do professor de Ciências Naturais.

Compreendemos que essa investigação é relevante por evidenciar a formação continuada de professores no âmbito do ensino de Ciências Naturais, além de revelar os anseios dos interlocutores da pesquisa quanto à dinâmica de formação. Os resultados obtidos no estudo fortalecem a discussão sobre a temática em voga e possibilitam o aperfeiçoamento das atividades de formação continuada ofertadas pelo Centro de Formação

Professor Odilon Nunes, instituição responsável pela formação continuada dos professores da Secretaria Municipal de Educação de Teresina-PI.

Com o intuito de atender ao objetivo proposto e sistematizar o estudo, estruturamos este texto em cinco seções. Na introdução, contextualizamos a temática e apresentamos o objetivo da investigação. Na segunda seção, trouxemos alguns pressupostos gerais acerca da formação continuada de professores. Em seguida, explicitamos a metodologia da pesquisa empírica, caracterizando-a, revelando o lócus do estudo, interlocutores, técnica de coleta de dados, além dos procedimentos de coleta e análise das informações. Posteriormente, na seção quatro, discutimos as contribuições da formação continuada do professor de Ciências, à luz das falas dos interlocutores e dos teóricos que trabalham o objeto. Por fim, apresentamos algumas considerações finais, com base nas discussões realizadas.

Pressupostos gerais acerca da formação continuada

Na formação docente, ainda persiste a dissociação entre a teoria trabalhada e a prática cotidiana. No contexto da formação continuada é muito comum verificar atividades que não contemplam a realidade específica dos docentes conduzidas por um formador que não concebe o professor como sujeito ativo da sua formação.

A respeito dessa problemática, Libâneo (2002, p. 73) afirma que o aprender a ser professor, na formação continuada, “[...] se pauta por objetivos de aprendizagem que incluem a capacidade e competências esperadas no exercício profissional do professor”. Sugere ainda que o melhor programa de formação de professores “[...] seria aquele que contemplasse melhor, no currículo e na metodologia, os princípios e processos de aprendizagens válidos para os alunos das escolas comuns”. Isso requer um exercício incessante de reflexão por parte do docente. Para Brito (2005, p. 48),

A reflexão possibilita ao(a) professor(a), compreensão e análise racional de sua ação docente na perspectiva de melhor sistematizá-la e operacionalizá-la. Permite, ainda, que o(a) docente desenvolva, a partir de uma postura crítica e da percepção da natureza da ação pedagógica, saberes relativos ao seu ofício, considerando que sua prática, por seu caráter situado histórico e social, extrapola a mera aplicação de técnicas e de transmissão de conteúdos.

Assim, para que a prática se torne reflexiva, é fundamental que os professores definam os seus objetivos pedagógicos, afastando a ideia de serem técnicos que repassam o saber, para agir como mediadores visando à apropriação do conhecimento pelo aluno. Para isso, a formação continuada de professores procura investir e valorizar o desenvolvimento dos saberes docentes, considerando esses profissionais como

intelectuais capazes de incrementar novas práticas, que propiciem a evolução do ensino de modo a favorecer o acesso do educando ao saber escolar e científico.

Para isso, faz-se necessário investimentos em atividades de formação continuada de professores. Tardif (2005) afirma que é preciso promover espaços para que o professor possa refletir sobre a sua prática em um movimento de ação-reflexão-ação, como também buscar maior integração entre a formação que se realiza na universidade e a prática das escolas.

Mendes Sobrinho (2006) corrobora com a ideia supracitada ao defender a importância e a necessidade da formação continuada, de forma a considerar a realidade concreta do professor e os problemas que ele se depara em sua prática. Sobre o tema, afirma que:

A formação do futuro professor – através das licenciaturas específicas – não tem correspondido plenamente a uma formação geral satisfatória, nem a uma formação pedagógica consciente. Há um descompasso entre a teorização na formação do professor e a sua atuação pedagógica. Esse quadro aponta para a necessidade de implementação de uma prática educacional que trate a formação e a atuação de forma mais rigorosa, competente e interdependente, possibilitando a interpretação e reflexão, próprias da atividade do professor. (MENDES SOBRINHO, 2006, p. 89).

A formação continuada é indispensável ao professor, já que os cursos de graduação não têm atendido plenamente à formação de um docente crítico, reflexivo e antenado com o mundo globalizado que a escola necessita.

Urzetta e Cunha (2013) defendem que a formação docente é um processo não finalizado com o término da formação inicial, ao contrário, tem-se como fundamental a formação continuada, em que as reflexões sobre práticas profissionais se tornem a base desse processo, no qual a formação é o resultado da vivência teórica e prática, permitindo que o professor possa tecer alternativas para o desenvolvimento profissional.

Ademais, a formação continuada estende-se ao terreno das capacidades, habilidades e atitudes, questionando permanentemente os valores e as concepções de cada professor e de toda a equipe. Propõe, ainda, um processo que confira ao docente conhecimentos, habilidades e atitudes para formar profissionais reflexivos e investigadores. Nesse âmbito, Soares e Mendes Sobrinho (2013) afirmam que a reflexão pode abrir novas possibilidades para a ação, propiciando o desenvolvimento da prática docente e potencializando a transformação que se deseja.

Não se pode mais considerar as atividades de formação continuada como processos de acúmulo ou aprendizado de novas técnicas, deixando de lado a reflexão crítica sobre as práticas docentes e sobre a atuação do professor em sala de aula. Moreira (2002) defende que, ao considerar as atividades de formação continuada como receituários, ela passa a ser tomada isoladamente, sem levar em consideração outras dimensões do

exercício profissional, ficando direcionada, basicamente, a corrigir e destacar falhas da prática docente.

A formação continuada tem, entre outros objetivos, “[...] propor novas metodologias e colocar os profissionais informados quanto às discussões teóricas atuais, com a intenção de contribuir para as mudanças que se fazem necessárias à melhoria da ação pedagógica na escola”. (MOREIRA, 2002, p. 55).

Além disso, ela busca aumentar a autoestima do professor; ajudá-lo a (re)descobrir sua competência profissional; permitir o acesso ao conhecimento acadêmico produzido na universidade; além de proporcionar a socialização de vivências oriundas do trabalho diário, de modo a considerar o professor um produtor e multiplicador de diferentes saberes.

A formação continuada, portanto, está para além de uma mera atualização científica. Ela busca, principalmente, possibilitar ao professor lidar melhor com as diversas situações que ocorrem no ambiente escolar, permitindo-lhe tomar decisões acertadas, agir de maneira crítica e reflexiva. Além disso, objetiva também permitir o desenvolvimento das práticas docentes, favorecendo a melhoria da ação do professor, convergindo, assim, para o que Nóvoa (1995) denomina de desenvolvimento pessoal, profissional e institucional.

Após discutir as características básicas da formação continuada de professores, apresentaremos a metodologia empregada no desenvolvimento da investigação.

Delineamento metodológico da pesquisa

Para a realização deste estudo, optamos por desenvolver uma pesquisa qualitativa descritiva. Segundo Triviños (1992, p. 110), a pesquisa qualitativa descritiva pretende “[...] descrever com exatidão os fatos e fenômenos de uma determinada realidade”. Tem, pois, como interesse principal fazer com que o pesquisador conheça a realidade pesquisada para, dessa forma, obter conclusões significativas.

Assim, entendemos que a pesquisa qualitativa descritiva seria eficaz para desvelar as contribuições da formação continuada na visão do professor de Ciências Naturais dos anos finais do ensino fundamental.

Em relação ao lócus, a pesquisa foi desenvolvida em cinco escolas públicas vinculadas à Secretaria Municipal de Educação, localizadas na zona urbana do município de Teresina-PI. Os dados foram coletados no período de fevereiro a junho de 2015.

Participaram como interlocutores desta investigação, dez professores que atenderam aos seguintes critérios: serem docentes efetivos da rede municipal de ensino de Teresina-PI, ministrarem a disciplina Ciências Naturais em turmas dos anos finais do ensino fundamental (6º ao 9º ano), e serem graduados em Ciências Biológicas, Física ou

Química. Cada professor confirmou a participação por meio da assinatura de um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

Para assegurar o anonimato dos interlocutores, utilizamos uma codificação própria para identificar cada um deles. Para isso, escolhemos nomes de pesquisadores que contribuíram de forma efetiva para o desenvolvimento da produção científica no Brasil.

Eles foram, então, denominados: Bertha Lutz (bióloga reconhecida internacionalmente pelas valiosas contribuições na pesquisa zoológica, especificamente sobre anfíbios brasileiros); Carlos Chagas (médico sanitaria que descobriu a doença que leva o seu nome e mapeou a carta epidemiológica da Floresta Amazônica); Duília de Mello (astrônoma brasileira que cuida de projetos da Nasa e descobriu a estrela supernova 1997D); Elisa Frota (física que introduziu a técnica de emulsões nucleares no Brasil); Graziela Maciel (botânica considerada a maior catalogadora de plantas do Brasil); Maria José (parasitologista que muito contribuiu para a saúde pública do País através da erradicação de epidemias); Marta Vannucci (bióloga, uma das mais renomadas pesquisadoras de manguezais do mundo); Neusa Amato (física que trabalhou com a detecção de raios cósmicos de alta energia); Maurício Rocha (químico que descobriu a bradicinina, usada no tratamento e controle da hipertensão); e Oswaldo Cruz (cientista que erradicou doenças endêmicas como a peste bubônica e a varíola).

Como técnica de coleta de dados, utilizamos a entrevista semiestruturada, por permitir que os investigados tenham certa liberdade para relatar as experiências e o pesquisador, a partir das respostas obtidas, poder alterar a sequência dos questionamentos ou até aprofundar as informações por meio de novas perguntas, desde que dentro do foco pretendido.

As entrevistas semiestruturadas foram realizadas individualmente, em local e horário definidos pelos interlocutores e permitiram que eles falassem sobre as contribuições da formação continuada desenvolvida pelo Centro de Formação Professor Odilon Nunes, instituição inaugurada em maio de 2007, hoje responsável pela oferta de atividades formativas aos professores vinculados à Secretaria Municipal de Educação de Teresina-PI.

No que se refere à formação em análise, convém esclarecer que as atividades formativas eram elaboradas pelo Instituto Qualidade de Ensino (IQE), com sede na cidade de São Paulo, por meio do programa Qualiescola. Esse programa propõe a melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem dos alunos de escolas públicas do ensino fundamental, por meio de um conjunto de ações articuladas de intervenção na prática escolar.

Dentre as ações principais desse programa, destaca-se a formação continuada de professores, por meio de oficinas presenciais semanais e estudo de materiais de apoio durante os dois anos e meio de duração. Esse programa necessita de formadores, profissionais indicados pela Secretaria de Educação, capacitados pelo IQE para atuar junto aos professores cursistas.

Os dados foram analisados mediante as seguintes fases: pré-análise, descrição analítica e, por fim, a interpretação inferencial, que consistiu em refletir, de modo a se estabelecer relações entre a realidade pesquisada, fazendo as inferências possíveis, conforme Bardin (2011).

O estudo seguiu as normas e procedimentos éticos da Resolução 466/2012 e foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa local (CEP) (CAAE 38714514.3.0000.5214), após autorização prévia da Secretaria Municipal de Educação de Teresina-PI e da direção das instituições envolvidas.

A formação continuada na visão dos professores

Na contemporaneidade, a formação continuada tem ocupado posição de destaque em discussões no âmbito da educação e da formação de professores. Compreendemos que ela é essencial à formação de um profissional investigador da sua prática, de forma a orientar o desenvolvimento de estratégias que permitam a superação dos problemas cotidianos no ambiente escolar.

Essa formação, segundo Nóvoa (1995), propicia ao professor o desenvolvimento pessoal, representado pelo crescimento individual oriundo da formação; profissional, demonstrado pela aquisição e aperfeiçoamento de competências para ensinar; e organizacional, permitindo a socialização profissional em uma escola ou instituição.

O aspecto considerado nesta pesquisa, ao analisar a formação continuada de professores, refere-se à visão dos interlocutores acerca das contribuições da formação, principalmente no contexto das Ciências Naturais, foco desse estudo.

A partir da fala dos docentes, emergiram opiniões que instigam a discussão a respeito da formação continuada, no que concerne às suas contribuições à luz do pensamento do professor. Assim, dispomos de alguns excertos, nos quais, questionados sobre a participação dos professores em atividades de formação continuada, os interlocutores esboçam sua concepção :

[...] Eu sou professor de Ciências... a ciência nunca para, ela está sempre evoluindo e a gente tem que ficar sempre se reciclando, pois as novidades estão aí, sempre chegando. Então é necessário estar participando de formações vinculadas ao nosso trabalho. (CARLOS CHAGAS).

Muito contribui, porque eu mesma, como professora, não tenho muito tempo de estar na internet e pesquisando livros para estimular as crianças. Porque a ciência, como você sabe, não está parada, ela muda, está sempre sofrendo mutação, está sempre acontecendo alguma coisa nova. E como a gente não tem muito tempo para isso, por trabalhar os três turnos, com essas formações temos a oportunidade de alguém que já tem esse conhecimento maior, poder discutir isso conosco; vamos adquirindo mais conhecimento. (MARTA VANNUCCI).

A formação contribuiu para que possamos estar por dentro do que a ciência tem de novo e também para estarmos em contato com as novas formas de ensinar, novos recursos didáticos e ainda para compartilharmos as boas experiências com os colegas de trabalho. Com certeza a formação continuada é enriquecedora. (MAURÍCIO ROCHA).

Observa-se nas falas que os interlocutores da pesquisa consideram importante a formação continuada de professores. Dentre as justificativas, destaca-se a de que a formação continuada propicia atualização científica.

A justificativa de que a ciência não é estática e que, por esse motivo, é necessário estar constantemente atualizado ficou clara no depoimento do professor Carlos Chagas e da professora Marta Vannucci, o que denota a ideia de que a formação continuada de professores visa, basicamente, à atualização de conteúdos. Outros interlocutores também corroboram com essa opinião, como a professora Graziela Maciel, ao afirmar que “[...] todo profissional precisa estar sempre procurando novas informações para melhorar o seu trabalho” e o professor Oswaldo Cruz que considera importantes as atividades de formação continuada porque nelas “[...] novas informações são lançadas, propiciando enriquecer o conhecimento”.

Também é recorrente na fala dos interlocutores a visão de que a formação continuada de professores propicia o conhecimento sobre novas metodologias de ensino, favorecendo o desenvolvimento das aulas:

Contribui, porque a formação continuada vem nos mostrar o que há de novo, uma nova prática, uma nova abordagem, uma nova técnica. Então, acho que o professor participar de uma formação continuada é válido, porque ele, de certa forma, estará se reavaliando também, transformando a sua prática. (ELISA FROTA).

A gente tem que estar sempre se preparando para essa nova geração que está vindo. É preciso acompanhar a evolução das tecnologias do conhecimento, temos que estar sempre nos atualizando no sentido de procurar as melhores formas de ensinar. (BERTHA LUTZ).

Qualquer profissão tem que ter formação continuada, principalmente a docente. Não só pela questão das novas técnicas, porque eu, por exemplo, busco isso mesmo não estando na escola. Em qualquer lugar estou buscando informação. Não é muito pela questão da novidade, mas funciona como terapia para quem está conversando, para quem está vendo o que o outro está enfrentando, se está enfrentando um problema igual ao meu [...]. Cada dia, cada hora é uma nova hora, é uma nova vivência... a formação é uma terapia, ela te dá uma injeção de ânimo para a sala de aula. Traz uma energia nova que contagia a gente e eu gosto dessa dinâmica. (MARIA JOSÉ).

Os fragmentos explicitam o entender das interlocutoras acerca da relação entre a formação continuada e o desenvolvimento de metodologias e recursos didáticos.

Mesmo propiciando a construção de novos conhecimentos científicos e o desenvolvimento das práticas docentes, como foi defendido por grande parte dos pesquisados,

a formação continuada de professores objetiva contemplar a reflexão sobre o saber e o saber-fazer do professor, possibilitando transformações na instituição escolar. (MENDES SOBRINHO, 2006).

Segundo Moreira (2002), a formação continuada propõe novas metodologias e coloca os professores em contato com discussões teóricas atuais, visando melhorar a ação pedagógica na escola, como foi defendido por grande parte dos interlocutores.

Ela faz-se necessária pelas contribuições ao desenvolvimento de novas metodologias, pelas discussões teóricas quanto aos conteúdos científicos e pela socialização de experiências entre docentes. Entretanto, Tardif (2005) defende que ela promove espaços para que o professor reflita sobre sua prática docente em um movimento constante de ação-reflexão-ação.

Imbernón (2006) complementa que a formação continuada se apoia em uma reflexão do professor sobre sua prática docente, de modo a permitir-lhe analisar suas teorias, esquemas e atitudes, realizando um processo constante de autoavaliação. A professora Elisa Frota corrobora com essa ideia, ao afirmar que a participação em atividades de formação continuada é válida por propiciar reavaliação e transformação da prática docente.

Também merece destaque nesta análise, a fala da professora Maria José, quando diz que “[...] a formação é uma terapia, ela te dá uma injeção de ânimo para a sala de aula. Traz uma energia nova que contagia a gente e eu gosto dessa dinâmica”. Essa fala vai ao encontro do pensamento de Selles (2002) de que a formação continuada visa o aumento da autoestima do professor.

As atividades de formação, quando bem planejadas, tendem a levar os cursistas à reflexão sobre sua prática docente e o desejo de melhorar continuamente pode ser afluído. Permite ao professor ressignificar sua prática em sala de aula com vistas à apropriação de conhecimento pelo aluno, põem em prática os novos aprendizados e procuram sanar as inquietações típicas de seu trabalho. Nessa perspectiva, Soares e Mendes Sobrinho (2013) defendem que a reflexão pode abrir novas possibilidades para a ação, propiciando o melhoramento da prática docente.

Chama bastante atenção nos relatos a importância do trabalho colaborativo por parcela significativa dos interlocutores. Mesmo sem usar o termo ‘trabalho colaborativo’, convergem para a defesa de uma formação pautada no trabalho em equipe, apresentando seus benefícios:

De certa forma acrescenta alguma coisa. No meu caso, se houvesse uma formação com práticas seria muito bom. Agora, eu, pelo menos, nunca tive essa sorte de ter uma formação que me ensinasse práticas, experiências para aplicar nas escolas. As formações que eu tenho tido são mais de discussão. O que é bom é que a gente encontra as pessoas e partilha as dificuldades. Às vezes, a gente encontra um professor que faz alguma coisa diferente e acaba aprendendo também. (DUÍLIA DE MELLO).

Lá na formação que eu tive da prefeitura aprendi muito porque aprendemos com os colegas. [...] tínhamos a oportunidade de compartilhar experiências, podíamos ver a realidade de várias escolas. Com certeza eu aprendi muito. Por isso que as formações continuadas são importantes, muita coisa trabalhada dava para aplicar em sala de aula, outras não, mas, enfim, temos contato com outras realidades, compartilhamos com os colegas. (NEUSA AMATO).

A professora Duília de Mello defende que, nas atividades de formação continuada, tem a oportunidade de encontrar outros professores de Ciências Naturais, o que permite a discussão sobre as dificuldades com as quais se deparam no cotidiano escolar. Além disso, afirma que, com as discussões, conhecem mais sobre os procedimentos metodológicos adotados pelos colegas de profissão, propiciando o conhecimento acerca de novos métodos e técnicas de ensino.

O relato em tela vai ao encontro do pensamento da professora Neusa Amato, quando diz que nas atividades de formação continuada os docentes têm a oportunidade de compartilhar experiências por meio do contato com a realidade de outras escolas. A professora Maria José corrobora com Neusa Amato quando afirma que a formação continuada é muito importante “[...] para quem está vendo o que o outro está enfrentando, se está enfrentando um problema igual ao meu”.

Ao afirmar que “[...] as interações com os colegas são de grande importância para enriquecer o conhecimento”, o professor Oswaldo Cruz sintetiza as ideias expostas pelos demais interlocutores, confirmando o entendimento de Procópio et al (2011) de que a rede de colaboração é fundamental para a reflexão, pois torna os professores metacognitivos sobre suas ações, permite explorar a sua ação profissional, estudar os dilemas do professor a partir da sua perspectiva e, principalmente, permite que os professores possam trocar informações e experiências.

Acreditamos que trabalhar a formação de professores de modo colaborativo é promissor por favorecer a construção da autonomia tão almejada para esses profissionais. As discussões em grupo auxiliam a reflexão crítica, enriquecem as atividades formativas, levam à análise e posterior aprimoramento de procedimentos metodológicos, de modo a permitir a constante melhoria do ensino de Ciências Naturais.

Considerações finais

A formação continuada é um processo promissor (ainda hoje voltado em demasia ao acúmulo e à reprodução de conhecimentos), mas capaz de gerar mudanças no ensino de Ciências Naturais de modo a permitir a aquisição de competências e saberes que possibilitem ao aluno compreender as informações, bem como refletir criticamente sobre o mundo e nele agir com autonomia.

Com base nas falas dos professores de Ciências Naturais, interlocutores da pesquisa, desvelamos as contribuições da formação continuada à luz do pensamento docente. Observamos que, em consonância com os autores que compõem nosso referencial teórico, os professores, de modo geral, consideram-na imprescindível à atualização científica e capaz de propiciar conhecimentos acerca de novos procedimentos metodológicos de ensino.

Além disso, favorece a melhoria da qualidade das aulas; propicia o aumento da autoestima do professor; promove espaços de reflexão, gerando o movimento ação-reflexão-ação; e permite ao docente analisar suas teorias, atitudes, em um processo constante de autoavaliação.

Fica explícito ainda, nos relatos, que tudo isso torna-se mais efetivo quando as atividades de formação continuada são realizadas de modo colaborativo, uma vez que permitem o compartilhamento de momentos de reflexão, gerando diálogo em torno de interesses comuns, proporcionando a troca de informações e experiências.

Recebido em 21/04/2016, reapresentado em 30/09/2016 e aprovado em 10/10/2016

Notas

- 1 Compreendido por Teixeira (2011) como um ato de responsabilização do sujeito que se forma, norteado por uma dimensão reflexiva dos atos educacionais, que desencadeia a prática e os modos de se constituir no contexto da atuação docente.

Referências

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: edições 70, 2011.

BRITO, Antonia Edna. Sobre a formação e a prática pedagógica: o saber, o saber-ser e o saber-fazer no exercício profissional. **Linguagens, Educação e Sociedade**, n. 12, p. 45-52, jan./jun., 2005.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. São Paulo: Cortez, 2006.

_____. **Formação continuada de professores**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

LIBÂNEO, José Carlos. Reflexividade e formação de professores: outra oscilação do pensamento pedagógico?. In: PIMENTA, S. G. GHEDIN, E. (Org.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2002, p. 63-93.

MENDES SOBRINHO, José Augusto de Carvalho. Formação Continuada de Professores: modelos clássicos e contemporâneos. **Linguagens, Educação e Sociedade**, v. 11, n. 15, p. 75-92, jul./dez., 2006.

- _____. (Org.). **Ensino de Ciência Naturais: saberes e práticas docentes**. Teresina: EDUFPI, 2013.
- MENEZES, Luís Carlos de. (Org.) **Formação continuada de professores de ciências no contexto ibero-americano**. Campinas, São Paulo: Autores Associados: NUPES, 1996.
- MOREIRA, Carlos Eduardo. **Formação continuada de professores: entre o imprevisto e a profissionalização**. Florianópolis: Insular, 2002.
- NÓVOA, Antonio. (Coord.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1995.
- PROCÓPIO, Marcos Vinícios Ribeiro. et al. Formação de professores em ciências: um diálogo acerca das altas habilidades e superdotação em rede colaborativa. **Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias**, v. 9, n. 2, p. 435-456, 2011.
- SELLES, Sandra Escovedo. **Formação continuada e desenvolvimento profissional de professores de ciências: anotações de um projeto**. *Ensaio*, Belo Horizonte, v. 2, n. 2, p. 01-15, 2002.
- SOARES, Antonina Mendes Feitosa; MENDES SOBRINHO, José Augusto de Carvalho. A formação do professor de Ciências Naturais: rediscutindo a prática reflexiva. In: MENDES SOBRINHO, J. A. de C. (Org.). **Ensino de Ciência Naturais: saberes e práticas docentes**. Teresina: EDUFPI, 2013, p. 99-114.
- TARDIF, Maurice. et al. **O trabalho docente**. São Paulo: Vozes, 2005.
- TEIXEIRA, Francisca dos Santos. **Narrativas de auto formação docente: desvelando modos de ser e de fazer-se professor**. 2011. 147f. Dissertação (Mestrado em Educação) – UFPI/Programa de Pós-Graduação em Educação, Teresina, 2011.
- TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em Ciências Sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1992.
- URZETTA, Fabiana Cardoso; CUNHA, Ana Maria de Oliveira. Análise de uma proposta colaborativa de formação continuada de professores de Ciências na perspectiva do desenvolvimento profissional docente. **Ciência e Educação**, Bauru, v. 19, n. 4, p. 841-858, 2013.



Encontro com meninos

Infâncias como potência

VIRGÍNIA LOUZADA*
ANDRÉA RIBEIRO**

RESUMO: Este artigo propõe uma reflexão sobre a potência infantil, a partir da observação de duas crianças consideradas especiais numa creche escola situada à Zona Norte do Rio de Janeiro. O encontro com elas permitiu às autoras do texto desconstruir conceitos preestabelecidos sobre infância, aprendizagem, educação e escola. A discussão privilegia a educação inclusiva e a avaliação. O artigo defende a necessidade de se enxergar as crianças de modo afirmativo, por sua potência, e a importância da reflexão constante dos educadores sobre a prática pedagógica.

Palavras-chave: Crianças especiais. Infâncias. Inclusão infantil. Avaliação.

Meeting with boys

Childhood as power

ABSTRACT: This article proposes a reflection about the power of the child, from the observation of two children considered special in a day care school situated in the North Zone of Rio de Janeiro. The meeting with them allowed the authors of the text to deconstruct pre-established concepts about childhood, learning, education and school. The discussion focuses on inclusive education and evaluation. The article defends the need to see the children in an affirmative

* Doutora em Educação pela Universidade Federal Fluminense. É Professora da Faculdade de Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Participa do Grupo de Pesquisa "Currículos, redes educativas e imagens" e é pesquisadora colaboradora do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Avaliação na Escola Pública (GEPAP). Rio de Janeiro/RJ – Brasil. *E-mail:* <virginialouzada.feuerj@gmail.com>.

** Graduanda em Pedagogia da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, mesma instituição onde também se graduou em Letras. É especialista em Literatura Brasileira e membro do grupo de pesquisa "Formação de educadores e práticas pedagógicas com bebês de zero a dois anos" da UERJ. Rio de Janeiro/RJ – Brasil. *E-mail:* <dearibeiro@gmail.com>.

way, in its own powerful way, and the importance of constant reflection by educators on pedagogical practice.

Keywords: Special children. Childhood. Child inclusion. Evaluation.

Encuentro con niños

La infancia como potencia

RESUMEN: Este artículo propone una reflexión sobre la potencia infantil, a partir de la observación de dos niños considerados especiales en una guardería escuela situada en la Zona Norte de Río de Janeiro. El encuentro con ellos les permitió a las autoras del texto deconstruir algunos conceptos preestablecidos sobre infancia, aprendizaje, educación y escuela. La discusión privilegia la educación inclusiva y la evaluación. El artículo defiende la necesidad de ver a los niños de manera afirmativa, por su potencia, y la importancia de la reflexión constante de los educadores sobre la práctica pedagógica.

Palabras clave: Niños especiales. Infancia. Inclusión infantil. Evaluación.

Rencontre avec des enfants

Les enfances comme puissances

RÉSUMÉ: Cet article propose une réflexion sur la puissance infantile, à partir de l'observation de deux enfants considérés comme en situation de handicap, dans une crèche-école située dans la zone nord de Rio de Janeiro. Cette rencontre a permis aux auteurs de ce texte de déconstruire des concepts pré-établis sur l'enfance, l'apprentissage, l'éducation et l'école. Notre discussion privilégie l'éducation inclusive et l'évaluation. L'article défend la nécessité d'envisager les enfants de manière affirmative, du fait de leur puissance, et l'importance d'une réflexion constante des éducateurs sur la pratique pédagogique.

Mots-clés: Enfants en situation de handicap. Enfance. Inclusion infantile. évaluation.

Considerações iniciais

Esse dia não é um a mais na vida de Simón Rodríguez. [...] O que o preocupa não é mais o mesmo. Mudam algumas das suas perguntas habituais. Surgem novas questões. Uma preocupação se instala nele, em seu corpo, em sua maneira de ver o mundo. [...] Thomas permite um movimento incomum e extraordinário na vida de Simón Rodríguez. A partir desse dia, nada será como antes: alguns dos princípios que o acompanharão pelo resto de sua vida já tomaram corpo, saíram de um corpo e entraram em outro e, nele, seguirão viajando para sensibilizar outros corpos [...].

(KOHAN, 2013, p. 32, 35)

O texto desta epígrafe faz parte do livro *O mestre inventor*, mais especificamente do capítulo “A história de Thomas”, em que Kohan (2013) narra o encontro do educador Simón Rodríguez com o pequeno Thomas. Sempre que saíam da escola, Simón Rodríguez e seus alunos iam brincando pelas ruas, jogando para cima seu chapéu. Um dia, Rodríguez acertou o chapéu no vaso da varanda de uma casa cujos moradores já haviam reclamado da algazarra do grupo. Como, então, poderiam pegá-lo de volta?

As crianças fizeram sugestões: utilizar o galho de uma árvore ou tocar a campainha da casa. Ambas eram impraticáveis. A primeira, porque os galhos disponíveis eram muito fracos para suportar o peso de qualquer uma das crianças; e, a segunda, porque os donos da casa já haviam demonstrado antipatia pelo grupo. Então, de repente, Thomas sugere que as crianças subam nos ombros de Rodríguez e todos construam uma escada humana. Rodríguez aceita a ideia de Thomas, coloca-o na ponta da escada, ou seja, como aquele que pega o chapéu, e, assim, o problema é resolvido. Desse encontro em que o menino propõe ao educador uma forma inusitada de solucionar um problema advém a Simón Rodríguez um verdadeiro “terremoto interior” (p. 32). Extasiado com a atitude do menino, ele se pergunta como nunca havia pensado naquilo antes e, a partir daí, passa a pensar a si mesmo, a Thomas e a escola como nunca havia pensado.

Algo semelhante nos aconteceu e decidimos começar este artigo assim. Trabalhamos com o relato de experiências vivenciadas por uma das autoras deste texto com duas crianças consideradas especiais em uma creche escola da rede particular de ensino situada à Zona Norte do Rio de Janeiro. As experiências propiciaram as reflexões necessárias para esta escrita.

Por acreditar que toda prática pedagógica se baseia em determinadas concepções – de escola, de criança, de infância, de aprendizagem, de desenvolvimento, de educação –, precisamos começar elucidando qual é a nossa concepção de infância. Sarmiento, com base na sociologia da infância¹, nos ajuda a entender que a infância é uma construção social feita por sujeitos historicamente situados e definida a partir dos limites etários arbitrários, impostos às crianças, de representações sociais, crenças, dispositivos de socialização e controle que a instituíram como esta categoria social própria, desde os séculos XII e XIII.

[...] categoria social constituída por actores sociais de pleno direito, ainda que com características específicas (SARMENTO, 1997, p. 11). [...] não como menores ou como componentes acessórios ou meios da sociedade dos adultos. (SARMENTO, 1997, p. 20)

Mais do que silenciadas e ignoradas, as crianças têm sido marginalizadas e “menorizadas” (QVORTRUP, 1995), pois o poder de controle dos adultos sobre elas está reconhecido e legitimado, e as coloca em uma posição subalterna em relação a eles, independentemente de seu contexto social ou histórico. Para Sarmento (Idem), a existência de um grupo socialmente subalterno devido a sua condição etária é essencial à definição da infância. Historicamente, essa categoria etária foi constituída como diferença geradora da desigualdade. Ainda para Sarmento (2005), um traço característico da infância é a perspectiva da negatividade que acompanha desde a palavra latina *in-fans*² e se perpetua em outros momentos históricos: a idade da não razão, do não-trabalho. Neste sentido, tem sido percebida por sua ausência e incompletude.

O grande desafio diante de nós é pensar a infância a partir de outra epistemologia, principalmente por causa dessa construção moderna³, que enxerga a infância a partir da ausência, do silêncio. Kohan (2007, p. 31) propõe pensar a infância a partir da lógica da presença, de “outras afirmações além da negação de não ser adultícia”, de olhá-la a partir dela mesma. Para o autor (idem), o mais apropriado é utilizar a referência das *infâncias*, das afirmações singulares e plurais.

Torna-se mais do que necessário pensar essas infâncias pela presença, olhá-las por elas mesmas. Isso demanda de nós um compromisso ético e político e um giro epistemológico, pois significa olhá-las a partir do que elas têm; de entendê-las “como presença, e não como ausência; como afirmação, e não como negação, como força, e não como incapacidade.” (KOHAN, 2007, p. 101 – grifos do autor).

Com base nesses pressupostos, objetivamos olhar para as crianças consideradas especiais, observando sua capacidade e não suas faltas; procuramos enxergar as possibilidades que esses meninos têm, em vez de reforçar-lhes a ausência de conhecimento. Assumimos o desafio de não compará-los com as crianças consideradas normais, procurando entender os caminhos percorridos por eles em sua singularidade e potência. Entendemos que a perspectiva da normalidade se constitui como negação do direto de todos à aprendizagem.

Encontrando Vicente e Felipe⁴

Aquela seria mais uma tarde de estágio de observação, obrigatório para a formação em Pedagogia. A instituição escolhida para realizá-lo foi uma creche escola da rede particular de ensino situada à Zona Norte do Rio de Janeiro, que atende a crianças de

classe média e classe média alta. Uma de nós já tinha passado uma tarde na turma de maternal II (crianças de 3 a 4 anos), mas antes de se fixar nela havia visitado as outras turmas da creche (berçário, maternal, pré). Logo, entre a primeira visita à turma e o estágio contínuo, houve um intervalo de pouco mais de um mês. Na primeira visita ao lugar, nenhuma criança em especial havia chamado atenção, mas, sim, aspectos do cotidiano escolar, como as relações travadas entre a professora e as auxiliares, entre a professora e/ou as auxiliares e as crianças e as das crianças entre si –, as atividades desenvolvidas, os materiais utilizados e a organização do tempo e do espaço. Foi no segundo momento de visita a essa turma, em cinco dias consecutivos, que o olhar mudou de foco, em virtude de um encontro muito especial.

No terceiro dia em sala, uma de nós conheceu o Vicente, um menino de três anos, que, ao que tudo indica – conforme dito pela psicóloga da creche –, é autista (seu diagnóstico ainda não havia sido fechado naquele momento).

Nos dias anteriores, a pessoa em questão passava a manhã na creche e ia embora entre 11:30h e 12:00h, pois nesse horário as crianças dormiam. Neste dia, porém, quis ficar mais, pois Vicente não parava quieto um só minuto. Seu desejo era ver como lidar com a situação - ele andando de um lado para o outro sem parar, enquanto as outras crianças dormiam.

Antes da “hora do sono”, o comportamento de Vicente já tinha despertado sua atenção. Ele não interagiu com as outras crianças; jogava-se no chão frequentemente, chorando às vezes; batia nos amigos; gritava de repente em alguns momentos. Intuitivamente, começou a tecer ponderações sobre aquilo: seria ele muito agressivo? O que estaria por trás da agressividade?

Enquanto pensava nessas questões, lembrou-se da literatura acerca do desenvolvimento infantil que, ao considerar o acolhimento das crianças, destacava que, quanto mais agressiva uma criança é, mais amor deve receber (WINNICOTT apud LUZ, 2008). Provavelmente, a agressividade não seria gratuita e poderia acontecer em decorrência de alguma situação que a criança estivesse vivendo; portanto, as manifestações dessa criança precisavam ser compreendidas, amparadas, acolhidas, e não repreendidas. Essa agressividade podia ser um modo de a criança expressar o que ainda não conseguia verbalizar com clareza. Assim, ao observar Vicente, a melhor opção seria dar-lhe o máximo de amor possível.

Nesse ínterim, uma cena muito importante foi presenciada. Vicente gritou, jogou-se no chão e começou a chorar. Imediatamente, uma das auxiliares o acolheu. Pegou-o no colo e o acalentou, dizendo: “Vem cá, meu amor”. Em pouco tempo, ele se acalmou e parou de chorar.

Na “hora do sono”, vendo a movimentação de uma das crianças, Vicente começou a se chegar também. Sempre que se jogava no colo de uma das autoras do texto, a criança recebia um abraço; sempre que lhe batia, ela pegava sua mão e dizia calmamente

“Assim machuca. É devagar, ó, carinho, assim”, e fazia com ele o gesto de carinho em seu rosto ou cabelo, quando ele o puxava. Essa atitude era repetida incessantemente.

Em certo momento, Vicente acordou Ingrid, ao bater nela⁵. Depois, Ângela acordou e ele bateu nela também, algumas vezes. Toda vez que isso acontecia, ele ouvia que não podia bater nos amigos, mas, sim, fazer carinho, e uma de nós passava a mão dele no rosto das amigas, dizendo: “Carinho, ó”. O interessante aqui, porém, não foi isso, mas a atitude das próprias crianças em relação a Vicente. Ao ser acordada, Ingrid não reclamou, apenas disse: “Eu acho que o Vicente quer brincar”. E, quando ele bateu nela, ela a abraçou repetidamente, dizendo “Carinho, Vicente”. Ele correspondeu bastante aos abraços dela! Depois, voltou a bater. Ângela também não reclamou com o amigo, nem revidou, apenas disse que ele havia lhe batido.

O turno da tarde começou – houve a recepção das crianças, a chamadinha –, e uma de nós decidiu ficar mais um pouco na creche para ver a atividade sobre o Curupira⁶ que a professora desenvolveria com a turma. Foi quando essa atividade terminou que viveu o referido encontro. Ela estava sentada no chão, encostada na parede, e Vicente veio correndo, espontaneamente, e se jogou em seu colo! Ela o abraçou longamente e depois o menino começou a embaralhar o cabelo dela, tampando com ele os olhos dela. A pessoa em questão começou a brincar com ele, dizendo: “Ih! Cadê o Vicente? Cadê?”. Quando ele tirava o cabelo dela dos olhos, dizia: “Achei! Achei!”. Ele ria muito e dizia: “Achei!”. Ele ficou indo e vindo várias vezes e ficaram repetindo a brincadeira. Foi um momento extremamente feliz! Feliz por ele ter vindo em sua direção, pois ela imaginou que tenha se sentido acolhido de algum modo. Mas, sobretudo, por ele ter entendido a brincadeira; ou seja, *ele* conseguiu estabelecer uma comunicação ali! A brincadeira só foi interrompida quando a professora de inglês chegou.

No dia consecutivo a esse, a autora em questão não foi à creche, mas no seguinte retornou ansiosa para saber como seria o reencontro. Conseguiria Vicente ter a memória de que já haviam se conhecido e brincado?

Quando chegou à creche, a turma estava em aula de inglês, no pátio. Sentou-se um pouco afastada das crianças e algumas vieram lhe abraçar. Vicente permaneceu andando pelo pátio. No decorrer da tarde, sua atenção estava direcionada para ele, é fato, mas não forçou qualquer aproximação, pois não queria guiar seus movimentos, queria que ele agisse espontaneamente. O menino se aproximou dela algumas vezes, ela o abraçava, brincavam (repetindo a brincadeira do dia anterior), de forma “natural”.

Interagiram bastante na hora em que as crianças foram brincar com as “novidades” trazidas de casa. Ele gostou muito do carrinho azul trazido por Gabriel. Tanto que o tomava várias vezes das mãos do colega e ficava um bom tempo com ele. A educadora em questão não falava nada quando isso acontecia, pois ficava imaginando que ele não saberia lidar com o “não”, choraria e ficaria triste. Tal decisão causou certo incômodo em Gabriel, que ficava vendo Vicente brincar com o seu carrinho e num momento

sinalizou que estava sem brinquedo. Gabriel foi direcionado para uma mesa onde outras crianças estavam brincando com outros brinquedos, para que ele interagisse com elas e compartilhasse das novidades.

O certo seria dizer a Vicente que o brinquedo era do Gabriel e ter pedido que ele o devolvesse? Deveria ter sido sugerido que brincassem juntos? Mas conseguiria o Vicente brincar junto com Gabriel?

De fato, olhar para Vicente a partir do lugar de “criança autista” que tem dificuldade em interagir com as demais crianças impossibilitou descobrir como ele teria agido na ausência do brinquedo. Por acreditar que o menino não reagiria bem a essa situação, perdeu-se a possibilidade de deixá-lo decidir o que fazer e de pensar coletivamente sobre a questão, inclusive intervindo, caso necessário.

Essas e várias outras questões invadiram nossas reflexões, a partir do encontro com Vicente. Inspiradas em Kohan, consideramos que Vicente possibilitou à colega que teve contato com ele uma série de questões sobre as quais não pensava antes, assim como Thomas o fez com Simón Rodríguez. A primeira delas foi a comunicação. Era necessário descobrir maneiras de se comunicar com ele! Mas, como seria possível se comunicar com ele e com qualquer outro/a aluno/a autista que cruzasse o caminho? Conforme afirma Glat (2009, p. 9), os professores não desenvolvem, “em sua formação inicial, competências para lidar com a diversidade do alunado hoje presente em nossas escolas”. Isso significa que muitas vezes é necessário aprender com as próprias situações cotidianas, ter escuta e olhar sensíveis para enxergar e ouvir além do óbvio.

Inevitavelmente, o encontro com Vicente nos levou a pensar muito mais, também, sobre a educação inclusiva. Como promovê-la efetivamente, de modo que seja oferecido a todos os estudantes o acesso aos mesmos espaços e às mesmas possibilidades de aprendizagem? Para isso, precisamos considerar muitos aspectos, como a adaptação curricular, a acessibilidade, a infraestrutura das instituições de ensino, suas concepções de educação e a própria formação de professores, mas o que Vicente mostrou ser o mais importante é que precisamos olhar, sempre, a criança, e não sua deficiência. Vicente não é apenas um menino autista⁷, é, antes de tudo, uma criança. Não é o autismo que o define, nem muito menos o que pode rotulá-lo ou limitá-lo; embora, certamente, devamos conhecer as implicações do autismo em seu desenvolvimento para que possamos oferecer as melhores condições e possibilidades.

Enfim, Vicente nos ajuda a estar mais atentas à realidade, escolar ou não, de pessoas com deficiências. Na creche, foi observado o trabalho primoroso da professora de Vicente em prol de sua inclusão igualitária na turma, tanto que os outros alunos não demonstravam qualquer preconceito ou atitude repulsiva para com ele; ao contrário, todos eram muito afetuosos. Infelizmente, sabemos que essa não é a realidade de todas as escolas. Enquanto uma de nós realizava esse estágio, ouviu o relato de uma colega de faculdade que, em outra instituição, viu uma professora que tinha em sala um aluno

autista ordenar que as demais crianças da turma o ignorassem. Assim foi feito e o menino passava seus dias dentro da escola, mas totalmente excluído.

Logo depois de ter vivido essa experiência com o Vicente, uma de nós conheceu outra criança que muito a afetou, o Felipe. Achamos mesmo que o termo “afetar” é o mais adequado nessa situação, no sentido de que essas crianças mobilizaram seus afetos, transformaram sua concepção de escola e educação e atravessaram sua existência, assim como Thomas havia feito com Simón Rodríguez.

Felipe, que tinha Síndrome de Down, era aluno do primeiro ano do ensino fundamental, na mesma creche escola de Vicente. Depois do que havia sido experienciado com Vicente, o olhar para o Felipe, de 7 anos, também foi ampliado, para observar as relações travadas entre ele e as demais crianças, professoras e auxiliares dentro da escola e como se dava sua inclusão.

A aproximação com Felipe foi imediata. Ele era bastante afetuoso, adorava ouvir e contar histórias. Uma vez, uma de nós estava lendo uma história que tinha vários animais e, à medida que as imagens apareciam, Felipe ia dizendo seus nomes, como “macaco”, “gato”, “cachorro”. Em determinada página, havia um tamanduá e, ao lado dele, um bicho verde, que ela não sabia dizer o que era. Ao ler, apontou para o tamanduá e disse “tamanduá” e fez o mesmo para o bicho verde, dizendo que também era um “tamanduá”. Felipe imediatamente corrigiu a pessoa, dizendo: “Não, tamanduá esse”, ao apontar apenas para o tamanduá, e não para o bicho verde. Isso demonstrou sua competência em entender o que estava sendo lido e nos levou a questionar se a capacidade de compreensão do menino não estava subestimada, ao se considerar que ele não estaria entendendo, uma armadilha em que nós educadores podemos facilmente cair, daí a necessidade de reiterar constantemente nossa “crença” na criança capaz. Especificamente no caso das crianças especiais, é importante que não as recebamos com olhar predeterminado, estigmatizado por sua deficiência; é ela que deve nos dizer aonde pode chegar, e não nós.

No que se refere à inclusão de Felipe, foi observado que o menino era bastante querido pelos colegas, que o abraçavam, beijavam e brincavam com ele cotidianamente. Em relação ao ensino, sua professora mostrou o plano de curso desenvolvido especificamente para ele. Sua alfabetização, por exemplo, seguia a sugestão da fonoaudióloga e, por isso, seria empregado com ele o método silábico, diferentemente da turma, que aprenderia por meio de textos. Em conversa com a professora, ela afirmou que tudo deveria ser feito “no ritmo dele”. Contou, por exemplo, que, ao retornar das duas semanas de férias, ele havia “esquecido tudo”. Então, ela teve de voltar com ele aos conteúdos já trabalhados.

Um episódio importante ocorreu numa aula de educação física. As crianças eram escaladas pelo professor para jogar câmbio. Enquanto o professor formava os dois times, a auxiliar de turma virou-se para o Felipe e disse: “Você senta aqui comigo”, levando-o para o canto do pátio. Rapidamente, porém, o professor disse: “Felipe, entra nesse time

aqui”. Felipe levantou-se e jogou com as demais crianças, tendo seus pontos comemorados, como os de todas elas.

Aqui vemos que o professor agiu de forma completamente inclusiva, possibilitando que Felipe participasse plenamente da atividade proposta. Afinal, por que ele não deveria jogar? A fala da auxiliar pode ter incorrido numa postura de subestimação a Felipe ou de superproteção. No entanto, ao considerar Felipe capaz de brincar como os demais alunos, o professor – que dava as instruções do jogo, orientava as jogadas e valorizava os acertos – proporcionou a ele e a toda a turma uma situação de aprendizagem em que todos puderam desenvolver não só os “conteúdos” propiciados pelo jogo – como coordenação motora, equilíbrio, força, estratégia, lógica, percepção espacial –, mas, também, as relações interpessoais e a interação social. Ou seja, nem subestimar nem proteger e possibilitaram ao menino desenvolver seu potencial de aprendizagem, dentro de suas possibilidades.

Para Silva (2000, p. 83), normalizar significa “eleger – arbitrariamente – uma identidade específica como parâmetro em relação ao qual as outras identidades são avaliadas e hierarquizadas”. Explicando melhor, atribuímos todas as características positivas à identidade escolhida como norma, enquanto as demais identidades são avaliadas de forma negativa e inferior. Neste sentido, consideramos ser necessário pensar outras formas de avaliar as crianças consideradas “especiais”, para além da norma ou do padrão de normalidade.

Vicente e Felipe: como avaliar?

Uma das inquietações que surgiram a partir dessas experiências diz respeito à avaliação escolar de crianças com deficiências. É certo que na educação infantil não há notas ou conceitos, embora avaliemos os alunos diariamente a fim de observar seu desenvolvimento e favorecê-lo. Mas e no ensino fundamental? Como atribuir uma nota a uma criança especial, num processo que considere suas possibilidades e habilidades, e não a estigmatize nem a desvalorize?

Um pouco mais de um mês depois do estágio na turma de Vicente ter terminado, a educadora que o havia conhecido voltou à creche, para continuar observando o cotidiano da turma. Dessa vez, seu olhar estava bastante focado nele. Pôde-se perceber que, nesse pouco tempo de ausência, ele havia desenvolvido muito! Já no primeiro dia de visita, Vicente interagiu com a educadora por diversos momentos, rindo, brincando e jogando-se em seu colo. Além disso, não estava mais batendo nas crianças, mas, ao contrário, abraçando-as. Em uma tarde inteira, só uma vez ele se jogou no chão. Sua concentração nas aulas também estava bem melhor. Na de educação ambiental, por exemplo, em que o professor levou um sapo e larvas de besouro, ele conseguiu ficar certo tempo atento ao que estava acontecendo e até fez carinho no sapo, quando solicitado. Em atividade

com a professora regente, fez uma colagem inspirada na história *Cachinhos de ouro*. Sua linguagem também estava bem mais desenvolvida e ele já estava falando bem mais; anteriormente, dizia palavras isoladas, agora ensaiava frases. Consideramos que todos esses progressos deveriam ser registrados, a fim de materializá-los. Tais registros também poderiam ser utilizados pelos/as professores/as do menino para repensar as próprias práticas pedagógicas e o melhor encaminhamento para possibilitar aprendizagem efetiva.

Quanto a Felipe, após o final do estágio no ensino fundamental, não houve mais contato com ele, pois não foi possível retornar à turma. Contudo, cabe pensar sobre como pode se dar a avaliação de crianças especiais nessa fase da educação básica. Podemos encontrar dois caminhos: o plano educacional especializado (PEI) e as adaptações curriculares. O PEI consiste num plano de ensino feito especificamente para cada aluno, considerando suas necessidades educacionais especiais (NEE), suas possibilidades e potencialidades. Além disso, estabelece objetivos reais, que possam ser alcançados pelo aluno, e considera seu desenvolvimento global. Portanto, considera que “a resposta educativa mais adequada é sempre individualizada” (Dias et al., 2009, p. 109). Já as adaptações dizem respeito ao que se pode fazer para que o aluno consiga realizar a avaliação proposta de modo a ter suas NEE atendidas. Para os alunos com baixa visão, por exemplo, pode-se oferecer material com as letras ampliadas; para os cegos, material em braile ou *softwares* leitores de tela; para os surdos alfabetizados em Libras como primeira língua, considerar que sua expressão linguística não é a mesma dos ouvintes alfabetizados em Língua Portuguesa e, então, sua escrita possui coerência própria; para os deficientes intelectuais, posicioná-los em locais com menos estímulos visuais e auditivos, em caso de realização de provas, pois se distraem mais facilmente.

Ademais, cabe lembrar, conforme Fontes et al. (2009), que é importante sempre considerar as hipóteses apresentadas pelos/as alunos/as para a resposta dada, pois o que pode parecer ilógico a princípio pode fazer sentido na lógica estabelecida por eles/as na construção de seu conhecimento. Assim, flexibiliza-se a noção de erro, que passa a ser encarado como um passo a mais no processo de aprendizagem. Segundo as autoras, na avaliação de alunos especiais, sejam suas NEE quais forem,

[...] a noção de erro deve ganhar uma releitura. O erro é a indicação do caminho a ser revisto para ser novamente percorrido. A avaliação deve, assim, se libertar das amarras que classificam os alunos entre *bons* e *ruins* e avançar no sentido de redirecionar o processo de ensino-aprendizagem. [...] Ela deve ser processual, contínua e indicar o caminho a ser percorrido para se alcançar o conhecimento que ainda não foi construído pelo aluno (pp. 93-4, grifos das autoras).

Crianças como Vicente e Felipe nos desafiam a olhá-las para além do rótulo de “especial”, se é nossa intenção enxergá-las em sua potência. Elas radicalizam o conceito de infâncias, pois padrões universais de criança, aprendizagem e desenvolvimento servirão

apenas para limitar suas possibilidades. Portanto, elas nos convidam a olhá-las por elas mesmas, sem compará-las com as demais crianças ou com padrões preestabelecidos.

Vicente e Felipe nos oferecem a necessidade de pensar processos avaliativos diferenciados dos que podemos encontrar no cotidiano das escolas. Comumente, “a avaliação é feita comparando o que a criança produz ao que seria esperado que ela produzisse em cada faixa etária” (ESTEBAN, 1993, p. 30). Partir do pressuposto da normalidade, ou seja, de um padrão universal de infância, automaticamente exclui quem é considerado diferente do padrão. Outras infâncias vão vivendo um processo de silenciamento e, mais, de desvalorização ou despotência, inclusive com a naturalização de um discurso que afirma a diferença como sinônimo de deficiência.

Crianças com deficiências agudizam essa lógica. Logo, se a criança não aprende, é por sua inteira responsabilidade, e não se discute a incapacidade de a escola incorporar outras lógicas ao trabalho pedagógico realizado cotidianamente com elas. “Todo conhecimento construído e revelado pelas crianças é desconsiderado e reduzido, a fim de ser submetido a um padrão capaz de compará-las e hierarquizá-las” (ESTEBAN, 1993, p. 27). Neste sentido, a autora (idem) propõe outra possibilidade de avaliação, com a função de ser o indicador de caminhos a serem seguidos, a partir da reflexão docente da própria prática, para entender os caminhos percorridos pelas aprendizagens infantis. Através dessa perspectiva de avaliação, buscam-se entender os movimentos, as direções, os conhecimentos já consolidados e os que ainda estão se estruturando, assumindo-se a busca por uma avaliação *para* as aprendizagens dos/as alunos/as.

Considerações finais

A ideia de criança capaz não é nova, mas traz um grande desafio à educação. Considerar a criança como sujeito de direitos, desejos e competências implica delinear uma prática pedagógica em que suas manifestações tenham espaço, em que seu jeito próprio de ser, conhecer, interagir e produzir cultura seja reconhecido e valorizado pela escola, e não silenciado ou domesticado por uma lógica adultocêntrica, que enxerga a criança como um vir a ser.

Em nossa observação acerca de Vicente e Felipe, este foi o intuito: olhar esses meninos pelo que eles eram, por suas potencialidades e possibilidades, e não pelo que lhes faltava. Tentamos enxergar neles, prioritariamente, as crianças que eram, e não suas deficiências. Isso se revelou um desafio para nós mesmas, e às vezes derrapamos, como no momento em que não pedimos a Vicente que devolvesse o carrinho de Gabriel por considerar que ele não conseguiria lidar com essa situação. Ou a surpresa que nos acometeu quando o menino foi capaz de estabelecer comunicação com uma de nós. Provavelmente, aqui, olhamos primeiro para as poucas informações que temos sobre sua deficiência,

justamente o que nos propusemos a não fazer. Todavia, é preciso considerar que estamos também nós mesmas desconstruindo nossos estereótipos e conceitos previamente construídos; e essa desconstrução só é possível por meio da reflexão diária sobre nossa prática. É essa reflexão que nos permite trilhar novos caminhos e fazer escolhas mais condizentes com o que acreditamos. Por isso, entendemos ser extremamente necessário estudar um pouco mais sobre o assunto, partindo dos desafios que o cotidiano nos apresentou a partir do convívio com esses meninos.

Vicente nos permitiu refletir sobre muitas questões além dele mesmo – como a própria concepção de infância capaz, compartilhada pela sociologia da infância, a inclusão de crianças consideradas especiais no espaço escolar e o modo como pode se dar a avaliação dessas crianças. Muitas dessas questões não eram pensadas por nós antes do encontro com essa criança e por isso Vicente foi para nós o que Thomas foi para Simón Rodríguez. A partir de Vicente, nosso olhar acerca de todas essas questões se expandiu e, por isso, nosso encontro posterior com Felipe pôde ser ainda mais enriquecido. Assim, confirmamos a competência desses meninos em nos afetar e, conseqüentemente, afetar também o nosso entorno.

Recebido em 07/08/2016 e aprovado em 12/09/2016

Notas

- 1 “(...) ao estudar a infância, não é apenas com as crianças que a disciplina se ocupa: é, com efeito, a totalidade da realidade social o que ocupa a Sociologia da Infância”. (SARMENTO, 2009, p. 19)
- 2 O que não fala.
- 3 “A ideia de que a criança tem especificidade é uma construção da modernidade”. (QVORTRUP, 1995, p. 138). Este fato é explorado por Áries (1979).
- 4 Os nomes são fictícios, para preservar o anonimato das crianças.
- 5 Os nomes das demais crianças também são fictícios pelo mesmo motivo.
- 6 Naquele momento, a escola estava trabalhando o projeto *Folclore*.
- 7 Trabalhamos com essa possibilidade no texto, embora a informação não tenha sido confirmada por laudo médico.

Referências

- ÀRIES, Philippe. **História social da criança e da família**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1979.
- GLAT, Rosana. **Apresentação**. In --- (org.). Educação inclusiva: cultura e cotidiano escolar. Rio de Janeiro: 7Letras, 2009.
- DIAS, Vera Lucia et al. "A inclusão do aluno com deficiência auditiva na classe regular: reflexões sobre a prática pedagógica". In GLAT, Rosana (org.). **Educação inclusiva: cultura e cotidiano escolar**. Rio de Janeiro: 7Letras, 2009.
- ESTEBAN, Maria Teresa. Jogos de encaixe: educar ou formatar a pré-escola? In: **Revisitando a pré-escola**. GARCIA, Regina Leite (org). São Paulo: Cortez, 1993.
- FONTES, Rejane de Souza et al. "Estratégias pedagógicas para a inclusão de alunos com deficiência intelectual no ensino regular". In GLAT, Rosana (org.). **Educação inclusiva: cultura e cotidiano escolar**. Rio de Janeiro: 7Letras, 2009.
- KOHAN, Walter Omar. **Infância, estrangeiridade e ignorância** – Ensaios de filosofia e educação. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.
- _____. **O mestre inventor: relatos de um educador viajante**. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.
- LUZ, Iza Rodrigues da. **Agressividade na primeira infância: um estudo a partir das relações estabelecidas pelas crianças no ambiente familiar e na creche**. São Paulo: Cortez, 2008.
- QVORTRUP, Jens. Childhood in Europe: a New Field of Social Research. In: CHISHOLM, L. et al. (orgs). **Growing Up in Europe** – Contemporary Horizons in Childhood and Youth Studies. Berlin, New York: Walter de Gruyter, 1995.
- SARMENTO, Manuel Jacinto. As crianças e a infância: definindo conceitos, delimitando o campo. In: SARMENTO, M. J. & PINTO, M. **As crianças e a infância**. Braga: UNIMINHO, 1997.
- _____. **Crianças: educação, culturas e cidadania activa**. In: *Perspectiva*, Florianópolis, v. 23, p. 17- 40, 2005.
- _____. Sociologia da infância: correntes e confluências. In: SARMENTO, Manuel Jacinto e GOUVEA, Maria Cristina Soares de (orgs). **Estudos da infância: educação e práticas sociais**. Petrópolis: Vozes, 2009.
- SILVA, Tomaz Tadeu. **Teoria cultural e educação: um vocabulário crítico**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.
- THOMA, Adriana da Silva. **O cinema e a flutuação das representações surdas – Que drama se desenrola neste filme? Depende da perspectiva....** Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2002.

RETRATOS DA
ESCOLA

▶ DOCUMENTOS



A reforma do ensino médio

Suprime direitos, privatiza a educação e terceiriza os/as trabalhadores/as escolares

A Medida Provisória n. 746, enviada pelo Executivo Federal ao Congresso em 22 de setembro de 2016, foi aprovada na forma da Lei n. 13.415, sancionada em 16 de fevereiro de 2017. A proposta possui vício de origem, de forma e de conteúdo, por não se pautar no debate democrático e nas reivindicações sociais, e não atende aos requisitos de relevância e urgência requeridos pelo art. 62 da Constituição, razão pela qual a CNTE ingressou com ação direta de inconstitucionalidade (ADI) contra a MP, posteriormente convertida em Lei Federal, sendo que se mantém válida e pendente de julgamento.

A reforma do ensino médio no Brasil se situa em um conjunto mais amplo de medidas neoliberais e conservadoras, que caracterizam o governo do ilegítimo presidente Michel Temer, considerado golpista por grande parte da literatura jurídico-política e pelos movimentos sociais.

O golpe que apeou a presidenta Dilma Rousseff do poder se expressa de inúmeras formas. A principal delas diz respeito à mudança radical na agenda político-social, que tem contrariado o desejo de 54,5 milhões de eleitores que derrotaram nas urnas o projeto neoliberal.

Na educação, o eleitorado aprovou o avanço nas políticas públicas, sobretudo com acesso à universidade para as classes populares e com a universalização das matrículas com qualidade na escola pública de nível básico.

O Plano Nacional de Educação (PNE) constitui a referência para o projeto educacional do País na década que termina em 2024. O Sistema Nacional de Educação, o Custo Aluno Qualidade, o Piso Salarial e as Diretrizes Nacionais de Carreira para os profissionais da educação são políticas prioritárias do PNE. A meta 20 do Plano Decenal prevê atingir o investimento equivalente a 10% do PIB na educação, especialmente por meio das riquezas oriundas da camada Pré-sal de petróleo e gás natural, que, no entanto, já estão sendo privatizadas pelo governo atual.

A olho nu, a agenda do golpe se contrapõe às metas do PNE não apenas nas questões quantitativas. Querem interferir diretamente na formação dos estudantes, limitando o debate e o conteúdo dos currículos escolares – vide o projeto da Lei da Mordalha (Escola sem Partido), que caminha *pari passu* com a reforma do ensino médio.

Segundo dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (Pnad-2010), mais da metade da população com 25 anos de idade ou mais não concluíram o ensino

fundamental. E quase metade da população entre 15 e 17 anos também não cursa o ensino médio, seja pela distorção idade-série que aprisiona os jovens no ensino fundamental - estimulando a evasão precoce da escola -, seja por motivos de inserção prematura no mundo do trabalho.

Em que pese a necessidade de voltar os objetivos do ensino médio para os excluídos do processo escolar – e a educação de jovens e adultos (EJA) conjugada à educação técnica profissional é a melhor alternativa para incluir na escola o grande contingente de jovens e adultos trabalhadores –, a reforma do ensino médio silencia sobre a oferta escolar no período noturno e sobre a própria EJA. Pior: a proposta inverte os objetivos, que deveriam focar o público adulto, direcionando aos jovens em idade escolar (15 a 17 anos) uma formação voltada somente à melhoria da nota no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) – com prioridade de apenas duas disciplinas, Português e Matemática –, e com o agravante de impor às classes populares quase que exclusivamente a educação técnico-profissional, como parte específica do currículo, sendo esta a única alternativa à universidade, que ficará cada vez mais distante.

Diante desse contexto político, social e educacional, a CNTE considera a reforma do ensino médio ilegítima, antidemocrática, extemporânea, cerceadora de direitos e de base estritamente neoliberal. Em síntese, a reforma fomenta a privatização das escolas públicas, promove a terceirização da força de trabalho, principalmente do magistério, e rompe com as Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio.

A reforma retira do currículo do ensino médio (público) as disciplinas de Sociologia e Filosofia, tornando-as optativas junto com a Língua Espanhola. Nada obsta, porém, que as escolas privadas mantenham essas disciplinas, visando um *plus* de conhecimento para sua clientela. Essa medida de ajuste curricular se alinha ao propósito de redução dos gastos públicos, pois serão menos professores para se formar em universidades e para contratar nos sistemas de ensino.

A mesma lógica economicista tornou obrigatórias nos três anos do ensino médio apenas as disciplinas de Português e Matemática, devendo as demais áreas de conhecimento ser ofertadas em menor tempo ou de forma intensiva.

Ainda sobre os profissionais da educação, lamentavelmente, o Congresso Nacional ampliou a desregulamentação da carreira dos/as educadores/as das redes públicas escolares, pretendida inicialmente pelo Executivo Federal. Além da possibilidade de serem contratados profissionais com “notório saber” para ministrar aulas na modalidade de educação técnica-profissional, foi incluído mais um segmento de “profissionais” no rol do art. 61 da LDB. Trata-se dos bacharéis que concluírem a complementação pedagógica aligeirada para atuar em todas as etapas e modalidades da educação básica – um enorme retrocesso frente à luta histórica, social e institucional pelo reconhecimento e valorização da profissão de educadores, habilitados em cursos de Pedagogia e nas licenciaturas. Ademais, as reformas da Previdência e Trabalhista, em curso no Congresso,

neste ano, ampliam o ataque aos direitos dos trabalhadores em educação e às suas organizações sindicais.

Diante da concepção do ajuste fiscal em curso, o eixo central da reforma do ensino médio – para além do ataque à profissionalização do magistério e ao currículo universal voltado à formação integral dos estudantes – está na privatização da etapa final da educação básica. A lei permite que os sistemas públicos firmem parcerias, inclusive na modalidade a distância, com a iniciativa privada para a oferta da parte diversificada do currículo, em especial na modalidade de educação técnica-profissional. Diante dessa perspectiva, o Estado concentrará sua obrigatoriedade de oferta escolar aos conteúdos da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), podendo delegar aos empresários o restante da formação, também por meio de repasses de verbas públicas para as escolas privadas, subordinando novamente a educação brasileira aos ditames das agências multilaterais, como o FMI e o Banco Mundial.

Outro significativo vetor de recursos públicos para a iniciativa privada foi criado com a alteração do Decreto-Lei 236/67. Trata-se da deferência que a Lei n. 13.415 fez ao lobby das emissoras de televisão que poderão celebrar convênios com o MEC para transmitir “programas relativos à educação básica, profissional, tecnológica, superior e a outras matérias de interesse da educação”. E isso consiste em disseminar a cultura dos Telecursos, de qualidade e eficiência mais que duvidosos, para todos os níveis, etapas e modalidades da educação, com alto financiamento público.

Em síntese, o conteúdo e a organização da reforma do ensino médio seguem a lógica do mercado, sob a égide das agências multilaterais, conduzidas pelo Consenso de Washington, além de reduzir a formação geral dos estudantes e fragmentar o conceito de educação básica, pois os conteúdos curriculares não serão os mesmos para todos, estando, inclusive, os discentes das redes públicas em situação de desvantagem em relação aos da rede privada, que poderão manter outras disciplinas em seus currículos.

Já a forma apressada com se aprovou mais esse expediente neoliberal foi ainda pior que a empregada em outras propostas do governo, pois se pautou numa Medida Provisória (MP). Não há como deixar de questionar esse expediente autoritário, que inviabiliza o amplo e necessário debate social sobre tema de mais alta relevância para a sociedade.

Tal como aconteceu com a Emenda Constitucional n. 95 - que estabeleceu ajuste fiscal de 20 anos sobre as despesas correntes da União, congelando os investimentos nas áreas sociais, a remuneração dos servidores públicos, e desvinculando os recursos constitucionais para a educação e a saúde -, o objetivo da celeridade na reforma do ensino médio não foi outro senão evitar a reação das classes populares – as principais atingidas pelas reformas –, que continuam entorpecidas por parcela da grande mídia, que apoia o golpe e estimula a descrença na política e o pseudo combate à corrupção.

A CNTE e seus cinquenta sindicatos filiados em todo o País repudiaram durante o processo parlamentar a forma autoritária e o conteúdo extemporâneo da reforma do

ensino médio, que investiu na dicotomia entre áreas de conhecimento geral e específico e limitou a capacidade de pensar da juventude. E essa contestação será mantida agora na fase de implementação nos estados.

Dada a associação da reforma do ensino médio às medidas de ajuste fiscal, a mobilização da Confederação e de seus sindicatos filiados será de combater a reforma do ensino médio em conjunto com outras medidas, a exemplo do ajuste fiscal (EC n. 95) e da Lei 13.439, que ampliou a terceirização para todas as áreas, inclusive no serviço público, já existindo diploma legal para terceirizar as escolas e seus profissionais por meio de Organizações Sociais, através da Lei n. 9.637/1998.

As ações da CNTE e de entidades parceiras na luta contra a reforma do ensino médio – e contra a imposição do projeto neoliberal derrotado nas urnas – têm sido as mais diversas, com foco na conscientização das categorias de trabalhadores e no enfrentamento das pautas reacionárias nas ruas, no Congresso e no Poder Judiciário.

A CNTE ingressou com ação direta de inconstitucionalidade no STF contra a MP n. 746, transformada em Lei 13.415. A entidade também enviou cartazes e jornais murais denunciando as reformas educacional, previdenciária e trabalhista. O engajamento dos trabalhadores em educação tem sido decisivo na convocação das Greves Gerais de 2017 pelas Centrais Sindicais, tendo a CNTE convocado a primeira greve de âmbito nacional em 15 de março de 2017 contra o processo de desmonte do Estado promovido pelo governo golpista, e a reforma do ensino médio está na pauta de mobilização.

Ao contrário do *apartheid* socio-educacional que a reforma do ensino médio pretende instalar no Brasil, a luta da CNTE é por escola pública, gratuita, democrática, laica e de qualidade, socialmente referenciada para todos e todas.

Abaixo, destacamos alguns pontos da reforma do ensino médio, aprovada na forma da Lei n. 13.415:

A Lei prevê até 1.800 horas para os conteúdos da BNCC (42,9% do currículo total do ensino médio em tempo integral), e as escolas não são obrigadas a ofertar todas as áreas específicas do currículo (os outros 57,1%). Pior: o estudante de determinado município que não se sentir contemplado com a(s) área(s) específica(s) ofertada(s) em sua escola, terá que cursar outra área diferente da predileta ou mudar de cidade ou pagar um curso na rede privada. Com isso, é mitigado o próprio direito à educação, aumentando as desigualdades socio-educacionais.

As redes públicas terão prazo de cinco anos para implementar a jornada mínima de 1.000 horas anuais no ensino médio de tempo integral, a contar da publicação da BNCC, ainda em discussão no Conselho Nacional de Educação neste ano.

A ajuda financeira da União aos estados, com duração máxima de 10 anos, não está assegurada e ficará (sempre) condicionada à disponibilidade orçamentária do MEC. Ou seja, a tão propalada ajuda federal às escolas de ensino médio integral rebaixa de imediato a política dos governos Lula e Dilma, pois não é universal. Ao contrário, parece

mais um projeto piloto, na medida que poderá manter as cerca de 500 mil matrículas como referência (cerca de 6% do total das matrículas), desde que haja recursos suficientes. Isso elucidada a vinculação da reforma com a EC n. 95, pois o que está verdadeiramente em jogo é o ajuste fiscal.

A reforma instituiu o foco na aprendizagem de Matemática e Português e manteve, após muita polêmica, a obrigatoriedade das disciplinas de Artes e Educação Física em toda a educação básica. Porém, o mesmo não ocorreu com as disciplinas de Filosofia e a Sociologia, embora a CNTE entenda que a redação ao inciso IV do novo art. 35-A, que redefine as nomenclaturas e terminologias das áreas de conhecimento que deverão compor a Base Nacional Comum Curricular, tornou os conteúdos dessas duas matérias obrigatórios na formulação da BNCC.

Como dito acima, além de flexibilizar a formação do magistério por “notório saber”, a Lei 13.415 incluiu uma nova categoria de profissionais da educação, que são os profissionais graduados em diversas áreas que não o magistério, mas que tenham feito a complementação pedagógica, conforme disposto pelo Conselho Nacional de Educação. Trata-se, temerosamente, de ação que visa legalizar a precariedade da formação docente, algo que contraria todo o esforço da sociedade em valorizar a profissão do magistério e dos profissionais da educação, inclusive sob o aspecto da sólida formação profissional, indispensável para a qualidade da educação escolar.

Em 13 de junho de 2017, o Ministério da Educação publicou a Portaria n. 727, estabelecendo “novas diretrizes, novos parâmetros e critérios para o Programa de Fomento às Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral (EMTI), em conformidade com a Lei 13.415, de 16 de fevereiro de 2017”.

Não obstante as considerações gerais da Portaria 727 se aterem às ações conjuntas entre os entes federados, na meta 3 do PNE (Lei 13.005) e na necessidade de ampliação do ensino médio em tempo integral, as ações dispostas na normativa em apreço não preveem a regulamentação dos regimes de colaboração e cooperação entre os entes federados (art. 13 e estratégia 20.9 do PNE) e tampouco asseguram o cumprimento das metas de inclusão da juventude no ensino médio, em especial na forma de educação integral.

Segue a avaliação inicial da CNTE sobre a Portaria/MEC n. 727:

1. A implantação da educação em tempo integral no ensino médio pode significar a exclusão de outros jovens e adultos matriculados em EJA, pois as escolas que ofertam essa modalidade de educação terão que ofertar exclusivamente o ensino médio;
2. Atualmente, conforme planilha disponibilizada no anexo II da Portaria 727, apenas 572 escolas que abrangem 257.400 matrículas estão aptas a ingressar no programa federal de fomento ao ensino médio de tempo integral.

3. Com base na informação do item anterior, muito provavelmente ter-se-á uma redução nas matrículas de ensino médio em tempo integral entre os anos de 2016 e 2018, quando está prevista a instituição do programa (EMTI). Em 2016 havia 518.702 matrículas em tempo integral no ensino médio público, e, para 2018, está sendo projetado o atendimento mínimo de 257.400, uma redução de quase 50%!
4. Esse gigantesco retrocesso nas matrículas em tempo integral deverá ocorrer por duas razões: i) o art. 28 reafirma que os recursos federais somente serão repassados caso haja disponibilidade orçamentária do MEC e desde que as escolas e os sistemas cumpram os requisitos de elegibilidade (sendo que apenas 572 atendem as especificações do Programa Federal); e ii) o art. 30 diz que as escolas partícipes de programas anteriores deverão se enquadrar nos critérios da atual Portaria. Caso não estejam aptas, serão descredenciadas.
5. A adesão dos entes federados ao EMTI estará condicionada à assinatura de Termo de Compromisso específico, disposto no anexo I da Portaria, podendo ser rescindido unilateralmente pela União, por inúmeras razões, durante o período de gestão.
6. Principais critérios para elegibilidade das escolas no EMTI: i) mínimo de 120 estudantes no primeiro ano do ensino médio; ii) localizada em regiões de alta vulnerabilidade social; iii) existência de ao menos 4 dos 6 itens de infraestrutura exigidos no anexo III (biblioteca ou sala de leitura de 50m², 8 salas de aula com no mínimo 40m², quadra poliesportiva de 400 m², vestiário masculino e feminino de 16 m² cada, cozinha de 30 m² e refeitório); escolas onde mais da metade dos estudantes tenham menos de 7 horas de aula/dia.
7. Não ser participante do programa. As escolas partícipes de programas similares terão que passar por processo de avaliação previsto no capítulo VII da Portaria 727, para fins de enquadramento (ou não) no EMTI.

A Portaria/MEC 727 é a prova cabal da propaganda enganosa que permeou o processo de aprovação da Lei 13.415, levando grande parte dos jovens brasileiros a acreditar que teria um ensino médio inovador, para todos/as. A proposta do MEC, traduzida no EMTI, embora vise priorizar áreas de vulnerabilidade socioeconômica, restringe as matrículas, deixando a maioria dos estudantes desamparada ou à mercê dos contratos que os estados passarão a firmar com a iniciativa privada para a oferta das áreas específicas do currículo.

A CNTE atuará fortemente contra a implementação dessa política de desresponsabilização do Estado perante o ensino médio público, uma vez que os sistemas de ensino não são obrigados a aderir a ela. E o trabalho de conscientização da sociedade é o primeiro passo para reverter esse processo de extrema gravidade, que rompeu com a indissociabilidade da educação básica e estimulou a privatização da escola pública, fomentado ainda a desprofissionalização e a terceirização dos/as trabalhadores/as em educação.

LEI Nº 13.415, DE 16 DE FEVEREIRO DE 2017.

Conversão da Medida Provisória nº 746, de 2016.

Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral.

O PRESIDENTE DA REPÚBLICA Faço saber que o Congresso Nacional decreta e eu sanciono a seguinte Lei:

Art. 1º O art. 24 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar com as seguintes alterações:

“Art. 24.

I - a carga horária mínima anual será de oitocentas horas para o ensino fundamental e para o ensino médio, distribuídas por um mínimo de duzentos dias de efetivo trabalho escolar, excluído o tempo reservado aos exames finais, quando houver;

.....

§ 1º A carga horária mínima anual de que trata o inciso I do caput deverá ser ampliada de forma progressiva, no ensino médio, para mil e quatrocentas horas, devendo os sistemas de ensino oferecer, no prazo máximo de cinco anos, pelo menos mil horas anuais de carga horária, a partir de 2 de março de 2017.

§ 2º Os sistemas de ensino disporão sobre a oferta de educação de jovens e adultos e de ensino noturno regular, adequado às condições do educando, conforme o inciso VI do art. 4º.” (NR)

Art. 2º O art. 26 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar com as seguintes alterações:

“Art. 26.

.....

§ 2º O ensino da arte, especialmente em suas expressões regionais, constituirá componente curricular obrigatório da educação básica.

.....

§ 5º No currículo do ensino fundamental, a partir do sexto ano, será ofertada a língua inglesa.

.....

§ 7º A integralização curricular poderá incluir, a critério dos sistemas de ensino, projetos e pesquisas envolvendo os temas transversais de que trata o caput.

.....

§ 10. A inclusão de novos componentes curriculares de caráter obrigatório na Base Nacional Comum Curricular dependerá de aprovação do Conselho Nacional de Educação e de homologação pelo Ministro de Estado da Educação.” (NR)

Art. 3º A Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar acrescida do seguinte art. 35-A:

“Art. 35-A. A Base Nacional Comum Curricular definirá direitos e objetivos de aprendizagem do ensino médio, conforme diretrizes do Conselho Nacional de Educação, nas seguintes áreas do conhecimento:

- I - linguagens e suas tecnologias;
- II - matemática e suas tecnologias;
- III - ciências da natureza e suas tecnologias;
- IV - ciências humanas e sociais aplicadas.

§ 1º A parte diversificada dos currículos de que trata o caput do art. 26, definida em cada sistema de ensino, deverá estar harmonizada à Base Nacional Comum Curricular e ser articulada a partir do contexto histórico, econômico, social, ambiental e cultural.

§ 2º A Base Nacional Comum Curricular referente ao ensino médio incluirá obrigatoriamente estudos e práticas de educação física, arte, sociologia e filosofia.

§ 3º O ensino da língua portuguesa e da matemática será obrigatório nos três anos do ensino médio, assegurada às comunidades indígenas, também, a utilização das respectivas línguas maternas.

§ 4º Os currículos do ensino médio incluirão, obrigatoriamente, o estudo da língua inglesa e poderão ofertar outras línguas estrangeiras, em caráter optativo, preferencialmente o espanhol, de acordo com a disponibilidade de oferta, locais e horários definidos pelos sistemas de ensino.

§ 5º A carga horária destinada ao cumprimento da Base Nacional Comum Curricular não poderá ser superior a mil e oitocentas horas do total da carga horária do ensino médio, de acordo com a definição dos sistemas de ensino.

§ 6º A União estabelecerá os padrões de desempenho esperados para o ensino médio, que serão referência nos processos nacionais de avaliação, a partir da Base Nacional Comum Curricular.

§ 7º Os currículos do ensino médio deverão considerar a formação integral do aluno, de maneira a adotar um trabalho voltado para a construção de seu projeto de vida e para sua formação nos aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais.

§ 8º Os conteúdos, as metodologias e as formas de avaliação processual e formativa serão organizados nas redes de ensino por meio de atividades teóricas e práticas, provas orais e escritas, seminários, projetos e atividades *on-line*, de tal forma que ao final do ensino médio o educando demonstre:

I - domínio dos princípios científicos e tecnológicos que presidem a produção moderna;

II - conhecimento das formas contemporâneas de linguagem.”

Art. 4º O art. 36 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar com as seguintes alterações:

“Art. 36. O currículo do ensino médio será composto pela Base Nacional Comum Curricular e por itinerários formativos, que deverão ser organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares, conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino, a saber:

I - linguagens e suas tecnologias;

II - matemática e suas tecnologias;

III - ciências da natureza e suas tecnologias;

IV - ciências humanas e sociais aplicadas;

V - formação técnica e profissional.

§ 1º A organização das áreas de que trata o caput e das respectivas competências e habilidades será feita de acordo com critérios estabelecidos em cada sistema de ensino.

I - (revogado);

II - (revogado);

.....

§ 3º A critério dos sistemas de ensino, poderá ser composto itinerário formativo integrado, que se traduz na composição de componentes curriculares da Base Nacional Comum Curricular - BNCC e dos itinerários formativos, considerando os incisos I a V do caput.

.....

§ 5º Os sistemas de ensino, mediante disponibilidade de vagas na rede, possibilitarão ao aluno concluinte do ensino médio cursar mais um itinerário formativo de que trata o caput.

§ 6º A critério dos sistemas de ensino, a oferta de formação com ênfase técnica e profissional considerará:

I - a inclusão de vivências práticas de trabalho no setor produtivo ou em ambientes de simulação, estabelecendo parcerias e fazendo uso, quando aplicável, de instrumentos estabelecidos pela legislação sobre aprendizagem profissional;

II - a possibilidade de concessão de certificados intermediários de qualificação para o trabalho, quando a formação for estruturada e organizada em etapas com terminalidade.

§ 7º A oferta de formações experimentais relacionadas ao inciso V do caput, em áreas que não constem do Catálogo Nacional dos Cursos Técnicos, dependerá, para sua continuidade, do reconhecimento pelo respectivo Conselho Estadual de Educação, no prazo de três anos, e da inserção no Catálogo Nacional dos Cursos Técnicos, no prazo de cinco anos, contados da data de oferta inicial da formação.

§ 8º A oferta de formação técnica e profissional a que se refere o inciso V do caput, realizada na própria instituição ou em parceria com outras instituições, deverá ser aprovada previamente pelo Conselho Estadual de Educação, homologada pelo Secretário Estadual de Educação e certificada pelos sistemas de ensino.

§ 9º As instituições de ensino emitirão certificado com validade nacional, que habilitará o concluinte do ensino médio ao prosseguimento dos estudos em nível superior ou em outros cursos ou formações para os quais a conclusão do ensino médio seja etapa obrigatória.

§ 10. Além das formas de organização previstas no art. 23, o ensino médio poderá ser organizado em módulos e adotar o sistema de créditos com terminalidade específica.

§ 11. Para efeito de cumprimento das exigências curriculares do ensino médio, os sistemas de ensino poderão reconhecer competências e firmar convênios com instituições de educação a distância com notório reconhecimento, mediante as seguintes formas de comprovação:

I - demonstração prática;

II - experiência de trabalho supervisionado ou outra experiência adquirida fora do ambiente escolar;

III - atividades de educação técnica oferecidas em outras instituições de ensino credenciadas;

IV - cursos oferecidos por centros ou programas ocupacionais;

V - estudos realizados em instituições de ensino nacionais ou estrangeiras;

VI - cursos realizados por meio de educação a distância ou educação presencial mediada por tecnologias.

§ 12. As escolas deverão orientar os alunos no processo de escolha das áreas de conhecimento ou de atuação profissional previstas no caput.” (NR)

Art. 5º O art. 44 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar acrescido do seguinte § 3º:

“Art. 44.

.....

§ 3º O processo seletivo referido no inciso II considerará as competências e as habilidades definidas na Base Nacional Comum Curricular.” (NR)

Art. 6º O art. 61 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar com as seguintes alterações:

“Art. 61.

.....

IV - profissionais com notório saber reconhecido pelos respectivos sistemas de ensino, para ministrar conteúdos de áreas afins à sua formação ou experiência profissional, atestados por titulação específica ou prática de ensino em unidades educacionais da rede pública ou privada ou das corporações privadas em que tenham atuado, exclusivamente para atender ao inciso V do caput do art. 36;

V - profissionais graduados que tenham feito complementação pedagógica, conforme disposto pelo Conselho Nacional de Educação.

.....” (NR)

Art. 7º O art. 62 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar com as seguintes alterações:

“Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal.

.....

§ 8º Os currículos dos cursos de formação de docentes terão por referência a Base Nacional Comum Curricular.” (NR)

Art. 8º O art. 318 da Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, passa a vigorar com a seguinte redação:

“Art. 318. O professor poderá lecionar em um mesmo estabelecimento por mais de um turno, desde que não ultrapasse a jornada de trabalho semanal

estabelecida legalmente, assegurado e não computado o intervalo para refeição.”
(NR)

Art. 9º O caput do art. 10 da Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007, passa a vigorar acrescido do seguinte inciso XVIII:

“Art. 10.

.....

XVIII - formação técnica e profissional prevista no inciso V do caput do art. 36 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

.....” (NR)

Art. 10. O art. 16 do Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967, passa a vigorar com as seguintes alterações:

“Art. 16.

.....

§ 2º Os programas educacionais obrigatórios deverão ser transmitidos em horários compreendidos entre as sete e as vinte e uma horas.

§ 3º O Ministério da Educação poderá celebrar convênios com entidades representativas do setor de radiodifusão, que visem ao cumprimento do disposto no caput, para a divulgação gratuita dos programas e ações educacionais do Ministério da Educação, bem como à definição da forma de distribuição dos programas relativos à educação básica, profissional, tecnológica e superior e a outras matérias de interesse da educação.

§ 4º As inserções previstas no caput destinam-se exclusivamente à veiculação de mensagens do Ministério da Educação, com caráter de utilidade pública ou de divulgação de programas e ações educacionais.” (NR)

Art. 11. O disposto no § 8º do art. 62 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, deverá ser implementado no prazo de dois anos, contado da publicação da Base Nacional Comum Curricular.

Art. 12. Os sistemas de ensino deverão estabelecer cronograma de implementação das alterações na Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, conforme os arts. 2º, 3º e 4º desta Lei, no primeiro ano letivo subsequente à data de publicação da Base Nacional Comum Curricular, e iniciar o processo de implementação, conforme o referido cronograma, a partir do segundo ano letivo subsequente à data de homologação da Base Nacional Comum Curricular.

Art. 13. Fica instituída, no âmbito do Ministério da Educação, a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral.

Parágrafo único. A Política de Fomento de que trata o caput prevê o repasse de recursos do Ministério da Educação para os Estados e para o Distrito Federal pelo prazo de dez anos por escola, contado da data de início da implementação do ensino médio integral na respectiva

escola, de acordo com termo de compromisso a ser formalizado entre as partes, que deverá conter, no mínimo:

I - identificação e delimitação das ações a serem financiadas;

II - metas quantitativas;

III - cronograma de execução físico-financeira;

IV - previsão de início e fim de execução das ações e da conclusão das etapas ou fases programadas.

Art. 14. São obrigatórias as transferências de recursos da União aos Estados e ao Distrito Federal, desde que cumpridos os critérios de elegibilidade estabelecidos nesta Lei e no regulamento, com a finalidade de prestar apoio financeiro para o atendimento de escolas públicas de ensino médio em tempo integral cadastradas no Censo Escolar da Educação Básica, e que:

I - tenham iniciado a oferta de atendimento em tempo integral a partir da vigência desta Lei de acordo com os critérios de elegibilidade no âmbito da Política de Fomento, devendo ser dada prioridade às regiões com menores índices de desenvolvimento humano e com resultados mais baixos nos processos nacionais de avaliação do ensino médio; e

II - tenham projeto político-pedagógico que obedeça ao disposto no art. 36 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

§ 1º A transferência de recursos de que trata o caput será realizada com base no número de matrículas cadastradas pelos Estados e pelo Distrito Federal no Censo Escolar da Educação Básica, desde que tenham sido atendidos, de forma cumulativa, os requisitos dos incisos I e II do caput.

§ 2º A transferência de recursos será realizada anualmente, a partir de valor único por aluno, respeitada a disponibilidade orçamentária para atendimento, a ser definida por ato do Ministro de Estado da Educação.

§ 3º Os recursos transferidos nos termos do caput poderão ser aplicados nas despesas de manutenção e desenvolvimento previstas nos incisos I, II, III, V e VIII do caput do art. 70 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, das escolas públicas participantes da Política de Fomento.

§ 4º Na hipótese de o Distrito Federal ou de o Estado ter, no momento do repasse do apoio financeiro suplementar de que trata o caput, saldo em conta de recursos repassados anteriormente, esse montante, a ser verificado no último dia do mês anterior ao do repasse, será subtraído do valor a ser repassado como apoio financeiro suplementar do exercício corrente.

§ 5º Serão desconsiderados do desconto previsto no § 4º os recursos referentes ao apoio financeiro suplementar, de que trata o caput, transferidos nos últimos doze meses.

Art. 15. Os recursos de que trata o parágrafo único do art. 13 serão transferidos pelo Ministério da Educação ao Fundo Nacional do Desenvolvimento da Educação - FNDE, independentemente da celebração de termo específico.

Art. 16. Ato do Ministro de Estado da Educação disporá sobre o acompanhamento da implementação do apoio financeiro suplementar de que trata o parágrafo único do art. 13.

Art. 17. A transferência de recursos financeiros prevista no parágrafo único do art. 13 será efetivada automaticamente pelo FNDE, dispensada a celebração de convênio, acordo, contrato ou instrumento congêneres, mediante depósitos em conta-corrente específica.

Parágrafo único. O Conselho Deliberativo do FNDE disporá, em ato próprio, sobre condições, critérios operacionais de distribuição, repasse, execução e prestação de contas simplificada do apoio financeiro.

Art. 18. Os Estados e o Distrito Federal deverão fornecer, sempre que solicitados, a documentação relativa à execução dos recursos recebidos com base no parágrafo único do art. 13 ao Tribunal de Contas da União, ao FNDE, aos órgãos de controle interno do Poder Executivo federal e aos conselhos de acompanhamento e controle social.

Art. 19. O acompanhamento e o controle social sobre a transferência e a aplicação dos recursos repassados com base no parágrafo único do art. 13 serão exercidos no âmbito dos Estados e do Distrito Federal pelos respectivos conselhos previstos no art. 24 da Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007.

Parágrafo único. Os conselhos a que se refere o caput analisarão as prestações de contas dos recursos repassados no âmbito desta Lei, formularão parecer conclusivo acerca da aplicação desses recursos e o encaminharão ao FNDE.

Art. 20. Os recursos financeiros correspondentes ao apoio financeiro de que trata o parágrafo único do art. 13 correrão à conta de dotação consignada nos orçamentos do FNDE e do Ministério da Educação, observados os limites de movimentação, de empenho e de pagamento da programação orçamentária e financeira anual.

Art. 21. Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação.

Art. 22. Fica revogada a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005.

Brasília, 16 de fevereiro de 2017; 196º da Independência e 129º da República.

MICHEL TEMER

José Mendonça Bezerra Filho

Este texto não substitui o publicado no DOU de 17.2.2017

Acessado em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/L13415.htm

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO GABINETE DO MINISTRO
PORTARIA Nº 727, DE 13 DE JUNHO DE 2017

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO

GABINETE DO MINISTRO

DOU de 14/06/2017 (nº 113, Seção 1, pág. 9)

Estabelece novas diretrizes, novos parâmetros e critérios para o Programa de Fomento às Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral - EMTI, em conformidade com a Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017.

O MINISTRO DE ESTADO DA EDUCAÇÃO, no uso da atribuição que lhe confere o art. 87, inciso II, parágrafo único, da Constituição, atendendo ao disposto na Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e ao art. 13 da Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, e

Considerando:

A necessidade de estabelecer ações conjuntas entre os entes federados, que propiciem novas organizações curriculares para o novo ensino médio, compatíveis com as perspectivas da sociedade contemporânea e com os anseios dos jovens, em conformidade com a Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017;

A necessidade de promover ações compartilhadas com os estados e o Distrito Federal para a melhoria do ensino médio e a perspectiva de universalização do acesso e da permanência de todos os adolescentes de 15 a 17 anos nesta etapa da educação básica, de forma a atender à Meta 3 do Plano Nacional de Educação - PNE, instituído pela Lei nº 13.005, de 2014;

A necessidade de apoiar os sistemas de ensino público para oferecerem educação em tempo integral, de forma a atender à Meta 6 do PNE; e

A necessidade de apoiar os sistemas de ensino público na operacionalização de ações voltadas à melhoria da qualidade da oferta do ensino médio em consonância com a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, resolve:

CAPÍTULO I

DO PROGRAMA

Art. 1º - Fica instituído o Programa de Fomento às Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral - EMTI, em conformidade com as diretrizes dispostas nos arts. 13 ao 17 da Lei nº 13.415, de 2017, com vistas a apoiar a implementação da proposta pedagógica de tempo integral em escolas de ensino médio das redes públicas dos Estados e do Distrito Federal.

Parágrafo único - A proposta pedagógica das escolas de ensino médio em tempo integral terá por base a ampliação da jornada escolar e a formação integral e integrada do estudante, tendo como pilar a Base Nacional Comum Curricular e a nova estrutura do ensino médio.

Art. 2º - O EMTI tem como objetivo geral apoiar a ampliação da oferta de educação de ensino médio em tempo integral nas redes públicas dos Estados e do Distrito Federal, de acordo com os

critérios estabelecidos nesta Portaria, por meio da transferência de recursos às Secretarias Estaduais e Distrital de Educação - SEE que participarem do programa e o desenvolverem de acordo com as diretrizes desta Portaria.

Art. 3º - O EMTI terá duração de dez anos, a partir da adesão, considerando-se sua implantação, seu acompanhamento e a mensuração dos resultados alcançados, conforme diretrizes desta Portaria.

Art. 4º - Para participar do EMTI, as SEE devem atender aos critérios e às diretrizes de elegibilidade e seleção estabelecidas no Capítulo II.

Art. 5º - A adesão de cada ente federado está condicionada à assinatura de Termo de Compromisso específico, conforme Anexo I, bem como ao preenchimento de seus documentos complementares, o plano de implementação das escolas de sua rede e prestação de informações em outros instrumentos disponibilizados pelo Ministério da Educação - MEC.

Parágrafo único - No termo de compromisso, a SEE deverá comprometer-se a dar publicidade aos recursos recebidos e às atividades fomentadas em parceria com o Governo Federal, fazendo menção explícita ao Programa em quaisquer materiais distribuídos ou divulgados.

CAPÍTULO II

DA ELEGIBILIDADE E DO PROCESSO DE SELEÇÃO

Art. 6º - São consideradas elegíveis para o EMTI as escolas das SEE que atenderem aos seguintes critérios:

I - mínimo de 120 (cento e vinte) matrículas no primeiro ano do ensino médio, de acordo com o Censo Escolar mais recente;

II - alta vulnerabilidade socioeconômica em relação à respectiva rede de ensino, considerando indicador socioeconômico desagregado por escola;

III - existência de pelo menos 4 (quatro) dos 6 (seis) itens de infraestrutura exigidos no Anexo III a esta Portaria, necessariamente registrados no Censo Escolar mais recente ou comprovados pelas SEE no ato da adesão;

IV - escolas de ensino médio em que mais de 50% dos alunos tenham menos de 2.100 (dois mil e cem) minutos de carga horária semanal, de acordo com o último Censo Escolar; e

V - não ser participante do Programa.

§ 1º - Conforme a Lei nº 13.415, de 2017, o Índice de Desenvolvimento Humano - IDH será utilizado para priorização na escolha das escolas que participarão do Programa.

§ 2º - Não havendo o índice referido no § 1º do *caput* em nível da escola, será utilizado o indicador de nível socioeconômico das escolas.

§ 3º - Caso queira incluir escolas novas, definidas como aquelas que não apresentem informações sobre matrículas de ensino médio no Censo Escolar ou que sejam novos estabelecimentos da rede, as SEE devem enviar ofício à Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação - SEB-MEC comprovando que o estabelecimento cumpre os critérios dos incisos II, III e V deste artigo, acompanhado de estudo de demanda, comprovando como pretende atingir o mínimo de 350 (trezentos

e cinquenta) alunos ao final do terceiro ano de inclusão da escola no EMTI, bem como comprovar que o prédio escolar estará pronto até o mês de outubro do ano de inclusão no Programa.

§ 4º - Caso as SEE queiram indicar escola que não esteja na lista de elegíveis e que não seja escola nova, deve pleitear a inclusão por meio de ofício enviado a SEB-MEC, comprovando de que forma o estabelecimento de ensino atende aos critérios definidos nos incisos I a V deste artigo.

§ 5º - As SEE cuja implementação esteja em desacordo com as diretrizes desta Portaria não poderão solicitar a adesão de novas escolas em processo seletivo subsequente.

Art. 7º - O processo de seleção compreenderá as seguintes etapas:

I - a SEB-MEC enviará a cada SEE uma lista das escolas de sua rede consideradas elegíveis, de acordo com critérios definidos no art. 6º desta Portaria;

II - a SEE indicará, dentre as escolas elegíveis, aquelas que pretende incluir no EMTI, elencadas por ordem de prioridade, conforme Lei nº 13.415, de 2017; e

III - a SEB-MEC avaliará as escolas indicadas pela SEE, selecionando-as de acordo com a quantidade de escolas e de matrículas estabelecida no Anexo II.

§ 1º - No mínimo 75% (setenta e cinco por cento) das escolas indicadas pela SEE devem atender aos critérios estabelecidos nos incisos de I a V do art. 6º. Cada uma das demais devem, necessariamente, enquadrar-se em apenas 1 (uma) das seguintes condições:

I - escolas com ensino médio em tempo integral que têm mais de 50% dos alunos com carga horária semanal de pelo menos 2.100 (dois mil e cem) minutos, de acordo com o Censo Escolar mais recente;

II - escolas que oferecem educação profissional integrada ao ensino médio e outros dois itinerários formativos propedêuticos;

III - escolas que em anos anteriores tiveram menos de 120 (cento e vinte) matrículas, mas acima de 60 (sessenta) alunos no primeiro ano do ensino médio; e

IV - escolas que adotarão modelo de tempo integral em dois turnos, totalizando ao menos 2.100 (dois mil e cem) minutos semanais em cada turno, não podendo haver sobreposição entre os turnos.

§ 2º - Escolas que apresentem qualquer uma das características citadas nos incisos I, II e IV do parágrafo anterior devem necessariamente atender aos incisos I, II, III e V do art. 6º.

§ 3º - Escolas citadas no inciso III do § 1º, devem necessariamente atender aos incisos II, III, IV e V do art. 6º.

Art. 8º - Cada escola indicada pelas SEE para participar do EMTI deverá ter, no primeiro ano de implantação, o mínimo de 60 (sessenta) matrículas para cada ano do ensino médio em tempo integral, e após três anos de sua inclusão, deverá atender no mínimo 350 (trezentos e cinquenta) alunos em tempo integral, conforme dados oficiais do Censo Escolar.

Art. 9º - Cada SEE terá direito a incluir no EMTI um número mínimo garantido de escolas e alunos que atendam aos critérios estabelecidos nos artigos 6º a 8º desta Portaria.

§ 1º - Os números mínimos garantidos de escolas e alunos por Unidade Federativa, definidos no

Anexo II, foram estabelecidos pelo MEC de acordo com princípios de representatividade e abrangência das matrículas nas redes públicas.

§ 2º - Caso a SEE pleiteie um número de escolas abaixo do mínimo garantido previsto no Anexo II, esse valor a menor configurará um excedente que poderá ser incluído em outra(s) unidade(s) da Federação, após avaliação nacional do atendimento pelo MEC, conforme critérios elencados no § 4º deste artigo.

§ 3º - Caso as SEE pleiteiem um número maior de escolas que contemplem os critérios de elegibilidade e seleção descritos neste capítulo, a inclusão de todo ou parte desse excedente poderá ser autorizada pelo MEC, após avaliação nacional do atendimento, conforme critérios elencados no § 4º deste artigo.

§ 4º - A diferença entre o total de escolas e alunos a serem contemplados no programa e o mínimo garantido, se aplicável, será priorizada entre as SEE de acordo com os seguintes critérios:

I - vulnerabilidade socioeconômica da escola, definida conforme o inciso II do art. 6º;

II - maior número de alunos atendidos no ensino médio da escola, de acordo com o Censo Escolar mais recente; e

III - disponibilidade de infraestrutura, conforme previsto no Anexo III.

§ 5º - O número máximo ofertado, incluindo o mínimo garantido e a parcela excedente descritas nos § 1º a § 4º deste artigo, de escolas e matrículas no ano de adesão de 2017, para início em 2018, será de 572 (quinhentos e setenta e duas) escolas e 257.400 (duzentos e cinquenta e sete mil e quatrocentas) matrículas.

Art. 10 - As escolas indicadas pelas SEE deverão ter o aceite da comunidade escolar antes do envio do plano de implementação.

CAPÍTULO III

DO PLANO DE IMPLEMENTAÇÃO

Art. 11 - O plano de implementação do EMTI nas escolas, a ser entregue pela SEE após o processo de seleção, será composto por:

I - lista de escolas selecionadas, conforme arts. 7º a 10 desta Portaria, para participar do EMTI, com suas informações gerais;

II - plano de trabalho, considerando o detalhamento de curto prazo que contemple um período de 3 (três) anos e vise à implantação da proposta de tempo integral, atendendo a todos os requisitos constantes desta Portaria; e

III - matriz curricular, incluindo plano político-pedagógico, aprovada pelo Conselho Estadual de Educação, conforme critérios definidos por esta Portaria e em consonância com a Lei nº 13.415, de 2017.

§ 1º - O plano de implementação deverá ser elaborado conforme critérios detalhados a serem divulgados pelo MEC no sítio eletrônico www.mec.gov.br ou em módulo específico do SIMEC.

§ 2º - O plano de implementação de cada SEE será submetido à análise e à aprovação pela SEB-MEC como condição para recebimento de recursos do Programa.

Art. 12 - No plano de trabalho referido no inciso II do art. 11, a SEE deverá:

I - declarar que as escolas participantes seguirão a matriz curricular aprovada pelo Conselho Estadual de Educação, conforme inciso III do art. 11;

II - apresentar legislação ou documentação comprobatória de encaminhamento do projeto de lei que regulamenta a implementação do EMTI nas escolas de ensino médio em tempo integral;

III - comprovar a instituição da equipe de implantação, conforme atribuições descritas no Anexo IV a esta Portaria, com a seguinte composição e carga horária de dedicação ao EMTI:

a) Coordenador-Geral (dedicação de 40 horas);

b) Especialista pedagógico (dedicação de 40 horas);

c) Especialista em gestão (dedicação de 40 horas); e

d) Especialista em infraestrutura (dedicação de 40 horas).

IV - demonstrar que estão em funcionamento mecanismos objetivos para seleção, monitoramento, avaliação, formação continuada e possível substituição de gestores das escolas participantes, em consonância com a Meta 19 do PNE, para o efetivo atendimento em escolas de educação em tempo integral;

V - apresentar ação de conversão das escolas selecionadas para a nova proposta de educação em tempo integral, com o intuito de garantir a adesão destas de forma gradual;

VI - comprovar que, nas escolas participantes, a admissão dos alunos se dá por proximidade da escola pública de origem ou localidade de residência, sem qualquer outro critério de seleção;

VII - apresentar dados do diagnóstico inicial realizado nas escolas participantes e apresentar plano para a realização de diagnóstico inicial acadêmico dos novos alunos admitidos, incluindo proposta de ações voltadas à melhoria do processo de ensino e aprendizagem e de seus resultados;

VIII - propor um plano para promover a participação da comunidade nas escolas;

IX - elaborar proposta de gestão escolar para as escolas participantes;

X - propor plano para que os professores da base comum do currículo trabalhem em dedicação integral à escola ao final dos três anos de conversão completa; e

XI - elaborar proposta curricular integrada e específica para as escolas participantes.

§ 1º - Caso não apresente a legislação que regulamenta o Programa no plano de trabalho, conforme determina o inciso II do *caput*, a SEE terá um prazo de até 1 (um) ano para criá-la e aprová-la na Assembleia Legislativa ou na Câmara Distrital, com vista à perenidade do modelo integral na unidade da Federação.

§ 2º - A ação de conversão gradual, conforme inciso V do *caput*, é definida como a conversão de

todas as turmas do primeiro ano do ensino médio no primeiro ano de implementação do Programa, chegando a todos os anos do ensino médio ao final do terceiro ano de implementação, de acordo com o art. 8º desta Portaria; § 3º Todas as escolas em tempo integral que participam do Programa devem iniciar o ano letivo com a carga horária estendida e com a nova matriz curricular implantada.

§ 4º - A proposta curricular integrada e específica das escolas participantes, conforme inciso XI, deve contemplar carga horária semanal mínima de 2.250 (dois mil, duzentos e cinquenta) minutos, com pelo menos 300 (trezentos) minutos semanais dedicados à Língua Portuguesa, 300 (trezentos) minutos semanais, à Matemática e 500 (quinhentos) minutos semanais dedicados a atividades da parte flexível.

§ 5º - No caso das escolas em tempo integral em dois turnos, mencionadas no inciso IV, § 1º do art. 7º, a carga horária mínima deverá ser de 2.100 (dois mil e cem) minutos semanais por turno, com um mínimo de 300 (trezentos) minutos de Língua Portuguesa, 300 (trezentos) minutos semanais de Matemática e 300 (trezentos) minutos semanais para atividades da parte flexível.

§ 6º - A proposta curricular das escolas participantes deve conter a parte flexível em conformidade com as legislações vigentes.

§ 7º - A proposta curricular da SEE deverá estar em conformidade com o art. 36 da Lei de Diretrizes e Base da Educação - LDB, o qual dispõe sobre a organização curricular e da oferta de diferentes itinerários formativos.

§ 8º - No caso de, ao iniciar sua participação, a escola atender os anos finais do ensino fundamental, ao ensino noturno ou à educação de jovens e adultos - EJA, o plano de trabalho apresentado pela SEE deverá prever uma estrutura de gestão dedicada especificamente ao EMTI, visando a conversão completa do estabelecimento ao ensino médio em tempo integral no final de três anos de implementação.

§ 9º - As escolas profissionalizantes selecionadas pelas SEE que não têm outros itinerários propedêuticos no momento da adesão, conforme estabelecido no inciso II, § 1º do art. 7º, a esta Portaria, terão um prazo de 2 (dois) anos para implantá-los.

CAPÍTULO IV

DA ANÁLISE TÉCNICA E DO DEFERIMENTO

Art. 13 - A análise técnica dos pleitos submetidos pela SEE para participar do EMTI será realizada pela SEB-MEC e terá a finalidade de:

I - analisar o plano de implementação e a documentação complementar encaminhada pela Secretaria de Educação; e

II - verificar se a SEE e cada escola indicada atende às especificações e às condições estabelecidas no Capítulo III a esta Portaria.

§ 1º - As etapas da adesão seguirão cronograma a ser estabelecido pela SEB-MEC e publicado no sítio eletrônico www.mec.gov.br.

§ 2º - O não cumprimento dos prazos estabelecidos pelo cronograma a que se refere o § 1º deste artigo levará ao indeferimento da SEE na respectiva adesão.

Art. 14 - Após a referida análise, a participação de cada escola que conste do plano de implementação será considerada:

I - deferida, com ou sem ressalvas; e

II - indeferida.

Parágrafo único - Serão indeferidas as escolas que constem do plano de implementação e não atendam às normas contidas nesta Portaria.

Art. 15 - O resultado preliminar da seleção será publicado e divulgado no sítio eletrônico www.mec.gov.br.

Art. 16 - As SEE que tiverem escolas deferidas com ressalvas deverão contemplar as pendências elencadas pela SEB-MEC no plano de marcos de implementação.

Art. 17 - As SEE que tiverem escolas indeferidas poderão interpor recurso por meio de modelo de documento no Anexo V a esta Portaria, em prazo não superior a 15 (quinze) dias corridos a contar da publicação do resultado preliminar.

Art. 18 - O resultado final da seleção será aprovado e homologado pela SEB-MEC e publicado no sítio eletrônico www.mec.gov.br e o extrato do resultado no Diário Oficial da União.

Art. 19 - Após a divulgação do resultado final da adesão, a SEE poderá retirar escolas do EMTI por meio de ofício enviado a SEB-MEC e assinado pelo Secretário de Educação do Estado e Distrito Federal solicitante.

Parágrafo único - A retirada de escola(s) pelas SEE não permite a inclusão de nova(s) escola(s) no lugar da(s) excluída(s) no processo de adesão em curso.

CAPÍTULO V

DO PLANO DE MARCOS DE IMPLEMENTAÇÃO

Art. 20 - Ao final do período de seleção de escolas, a ser divulgado conforme § 1º do art. 13, a SEE deverá enviar à SEB-MEC o plano de marcos de implementação contendo suas ações, desembolso orçamentário e respectivas datas, em formato a ser divulgado pela SEB-MEC.

§ 1º - O não cumprimento do envio do plano de marcos de implementação nas datas a serem divulgadas pelo MEC, conforme § 1º do art. 13, implicará no desligamento das referidas escolas da SEE do EMTI.

§ 2º - No ato do envio do plano de marcos de implementação, todas as escolas, inclusive as novas, deverão ter número INEP registrado, sendo por ele identificadas.

§ 3º - A SEE deverá demonstrar em seu plano como se adequará às recomendações de infraestrutura dentro do prazo de dezoito meses após o primeiro repasse de recursos de capital ou deverá apontar soluções alternativas que compensem a falta dos itens descritos no Anexo III.

CAPÍTULO VI

DA GOVERNANÇA

Art. 21 - Fica instituído o Comitê Estratégico de Monitoramento e Avaliação do Programa de Fomento à Implementação de Escolas em Tempo Integral, composto pelos seguintes integrantes:

- I - Secretário de Educação Básica do MEC, que o presidirá;
- II - Diretor de Currículos e Educação Integral, que atuará como Secretário-Executivo;
- III - Coordenador-Geral de Educação Integral;
- IV - Coordenador-Geral do Ensino Médio;
- V - Diretor de Apoio à Educação Básica;
- VI - Representante do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP;
- VII - Representante do Conselho Nacional de Secretários de Educação - Consed; e
- VIII - Representante do Ministério da Fazenda.

§ 1º - Os titulares deverão indicar os suplentes para atuarem em suas eventuais ausências.

§ 2º - Cabe ao Comitê acompanhar, anualmente, as ações de monitoramento e avaliação do Programa e propor, em caráter de sugestão, metas de desempenho das escolas e das SEE.

CAPÍTULO VII

DO MONITORAMENTO E PERMANÊNCIA NO PROGRAMA

Art. 22 - Uma vez selecionadas, tanto as SEE como as escolas participantes serão submetidas a avaliações de processo e de resultado como critério para se manterem no EMTI.

Art. 23 - A avaliação de processo irá considerar critérios no âmbito dos estados, do Distrito Federal e das escolas.

§ 1º - Os critérios para a avaliação de processo das SEE no âmbito dos estados e do Distrito Federal são:

- I - vigência de marco legal em forma de Lei Estadual ou Distrital;
- II - análise da execução do plano de implementação e plano de marcos de implementação; e
- III - prestação de contas da Secretaria em dia.

§ 2º - Os critérios para a avaliação de processos das SEE para a implementação do EMTI no nível das escolas são:

- I - ter número mínimo de matrículas em tempo integral conforme estabelecido no § 1º do art. 8º a esta Portaria;

II - apresentar carga horária definida nos parágrafos 3º, 4º e 5º do art.12 a esta Portaria, conforme dados oficiais do Censo Escolar; e

III - alcançar condição de infraestrutura conforme requisitos do Anexo III e de acordo com o estabelecido no § 3º do art. 20 a esta Portaria.

§ 3º - A avaliação de processo das SEE no âmbito dos estados e do Distrito Federal será realizada até 31 de dezembro de cada ano, conforme critérios definidos no § 1º deste artigo.

§ 4º - A avaliação de processo das SEE no nível da escola será realizada anualmente, conforme critérios definidos no § 2º deste artigo, após a data de divulgação dos resultados de matrícula do Censo Escolar.

§ 5º - O MEC, por meio da SEB, poderá realizar visitas *in loco* para verificar a adequação das SEE e das escolas aos critérios da avaliação de processo de que trata este artigo.

Art. 24 - A avaliação de resultado será realizada anualmente e utilizará como critério a melhoria no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - IDEB, tanto no componente de fluxo quanto no de proficiência.

§ 1º - A melhoria de fluxo escolar será aferida pelos dados de taxa de abandono e reprovação divulgados no Censo Escolar:

I - a escola deve reduzir soma das taxas de abandono e reprovação, da seguinte forma:

- a) no primeiro ano do Programa, reduzir 3.5 p.p;
- b) no segundo ano do Programa, reduzir 3.5 p.p; e
- c) do terceiro ano do Programa em diante, alcançar e manter o patamar de até 5%.

II - para as escolas novas, a soma das taxas de abandono e reprovação, devem atingir:

- a) no primeiro ano do Programa, taxa de até 15%;
- b) no segundo ano do Programa, reduzir 3.5 p.p; e
- c) do terceiro ano do Programa em diante, alcançar e manter a taxa de até 5%.

§ 2º - A melhoria da proficiência deve utilizar como critério a nota média padronizada que compõe o IDEB.

§ 3º - O Comitê, de que trata o art. 21 desta Portaria, deverá sugerir meta de proficiência a ser alcançada pelas escolas e SEE participantes do EMTI.

Art. 25 - O MEC poderá criar indicadores de desempenho adicionais, podendo aplicar as mesmas consequências de avaliação e desligamento previstas nesta Portaria, devendo os indicadores de desempenho e suas respectivas regras serem divulgadas previamente junto às SEE.

Art. 26 - As escolas das SEE participantes que não cumprirem o disposto nesta Portaria poderão ser desligadas do EMTI e as Secretarias não poderão substituí-las por outras.

Art. 27 - A SEE que tiver mais de 50% das escolas desligadas poderá ser desvinculada do Programa mediante recomendação técnica da SEB-MEC.

CAPÍTULO VIII

DO FINANCIAMENTO E ESTRUTURA DE PAGAMENTOS

Art. 28 - Os recursos destinados à implementação e desenvolvimento do EMTI de que trata esta Portaria correrão à conta da dotação orçamentária consignada ao Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação - FNDE na Lei Orçamentária Anual - LOA, conforme disposto no art. 17 da Lei nº 13.415, de 2017.

§ 1º - O FNDE realizará o repasse de recursos às SEE que forem selecionadas para participar do Programa, cumprido o disposto nos arts. 18 e 20 desta Portaria e de acordo com normas estabelecidas em Resolução de seu Conselho Deliberativo.

§ 2º - O repasse às SEE será calculado anualmente, segundo disponibilidade orçamentária.

CAPÍTULO IX

DAS DISPOSIÇÕES FINAIS

Art. 29 - As SEE que aderirem ao EMTI nos termos desta Portaria deverão prestar contas dos recursos recebidos anualmente, em conformidade com Resolução do FNDE.

Art. 30 - As escolas partícipes de adesões anteriores ao Programa deverão se enquadrar nos critérios estipulados pelo Capítulo VII desta Portaria.

Art. 31 - Casos não previstos nesta Portaria serão dirimidos pelo Ministério da Educação.

Art. 32 - Está revogada a Portaria MEC nº 1.145, de 10 de outubro de 2016.

Art. 33 - Esta Portaria entra em vigor na data de sua publicação.

MENDONÇA FILHO

ANEXO I

TERMO DE COMPROMISSO

O Governo de _____, neste ato representado por seu Governador (a), Sr./Sra. _____, portador(a) do RG nº _____, inscrito(a) no CPF/MF sob nº _____, doravante denominado Governo, e a Secretaria de Educação do Estado de _____, inscrita no CNPJ/MF sob nº _____, estabelecida na cidade de _____, Estado de _____, Rua/Av. _____, nº _____, CEP _____, neste ato representada pelo seu Secretário, Sr./Sra. _____ portador(a) do RG nº _____, inscrito(a) no CPF/MF sob nº _____, doravante denominada SEE, tendo em vista a Lei nº 13.415 de 16 de fevereiro de 2017, a Portaria MEC nº [] e a Resolução nº []/2017 (Resolução), todas relacionadas ao Programa de Fomento às Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral (Programa), pelo presente manifestam seu interesse em participar do Programa e comprometem-se a observar todas as regras e disposições constantes da Portaria e demais leis e atos relacionados.

Este governo se compromete a dar publicidade aos recursos do Programa como procedência do Governo Federal em todas as suas comunicações, comprometendo-se também a divulgar a marca do Ministério da Educação e do Governo Federal.

A inobservância do disposto na Portaria e demais leis e atos relacionados ou o envio de informações incorretas ao Ministério da Educação - MEC, poderá(ão) implicar no cancelamento da participação do Governo, da SEE bem como de suas escolas no Programa, sem prejuízo de outras penalidades previstas na Portaria e na legislação aplicável.

Local e data:

[Nome do(a) governador(a)]

Governo do Estado de _____

[Nome do secretário (a)]

Secretaria de Educação do Estado de _____

ANEXO II

NÚMERO MÍNIMO GARANTIDO DE ESCOLAS E DE MATRÍCULAS POR ESTADO

| Estado | Número mínimo garantido de escolas | Número mínimo garantido de alunos |
|---------------------|------------------------------------|-----------------------------------|
| Acre | 4 | 1.800 |
| Alagoas | 5 | 2.250 |
| Amapá | 4 | 1.800 |
| Amazonas | 9 | 4.050 |
| Bahia | 27 | 12.150 |
| Ceará | 17 | 7.650 |
| Distrito Federal | 5 | 2.250 |
| Espírito Santo | 6 | 2.700 |
| Goiás | 10 | 4.500 |
| Maranhão | 14 | 6.300 |
| Mato Grosso | 7 | 3.150 |
| Mato Grosso do Sul | 5 | 2.250 |
| Minas Gerais | 40 | 18.000 |
| Pará | 16 | 7.200 |
| Paraíba | 6 | 2.700 |
| Paraná | 19 | 8.550 |
| Pernambuco | 16 | 7.200 |
| Piauí | 7 | 3.150 |
| Rio de Janeiro | 24 | 10.800 |
| Rio Grande do Norte | 5 | 2.250 |
| Rio Grande do Sul | 16 | 7.200 |
| Rondônia | 4 | 1.800 |
| Roraima | 4 | 1.800 |
| Santa Catarina | 9 | 4.050 |
| São Paulo | 80 | 36.000 |
| Sergipe | 4 | 1.800 |
| Tocantins | 4 | 1.800 |

ANEXO III

INFRAESTRUTURA REQUERIDA DAS ESCOLAS COM METRAGENS SUGERIDAS

1. Biblioteca ou Sala de Leitura - 50 m²
2. Salas de aula (8) - mínimo 40 m² cada
3. Quadra poliesportiva - 400 m²
4. Vestiário masculino e feminino - 16 m² cada
5. Cozinha - 30 m²
6. Refeitório

ANEXO IV

ATRIBUIÇÕES RECOMENDADAS PARA A EQUIPE DE IMPLANTAÇÃO

A equipe responsável pela implantação do Programa de Fomento às Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral em cada SEE deverá ter a seguinte composição:

- a) Coordenador-Geral;
- b) Especialista pedagógico;
- c) Especialista em gestão; e
- d) Especialista em infraestrutura.

Cada um dos componentes da equipe deverá ter 40 horas semanais de dedicação ao Programa.

Atribuições da equipe de implantação

1.1. Coordenador-Geral:

Planejar a implantação das Escolas a partir da definição dos aspectos regulatórios e legais junto às áreas de competência da Secretaria para institucionalizar a sua criação;

Formular políticas e diretrizes associadas à Proposta Pedagógica e de Gestão que orientarão a condução do Programa;

Planejar e administrar direta ou indiretamente os recursos de diversas naturezas: materiais, humanos e financeiros necessários à implantação do Programa;

Estruturar os processos para operação das funções definidas na Gerência do Programa bem como estabelecer e gerenciar as interfaces com as áreas da Secretaria;

Avaliar e diagnosticar os resultados obtidos pelas Escolas para subsidiar a SEE na definição da revisão das estratégias de implantação e na orientação da expansão do Programa;

Acompanhar, monitorar e reportar regularmente as metas definidas no Plano de Ação do Programa de acordo com a governança definida pela Secretaria e Governo do Estado ou Distrito Federal, conforme aplicável.

1.2. Especialista pedagógico:

Formular e acompanhar a execução da proposta pedagógica das escolas em período integral no que se refere aos desenhos curriculares, programas de ensino, regimento escolar, código de ética, sistema de avaliação escolar, avaliação de entrada dos estudantes e posterior nivelamento dos conteúdos, consolidação dos resultados de aprendizagem, entre outros;

Formular e implementar os planos de formação continuada das equipes das Escolas e áreas correlatas da Secretaria, quer diretamente, quer pela interação com outros setores da Secretaria;

Fomentar a produção de material estruturado, bem como a sistematização de soluções de caráter pedagógico identificadas nas escolas;

Formular e executar os programas relativos à parte flexível do currículo;

Acompanhar e analisar os resultados obtidos pelas Escolas identificando as revisões necessárias para sustentar a consolidação e perpetuação do Programa.

1.3. Especialista de gestão:

Planejar junto às áreas da Secretaria todos os processos e rotinas administrativas e operacionais das Escolas;

Definir e coordenar o processo de monitoramento e acompanhamento da gestão das Escolas, prevenindo e aportando os recursos necessários para tal;

Orientar a elaboração dos Planos de Ação das Escolas e o efetivo desdobramento em Programas de Ação;

Consolidar os resultados obtidos pelas Escolas, divulgar e promover a efetiva revisão em conjunto com a equipe de acompanhamento e as Áreas da SEE;

Sistematizar o processo de gestão e operação das Escolas com vistas a orientar a expansão do Programa;

Acompanhar a execução do orçamento financeiro do Programa no que tange a remuneração da equipe pedagógica (em especial os professores) e repasses do MEC, criando e monitorando os relatórios de prestação de contas.

1.4. Especialista de infraestrutura:

Elaborar e acompanhar a execução do orçamento financeiro do Programa no que tange a parte de infraestrutura, bem como pelo controle da utilização dos recursos diretamente repassados às escolas;

Assegurar o cumprimento das metas estabelecidas relativas à construção e reforma de escolas e disponibilização de toda sua infraestrutura pedagógica (biblioteca, laboratórios etc.), quer diretamente, quer pela interação com outros setores da SEE;

Assegurar a oferta de serviços de apoio, quer diretamente, quer pela interação com outros setores da Secretaria;

Coordenar a logística necessária para a operação da Gerência do Programa quanto às sessões de Acompanhamento e Formações nas Escolas.

ANEXO V

MODELO DE RECURSO

A Secretaria de Educação de _____, inscrita no CNPJ/MF sob nº _____, estabelecida na cidade de _____, Estado de/Distrito Federal _____, endereço _____, CEP _____, neste ato representada pelo seu Secretário, Sr./Sra. _____, portador(a) do RG nº _____, inscrito(a) no CPF/MF sob nº _____, doravante denominada SEE, tendo em vista a Lei nº 13.415 de 16 de fevereiro de 2017 e a Portaria MEC nº [] referente ao Programa de Fomento às Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral (Programa), vem, pelo presente, apresentar recurso junto à Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação - SEB-MEC, nos seguintes termos:

[explicitar as razões de seu recurso de forma sucinta e anexar documentação que entender necessária]

Nestes termos, pede deferimento.

Local e data: _____

Normas de publicação

A Revista RETRATOS DA ESCOLA (publicação semestral da Escola de Formação da CNTE- Esforce) propõe-se a examinar a educação básica e o protagonismo da ação pedagógica no âmbito da construção da profissionalização dos trabalhadores da educação, divulgando e disseminando o conhecimento produzido e estimulando inovações. A Revista destina-se à publicação sobretudo de artigos acadêmicos de pesquisa que devem ser inéditos, redigidos em português ou espanhol, em meio eletrônico, não sendo permitida a sua apresentação simultânea para avaliação em outro periódico.

Categorias de artigos - *Retratos da Escola* publica artigos acadêmicos vinculados à análise das políticas educacionais sobretudo vinculadas à educação básica, análise de experiências, práticas pedagógicas, formação e valorização dos profissionais da educação, documentos e resenhas.

Processo de avaliação – Os originais serão submetidos à apreciação prévia do comitê editorial, que encaminhará a pareceristas (no mínimo dois) vinculados à temática relativa ao texto enviado. Será adotado o sistema duplo-cego (*blind review*), onde os nomes dos pareceristas permanecerão em sigilo, omitindo-se também perante estes os nomes dos autores. Os pareceristas poderão recomendar a aceitação ou negação do artigo, ou poderão sugerir reformulações, que deverão ser atendidas pelo autor. Em caso de artigo reformulado, ele retornará ao parecerista para avaliação final.

Quesitos para avaliação dos artigos – Relevância, atualidade e pertinência do tema; consistência teórica e revisão de literatura; procedimentos metodológicos e consistência da argumentação; estruturação, aspectos formais e redação.

Apresentação formal dos originais – Os textos deverão ser redigidos na ortografia oficial e digitados no processador de textos Word for Windows, fonte Times New Roman, tamanho 12, espaço 1,5 e em folha tamanho A4. O texto do artigo, incluindo resumos, notas e bibliografias, deverá ter entre 20.000 e 35.000 caracteres (considerando os espaços). No preparo do original, deverá ser observada a seguinte estrutura:

- a) Título e subtítulo do artigo.
- b) RESUMO e palavras-chave: o resumo não deve ultrapassar 600 caracteres (considerando espaços) e as palavras-chave, que identificam o conteúdo do artigo, devem ser no máximo cinco (5).
- c) Não deve haver identificação autoral no corpo do texto.
- d) Referências bibliográficas: devem obedecer às normas da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT), sendo ordenadas alfabeticamente pelo sobrenome do primeiro autor. Até três autores, todos poderão ser citados, separados por ponto e vírgula. Nas referências com mais de três autores, citar somente o primeiro, seguido da expressão et al. O prenome e o nome do(s) autor(es) deverão ser escritos por extenso. A exatidão das referências constantes na listagem e a correta citação de seus dados no texto são de responsabilidade do(s) autor(es) dos trabalhos. Exemplos de referências:

Livro (um autor)

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A produtividade da escola improdutiva**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

Livro (dois autores)

CASTILLO-MARTÍN, Mária; OLIVEIRA, Suely de (Org.). **Marcadas a ferro: violência contra a mulher**. Brasília: Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres, 2005.

Livro em formato eletrônico

BERTOCHÉ, Gustavo. **A objetividade da ciência na filosofia de Bachelard**. Rio de Janeiro: Edição do Autor, 2006. Disponível em: <<http://www.ebooksbrasil.org/adobebook/objbachelard.pdf>>. Acesso em: 18 nov. 2008.

Capítulo de livro

MALDANER, Otavio Aloísio. Princípios e práticas de formação de professores para a educação básica. In: SOUZA, João Valdir Alves de (Org.). **Formação de professores para a educação básica: dez anos da LDB**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. p. 211-233.

Artigo de periódico

COELHO, Ildeu Moreira. A gênese da docência universitária. **Linhas Críticas**, Brasília, v. 14, n. 26, p. 5-24, jan./jun. 2008.

Artigo de periódico (com mais de três autores)

MASINI, Elcie F. Salzano et al. Concepções de professores do ensino superior sobre surdocegueira: estudo exploratório com quatro docentes. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 28, n. 22, p. 556-573, set./dez. 2007.

Artigo de periódico (formato eletrônico)

OLIVEIRA, Ozerina Victor de; MIRANDA, Cláudia. Multiculturalismo crítico, relações raciais e política curricular: a questão do hibridismo na Escola Sarã. **Revista Brasileira de Educação**, Campinas/SP, n. 25, p. 67-81, jan./abr. 2004. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/rbe>>. Acesso em: 18 nov. 2008.

Teses

FERREIRA JUNIOR, Amárico. **Sindicalismo e proletarização: a saga dos professores brasileiros**. 1998. 303 f. Tese (doutorado) – Faculdade de Filosofia, Letras, e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo.

Artigo assinado (jornal)

FREI BETTO. Tortura: suprema decisão. **Brasil de Fato**, São Paulo, 13-19 nov. 2008. p. 2.

Artigo não assinado (jornal)

EXPANSÃO dos canais é acompanhada por exploração de trabalho. **Brasil de Fato**, São Paulo, 13-19 nov. 2008. p. 5.

Matéria não assinada (revista semanal)

CONFRONTO de números. **Carta Capital**, São Paulo, a. 11, n. 348, 29 jun. 2005.

Decretos, leis

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 19 nov. 2008.

Constituição Federal

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

Relatório oficial

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA. **Relatório de atividades 1990-1993**. Brasília, 1993.

Gravação de vídeo

COM LICENÇA, eu vou à luta. Direção: Lui Farias. Produção: Mauro Farias. Rio de Janeiro: Embrafilme, Produções Cinematográficas R. F. Farias Ltda., Time de Cinema, 1986. 1 DVD.

CD-Rom

DEPARTAMENTO INTERSINDICAL DE ESTATÍSTICAS E ESTUDOS SÓCIO-ECONÔMICOS. **Anuário dos trabalhadores 2006**. São Paulo: Dieese, 2006. 1 CD-ROM.

Trabalho apresentado em evento

MELO, Maria Teresa Leitão de. Formação e valorização dos profissionais da educação. In: CONFERÊNCIA NACIONAL DE EDUCAÇÃO, CULTURA E DESPORTO, 1., 2000, Brasília. **Desafios para o século XXI: coletânea de textos...** Brasília: Câmara dos Deputados, 2001.

Trabalho apresentado em evento (em meio eletrônico)

SILVA, Obdália Santana Ferraz. Entre o plágio e a autoria: qual o papel da universidade?. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 29., 2006, Caxambu/MG. **Trabalhos**. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/29ra/trabalhos/trabalho/GT10-1744--Int.pdf>>. Acesso em: 20 nov. 2008.

e) Notas e citações: quando existirem, devem ser numeradas seqüencialmente e colocadas no final do artigo. Não será permitido o uso de notas bibliográficas. Para isso, deve-se utilizar as *citações no texto*: a identificação das referências no corpo do trabalho deve ser feita com a indicação do(s) nome(s) do(s) autor(es), ano de publicação e paginação. Ex.: (OLIVEIRA, 2004, p. 65).

f) Tabelas e figuras: Deverão ser elaboradas em Excel e numeradas, consecutivamente, com algarismos arábicos, na ordem em que forem incluídas no texto e encabeçadas pelo título. Na montagem das tabelas, recomenda-se seguir as “Normas de Apresentação Tabular”, publicadas pelo IBGE. *Quadros*: identificados como *tabelas*, seguindo uma única numeração em todo o texto. As *ilustrações* (fotografias, desenhos, gráficos etc.) serão consideradas figuras. Recomenda-se, ainda, que os elementos sejam produzidos em *preto e branco*, em tamanho máximo de 14 x 21 cm, apresentando, sempre que possível, qualidade de resolução (a partir de 300 dpis) para sua reprodução direta.

g) Folha de identificação do(s) autor(es), contendo os seguintes dados: (i) título e subtítulo do artigo; (ii) nome(s) do(s) autor(es); (iii) endereço, telefone, fax e endereço eletrônico para contato; (iv) titulação e (v) vínculo institucional.

Observações gerais – ao autor principal de cada artigo serão fornecidos três (3) exemplares do fascículo em que seu trabalho foi publicado; em artigos de co-autoria ou com mais de dois autores, cada autor receberá um (1) exemplar.

A revista não se obriga a devolver os originais das colaborações enviadas e informa que o conteúdo dos textos publicados é de inteira responsabilidade de seus autores, não refletindo, necessariamente, a opinião do comitê editorial.

Endereço para envio dos originais

Revista Retratos da Escola
E-mail: revista@esforce.org.br

Normas de publicação

La revista RETRATOS DA ESCOLA (publicación semestral de la Escola de Formação da CNTE – Esforce) se propone a examinar la educación básica y el protagonismo de la acción pedagógica en el ámbito de la construcción de la profesionalización de los trabajadores en educación y enseñanza, divulgando y diseminando el conocimiento producido y estimulando las innovaciones, especialmente en la educación básica. Los artículos deben ser inéditos, escritos en portugués o español, en medio electrónico, no estando permitida presentación simultánea para evaluación en otra revista.

Categorías de artículos – *Retratos da Escola* publica artículos, análisis de experiencias, políticas, prácticas pedagógicas, formación y valorización de los profesionales de la educación, s y reseñas.

Proceso de Evaluación - Los originales serán sometidos previamente a la apreciación de la Comisión de Redacción, que encaminará a los jueces (dos como mínimo) vinculados a la temática relacionada al texto enviado. Será adoptado el sistema de doble ciego (*blind review*), donde los nombres de los árbitros permanecerán en anonimato, omitiéndose también ante ellos los nombres de estos autores. Los árbitros podrán recomendar la aceptación o el rechazo del artículo, o podrán sugerir cambios, que deberán ser atendidos por el autor. En el caso de artículo reformulado, este volverá a los árbitros para la evaluación final.

Criterios para la evaluación de los artículos – relevancia, actualidad y pertinencia del tema, consistencia teórica y revisión de la literatura teórica, procedimientos metodológicos y consistencia de argumentación, estructuración, aspectos formales y redacción.

Presentación oficial de los originales – los textos deberán ser redactados según la ortografía oficial y digitados en el procesador de textos Word for Windows, en fuente tipo Times New Roman, tamaño 12, espacio 1,5, página A4. El texto del artículo, incluyendo resúmenes, notas y bibliografías, deberá tener entre 20.000 y 35.000 caracteres (teniendo en cuenta los espacios en blanco). En la preparación del original, la siguiente estructura deberá ser observada:

- a) El título y subtítulo del artículo.
- b) Resumen y palabras clave: el resumen no debe exceder 600 caracteres (considerándose los espacios) y las palabras clave que identifican el contenido del artículo, deberán respetar un máximo de cinco (5).
- c) El cuerpo de texto no debe contener identificación autoral.
- d) Referencias: deben obedecer las normas de la Asociación Brasileña de Normas Técnicas (ABNT), que se ordenan alfabéticamente por el apellido del primer autor. Hasta tres autores, todos podrían ser citados, separados por punto y coma. En referencias con más de tres autores, citar solamente el primer autor, seguido de la expresión et al. Los nombres del (de los) autor(es) deben ser escritos al completo. La exactitud de las referencias que figuran en la lista y la correcta citación de sus datos en el texto son responsabilidad del (de los) autor(es) de trabajo. Ejemplos de referencias:

Libro (un autor)

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A produtividade da escola improdutiva**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

Libro (dos autores)

CASTILLO-MARTÍN, Márcia; OLIVEIRA, Suely de (Org.). **Marcadas a ferro: violência contra a mulher**. Brasília: Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres, 2005.

Libro en formato electrónico

BERTOCHÉ, Gustavo. **A objetividade da ciência na filosofia de Bachelard**. Rio de Janeiro: Edição do Autor, 2006. Disponível em: <<http://www.ebooksbrasil.org/adobebook/objbachelard.pdf>>. Acesso em: 18 nov. 2008.

Capítulo del Libro

MALDANER, Otavio Aloísio. Princípios e práticas de formação de professores para a educação básica. In: SOUZA, João Valdir Alves de (Org.). **Formação de professores para a educação básica**: dez anos da LDB. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. p. 211-233.

Artículo de revista

COÊLHO, Ildeu Moreira. A gênese da docência universitária. **Linhas Críticas**, Brasília, v. 14, n. 26, p. 5-24, jan./jun. 2008.

Artículo de revista (con más de tres autores)

MASINI, Elcie F. Salzano et al. Concepções de professores do ensino superior sobre surdocegueira: estudo exploratório com quatro docentes. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 28, n. 22, p. 556-573, set./dez. 2007.

El artículo de la revista (formato electrónico)

OLIVEIRA, Ozerina Victor de; MIRANDA, Cláudia. Multiculturalismo crítico, relações raciais e política curricular: a questão do hibridismo na Escola Sarã. **Revista Brasileira de Educação**, Campinas/SP, n. 25, p. 67-81, jan./abr. 2004. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/rbe>>. Acesso em: 18 nov. 2008.

Tesis

FERREIRA JUNIOR, Amarilio. **Sindicalismo e proletarização**: a saga dos professores brasileiros. 1998. 303 f. Tese (doutorado) – Faculdade de Filosofia, Letras, e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo.

Artículo Firmado (diario)

FREI BETTO. Tortura: suprema decisão. **Brasil de Fato**, São Paulo, 13-19 nov. 2008. p. 2.

Artículo sin firmar (diario)

EXPANSÃO dos canais é acompanhada por exploração de trabalho. **Brasil de Fato**, São Paulo, 13-19 nov. 2008. p. 5.

Materia no firmada (semanario)

CONFRONTO de números. **Carta Capital**, São Paulo, a. 11, n. 348, 29 jun. 2005.

Decretos, leyes

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 19 nov. 2008.

Constitución Federal

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

Informe oficial

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA. **Relatório de atividades 1990-1993**. Brasília, 1993.

De grabación de vídeo

COM LICENÇA, eu vou à luta. Direção: Lui Farias. Produção: Mauro Farias. Rio de Janeiro: Embrafilme, Produções Cinematográficas R. F. Farias Ltda., Time de Cinema, 1986. 1 DVD.

Cd-Rom

DEPARTAMENTO INTERSINDICAL DE ESTATÍSTICAS E ESTUDOS SÓCIO-ECONÔMICOS. **Anuário dos trabalhadores 2006**. São Paulo: Dieese, 2006. 1 CD-ROM.

Ponencia presentada en evento

MELO, Maria Teresa Leitão de. Formação e valorização dos profissionais da educação. In: CONFERÊNCIA NACIONAL DE EDUCAÇÃO, CULTURA E DESPORTO, 1., 2000, Brasília. **Desafios para o século XXI: coletânea de textos...** Brasília: Câmara dos Deputados, 2001.

Ponencia presentada en evento (electrónica)

SILVA, Obdália Santana Ferraz. Entre o plágio e a autoria: qual o papel da universidade?. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 29., 2006, Caxambu/MG. **Trabalhos**. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/29ra/trabalhos/trabalho/GT10-1744-Int.pdf>>. Acesso em: 20 nov. 2008.

e) Notas y citas: si las hay, serán enumeradas de manera secuencial y colocadas al final del artículo. No será permitida la utilización de notas bibliográficas. Para ello, deberán ser utilizadas las citas en el texto: la identificación de referencias en el cuerpo del trabajo debe hacerse con la indicación del (de los) nombre(s) del (de los) autor(es), año de publicación y de paginación. Ej: (Oliveira, 2004, p. 65).

f) Tablas y Figuras: Deberán ser elaboradas en Excel y enumeradas de manera consecutiva en números arábigos, respetando el orden en que se incluyeron en el texto y encabezados por el título. En el montaje de las tablas, se recomienda seguir las "Normas para la Presentación Tabular", publicadas por el IBGE. Cuadros: identificados como tablas, utilizando una sola numeración a lo largo de todo el texto. Las ilustraciones (fotografías, dibujos, gráficos, etc.) serán consideradas figuras. Se recomienda también que las piezas se produzcan en blanco y negro, en tamaño máximo de 14 x 21 cm, con resolución (mínimo de 300 DPIs) para reproducción directa siempre que posible.

g) Hoja de Identificación del (de los) autor(es) que contenga la siguiente información: (i) el título y subtítulo del artículo, (ii) nombre(s) del(de los) autor(es), (iii) dirección, teléfono, fax y dirección electrónica para contacto, (iv) la titulación y (v) vínculo institucional.

Observaciones generales - Al autor principal se le entregarán tres (3) copias de la revista en la que se ha publicado su trabajo. En el caso de los artículos con más de un autor, cada uno de los autores recibirá una (1) copia.

La revista no está obligada a devolver los originales de las colaboraciones enviadas, e informa que el contenido de los textos publicados es de total responsabilidad de sus autores y no reflejan necesariamente la opinión de la Comisión de Redacción.

Dirección para envío de los originales

Revista Retratos da Escola

E-mail: revista@esforce.org.br

RETRATOS DA
ESCOLA

▶ Educação com conteúdo em um clique

www.esforce.org.br



Agora você pode acessar todas as edições da revista Retratos da Escola no site: www.esforce.org.br.

A Esforce – Escola de Formação da CNTE – disponibiliza os textos de todas as edições, separados por artigos.

Basta clicar para ter acesso à versão online.

Boa leitura!



Periódico da área de educação, a revista Retratos da Escola é uma iniciativa da Escola de Formação (Esforce) da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE). Criada em 24 de abril de 2007, Retratos da Escola pretende, acima de tudo, produzir um ambiente mais propício ao debate da realidade social e educativa.

Com novo formato e linha editorial de renovado conteúdo, a partir de 2008, a revista deu início a um novo patamar de reflexões sobre a educação brasileira. Com periodicidade semestral, a revista possui Editoria, Comitê Editorial e Conselho Editorial nacional e internacional, integrados por pesquisadores e profissionais da educação de várias instituições educacionais e científicas.

O periódico encontra-se indexado em várias bases. Conta, ainda, com ampla rede de disseminação, envolvendo sua disponibilização no site www.esforce.org.br.

A CNTE promove, ainda, sua doação a inúmeras entidades, sindicatos, gestores e órgãos ligados à área de educação.


ESFORCE
ESCOLA DE FORMAÇÃO DA CNTE

CNTE Confederação Nacional dos
Trabalhadores em Educação
www.cnte.org.br


Fórum CUT


CEA


Associação Nacional de História

Brasil

Projeto Gráfico

Esta publicação foi elaborada em 19,5 x 26 cm, com mancha gráfica de 13 x 20,5 cm, fonte Palatino Linotype Regular 11pt., papel off set LD 75g, P&B, impressão offset, acabamento dobrado, encadernação colado quente.

Edição Impressa

Tiragem: 3.000 exemplares.
Gráfica e Editora Qualytá Ltda.
Julho de 2017.

NÃO É REFORMA DA PREVIDÊNCIA, É O FIM DA APOSENTADORIA. NÃO É REFORMA TRABALHISTA, É O FIM DA CLT.

O governo ilegítimo de Michel Temer está promovendo um ataque sem precedentes aos direitos dos trabalhadores brasileiros. É hora de juntarmos forças e lutarmos contra o fim da aposentadoria especial e contra a terceirização e a privatização da educação pública.



PARTICIPE DAS MOBILIZAÇÕES,
PRESSIONE O PARLAMENTAR DO SEU ESTADO.
LUTE ANTES QUE SEJA TARDE DEMAIS.

#nãoàreformadaprevidência

CNT Confederação Nacional dos
Trabalhadores em Educação
www.cnt.org.br

Filial da
CUT



#nãoàreformatrabalhista

RETRATOS DA ESCOLA

Editorial

Entrevista

Reforma do Ensino Médio: o que querem os golpistas
Lisete Regina Gomes Arelaro

Dossiê

Reforma do ensino médio: pragmatismo e lógica mercantil
Monica Ribeiro da Silva e Leda Scheibe

Flexibilizar para quê? meias verdades da “reforma”
Nora Krawczyk e Celso João Ferretti

O lugar das Ciências Humanas na “reforma” do ensino médio
Willian Simões

Reformar para retardar: a lógica da mudança no EM
Jaqueline Moll

As ameaças da reforma: desqualificação e exclusão
Lucília Augusta Lino

O “novo” ensino médio e o PNE: haverá recursos para essa política?
Nelson Cardoso Amaral

A reforma do ensino médio: regressão de direitos sociais
Dante Henrique Moura e Domingos Leite Lima Filho

Interesses mercadológicos e o “novo” ensino médio
Suzane da Rocha Vieira Gonçalves

Espaço Aberto

Vinte anos da Lei nº 9394/96, o que mudou? políticas educacionais em busca de democracia
Gloria Maria Anselmo de Souza, Gisele Coelho de Oliveira Araújo e Waldeck Cameiro da Silva

Gestão democrática da educação e da escola: reflexões sobre os encontros anuais da Anped
Adir Valdemar Garcia

A ruptura de um Projeto Político Pedagógico na periferia das periferias
Maria Cristina Schefer e Gelsa Knijnik

A educação infantil na agenda: a definição da política pública
Fabiana Silva Fernandes

Alfabetização matemática em MT: análise dos dados do Simec/SisPacto
Ângela Rita Christofolo de Mello

Práticas de letramento na família: possibilidades para a ação docente
Marcos Anderson Tedesco, Marly Krüger de Pesce e Rosana Mara Koerner

Ampliação da jornada escolar: a percepção do professor regente
Juliana Alves da Silva Ubinski e Fernanda Aparecida Meglhioratti

Medidas disciplinadoras na Educação Física em diferentes níveis de ensino de Belo Horizonte
Giselle Foureaux, Cristina Carvalho de Melo e Franco Noce

Aprendizagem por projetos e iniciação científica: a uma educação popular e humanizadora
Caroline Lisian Gasparoni

Jogos cognitivos em pequenos grupos: contribuições às habilidades cognitivas
Daniela Karine Ramos e Natália Lorenzetti da Rocha

Software e prática pedagógica na EB: estudo de caso em contexto brasileiro
Cassiane Beatris Pasuck Benassi, Juliana Alves da Silva Ubinski e Dulce Maria Strieder

Contribuições da formação continuada na ótica do professor de Ciências Naturais
Caio Veloso e José Augusto de Carvalho Mendes Sobrinho

Relato de Experiência

Encontro com meninos: infâncias como potência
Virginia Louzada e Andréa Ribeiro

Documentos

A reforma do ensino médio suprime direitos, privatiza a educação e terceiriza os/as trabalhadores/as escolares
LEI Nº 13415, DE 16 DE FEVEREIRO DE 2017
PORTARIA Nº 727, DE 13 DE JUNHO DE 2017

Normas de publicação