

POLÍTICAS EDUCACIONAIS, PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E FORMAÇÃO DOCENTE

Diálogos e Experiências

Raquel Aparecida Souza
Vilma Aparecida de Souza
Organizadoras

POLÍTICAS EDUCACIONAIS, PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E FORMAÇÃO DOCENTE

Diálogos e Experiências

Raquel Aparecida Souza
Vilma Aparecida de Souza
Organizadoras

Uberlândia, MG
2022

Revisão
Os autores

Diagramação e capa
Adriana Cardoso

Projeto gráfico e publicação
Regência e Arte Editora

Foto da Capa
Freepik

Conselho Editorial
Cairo Mohamad Ibrahim Katrib (UFU)
Fernanda Duarte Araújo Silva (UFU)
Otávio Luiz Bottecchia (UFU)
Paulo Irineu Barreto Fernandes (UFU)
Raquel Mello Salimeno de Sá (UFU)
Rozaine Aparecida Fontes Tomaz (UEMG)
Telma Cristina Dias Fernandes (UFU - UNESP)
Valdete Borges Andrade (UFU)

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

(BENITEZ Catalogação Ass. Editorial, MS, Brasil)

P541 Políticas educacionais, práticas pedagógicas e formação
1.ed. docente : diálogos e experiências [livro eletrônico] /
organizadoras Raquel Aparecida Souza, Vilma Aparecida
de Souza. – 1.ed. – Uberlândia, MG : Regência e Arte
Editora, 2022.
PDF.

ISBN : 978-65-86906-19-6

1. Educação. 2. Formação docente. 3. Política
educacional. 4. Prática pedagógica. 5 Professores –
Formação. I. Souza, Raquel Aparecida. II. Souza, Vilma
Aparecida de.

12-2022/88

CDD 370.71

Índice para catálogo sistemático:

Políticas educacionais : Professores : Formação profissional :
Educação 370.71

Bibliotecária : Aline Grazielle Benitez CRB-1/3129

O conteúdo expresso nos artigos é de inteira responsabilidade dos seus autores.

APRESENTAÇÃO.....	6
-------------------	---

PARTE 1: POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO, ESTADO E GESTÃO EDUCACIONAL

CAPÍTULO 1

Políticas educacionais para a primeira infância: significados históricos da pedagogia da submissão.....	11
---	----

Menissa Cícera Fernandes de Oliveira Bessa

CAPÍTULO 2

Política nacional de alfabetização (PNA): retrocessos e resistências....	28
--	----

Daniele Lopes Ferreira

Vilma Aparecida de Souza

CAPÍTULO 3

Reconfigurações no papel do Estado e as influências na (re) formulação de políticas públicas educacionais.....	39
--	----

Raquel Aparecida Souza

CAPÍTULO 4

A categoria de planejamento estratégico na gestão educacional sob a perspectiva do plano de ações articuladas (PAR)	56
---	----

Lorena Sousa Carvalho

CAPÍTULO 5

As políticas educacionais neoliberais e reformas empresariais: desdobramentos na escola pública.....	71
--	----

Lara Cristina Evaristo Rodrigues

CAPÍTULO 6

Gestão democrática legal: analisando a LDB, PNE E BNCC.....	84
---	----

Beatriz Menezes Barbosa

Rafaela Vilela de Freitas

PARTE 2: PRÁTICAS PEDAGÓGICAS, FORMAÇÃO DOCENTE - RELATOS DE EXPERIÊNCIA

CAPÍTULO 1

Influência de um programa de educação musical nas habilidades sociais em adolescentes com Síndrome de Williams pela perspectiva dos pais/responsáveis.....101

Valéria Peres Asnis

CAPÍTULO 2

Atendimento a pessoas com deficiência em um espaço de atuação multiprofissional: relato de experiência da |Psicologia Escolar.....116

Viviane Prado Buiatti

Ana Carolina Vieira Rosa

Vitória Luísa Santos de Oliveira

Aline Giuliani

CAPÍTULO 3

A Pesquisa e as práticas pedagógicas da formação docente em Matemática para o Ensino Fundamental em face das Políticas educacionais no Brasil.....128

Camila Rezende Oliveira

Anderson Oramisio Santos

Guilherme Saramago de Oliveira

CAPÍTULO 4

Reflexões sobre as práticas avaliativas dos professores de ciências nas escolas públicas de Bom Jesus/PI.....144

Marília Beatriz Ferreira Abdulmassih (UFPI-CPCE)

Valquíria Batista de Sousa (UFPI-CPCE)

CAPÍTULO 5

Estágio supervisionado na Educação Infantil: contribuições para a construção da Prática Docente.....159

Paulo Ricardo Abreu Morais

Aparecida Carneiro Pires

SOBRE AS ORGANIZADORAS E OS(AS) AUTORES(AS).....169

POLÍTICAS EDUCACIONAIS, PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E FORMAÇÃO DOCENTE: DIÁLOGOS E EXPERIÊNCIAS

O livro organizado em forma de coletânea, composto por onze capítulos, reúne estudos de pesquisadores que abordam diferentes perspectivas relacionadas à temática das políticas educacionais, das práticas pedagógicas e da formação docente, por meio de diálogos teóricos e experiências, as quais têm como foco a realidade da escola pública em vários Estados brasileiros.

Os estudos foram agrupados em duas partes. A primeira delas reúne seis capítulos que discutem temáticas relacionadas às Políticas Públicas de educação, Estado e Gestão educacional e a segunda parte foi organizada em cinco capítulos que abordam questões sobre Práticas Pedagógicas, Formação docente - relatos de experiência.

Na primeira parte do livro, Menissa Cícera Fernandes de Oliveira Bessa é autora do primeiro capítulo denominado *Políticas Educacionais para a primeira infância: significados históricos da pedagogia da submissão*, cujo objetivo é apresentar os rastros do surgimento das instituições de atendimento à primeira infância brasileira, correlacionando, em cunho histórico, esse evento às demandas da reestruturação produtiva e às formas de o Estado brasileiro lidar, ou não, com as questões de políticas públicas do atendimento educacional à creche e à pré-escola. O caminho metodológico foi conduzido por meio de levantamento bibliográfico acerca do tema e guiou-se por análises históricas interpretativas em uma perspectiva crítica da realidade. As interpretações dos fatos históricos apresentados sobre as instituições assistenciais, que começam a se ampliar a partir da década de 1930, bem como as características de uma sociedade industrial no Brasil, permitiram a autora concluir que esse tipo de serviço contribuiu para a segregação social das crianças e de suas famílias. A classe trabalhadora tem sido convencida de que a assistência a seus filhos pequenos é uma espécie de dádiva, o que naturalizou, seguindo essa lógica, o atendimento precário. As evidências históricas aqui apresentadas sobre as condições do surgimento das primeiras instituições assistenciais e educacionais destinadas à pequena infância no Brasil revelam que tais instituições se tornaram um dispositivo privilegiado à industrialização.

No capítulo dois chamado *Política Nacional de Alfabetização (PNA): Retrocessos e resistências* de Daniele Lopes Ferreira e Vilma Aparecida de Souza, as autoras problematizam a perspectiva conceitual de alfabetização presente no documento Política Nacional de Alfabetização

(PNA), instituída pelo Decreto nº 9.765, de 11 de abril de 2019, sob a condução do Ministério da Educação. Para contribuir com essa discussão, socializa-se o relato da experiência vivenciada por uma discente do curso de Pedagogia no campo de estágio supervisionado, em uma turma de 2º ano do Ensino Fundamental em um Colégio de Aplicação, situado no interior do estado de Minas Gerais. Tal vivência contribuiu para as reflexões acerca dos limites e possibilidades de superação da proposta pertinente à Política mencionada.

Outro capítulo da primeira parte do livro é o terceiro, de autoria de Raquel Aparecida Souza, com o título *Reconfigurações no papel do Estado e influências na (re) formulação de políticas educacionais*. Trata-se de um estudo de cunho bibliográfico que buscou responder à seguinte questão: Como a constituição do Estado, reconfigurado de um modelo interventor para não interventor, influencia a (re) formulação de políticas públicas educacionais? Compreendendo que as políticas públicas não devem ser pensadas e executadas numa perspectiva isolada ou submissa aos interesses políticos, sociais e econômicos que modelam o Estado, o estudo mostra que a constituição e reestruturação pela qual passa um Estado tem impacto diretos na (re) formulação de políticas públicas. Dentre as concepções históricas de Estado e suas transformações, é possível perceber como elas seguem o curso do processo de expansão do capital, cujo movimento é social, histórico e político. Nesse sentido, o Estado tem recorrido ao atendimento dessa expansão econômica e, para isso, muitas políticas têm como objetivo manipular e direcionar vontades e interesses dos indivíduos, moldando sua consciência e suas subjetividades.

O capítulo quatro de Lorena Sousa Carvalho, intitulado *A categoria planejamento estratégico na gestão educacional sob a perspectiva do Plano de Ações Articuladas (PAR)* tem como objetivo refletir sobre a categoria planejamento e sua função estratégica como ferramenta de gestão educacional em meio à materialização do Plano de Ações Articuladas (PAR). A pesquisa apresenta os contornos das atuais políticas públicas educacionais sob a perspectiva do papel do Estado na sociedade e na educação, buscando demonstrar o lugar estratégico que o planejamento educacional tem ocupado, a partir das medidas que vêm sendo assumidas pelo governo. A autora destaca que foi possível depreender que o Plano de Ações Articuladas (PAR) instaura-se como instrumento de planejamento no âmbito nacional e se articula às reformas educacionais potencializando a transferência de responsabilidade com relação à execução das ações para o poder local. Ao constituir-se como

mecanismo de intervenção do governo federal nos estados e municípios, o PAR traz em seu bojo os mecanismos que reforçam a estreita relação estabelecida entre centralização e descentralização.

O capítulo quinto da autora Lara Cristina Evaristo Rodrigues, com título *As políticas educacionais neoliberais e reformas empresariais: desdobramentos na escola pública* tem como objetivo problematizar como a ascensão do neoliberalismo modifica as políticas educacionais e a escola pública. Assim o estudo aponta que, desde sempre, o neoliberalismo tem participado da direção e execução de políticas educacionais, culminando na diluição das responsabilidades a respeito das políticas sociais e direitos civis para a educação pública.

Por fim, *Gestão Democrática Legal: analisando a LDB, PNE e BNCC*, capítulo sexto das autoras Beatriz Menezes Barbosa e Rafaela Vilela de Freitas, encerra essa primeira parte do livro. O estudo buscou aprofundar o conhecimento sobre alguns documentos oficiais que orientam o trabalho educativo e entender como eles podem ser colocados em prática, garantindo a educação pública democrática de qualidade e que seus trabalhadores não sejam lesados em seus direitos.

Abre as discussões da segunda parte do livro *Práticas Pedagógicas, Formação docente - relatos de experiência*, a autora Valéria Asnis com o primeiro capítulo intitulado *Influência de um programa de educação musical nas habilidades sociais em adolescentes com Síndrome de Willians pela perspectiva dos pais/responsáveis*. O objetivo do estudo foi verificar se haveria melhora em habilidades sociais e comportamentos problemáticos em adolescentes com Síndrome de Willians (SW), pela perspectiva de seus pais e ou responsáveis, após um Programa de Educação Musical. Os dados apresentados indicaram que, de modo geral, os dois participantes tiveram melhoras nas habilidades sociais e diminuição de comportamentos problemáticos, embora com certa diferença entre eles, o que evidencia que apesar dos participantes apresentarem a mesma síndrome, cada indivíduo possui características próprias, bem como contexto familiar e cultural particulares que interferem na maneira como se desenvolvem e se relacionam com as pessoas e com a vida. Entretanto, os dados apresentados corroboram com a literatura da área da educação musical, principalmente no que diz respeito aos benefícios que dela decorrem para pessoas com deficiência.

O segundo capítulo *Atendimento a pessoas com deficiência em um espaço de atuação multiprofissional: relato de experiência da psicologia escolar* é das autoras Viviane Prado Buiatti, Ana Carolina Vieira Rosa, Vitória Luísa Santos de Oliveira e Aline Giuliani. O presente trabalho

discute a atuação da Psicologia Escolar na educação especial, retratando as políticas *públicas e a história do movimento da inclusão escolar*, também refletindo sobre o trabalho do psicólogo/a com a equipe multiprofissional e a importância do contato com a família e com o contexto de vida do sujeito. O texto tem como alicerce a abordagem histórico-cultural de desenvolvimento e aprendizagem da pessoa com deficiência. Aborda questões como a flexibilização curricular e acessibilidade para efetivação da escolarização de todas as pessoas. De forma específica, descreve uma experiência de atuação da Psicologia Escolar numa clínica multiprofissional, o Espaço Viva Íris, que atende crianças e jovens com deficiência física, mostrando que o trabalho dos profissionais para a inclusão nos diversos espaços requer uma interlocução em rede para que o atendimento seja efetivo e que a equidade e igualdade de oportunidades seja uma realidade.

O terceiro capítulo com o título: *Pesquisa e as práticas pedagógicas da formação docente matemática no ensino fundamental em face das Políticas educacionais no Brasil*, dos autores Camila Rezende Oliveira, Anderson Oramisio Santos e Guilherme Saramago de Oliveira, analisa as implicações das políticas educacionais no Brasil na formação de professores de Matemática do ensino fundamental, sob a perspectiva de contribuir, por meio de uma discussão teórica, com as pesquisas e práticas pedagógicas nos espaços da escola pública. O problema de pesquisa buscou responder ao seguinte questionamento: Quais são as implicações das políticas educacionais no Brasil na formação de professores de Matemática do Ensino Fundamental? Foi realizada uma pesquisa de cunho bibliográfico em dois principais documentos norteadores que embasam a Matemática no Ensino Fundamental: a Base Nacional Comum Curricular – BNCC; e os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN. Dentre os resultados obtidos, aponta-se para a necessidade de contínua discussão sobre as políticas educacionais no ensino de Matemática.

O capítulo quatro *Reflexões sobre as práticas avaliativas dos professores de ciências nas escolas públicas de Bom Jesus-PI*, de Marília Beatriz Ferreira Abdulmassih e Valquíria Batista de Sousa, toma como objeto de estudo a avaliação como fator importante para o processo de ensino e aprendizagem e objetiva analisar as percepções da prática avaliativa dos professores de Ciências das escolas públicas de educação básica, em Bom Jesus no Piauí. De forma geral, o estudo aponta que a despeito dos avanços dos estudos sobre avaliação da aprendizagem, ainda é possível perceber a resistência em implantar novas modalidades no processo avaliativo e, assim, os professores ainda ficam submissos

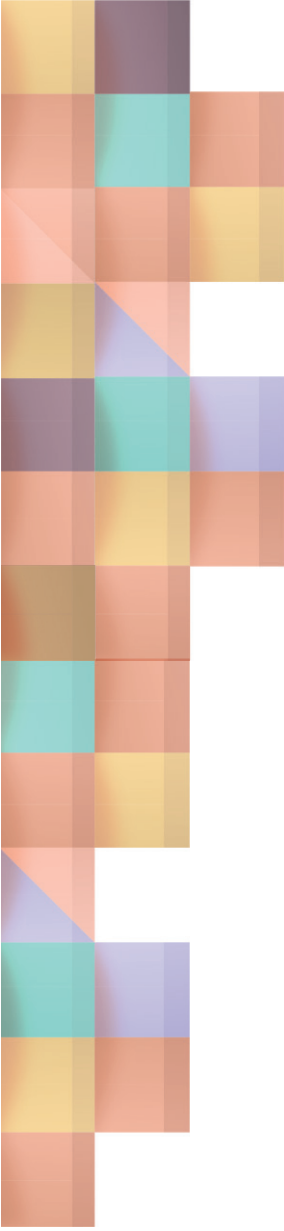
à aplicação da prova. A cultura da avaliação no cotidiano escolar se encontra longe do verdadeiro significado da avaliação e está centrada em avaliações que legitimam a classificação e mensuração do conhecimento adquirido ou não recebido na escola. E nesse contexto, a avaliação se resume em analisar o desempenho e avaliar os resultados.

O quinto capítulo que encerra a etapa dois do livro é o intitulado *Estágio supervisionado na educação infantil: contribuições para a construção da prática docente*, dos autores Paulo Ricardo Abreu Moraes e Aparecida Carneiro Pires, e constitui-se de um trabalho derivado da experiência no estágio supervisionado na educação infantil, realizado em uma creche municipal em Cajazeiras-PB. Trata-se de um relato de experiência que promove reflexões, fundamentadas na Base Nacional Comum Curricular (2018) e apoia-se nas discussões de Pimenta e Lima (2006), Martins (2013), Mendes (2017) e Gasparin (2020). De forma geral, foram discutidos três pontos relacionados à vivência no estágio, quais sejam: a caracterização do espaço de estágio, em que se relata o espaço da creche bem como as condições de ensino; a proximidade entre a educação e as relações afetivas, que aponta reflexões sobre o vínculo afetivo e o desenvolvimento das relações sociais na sala de aula; e a aprendizagem com a prática, no qual se propõe uma análise das relações do ensino-aprendizagem com o desenvolvimento da experiência docente no processo do estágio supervisionado. Os autores concluem que o estágio na educação infantil corresponde a uma formação do exercício profissional do futuro professor com a preocupação de obtenção do ensino pleno para os alunos – ensino que corresponda ao desenvolvimento dos aspectos da vida da criança – enquanto se relaciona à prática docente com o papel da instituição de educação. Vai além do professor tão somente e corresponde à sua relação com o educando e com sua prática – teorias, metodologias, concepções.

Com a publicação dessa coletânea organizada em onze capítulos, que apresentam importantes discussões sobre temas relacionados às Políticas Educacionais, as Práticas Pedagógicas e a Formação Docente, as organizadoras e os/as autores/as, esperam contribuir com a ampliação das reflexões e do debate em torno de tal temática.

Convidamos você à leitura!

Raquel Aparecida Souza
Vilma Aparecida Souza



Parte 1

Políticas Públicas de educação, Estado e Gestão educacional

POLÍTICAS EDUCACIONAIS PARA A PRIMEIRA INFÂNCIA: SIGNIFICADOS HISTÓRICOS DA PEDAGOGIA DA SUBMISSÃO

Menissa Cícera Fernandes de Oliveira Bessa

Introdução

A educação infantil no Brasil é hoje definida como a primeira etapa da Educação Básica e tem como objetivo o desenvolvimento integral da criança de zero a cinco anos de idade em instituições educativas. Essa definição é dada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB – de 1996 (BRASIL, 1996), contudo, a história dessa etapa revela significados importantes em relação à sua constituição atual, visto que, perversamente, permanece uma área cinzenta sobre sua definição como espaço de assistência social para os filhos das classes trabalhadoras.

A institucionalização da pequena infância está diretamente ligada às mudanças da sociedade industrial e seus processos produtivos, assim como à introdução da mulher no mercado de trabalho e à moralização das classes trabalhadoras (KUHLMANN, 1998). Nessa perspectiva, as primeiras entidades constituídas para receber as crianças pequenas foram pensadas no âmbito assistencial para pobres, forjando, na sociedade em geral, um entendimento preconceituoso sobre tais organizações. Refere-se a instituições de atendimento infantil que surgem na segunda metade do século XIX na Europa e influenciaram as iniciativas no Brasil, que passaram a se multiplicar a partir dos anos de 1930.

Assim, o objetivo deste capítulo é apresentar os rastros do surgimento das instituições de atendimento à primeira infância brasileira, correlacionando, em cunho histórico, esse evento às demandas da reestruturação produtiva e às formas de o Estado brasileiro lidar – ou não – com as questões de políticas públicas do atendimento educacional à creche e à pré-escola. O texto está organizado em duas partes interligadas. Na primeira, partindo do final do século XIX, dedica-se a expor alguns fatos e circunstâncias objetivas de quando são criadas as primeiras instituições de atendimento infantil até por volta dos anos de 1930, momento em que se completa no Brasil a transição de uma economia agrária exportadora para uma industrial. Na segunda parte, o texto se

ocupa em situar o fenômeno na sua ampliação até a década de 1970, período condicionado por políticas desenvolvimentistas e de governos militares. Para tanto, o caminho metodológico conduziu-se por meio do levantamento bibliográfico acerca do tema e guiou-se por análises históricas interpretativas em uma perspectiva crítica da realidade.

1. Educação no Brasil e as primeiras iniciativas para o atendimento da primeira infância: determinações históricas do capitalismo tardio

A institucionalização da infância ou a infância escolarizada foi sendo criada juntamente com a modernidade. Para Severino (2006, p. 289), a educação é inerente à vida dos seres humanos, “uma vez que a reprodução dos seus integrantes não envolve apenas a memória genética”, mas, igualmente, pressupõe uma memória cultural e, na complexificação da vida social, surgem as escolas. Severino (2006, p. 299) explica que a educação planejada é exclusiva da natureza das atividades humanas, sendo que “[...] todos os agrupamentos sociais, quanto mais se tornam complexos, mais desenvolvem práticas formais de educação, institucionalizando-as sistematicamente”. De acordo ainda com esse estudioso, apesar de o Brasil ter uma experiência pequena de educação na era moderna, dada a morosidade do processo nos três primeiros séculos de sua inserção histórica, o que se fez em seu contexto particular é significativo.

A educação brasileira é herdeira da tradição europeia e inicia-se com os jesuítas, em um forte movimento de contrarreforma, construindo, nessa lógica, uma “[...] vertente religiosa da pedagogia tradicional [...]” (SAVIANI, 2007, p. 19), com ações de aculturação dos indígenas, por um lado, e da implantação de uma educação para preparar a elite, por outro. Nesse período, que se estende até 1759 com a expulsão dos jesuítas do Brasil, não se pensava em educação formal para a primeira infância.

Vale lembrar que a educação dos jesuítas no Brasil era entendida como um serviço público, “[...] tanto é que, por todo o longo período de sua permanência no Brasil, as referências à educação pública eram associadas à sua atuação como primeiros educadores da nascente colônia” (VIEIRA; VIDAL, 2014, p. 89). Saviani (2013, p. 747) também entende que o ensino realizado pelos jesuítas era público, até porque era mantido com dinheiro público; embora as demais características não atendessem a critérios públicos (pedagógicos, curriculares, critérios disciplinares, avaliação), ou seja, “[...] se encontravam sob controle da

ordem dos jesuítas, portanto, domínio privado”. O desmonte do sistema educacional construído pelos jesuítas foi substituído por aulas régias e a reforma do Marquês de Pombal marcou momentos de grande dificuldade do ensino no Brasil, com a falta de professores e de recursos financeiros (SAVIANI, 2007).

Importante frisar que, na tentativa de correlacionar as ações formais de educação e as de economia nesse período, os países da América Latina, notadamente o Brasil, tiveram as questões econômicas ligadas e encaminhadas intimamente com o movimento capitalista internacional na condição de colônias produtoras. “Forjada no calor da expansão comercial promovida no século 16 pelo capitalismo nascente, a América latina se desenvolve em estreita consonância com a dinâmica do capital internacional” (MARINE, 1973, p. 3). Para Marine (1973), essa relação foi fundamental para os grandes centros industriais, dada sua enorme carência de disponibilidade de produtos primários, mantendo, nessa perspectiva, o sistema manufatureiro europeu, o que também sustentou o incremento do capital comercial e dos bancos para a formação da grande indústria. Mesmo mais tarde com a organização dos estados-nação na América Latina, a relação de dependência já havia sido criada e se intensifica, pois os novos países produzem e exportam bens primários e, de forma desigual, importam produtos industrializados.

No que se refere à educação da primeira infância, pode-se dizer, com base nos estudos de Kuhlmann (1998, p. 111, grifo do autor), que um dos primeiros defensores da criação de jardins de infância foi Rui Barbosa em 1882, “em um parecer apresentado na Câmara do Império, sobre a *Reforma do ensino primário e várias instituições complementares da instrução pública*”. Contudo, o que se desenvolveu nesse período no Brasil foram ações médico-higienistas na educação, em que os profissionais da área de saúde passam a criar atividades em policlínicas para ensinar as mães sobre a importância do aleitamento materno e os cuidados para a preservação da vida do bebê, ou seja, a puericultura como uma maneira de difundir os cuidados com a higiene da criança (KRAMER, 1995).

Segundo Kramer (1995, p. 49), os médicos higienistas atribuíam a alta mortalidade infantil da época a nascimentos ilegítimos, ou seja, “[...] fruto da união entre escravos ou destes com os senhores”. Outra explicação para o fato era o hábito das mães de praticarem o aleitamento mercenário ou ter escravas como amas de leite. “A ligação entre as duas causas se estabelece porque ambas culpam a família, além de colocarem

nos negros escravos a origem de doenças” (KRAMER, 1995, p. 49). As escolas primárias também passaram a receber inspeções médicas, pois havia a preocupação com as doenças, a mortalidade e a necessidade de “[...] saneamento para atingir a civilidade e a modernidade” (KUHLMANN, 1998, p. 90).

A criação de instituições para atender crianças de poucos meses até seis anos, no final dos anos de 1800, ocorreu em capitais como Rio de Janeiro, sendo que a primeira creche data de 1899 na Fábrica de Tecidos Corcovado. Já São Paulo teve a primeira experiência pública de jardim de infância em 1896, anexa à escola normal Caetano Campos (KUHLMANN, 1998). Somente a partir da década de 1930 é que começa uma lenta ampliação das instituições voltadas para as crianças pequenas. Essa preocupação tardia com a educação formal da pequena infância explica-se pelo entendimento da sociedade brasileira, ao final do século XIX e início do século XX, de que tal obrigação restringia-se à família, existindo apenas o ensino primário (MARCILIO, 2010). A ideia era que a mulher civilizada cumprisse o seu papel: “ser mãe de família e esposa dedicada” (VEIGA, 2010, p. 25).

Em 1890 “[...] ocorreu a grande revolução do ensino brasileiro. Começou pouco tempo depois da Abolição da Escravatura, da proclamação da República, do fim do Padroado Régio e partiu de São Paulo” (MARCILIO, 2010, p. 56). Desde então, até por volta de 1932, coexistiram pensamentos educacionais da pedagogia tradicional e também leiga, sendo a última influenciada por ideias liberais e positivistas (SAVIANI, 2007). Nesse período consolida-se uma burguesia urbano-industrial no Brasil.

De forma geral, a educação escolar do início dos anos de 1900 era herdeira da ideologia católica e de seus processos de individualização restritos à vida particular, dificultando, assim, relacionar instância privada a questões da vida coletiva e política. “O modelo econômico era o agrário exportador, voltado para a produção agrícola destinada à exportação aos países centrais” (SEVERINO, 2006, p. 296). Tudo era voltado para manter os segmentos dominantes – os donos da terra, do poder financeiro –, que exerciam, também, o controle ideológico. Foi esse segmento elitista que introduziu os novos valores do capitalismo e as inovações ideológicas do iluminismo e do positivismo, juntamente com renovações liberais, laicas e republicanas para uma sociedade moderna.

Esse contexto dá-se com o crescimento do capitalismo diante do declínio da oligarquia rural e com a ascensão da burguesia-industrial, o

que concorre para o crescimento das camadas médias e do proletariado. E estes tornaram-se “os novos sujeitos a conduzir a vida nacional, impondo alterações significativas no perfil da vida político-social do país” (SEVERINO, 2006, p. 297), como interpreta Coutinho (2006, p. 176):

Depois da Abolição e da Proclamação da República, o Brasil já era uma sociedade capitalista, com um Estado burguês; mas é depois de 1930 que se dá efetivamente a consolidação e a generalização das relações capitalistas em nosso país, inclusive com a expansão daquilo que Marx considera o “modo de produção especificamente capitalista”, ou seja, a indústria.

Não se pode negar a relação direta dessas transformações à criação das instituições para o atendimento de crianças de zero a seis anos de idade que foram se multiplicando a partir dos anos de 1930. Kuhlmann (1998, p. 77) entende que foi determinante, no conjunto de outros fatores, “[...] a questão econômica – entendida, de modo amplo, como o processo de constituição da sociedade capitalista, da urbanização e da organização do trabalho industrial”. Essas instituições para crianças estavam associadas aos organismos educativos, a setores de assistência social, de saúde, jurídica, religiosa e filantrópica de forma geral e muitas ações eram para o controle da pobreza e a ameaça social que isso representava (KUHLMANN, 1998).

As ideias de construção da sociedade moderna no Brasil são especialmente percebidas no trato com os bebês e as crianças pequenas, por meio da ação médico- higienista que permanece no século XX. Kuhlmann (1998) explica que as creches serviram como laboratórios onde os médicos estudavam as diversas moléstias que acometiam as crianças. Uma referência desse fato está ligada à creche anexa à Escola Doméstica de Natal (RN) fundada pelo médico Henrique Castriçano no ano de 1914. Trata-se de trabalho desenvolvido juntamente ao Watts Hospital dos Estados Unidos, com a colaboração da diplomata Rose Jammes, onde se observavam e estudavam as várias doenças tropicais que acometiam as crianças (KUHLMANN, 1998).

Para mais, a nova realidade da entrada da mulher no mercado de trabalho e sua necessidade de atendimento para os filhos pequenos foi um impacto social muito significativo. Nesse universo de mulher trabalhadora, a maioria das instituições existentes recebia crianças pobres com conotação assistencialista que tinha um caráter educativo

apaziguador, ou seja, uma proposta para submissão (KUHLMANN, 1998, 1995). Assim, no início do século XX, segundo Kuhlmann (1998, p. 87), havia um movimento significativo em torno do “[...] controle e elaboração da política assistencial que estava sendo gestada, e que tinha na questão da infância o seu principal pilar”. As instituições assistencialistas, como o Instituto de Proteção e Assistência à Infância do Rio de Janeiro (IPAI-RJ), foram alargando as suas atividades e no ano de 1929 somavam 22 unidades. Nas palavras de Kuhlmann (1998, p. 165):

Essas instituições, concedidas às demandas sociais, tornaram-se portadoras de signos de preconceito – aos mais necessitados, aos incapazes – e de objetivos educacionais associados a essa destinação específica para setores das classes populares, objetivos que almejavam disciplinar e paziguar as relações sociais.

Para a difusão dessas ideias, Kuhlmann (1998, p. 41) assinala o uso, por agentes governamentais, de congressos internacionais na América, com discussões sobre nacionalismo e relações internacionais, por meio dos quais, liderados pelos Estados Unidos, se introduziam “[...] padrões da civilização ocidental moderna, normatizados a partir dos países centrais”. Como exemplo, citem-se os Congressos Pan-Americanos, realizados em vários países americanos, que se desdobraram no Congresso Americano da Criança, com um evento ocorrido no Brasil em 1922. Nesse Congresso discutia-se a criança pobre, filho da classe operária, abrangendo questões de saúde, medidas de higiene, legislação de proteção à criança abandonada e delinquente.

A assistência era o lugar onde se pensava *cientificamente* a política social para os mais pobres, em que se suprimiam os direitos para se garantir a desobrigação de oferecer os serviços. A lei, mais que para fazer a justiça, serviria para cercar a ação do trabalhador, evitando as *desordens crônicas*. Um dos principais pilares da *civilização* é a *paz social*, com os *obreiros calmos, esforçados, firmes*. (KUHLMANN, 1998, p. 49, grifo do autor).

Já o atendimento às crianças da classe média e alta, segundo Barbosa (2011), era realizado sistematicamente, por meio de escolas com abordagens da educação nova e liberal – Montessori, Decroly, Froebel, Dewey, dentre outros.

Nesse período, intensifica-se a difusão do jardim de infância (*kindergarten*), criado por Friedrich Froebel. Ele passa a ser concebido como referência educacional para as instituições de educação infantil. Durante muito tempo, a interpretação que acompanhou a história dessa etapa educativa foi a de que as instituições para crianças pobres, como creches e asilos, teriam um caráter meramente assistencialista e o jardim de infância teria um caráter educativo. (STEMMER, 2012, p. 13).

Kuhlmann (1998, p. 106), ao estudar a pedagogia no jardim de infância, valeu-se de dois volumes da *Revista do Jardim de Infância* (1896 e 1897). Publicada pelo governo do Estado de São Paulo e com a direção da Escola Normal Caetano de Campos, os artigos apresentavam o discurso oficial republicano e a teoria de Froebel: “biografia, princípios pedagógicos, materiais e atividades”. Kuhlmann (1998, p. 110) concluiu que “[...] o fato de os jardins-de-infância estarem presentes no programa republicano de educação é, sem dúvida, a passagem da mulher e do seu trabalho do âmbito privado para o público [...]”. Ademais, ele vê como surpreendente “[...] a aceitação generalizada, no mundo ocidental, do jardim-de-infância froebeliano como a instituição educacional a se adotar para a educação da criança de três a seis anos”.

No mesmo sentido, Arce (2002) revela que a pedagogia froebeliana foi fortemente influenciada pela sociedade burguesa liberal e capitalista. Froebel valorizava a individualidade da criança, incentivava a professora a observá-la e permitir que ela fizesse escolhas. A descoberta fazia parte do planejamento das instituições, também as artes plásticas e jogos. Ainda, havia a orientação de uma rotina rígida mais voltada para o interesse dos pequeninos. Apesar da evolução e das inovações importantes do pensamento froebeliano, Arce (2002) acredita que a ideologia liberal entrou no discurso educacional no intuito de formar indivíduos, desde muito cedo, para viver em sociedades capitalistas, revelando, dessa forma, os traços de uma pedagogia reacionária.

É para a formação desse cidadão que a elite brasileira industrial passou a cobrar propostas de educação do Estado. Sentia-se a necessidade não apenas de formar mentes que se adaptassem a uma sociedade capitalista como também de mão de obra. Nessa circunstância, o caminho encontrado foi a escolarização pública, em que os segmentos dominantes passaram a desenvolver, juntamente com os representantes governamentais, um discurso de desenvolvimento social e econômico,

valorização da ciência e da cultura e o tecnicismo como pedagogia capaz de atender às necessidades da industrialização crescente. O atendimento assistencial na primeira infância segue com as práticas de uma educação para a submissão e o controle social, como se verá a seguir, mas não sem resistência!

2. Pedagogia da submissão em creches e pré-escolas pós-1930: as teorias da modernização e as políticas desenvolvimentistas

O atendimento assistencial e educacional voltado para a primeira infância no Brasil, como se pode concluir, foi se desenvolvendo para liberar a mulher para o mercado de trabalho e, ainda, para preparação das crianças para a vida na sociedade capitalista, ou seja, no sentido de que as gerações de trabalhadores permanecessem na sua condição subalterna. Por certo, o processo de industrialização tardia exigiu, fortemente, nos anos de 1950 e 1960 a ampliação de atendimento para a primeira infância (SAVIANI, 2012).

No cenário mundial as transformações capitalistas se intensificaram no período pós-segunda guerra mundial e o modo de produção inicia uma nova fase com a necessidade de expandir mercados como o caso da América Latina (MELLO, 2001; CARDOSO, 2006). Esse confronto planetário foi um divisor de águas para o capital imperialista, tendo em vista a forte estagnação e depressão a partir de 1929, período em que as jovens potências imperialistas mundiais (Alemanha, Estados Unidos, Itália e Japão) utilizaram-se da guerra para modificar a partilha de mercados, como explica Mandel (1977, p. 33):¹

Estas jóvenes potencias imperialistas se servirán de una serie de guerras imperialistas para cambiar estas correlaciones de fuerza y modular este reparto del mundo en favor suyo; guerra ruso-japonesa; primeira guerra mundial; segunda guerra mundial.

A época do imperialismo retrata-se, particularmente, pelo excedente do capital. Entende-se que com a segunda revolução tecnológica cria-se excedente e, conseqüentemente, estagnação e depressão (1929-1933). Era imprescindível mudar a dinâmica do capital. Para tanto, foram

¹ O trecho citado de Hernet Mandel encontra-se em capítulo do livro *Introducción al marxismo*, traduzido para vários idiomas, mas não para o português (<http://www.revoltaglobal.net>). Uma tradução apenas deste capítulo é disponibilizado em: orientaommarxista.blogspot.com/2008/06/o_capitalismo_dos_monopolios.html.

idealizadas formas mais globais de planejamento, bem como acordos macroeconômicos para atender as potências industriais (MELLO, 2001). Por conseguinte, o avanço do imperialismo, cuja base é o imperialismo clássico, se deu por meio da criação de mecanismos supranacionais, sendo os Estados Unidos da América o líder, por meio do acordo Bretton Woods (1944), que vislumbrava o dólar como moeda forte do sistema financeiro internacional. Ademais, refere Mello (2001, p. 39):

O keynesiannismo (com sua fórmula do Estado regulador/investidor e de Bem-estar) e o fordismo (como universalização do modelo produtivo americano pautado na produção e no consumo de massa) emergem, então, como padrões institucionais mundiais de estabilização sistêmica.

O excedente de capital também foi utilizado para financiar a ampliação do poder militarizado, tendo em vista as tensões da Guerra Fria. Além do mais, houve o financiamento de governos desenvolvimentistas, como os casos da América Latina. Cardoso (2006, p. 30) diz que, “[...] para enfrentar o problema de uma nova expansão capitalista e promover na parte pobre e subordinada do mundo mudanças adequadas a essa expansão, surgem as teorias da modernização”. Essas teorias organizam os países do mundo em escalas, por intermédio dos estágios capitalistas, e fornecem indicativos para que esses países passem de um nível de desenvolvimento para outro mais elevado, até que cheguem a um padrão esperado de modernidade. “Essa proposta de mudança é pensada no interior da concepção norte-americana de Guerra Fria, que as próprias teorias da modernização ajudam a consolidar” (CARDOSO, 2006, p. 30).

A ideia era a abertura para entrada de capital e tecnologia estrangeira em países de economia dependente, como o Brasil, para um suposto desenvolvimento rápido. No Brasil havia, de um lado, os que defendiam essas ideias e, de outro, os nacionalistas, que defendiam o uso de capital interno e o apoio do governo para a industrialização. O Instituto Superior de Estudos Brasileiro – ISEB –, criado em 1955 e ligado ao então Ministério da Cultura e Educação, foi um exemplo de Instituição cujos membros discutiam essas questões do desenvolvimento brasileiro. O ISEB gozava de autonomia de pesquisa e publicação e foi extinto em 1964 com o golpe militar. Álvaro Vieira Pinto, um dos intelectuais participantes, deixa claro o seu pensamento em relação à “[...] função do Estado no processo de desenvolvimento industrial do país e o caráter nacionalista do desenvolvimento apregoado por ele [...]” (LIMA, 2015).

Nesse contexto desenvolvimentista, Severino (2006, p. 299) explica que as ideias sociopolítico-educacionais foram marcadas pela “[...] ideologia liberal burguesa, laicizada, modernizada e modernizadora, com pretensão de ser fundada na ciência e no reconhecimento da liberdade e da igualdade humana”. Mas não para todos. Tal projeto tinha como base o capitalismo monopolista, para o qual o Estado deveria trabalhar.

É nesse momento que “[...] as teorias da modernização e do desenvolvimento, conjugadas, são oferecidas como fundamentação das políticas desenvolvimentistas [...]” (CARDOSO, 2006, p. 31) e aceitas no Brasil para atender aos interesses dos impérios capitalistas. O desenvolvimento capitalista brasileiro teve como protagonista a burguesia nacional, que foi subsidiada pelo recém-formado proletariado (OLIVEIRA, 2006). Para Cardoso (2006), essas políticas ficam evidentes no Brasil com Juscelino Kubitschek, excluindo Jânio Quadros e João Goulart,² e seguiram no período militar que se iniciou com o golpe em 1964.

Portanto, as políticas de educação no período militar trabalharam para uma formação tecnicista, entendendo-se, nesse viés, que a educação profissional deveria preparar a mão de obra qualificada para o desenvolvimento social e econômico do país, por intermédio, ainda, de um cidadão “ordeiro e pacífico”, como reforça Severino (2006, p. 300).

Ao mesmo tempo, o entrelaçamento da economia nacional ao capitalismo internacional se consolidou definitivamente, mediante uma política de associação e de dependência. A função do Estado nacional se redefine, gerando um Executivo forte e centralizador, com poder de controle político-policial, modernizando e centralizando a administração pública e repelindo brutalmente toda contestação. Trata-se de um regime tecnoburocrático, assumidamente autoritário e repressor.

Ainda que nessas condições adversas, mães e professores começaram a denunciar os péssimos serviços prestados junto às instituições de atendimento assistenciais para a pequena infância. Oportuno frisar que a luta pelo direito das crianças e de suas famílias por atendimento de qualidade e educacional, nas décadas de 1960 e 1970, passou a influenciar a agenda pontual de alguns governos. Nessa época,

² Juscelino Kubitschek governou de 31 de janeiro de 1956 a 31 de janeiro de 1961; Jânio Quadros, de 31 de janeiro de 1961 a 25 de agosto do mesmo ano; João Goulart, de 7 de setembro de 1961 a 2 de abril de 1964.

conforme Kuhlmann (1998, p. 180), “a prefeitura paulista havia cedido e iniciava a expansão das creches”. Já a pré-escola teve, na década de 1970, políticas federais de cunho compensatório, no intuito de preparar as crianças (quatro a seis anos) para o ensino primário. Essa visão de criança carente, despreparada e com cultura inadequada para a escola também passa a ser fortemente combatida. Kuhlmann (1998, p. 181) destaca a importante presença de mulheres de classes médias e altas nesse processo:

Sabe-se que foi apenas com a expansão da força de trabalho feminina aos setores médios da sociedade, em todo o mundo ocidental, a partir da década de 1960, que se ampliou o reconhecimento das instituições de educação infantil como passíveis de fornecer uma boa educação para as crianças frequentarem. A demanda desses setores promoveu uma recharacterização das instituições, que passaram a ser vistas como apropriadas a crianças de todas as classes sociais.

Ignorando as assimetrias intrafederativas, a expansão acelerava-se nos grandes centros, exigindo que a creche e a pré-escola fossem legalizadas. A primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB 4.024 de 1961 (MEC, 1979) – definiu, no Artigo 23, a educação pré-primária como aquela anterior ao ensino primário (quatro séries iniciais antigas) e, no Artigo 24, estimula empresas a organizarem, por interesse próprio ou por meio de parceria com os setores públicos, instituições para receber crianças de zero a seis anos. Essa LDB sinaliza, assim, o descompromisso do Estado com a oferta de educação para a pequena infância, o que se mostrou, igualmente, na Lei 5.692 de 1971 (BRASIL, 1971), que reformou parte do texto da primeira LDB e passou a chamar o ensino primário de ensino de primeiro grau e de pré-escola o que é anterior a ele (KRAMER, 1995; SAVIANI, 2012).

Os estudos de Kramer (1995, p. 90) indicam que, pelo Diagnóstico Preliminar da Educação Pré-Escolar no Brasil de 1975, o número de crianças de quatro a seis anos era em torno de 21 milhões. Destas, apenas 3,51% estavam matriculadas em uma pré-escola, mas 44% desse equivalente eram matrículas da rede particular. “Isso significa que a maioria das crianças que recebem educação pré-escolar provém das classes médias e altas [...]”. Havia a urgente necessidade de que o Estado brasileiro reconhecesse o direito das crianças de ter acesso à educação em instituições pré-escolares públicas.

Diante das evasivas governamentais, o atendimento em creches e pré-escolas por meio de iniciativas filantrópicas tornou-se histórico no Brasil. Essa vinculação do atendimento mediante setores assistenciais perdura por todo o período militar, apesar dos movimentos sociais. Desenvolveu-se, assim, uma pedagogia para a submissão, ou seja, uma proposta educacional específica para as classes populares, “[...] não a mesma educação dos outros, pois isso poderia levar essas crianças a pensarem mais sobre a realidade e a não se sentirem resignadas em sua condição social” (KUHLMANN, 1998, p. 167).

A defesa que se fazia, graças aos movimentos sociais de mães e de professores, é que a creche e a pré-escola deveriam ter um projeto educativo comprometido com o acesso de todas as pessoas ao conhecimento sistematizado (SAVIANI, 2013), independente de qual público a instituição atendesse. O fato é que as classes populares, a despeito de buscarem ou não objetivos educacionais no atendimento, passaram a ter reivindicações de ampliação de acesso que iam ao encontro dos anseios do próprio mundo do trabalho, que se transformava. Logo, quase que em um processo naturalizado, pois o trabalhador não tem opção, o que se oferece passa a ser aceito, mesmo que inadequado. E “a vinculação administrativa aos órgãos de assistência é um dos elementos sustentadores da concepção educacional assistencialista [...]”. Ademais, o preconceito já havia se instalado em relação às instituições que se destinavam a receber crianças de estratos sociais desfavorecidos. Isto é, “[...] desde o início já se define o atendimento como exclusivo para pobres que, por serem pobres, não teriam condições de educar adequadamente seus filhos” (KUHLMANN, 1998, p.186).

A partir dos anos de 1970 uma nova roupagem se dá à filantropia com as organizações não governamentais – ONG. A esse respeito referem Costa e Borghi (2013, p. 1021) que, “nas décadas de 1970 e 1980, o surgimento do terceiro setor à faixa etária de 0 a 3 anos fundamentou-se em um forte discurso [...] em que a democracia seria exercida por meio da participação popular direta”. É como se houvesse a necessidade de a sociedade civil se contrapor ao Estado. Além disso, as ideias neoliberais já iam se revelando com as orientações vindas da Inglaterra e dos Estados Unidos, apontando que o papel do Estado deveria mudar para atender às reconfigurações do capital mundializado (MELLO, 2001; HARVEY, 2005).

É nessa conjuntura que se agiganta o movimento de redemocratização no país. E a educação da primeira infância toma visibilidade, com o

direito das populações de zero a seis anos por educação infantil sendo registrado na Constituição Federal (BRASIL, 1988). Apesar do grande ganho legislativo, na década que se segue verificam-se as contradições entre os dizeres constitucionais e a modernização neoliberal, como é chamada por Cardoso (2006), obstaculizando o acesso das crianças à educação. Para a estudiosa, o resultado dessa última é que o “[...] fosso que só faz agravar-se entre países como o nosso e o chamado primeiro mundo se mantém na ideologia política e econômica como alcançável no futuro sempre adiado” (CARDOSO, 2006, p. 32). Contudo, esse seria um assunto para outro capítulo.

Considerações finais

A origem das instituições voltadas para receber crianças de zero a seis anos oriundas de extratos sociais desfavorecidos, no Brasil, atrela-se a um atendimento assistencial, mediante organização filantrópica voltada para ajudar gente pobre e a utilização de uma abordagem educacional chamada por Kuhlmann (1998) de pedagogia da submissão. Essas iniciativas estavam ligadas à área de saúde, à filantropia religiosa, à educação, à assistencial social e, até mesmo, jurídica. Kramer (1995), em uma análise crítica, estruturou uma interessante periodização, afirmando que, entre os anos de 1890 até a década de 1930, a ausência de vontade política com a questão da educação para a primeira infância contribuiu para esse fenômeno.

As interpretações dos fatos históricos apresentados sobre as instituições assistenciais, que começam a se ampliar a partir da década de 1930, e as características de uma sociedade industrial no Brasil permitem concluir que esse tipo de serviço contribuiu para a segregação social das crianças e de suas famílias. Não surpreende que, ao longo das décadas, os filhos da classe trabalhadora recebessem, e ainda hoje é assim, uma educação para a pacificação, para o controle da rebeldia social e para a inculcação sobre o lugar do pobre na sociedade capitalista. A classe trabalhadora tem sido convencida de que a assistência a seus filhos pequenos é uma espécie de dádiva, o que naturalizou, seguindo essa lógica, o atendimento precário.

A vinculação das creches e pré-escola, sobretudo até a década de 1970, a órgãos de assistência social construiu no imaginário da sociedade grande preconceito em relação a essas instituições. Assinala Kuhlmann (1998, p. 166) que as “concepções educacionais vigentes nessas

instituições se mostraram explicitamente preconceituosas, o que acabou por cristalizar a ideia de que [...] teriam sido pensadas como lugar de guarda, de assistência, e não de educação”. Contudo, há intencionalidade educativa, mas não para a emancipação. O atendimento não se restringia a amenizar os problemas da pobreza, das desigualdades sociais, do descompromisso das autoridades governamentais com as crianças e suas famílias, mas tinha por trás a ideologia de uma política conversadora, de proteção ao rentismo, e a manutenção de uma elite contrária ao bem comum.

A pouca qualidade no atendimento que se naturalizou ao longo das décadas e, ainda, a ideia de que a própria sociedade civil, por meio de projetos ligados a filantropia, deve resolver o problema das crianças pobres, perpetuaram, nas condições dadas, um processo perverso para as classes populares, desobrigando o Estado de suas funções sociais e de equilíbrio entre as gritantes desigualdades.

As evidências históricas apresentadas aqui sobre as condições do surgimento das primeiras instituições assistenciais e educacionais destinadas à pequena infância no Brasil revelam que tais instituições se tornaram um dispositivo privilegiado à industrialização. Com a entrada da mulher no mercado de trabalho e a preparação das crianças para a vida em uma sociedade capitalista, as políticas para a educação em creches e pré-escolas passaram a sofrer a pressão da elite, caminhando a favor dos interesses do capital. A história é reveladora e pode contribuir para a superação desses processos de injustiça social. A luta por uma educação capaz de levar ao mais alto desenvolvimento da pessoa inicia-se na educação infantil e é esta que se almeja em uma abordagem crítica (SAVIANI, 2012).

Referências

ARCE, A. **A pedagogia na “era das revoluções”**: uma análise do pensamento de Pestalozzi e Froebel. Campinas: Autores Associados, 2002.

BARBOSA, I. G. O Proinfantil e a formação de professores. **Revista Retratos da Escola/ Escola de Formação da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (Esforce)**, Brasília, v. 5, n. 9, p. 385-399, jul.-dez. 2011.

BRASIL. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. **Diário Oficial [da] União**, Brasília, DF, 12 ago. 1971.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, 1988.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996. **Diário Oficial [da] União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 8 fev. 2018.

CARDOSO, M. L. Sobre as relações sociais capitalistas. In: LIMA, J. C. F.; NEVES, L. M. W. **Fundamentos da educação escolar do Brasil contemporâneo**. Rio de Janeiro: Fiocruz: EPSJV, 2006. p. 25-68.

COSTA, B. A.; BORGHI, R. F. O atendimento da educação infantil via conveniamento: um estudo das justificativas municipais. **Atos de Pesquisa em Educação**, Blumenau, v. 8, n. 3, p.1019-1032, set./dez. 2013.

COUTINHO, C. N. O Estado brasileiro: gênese, crise, alternativas. In: LIMA, J. C. F.; NEVES, L. M. W. **Fundamentos da educação escolar do Brasil contemporâneo**. Rio de Janeiro: Fiocruz: EPSJV, 2006. p. 173-200.

HARVEY, D. O Estado neoliberal. In: HARVEY, D. **O neoliberalismo: história e implicações**. Tradução de Adail Ubirajara Sobral e Maria Stela Gonçalves. São Paulo: Edições Loyola, 2005. p. 75-96.

KRAMER, S. **A política do pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 1995.

KUHLMANN, M. **Infância e educação infantil: uma abordagem histórica**. Porto Alegre: Mediação, 1998.

KUHLMANN, M. Educação infantil e currículo. In: FARIA, A. L. G.; PALHARES, M. S. (Org.). **Educação infantil pós-LDB: rumos e desafios**. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 1999. p. 51-65.

LIMA, M. F. As bases do pensamento do filósofo Álvaro Borges Vieira Pinto (1909-1987) e sua atuação no Instituto Superior de Estudos Brasileiros (ISEB). **Ensaio: Avaliação, Política e Educação**, Rio de Janeiro, v. 23, n. 87, p. 485-515, abr./jun. 2015.

MANDEL, E. El capitalismo de los monopolios. In: MANDEL, E. **Introducción al marxismo**. 1977. Disponível em: <http://www.revoltaglobal.net.htm>. Acesso em: 11 maio 2019.

MARCILIO, M. L. De criança a escolar. In: SOUZA, G. (Org.). **Educar na infância: perspectivas histórico-sociais**. São Paulo: Contexto, 2010. p. 41-66.

MARINE, M. R. **Dialética da dependência**. 1973. Disponível em: http://edisdisciplinas.usp.br/pluginfile.php/2795191/mod_resource/content/1/Dialética%da20%Dependencia%20-%20Ruy520Mauro%20marine%20exp.htm. Acesso em: 2 jun. 2019.

MEC – Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Ensino de 1º e 2º grau. Subsecretaria de Ensino Regular. **Legislação e normas da educação pré-escolar**. Brasília, DF, 1979.

MELLO, A. F. Teorias do neo-imperialismo: raízes da teoria marxista do capitalmundial. **Estudos de Sociologia**, Araraquara, v.6, n. 11, p.39-66, 2001.

OLIVEIRA, F. A dominação globalizada: estrutura e dinâmica da dominação burguesa no Brasil. In: BASUALDO, E. M.; CLACSO, A. E. **Neoliberalismo y sectores dominantes: tendencias globales y experiencias nacionales**. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, 2006. Disponível em: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/livros/grupos/basual/C08DeOliveira.pdf.htm>. Acesso em: 11 maio 2019.

SAVIANI, D. Vicissitudes e perspectivas do direito à educação no Brasil: abordagem histórica e situação atual. **Educação e Sociedade**, v.34, n.124, p.743-760, jul-set, 2013.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 11. ed. Campinas: Autores Associados, 2013.

SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2007.

SAVIANI, N. Educação Infantil *versus* educação escolar: implicações curriculares de uma (falsa) oposição. In: ARCE, A.; JACOMELI, M. R. M. (Org.). **Educação Infantil versus educação escolar?: entre a (des) escolarização e a precarização do trabalho pedagógico nas salas de aula**. Campinas: Autores Associados, 2012. p. 53-79.

SEVERINO, A. J. Fundamentos ético-políticos da Educação no Brasil hoje. In: LIMA, J. C. F.; NEVES, L. M. W. **Fundamentos da educação escolar do Brasil contemporâneo**. Rio de Janeiro: Fiocruz: EPSJV, 2006. p. 289-320.

STEMMER, M. R. G. S. Educação Infantil: gênese e perspectivas. In: ARCE, A.; JACOMELI, M. R. M. (Org.). **Educação Infantil versus educação escolar?: entre a (des)escolarização e a precarização do trabalho pedagógico nas salas de aula**. Campinas: Autores Associados, 2012. p. 5-32.

VEIGA, C. G. As crianças na história da educação. *In*: SOUZA, G. (Org.). **Educar na infância: perspectivas histórico-sociais**. São Paulo: Contexto, 2010. p. 21-40.

VIEIRA, S. L.; VIDAL, M. E. O público e o privado na educação: uma (in)distinção polêmica. *In*: BRZEZINSKI, I. (Org.). **LDB/1996 contemporânea: contradições, tensões, compromissos**. São Paulo: Cortez, 2014. p. 87-111.

POLÍTICA NACIONAL DE ALFABETIZAÇÃO (PNA): RETROCESSOS E RESISTÊNCIAS

*Daniele Lopes Ferreira
Vilma Aparecida de Souza*

Introdução

Ao longo do presente texto pretende-se problematizar a perspectiva conceitual de alfabetização presente no documento Política Nacional de Alfabetização (PNA), instituída pelo Decreto nº 9.765, de 11 de abril de 2019, sob a condução do Ministério da Educação. Para contribuir com essa discussão, foi feito o relato da experiência vivenciada por uma discente do curso de Pedagogia no campo de estágio supervisionado, a qual contribui para refletir acerca dos limites e possibilidades de superação da proposta pertinente à Política mencionada. A vivência em questão se deu em uma turma de 2º ano do Ensino Fundamental em um Colégio de Aplicação situado no interior do estado de Minas Gerais.

O estágio curricular não é compreendido aqui como um “componente prático” dos cursos de licenciatura, mas como um momento de pesquisa que contribui para a formação de professoras e professores críticos e reflexivos. Dito isso, ressalta-se que as ponderações elaboradas a partir dessa experiência privilegiam o processo de alfabetização decorrente da práxis da professora da turma acompanhada pela estagiária.

A perspectiva abordada pela referida professora dialoga com a alfabetização discursiva, priorizando a construção da linguagem escrita, a partir de sua função social. Ou seja, o trabalho desenvolvido por ela compreende que a criança está imersa em um mundo letrado e, portanto, já tem contato com a escrita em diversos contextos. O processo de alfabetização deve, assim, propiciar às educandas e educandos formas de experimentar os diversos sentidos e possibilidades da forma escrita de linguagem (SMOLKA, 2014).

Essa forma de encarar a alfabetização enquanto movimento discursivo mostrou-se como um contraponto àquela proposta na Política Nacional de Alfabetização (PNA). A referida Política sugere que os gargalos existentes na alfabetização do Brasil têm como raiz principal os métodos utilizados pelas professoras e professores. O texto da PNA propõe, então, a adoção do método fônico como solução para tais gargalos.

No decorrer das análises ficaram evidentes os limites da PNA, enquanto proposta para solucionar as problemáticas da educação básica, visto que ela esvazia a discussão em torno da alfabetização ao transformá-la em mera questão metodológica. Já a vivência da licencianda no campo de estágio apontou estratégias para a superação desses reducionismos, rumo à formação de sujeitos críticos.

1. A problemática da alfabetização: uma questão de método?

A Política Nacional de Alfabetização (PNA) foi instituída pelo Decreto nº 9.765, de 11 de abril de 2019, e conduzida pelo Ministério da Educação por meio da Secretaria de Alfabetização (Sealf). Segundo o referido documento, essa proposta tem o intuito de “melhorar a qualidade da alfabetização no território nacional e de combater o analfabetismo absoluto e o analfabetismo funcional, no âmbito das diferentes etapas e modalidades da educação básica e da educação não formal” (BRASIL, 2019, p. 50).

Ela tem como público-alvo prioritário as crianças na primeira infância e os alunos dos anos iniciais do ensino fundamental. O texto que compõe o caderno de apresentação desta Política frisa a necessidade de estabelecer objetivos¹ bastante específicos a serem alcançados por meio das estratégias propostas, bem como salienta a demanda por mensurar os resultados através de avaliação e monitoramento (BRASIL, 2019). Para atingir tal fim, aborda a questão de estabelecer indicadores e promover avaliações em larga escala para captar o desenvolvimento dos estudantes no âmbito pertinente à PNA.

Como embasamento para suas proposições, o texto pertinente ao caderno no qual consta a PNA, traz dados colhidos a partir dos resultados da Avaliação Nacional de Alfabetização (ANA), dados do Instituto

¹ Segundo o Art. 4º do Decreto nº 9.765, de 11 de abril de 2019 objetivos da Política Nacional de Alfabetização:

“I. elevar a qualidade do ensino e da aprendizagem no âmbito da alfabetização, da literacia e da numeracia, sobretudo nos primeiros anos do ensino fundamental, por meio de abordagens científicamente fundamentadas;

II. contribuir para a consecução das Metas 5 e 9 do Plano Nacional de Educação de que trata o Anexo à Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014; Política Nacional de Alfabetização 52;

III. assegurar o direito à alfabetização a fim de promover a cidadania e contribuir para o desenvolvimento social e econômico do País;

IV. impactar positivamente a aprendizagem no decorrer de toda a trajetória educacional, em suas diferentes etapas e níveis; e

V. promover o estudo, a divulgação e a aplicação do conhecimento científico sobre literacia, alfabetização e numeracia” (BRASIL, 2019, p. 51-52).

Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), avaliação internacional (PISA), promovida pela Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) (BRASIL, 2019), bem como frisa em muitos momentos que a sistematização desta se deu com base nas “melhores evidências científicas”² (BRASIL, 2019, p. 38).

Franco e Martins (2019) analisam a referida Política em sua obra *Palavra escrita: vida registrada em letras a alfabetização para além da Política Nacional de Alfabetização (PNA)*. Ao contrário das afirmações presentes no documento oficial de que a referida Política surge para atuar incisivamente no combate ao analfabetismo absoluto e ao analfabetismo funcional (BRASIL, 2019), as autoras apontam gargalos nessa proposta que inviabilizam o resultado anunciado.

Um dos pontos críticos mais evidentes é o reducionismo teórico-metodológico presente tanto nas análises tecidas ao longo do documento, como no caminho proposto para se resolver o problema da alfabetização no Brasil, por meio da adoção do método fônico (FRANCO; MARTINS, 2020). O referido reducionismo está intimamente ligado à necessidade de reforçar o caráter de cientificidade das propostas, imbuindo o texto de uma suposta neutralidade.

A partir dessa compreensão, Franco e Martins (2020) salientam que a concepção de ciência que permeia a PNA possui caráter positivista e aspectos da lógica formal e apregoa a neutralidade e o distanciamento entre o sujeito que busca conhecer e o objeto do conhecimento. Essa noção de ciência oculta as contradições da realidade e reforça a ideia errônea de que a produção de conhecimento se dá distanciada da própria realidade social. Ou seja, ao travestir a ciência como uma construção neutra, é possível utilizá-la para cumprir os interesses hegemônicos sem colocar isso em evidência.

No caso, “o documento apresenta a ciência cognitiva como única possibilidade de pensar cientificamente a alfabetização e repete muitas vezes que se baseia em evidências, mas não as demonstra, tendo apenas um efeito de retórica” (FRANCO; MARTINS, 2020, p. 70). A insistência em afirmar a validade da ciência cognitiva, mesmo sem demonstrações efetivas, dá um brilho de seriedade à PNA, ao passo que contribui

² “(...) enunciou, entre seus princípios, condições que possibilitam a elaboração de uma política de alfabetização de maior eficácia (art. 3º, III a V), a saber: a fundamentação em evidências das ciências cognitivas, a ênfase no ensino de seis componentes essenciais para a alfabetização – consciência fonêmica, instrução fônica sistemática, fluência em leitura oral, desenvolvimento de vocabulário, compreensão de textos e produção de escrita – e a adoção de referenciais de políticas públicas exitosas, tanto nacionais quanto estrangeiras” (BRASIL, 2019, p. 40).

para individualizar o problema da alfabetização, visto que ele seria considerado uma questão de ordem cognitiva e não atrelado a questões históricas ou socioeconômicas.

Ao tratar a problemática da alfabetização da forma como foi mencionada acima, oculta-se tanto a realidade de extrema desigualdade vivenciada pelo público-alvo da PNA, quanto a intencionalidade compensatória das estratégias formuladas no decorrer da formulação da Política. A decisão deliberada de ignorar os fatores históricos, sociais, econômicos e culturais que constituem as barreiras para o acesso à educação de qualidade e que contribua para a formação de sujeitos alfabetizados no Brasil, leva à proposição de soluções simplistas ao problema colocado.

O caminho rumo à superação das questões relacionadas à alfabetização sugerido pela PNA é a adoção do método fônico. Ao destacar a necessidade de um método para a alfabetização, reconhece-se o caráter intencional do processo educativo, contrapondo a uma noção espontaneísta da construção dos conhecimentos necessários à alfabetização. Todavia, ao apoiar-se no método fônico e apresentá-lo enquanto uma novidade salvacionista, sob o ponto de vista histórico, o documento aqui analisado comete um anacronismo.

(...) o método fônico *não é neto* do método alfabético-silábico, mas seu irmão caçula, para permanecermos na metáfora parental; o método fônico, portanto, *não é um novo método de alfabetização, não está anos luz à frente do método alfabético-silábico do passado* e as semelhanças entre eles são muito maiores do que a mera ênfase no som da fala (MORTATTI, 2009, p.105 grifo da autora).

O método fônico reduz o ato de ler à mera codificação e decodificação de sinais gráficos. Ao focar apenas na associação entre sons, letras e sílabas, relega a segundo plano a construção de sentidos para o que está sendo lido. Como contraponto ao método proposto pela PNA, faz-se necessário ebelecer um processo educativo voltado à leitura e escrita que efetivamente promova transformação da consciência, o qual “obrigatoriamente precisa possibilitar a compreensão dos enlaces conceituais que insere o significado da palavra em um sistema conceitual” (FRANCO; MARTINS, 2020, p. 87).

Diante do exposto, fica notório o reducionismo, bem como o empobrecimento ocasionado pela PNA no que tange à formação de

sujeitos que leem e escrevem, ao desconsiderar as múltiplas relações de poder que determinam o fenômeno educativo. A alfabetização discursiva, pelo contrário, busca evidenciar as relações sócio-históricas que permeiam o processo de apropriação da língua escrita, retomando os sentidos políticos da apropriação da leitura e da escrita.

1.1 Uma experiência com alfabetização discursiva

O percurso metodológico adotado no presente trabalho é o relato de experiência, que tem como base a vivência da discente ao longo do estágio curricular, no qual se percebeu um movimento ativo por parte da professora regente de resistência e avanços em relação às propostas da PNA. É relevante situar que esta experiência de estágio no Colégio de Aplicação se deu no ano de 2022, três anos após a instituição da Política em questão.

Ressalta-se, também, que à época eram efetuados diversos debates acerca da PNA na universidade à qual a graduanda estava vinculada, tanto na disciplina de Estágio Curricular II, como no âmbito do Programa de Iniciação à Docência (Pibid) e Residência Pedagógica (RP), devido à temática do subprojeto tanto do PIBID quanto RP ser exatamente a alfabetização. A leitura do Decreto nº 9.765, de 11 de abril de 2019, que instituiu a PNA e de tais discussões, propiciaram reflexões e questionamentos acerca dos limites da referida Política, os quais influenciaram a perspectiva da estagiária em questão, enquanto uma pesquisadora ao adentrar o campo de estágio e deparar-se com uma turma do ensino fundamental em processo de alfabetização.

Dessa relação surgiram algumas problematizações, entre as quais algumas são reproduzidas a seguir: *Sob quais aspectos o estágio curricular impacta na formação de professoras/es alfabetizadoras/es? Qual perspectiva teórico-metodológica embasa o trabalho da professora regente da turma acompanhada no campo de estágio? Em relação à PNA, o trabalho desenvolvido pela professora confronta ou corrobora com suas premissas? No campo de estágio é possível desenvolver estratégias para identificar e superar os limites da PNA?* A partir delas foi elaborada a síntese que resultou no presente escrito.

O estágio curricular é entendido aqui como um elemento relevante na formação de professores, o qual “se produz na interação dos cursos de formação com o campo social no qual se desenvolvem as práticas educativas” (PIMENTA; LIMA, 2006, p. 6). Isso não significa demarcar

o estágio enquanto um momento de “prática” dos cursos de licenciatura, o que pode, inclusive, levar à ideia de ser esse um espaço que se contrapõe às teorias estudadas no decorrer do processo de formação, ou mesmo como um componente curricular voltado à instrumentalização técnica de profissionais em formação. No trabalho aqui desenvolvido assume-se a perspectiva que encara o estágio como pesquisa por parte do licenciando e da licencianda.

A pesquisa no estágio, como método de formação dos estagiários futuros professores, se traduz pela mobilização de pesquisas que permitam a ampliação e análise dos contextos onde os estágios se realizam. Mas também e, em especial, na possibilidade de os estagiários desenvolverem postura e habilidades de pesquisador, a partir das situações de estágio, elaborando projetos que lhes permitam ao mesmo tempo compreender e problematizar as situações que observam (PIMENTA; LIMA, 2006, p. 14).

Em outras palavras, ter como premissa a necessidade de uma postura investigativa por parte das estagiárias e estagiários implica no esforço destes em prol de estabelecer relações entre as explicações e conceitos já constituídos e os novos dados encontrados na realidade na qual inserem-se ao adentrar o campo de estágio. Esses requisitos foram levados em conta no decorrer do processo de estágio que resultou no presente texto.

Conforme já foi dito, a experiência abordada no presente trabalho remonta à vivência de uma discente do curso de Pedagogia em um Colégio de Aplicação. No campo de estágio a estudante foi designada a acompanhar uma das turmas de 2º ano do Ensino Fundamental que se encontrava em processo de alfabetização. Segue a discussão acerca dessa experiência.

O contexto supramencionado permitiu à estudante estar imersa no cotidiano da turma e observar as relações ali estabelecidas. Por meio da observação da estagiária em relação à práxis da professora regente, evidenciou-se um trabalho de ruptura com a noção do ato de ler, enquanto oralização de textos, algo muito presente em trabalhos ancorados no método fônico, e cuja ênfase se dava na relação social e na prática dialógica da construção da linguagem escrita. Essa postura considera o ato de ler como atribuição de sentidos ao texto gráfico. Sendo assim, o seu ensino não pode estar apartado das relações humanas, pois

são as situações sociais concretas, manifestas em enunciados escritos organizados em gêneros discursivos, que se constituem seu objeto de estudo (FERREIRA; CORREIA, 2020, p. 79).

Além da sistematização de sequências didáticas que partiam da função social dos diferentes gêneros discursivos, percebeu-se que a educadora incentivava que as crianças vivenciassem o processo de leitura e escrita a todo o momento, extrapolando as aulas mais específicas de leitura e produção de texto. Segundo Smolka (2014), pautada na perspectiva de alfabetização discursiva, tais elementos são essenciais para a mediação da professora com vistas a contribuir com o processo de construção do conhecimento acerca da língua escrita das crianças.

Essas estratégias ficaram nítidas, em especial no que tange à proposta da professora para que os educandos sempre fizessem a leitura individual e silenciosa dos textos que compunham o material utilizado nas aulas e dos enunciados de todas as questões escritas. Propiciar condições para que haja esse primeiro momento de capturar o texto *apenas com os olhos* é de extrema relevância para o ato de ler, visto que a leitura é o “tratamento de signos visuais abrindo o acesso direto ao significado” (BAJARD, 2012, p. 12).

Após a apreensão individual do texto, discutia-se sobre o entendimento do que foi lido por meio da abertura da fala para que cada criança pudesse manifestar o que compreendeu. Assim, os sentidos para o texto eram construídos coletivamente, o que colabora para promover o acesso de cada estudante aos usos sociais e contextualizados da língua escrita, ao passo que incentiva a autonomia desses leitores iniciantes.

Em relação aos gêneros discursivos, definidos por Bakhtin (2016, p. 12) como “tipos relativamente estáveis de enunciados”, o diálogo entre os seres humanos é apresentado como seu traço fundamental. Pressupõem-se, portanto, que o trabalho pedagógico com vistas a formar leitoras e leitores críticos precisa necessariamente partir dos gêneros do discurso, e não de unidades mínimas da língua.

Notou-se que a professora regente tinha o cuidado de selecionar textos completos para compor os momentos de leitura, contextualizando a situação de comunicação que envolvia o material exposto, contribuindo para que as crianças compreendessem quais situações e práticas sociais exigiam aquele determinado tipo de comunicação escrita. A seguir, é descrita uma situação a fim de ilustrar o que foi dito.

A estagiária pôde acompanhar o trabalho com textos jornalísticos. Em uma das aulas, a professora regente promoveu a “descoberta de texto”,

projetando uma reportagem de jornal publicada *online*. Ela mostrou o sítio eletrônico do referido jornal e conversou com as crianças sobre os conhecimentos que elas já possuíam acerca dessa mídia. Em seguida, houve o momento de leitura silenciosa do texto feita por cada criança individualmente, seguido do momento de discutir sobre o que foi lido. A professora demarcou a estrutura que compõe o jornal e o comparou a outros gêneros do discurso, apontando aspectos em comum e outros que os diferenciam.

As/os estudantes que compunham a turma demonstraram uma leitura fluida do texto. Ainda que não decodificassem algumas das palavras ali presentes, conseguiram formular uma discussão sobre o sentido daquilo que foi lido. Foi notável que de fato leram, pois, as falas durante o debate sobre a reportagem trouxeram elementos que permitiam notar a compreensão dos aspectos gerais enunciados. Como sequência a essa atividade, foi proposta a criação de um jornal de parede para veicular notícias pertinentes ao cotidiano das crianças. A experiência demonstrou que houve compreensão das características que compõem esse gênero do discurso e de seu uso social.

Outro ponto que merece destaque é o Grupo de Estudos e Pesquisas em Alfabetização (GEPA), composto por algumas das professoras da educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental vinculadas ao Colégio de Aplicação. Segundo a professora regente da turma acompanhada pela estagiária, a adesão ao Grupo pelas docentes é facultativa; porém, boa parte das profissionais da instituição se interessaram em participar.

A estagiária foi convidada a integrar o Grupo, a fim de compreender melhor os processos de alfabetização mediados pela professora acompanhada por ela no campo de estágio. Essa experiência mostrou-se rica no sentido de propiciar um maior embasamento quanto à perspectiva da alfabetização discursiva, devido às leituras, discussões e troca de experiências entre as educadoras que compunham o Grupo. Foi também uma experiência enriquecedora em relação à possibilidade de estar próxima de professoras que, de fato, encaram com seriedade a pesquisa enquanto elemento constitutivo da práxis docente.

Com base nas observações aqui registradas, é notório como o conjunto de elementos que compõem essa experiência contribui para (re) pensar as propostas da Política Nacional de Alfabetização, que, por meio de um discurso biologizante, oculta as contradições da realidade e reduz a problemática da alfabetização no Brasil a uma simples questão de método.

2. Considerações finais

As políticas de alfabetização são temas urgentes que precisam ser pensados de forma crítica. Como pôde ser detectado no decorrer do trabalho, privilegiou-se, no processo de pesquisa, a proposta da PNA pautada no método fônico, e a resistência cotidiana a essa política por meio da alfabetização discursiva, adotada pela professora regente da turma acompanhada pela estagiária.

A curiosidade intelectual da estagiária-pesquisadora em torno da PNA, e em relação à forma como a professora no campo de estágio acata, ou não, as proposições da Política, promoveu um ambiente fértil para uma investigação sistematizada sobre as diferentes perspectivas sobre a alfabetização. A discussão proveniente dessa investigação demonstrou alguns dos limites da PNA enquanto uma política que pretende combater o analfabetismo absoluto e o analfabetismo funcional.

Inclusive, embora afirme basear-se em evidências científicas, o método fônico mostra-se como uma estratégia frágil para a formação de leitores críticos, visto que privilegia a correspondência entre letras e sons, relegando a segundo plano a função social dos textos, a própria constituição de sentidos (FRANCO; MARTINS, 2020). Em outras palavras, a PNA promove uma alfabetização como mera decodificação, sem apreensão de fato da significação dos diferentes textos e dos contextos em que eles aparecem, elementos imprescindíveis para a erradicação do analfabetismo e para a formação de leitoras e leitores críticos.

Essa afirmação permite perceber a importância de se recorrer à alfabetização discursiva enquanto uma opção política em defesa de uma alfabetização que proporcione a leitura da palavra e do mundo, a partir de uma perspectiva crítica. A experiência abordada no presente trabalho evidencia a relevância do estágio curricular sob a perspectiva da pesquisa, enquanto processo de formação de professoras e professores que compreendam o aspecto coletivo e função social da docência, bem como assimilem também a complexidade e o caráter dialético da realidade na qual atuam. A vivência em questão demonstrou que o “formar-se” educadora e educador exige a observação da práxis de profissionais mais experientes *in loco*; porém, uma observação questionadora, com vistas a problematizar a realidade posta.

Dessa maneira, foi possível à estagiária-pesquisadora mobilizar conhecimentos, teorias e saberes que viabilizem meios de responder às demandas do cotidiano profissional não apenas no decorrer da formação

inicial, mas fazer disso uma constante em sua atuação. No caso, assumiu-se o entendimento do espaço escolar enquanto um ambiente influenciado tanto por elementos pertinentes às relações estabelecidas nos intramuros das instituições de ensino, como por elementos econômicos, políticos culturais e sociais exteriores a ela, tal qual é o caso da Política Nacional de Alfabetização.

Espera-se que o relato aqui elaborado contribua para pensar estratégias viáveis para a superação dessa visão empobrecida e empobrecedora da alfabetização consolidada na PNA, tanto por professoras e professores, como também daquelas pessoas que estão em processo de formação para a docência. Também espera-se que instigue a visão do estágio curricular enquanto ambiente fértil para pesquisas por parte das estagiárias e estagiários, a fim de estabelecer novos conhecimentos, a partir da vivência nas instituições escolares e do estudo de teorias que efetivamente contribuam para refletir sobre esses espaços e os sujeitos que os constituem.

Referências

- BAJARD, E. **A descoberta da língua escrita**. São Paulo: Cortez, 2012.]
- BAKHTIN, M. **Os gêneros do discurso**. São Paulo: Editora 34, 2016.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Alfabetização. **PNA política nacional de alfabetização**. Brasília, DF, 2019.
- FERREIRA, E. M. B.; CORREIA, J. R. A formação da criança leitora por meio dos gêneros do discurso: questões metodológicas. **Leitura: Teoria & Prática**, v. 38, n. 78, p. 79-95, 2020. Disponível em: <https://ltp.emnuvens.com.br/ltp/article/view/834/593> . Acesso em: 10 de nov. de 2022.
- FRANCO. A. de F., MARTINS. L. M. **Palavra escrita: vida registrada em letras a alfabetização para além da Política Nacional de Alfabetização (PNA)**. Goiânia-GO: Editora Phillos Academy, 2021.
- LIMA, M. S. L.; PIMENTA, S. G. Estágio e Docência: diferentes concepções. **Poíesis Pedagógica**, [S. l.], v. 3, n. 3 e 4, p. 5–24, 2006. DOI: 10.5216/rpp.v3i3e4.10542. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/poiesis/article/view/10542> . Acesso em: 20 jan. 2022.
- MORTATTI, M. D. R. L. A” querela dos métodos” de alfabetização no Brasil: contribuições para metodizar o debate. **Acolhendo a alfabetização nos países de língua portuguesa**, v. 3, n. 5, p. 91-114, 2009.

SMOLKA, A. L. B. Alfabetização como processo discursivo. In: FRADE, I. C. A. da S.; VAL, M. da G. C.; BREGUNCI, M. da G. de C. (org.). **Glossário Ceale: Termos de Alfabetização, Leitura e Escrita para educadores**. Belo Horizonte: 2014. n.p. ISBN 978-85-8007-079-8. Disponível em: <https://www.ceale.fae.ufmg.br/glossarioceale/verbetes/alfabetizacao-como-processo-discursivo> . Acesso em: 10 nov. 2022.

RECONFIGURAÇÕES NO PAPEL DO ESTADO E AS INFLUÊNCIAS NA (RE) FORMULAÇÃO DE POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS

Raquel Aparecida Souza

Questões iniciais

A instituição “Estado” vem passando por profundas transformações, acompanhando as mudanças que ocorrem nas formas de produção econômica de âmbito mundial, associadas às crises e imposições de novas formas de organização social e global. Cada vez mais, a representatividade dos Estados tem sido questionada no contexto da nova ordem mundial e seu papel e função mudam para atender às novas demandas exigidas.

Se o Estado é responsável, dentre suas funções, por promover políticas públicas sociais, como pontua Höfling (2001) sobre o “Estado em ação”, então é importante conhecer como o Estado se constitui e se desenvolve em determinados tempos históricos, para se compreender como essas características impactam as políticas educacionais.

Assim, para compreendermos a influência do Estado na formulação de políticas públicas de educação, resgatamos as contribuições de importantes pensadores da história que, à sua forma e à seu tempo, apresentam elementos que auxiliam nessa compreensão.

Compreendemos que as políticas públicas, como é o caso de políticas de educação, não devem ser pensadas e executadas numa perspectiva isolada ou submissa aos interesses políticos, sociais e econômicos que modelam o Estado. Concordamos com Azevedo (2001) quando afirma que uma política de educação, entendida como política social, deve ser analisada a partir de algumas dimensões que considerem suas particularidades, como as estruturas de poder e dominação, tendo o Estado como referência, cuja memória direciona as relações com as representações sociais desenvolvidas pelas sociedades e, ainda, porque a complexidade do seu papel e intervenção ou não dele, culmina com a implementação de políticas públicas.

Nesse sentido, compreender a ação do Estado como responsável pela formulação de políticas públicas, torna-se um caminho importante, pois visões diferentes de Estado e de sociedade geram visões e objetivos

diferentes dessas políticas. Nesse movimento de reflexão, esse estudo de cunho bibliográfico, tem o objetivo de destacar elementos que auxiliem na compreensão sobre a relação entre as características da constituição do Estado e as influências na (re) formulação de políticas públicas. Como pressuposto, parte-se da compreensão que essas relações são estabelecidas em diferentes contextos históricos, políticos e sociais, os quais são marcados por interesses econômicos.

É importante ressaltar, contudo, que existem várias interpretações e concepções teóricas a respeito da origem do Estado. Nesse estudo, optamos pela dimensão social e política, com base nas referências sugeridas por Dallari (1998), para o qual a origem do Estado pode ser compreendida a partir de sua época de criação e dos motivos de sua criação.

Com relação à época de criação, Dallari (1998) aponta pelo menos três posições fundamentais de acordo com teóricos do Estado. Uma primeira é a de que o “Estado e a sociedade sempre existiram”; outra de que a “sociedade humana existiu sem o Estado durante certo período” e uma última posição é a daqueles que admitem o Estado como a “sociedade política dotada de certas características muito bem definidas” (p.22), ou seja, a figura do Estado como conceito histórico e político que nasce junto com o conceito de soberania.

No que refere aos motivos de criação do Estado, o autor apresenta as possibilidades que chama de “formação originária”. Aquela que surge de uma organização social que não foi ligada a outro Estado e a “formação derivada” que por sua vez seria aquela em que o Estado se origina de uma organização já existente anteriormente.

Tomamos por base esses princípios propostos por Dallari (1998), buscamos realizar as reflexões nesse estudo, a partir de um recorte que retoma os modelos de Estado de Bem-Estar Social e o modelo de Estado Neoliberal, como expressões do Estado moderno, no sentido da formação derivada do Estado.

Cientes de que não é tarefa fácil tratar de um tema tão amplo e complexo, ressaltamos que a intenção não é a de propor uma compreensão geral sobre o processo histórico de gênese, constituição, concepções e características, do Estado. Mas, considerando nosso objetivo do estudo, buscamos levantar alguns conceitos que ajudem a responder a seguinte questão: como o processo de reconfiguração do papel do Estado influencia a (re) formulação de políticas públicas educacionais?

Noções sobre Estado de Bem-Estar Social

Para Dallari (1999), Estado é um conceito que representa uma “ordem jurídica soberana que tem por finalidade o bem comum de um povo situado em determinado território” (p.44). Esse é apenas um conceito entre diversos outros que são apresentados pelos teóricos do Estado. De forma geral, em relação ao Estado moderno, é comum a compreensão de pelo menos três elementos constitutivos do Estado que são a soberania, o território e o povo.

Ao mesmo tempo é importante ter em mente que a relação entre a origem e os modelos de Estados, acompanham a dinâmica do sistema econômico do poder político vigente em determinados períodos. Assim, o Estado pode ser comparado ao mercado, como parte integrante do sistema capitalista, como destaca Roio (1999) “Sem a compreensão de que o Estado, tal como o mercado, é um elemento material constitutivo da dinâmica do capital, não conseguiremos escapar do plano da generalidade extrema da crise da reformulação do Estado brasileiro”. (p.13).

Pela literatura vemos que, o sistema capitalista para se manter vivo, passa por movimentos de crises, quando os modos de produção não conseguem mais dar os mais lucros esperados. Entre esses modelos, destaca-se a fase do capitalismo mercantil/comercial/pré-capitalista (Século XV – XVIII), com o sistema de trocas comerciais.

Posteriormente com a influência da Revolução Industrial na Inglaterra em meados de 1770, com a Revolução Francesa em 1789 e os ideais econômicos do liberalismo, tem-se o capitalismo industrial/liberal/concorrencial (Século XVIII – XIX) e a partir do século XX, após a segunda guerra mundial, tem-se o capitalismo financeiro/globalizado/neoliberal. Para cada modelo, tem-se também um tipo de Estado que se estrutura e se reorganiza para auxiliar o desenvolvimento desses modelos de capital.

Historicamente, o modelo de organização da administração produtiva, assentado no taylorismo/fordismo, no capitalismo liberal representado pelo Estado de Bem-Estar Social, Estado-Providência ou Welfare State, foi expressão dominante do sistema de produção e de seu respectivo processo de trabalho e vigorou na grande indústria, ao longo, praticamente, de todo o século, mas já nos anos de 1960 e 1970, apresenta problemas e sinais de esgotamento, levando a uma crise.

Esse Estado conhecido inicialmente por Estado intervencionista, representou um sistema político e econômico com base na livre empresa, mas com forte presença nos assuntos sociais. Groppo (2005)

lembra que esse é um dos tipos históricos do Estado Moderno no qual “parecia conformar um todo coerente e duradouro, cujos direitos sociais propalados aparentemente tinham eterna vigência garantida, incluindo uma educação pública gratuita, de qualidade e inclusiva”, (p.2), no entanto, não foi isso que ocorreu no seu processo de desenvolvimento.

Interventor e provedor, na medida em que representa um modelo de Estado adotado na Europa Ocidental no qual visava criar políticas com a intenção de garantir qualidade de vida para todos os cidadãos numa perspectiva mais assistencialista evitando, assim, problemas de ordem social.

Grosso (2005) ao discutir sobre as origens e decadências desse modelo de Estado de Bem-Estar Social, faz relação com o capitalismo, tendo em vista que após as guerras mundiais, esse modelo se apresenta como um instrumento de auxílio aos problemas sociais e econômicos em âmbito mais funcionalista, já que, pelo menos por um período, houve crescimento econômico mundial.

[...] a busca de um modelo que suavizasse os conflitos de classe, a busca de uma rotina que aliasse crescimento econômico com distribuição de renda (impedindo a temida “Revolução”), a construção de instituições que resolveriam – no âmbito estatal – as querelas advindas dos diferentes interesses de classe e de frações de classe. A aceleração da internacionalização e, enfim, da globalização da economia, num primeiro momento constrói a possibilidade do Estado de Bem-Estar – durante o período de enorme crescimento econômico no Pós-2ª Guerra Mundial. (GROSSO, 2005, p.2).

Nesse modelo de Estado, predominou a organização da administração produtiva conhecida como Fordismo, Taylorismo e Toyotismo. Baseava-se na produção em massa de mercadorias, sendo a atividade de trabalho reduzida às atividades mecânicas e repetitivas realizadas por operários semiqualiificados. Considerando a esfera econômica, Silva Junior e Sguissardi (2001) argumentam que se tratou de um modelo que tinha uma “base produtiva com tecnologia rígida, produtos homogêneos e produção em larga escala”, (p.104), e lembram, ainda, que ao se tratar de produção em massa, há também grande apelo para o consumo em massa.

Também é entendido como Estado Regulador, pois, na esfera política e econômica, o Estado de Bem-Estar Social, precisava manter um

compromisso com as classes criando políticas de distribuição de renda e para haver equilíbrio nesse modelo, essas políticas e legislações sociais precisavam ser reguladas por meio de cobranças de impostos e fundos públicos, geridos pelo Estado, o que representava para Silva Junior e Sguissardi (2001), uma forma de fetichismo do Estado capitalista.

O Estado de Bem-Estar Social, portanto, participa da reprodução do capital e da força de trabalho, ocupando, dessa maneira, um lugar central na dinâmica do Fordismo. Na medida em que participa da reprodução do capital e do trabalho, promovendo o compromisso, o Estado de Bem Estar Social desenvolve, ao mesmo tempo, uma intensa politização das relações entre capital e trabalho no interior do próprio Estado – oferecendo, desta forma, um certo grau de transparência do fetichismo do Estado Capitalista, que se apresenta como representante de toda nação, quando, ainda que com um certo grau de autonomia, representa e unifica os vários setores sociais ligados ao capital. (SILVA JÚNIOR, SGUISSARDI, 2001, p.105).

A gestão do fundo público pelo Estado tinha que levar em consideração as negociações políticas internas entre representantes do capital e do trabalho, o que segundo Silva Júnior e Sguissardi (2001), mostra como as instituições políticas e sociais tinham presença e como eram complexas as relações entre Estado e sociedade, considerando a organização do fordismo que era muito rígida.

Antunes (2003) destaca que esse sistema de compromisso e regulação no Estado de Bem-Estar Social ficava limitado a uma parcela de países capitalistas avançados e, portanto, na verdade se oferecia uma ilusão de que “o sistema de metabolismo social do capital pudesse ser *efetivo, duradouro e definitivamente* controlado, regulado e fundado num compromisso entre capital e trabalho mediado pelo Estado” (p.38). (grifos do autor). Enquanto aos países subdesenvolvidos, que eram excluídos dos compromissos, restava a exploração do trabalho.

Ao mesmo tempo em que o Estado precisava criar mecanismos de regulação para equilibrar o sistema de produção e consumo, garantir a elevação das taxas de lucros nas empresas, precisava gerir os organismos políticos e ações de operários que se organizavam em sindicatos em busca de que seus direitos sociais fossem garantidos, como aponta Antunes (2003), “O compromisso fordista deu origem progressivamente

à subordinação dos organismos institucionalizados, sindicatos e políticos, [...] convertendo esses organismos em verdadeiros cogestores do processo global de reprodução do capital”. (p.39).

Como estratégia para resolução desses e outros dilemas, Antunes (2003) ressalta que o Estado, na sua concepção de “Estado Providência”, aproveita-se da situação de representante e gestor geral dos movimentos operários e organismos políticos, propagando-se sua concepção estadista por meio de um ideário de “poder coletivo, arbitral e de exterioridade frente ao capital e ao trabalho”. (p.39), o que levou ainda mais a uma dependência ao Estado de Bem-Estar Social.

Esse processo significou, para segmentos importantes do proletariado europeu “um acréscimo da dependência tanto prática quanto ideológica, em relação ao Estado, sob a forma do famoso ‘Estado-providência’. Dentro da moldura do fordismo, com efeito, esse Estado representa, para o proletariado, a garantia de ‘seguridade social’, com sua qualidade de gestor geral da relação salarial: é o Estado que fixa o estatuto mínimo dos assalariados (...); é ele que impulsiona a conclusão e garante o respeito das convenções coletivas; é ele que gera direta ou indiretamente o ‘salário indireto’”. (ANTUNES, 2003, p.40).

Essas estratégias estatais são explicadas, como destaca Groppo (2005), por um dos maiores representantes do Estado de Bem-Estar Social que foi Keynes, que, a partir de suas preocupações com relação aos efeitos sociais negativos na economia, defende que a presença e interferência do Estado eram necessárias para garantir o emprego, o equilíbrio nas taxas de lucros, a criação de estatais e iniciativas de obras públicas garantindo a oferta de trabalho, além de que também poderia “impedir a convulsão do sistema pelas lutas de classe e pela revolução”. (p.4).

No entanto, sinais de crises desse Estado começaram a surgir. A partir dos anos 1960 e 1970, como destaca Antunes (2003), a própria base de sustentação na produção por meio do profissional semiquificado, capaz de cumprir ordens e fazer a mesma atividade por um longo período de tempo, já não se sustentava mais, considerando as necessidades do capitalismo, as novas demandas de produção e as constantes ações e lutas de trabalhadores em busca de novas condições de trabalho. “Se o operário-massa foi a base social para a expansão do ‘compromisso’

social-democrático anterior, ele foi também seu principal elemento de transbordamento, ruptura e confrontação, da qual foram forte expressão os movimentos pelo controle social da produção”. (ANTUNES, 2003, p.41).

Outros sinais da crise ainda são destacados também por Antunes (2003), considerando que, após um longo período de acumulação de capital nesse modelo liberal, há uma queda da taxa de lucro causada pelo aumento do valor da mão de obra associado às constantes reivindicações e lutas sociais, levando a uma “redução dos níveis de produtividade do capital, acentuando a tendência decrescente da taxa de lucro”; Ocorre também um “esgotamento do padrão de acumulação taylorista/fordista de produção; Uma “hipertrofia da esfera financeira”, que ganhava autonomia com relação aos capitais produtivos; Uma “maior concentração de capitais” a partir de fusões entre empresas; Destaca-se a também a “crise fiscal e somado a isso, o processo crescente de privatizações”. (p.29-30).

Sobre a crise do Estado de Bem-Estar Social, Chauí (1999) também ressalta que ela foi uma crise gerada pelas próprias contradições internas do fundo público, criado para garantir a economia desse Estado. Para a autora, a economia estava assentada em três características principais, que se distinguiam pelo: “1) fordismo na produção”, “2) inclusão crescente dos indivíduos no mercado de trabalho” e “3) monopólio e oligopólios, que embora transnacionais ou multinacionais, tinham como referência reguladora o Estado nacional”. (p.213).

O Estado, como regulador precisava intervir para garantir o bem-estar da economia e, para isso, criou-se o fundo público que operava por meio de um duplo financiamento, sendo um referindo-se à acumulação do capital e outro à reprodução da força de trabalho. Porém esse duplo financiamento gerou dois salários, sendo um direto e outro indireto, ocasionando um déficit fiscal no Estado. Chauí (1999) esclarece que:

o salário direto é aquele pago privadamente ao trabalho e o indireto é aquele pago publicamente aos cidadãos para a reprodução da sua força de trabalho. O resultado foi o aumento da capacidade de consumo das classes sociais, particularmente da classe média e da classe trabalhadora; ou seja, o consumo de massa. No processo de garantia de acumulação e reprodução do capital e da força de trabalho, o Estado endividou-se e entrou num processo de dívida pública conhecida como déficit fiscal ou “crise fiscal do Estado”. (p.214).

Nesse contexto de crises enfrentadas durante a acumulação do capital ao longo do século XX, delineia-se um processo de reestruturação da produção, por meio da acumulação flexível, ao lado de um novo modelo econômico, o Estado neoliberal.

Noções sobre o Estado Neoliberal

Como estratégias para saída da crise do Estado de Bem Estar Social têm-se o processo de reorganização do capital por meio do advento do neoliberalismo, como pontua Antunes (2003):

[...] iniciou-se um processo de reorganização do capital e do seu sistema ideológico e político de dominação, cujos contornos mais evidentes foram o advento do neoliberalismo, com a privatização do Estado, a desregulamentação dos direitos do trabalho e a desmontagem do setor produtivo estatal, da qual a era Thatcher-Reagan foi a expressão mais forte; a isso se seguiu também um intenso *processo de reestruturação da produção e do trabalho*, com vistas a dotar o capital do instrumental necessário para tentar repor patamares de expansão anteriores. (p.31). (grifos do autor).

Esse modelo econômico surge com ideais contrários ao do Estado de Bem-Estar Social, pois segundo defensor do neoliberalismo, Friedrich Hayek, aquele modelo representava a raiz dos problemas econômicos mundiais no período anterior pós-guerra. Os escritos de Hayek datam de 1944, mas inicialmente eles não foram levados a sério e somente depois com as consequências da crise imposta à sociedade capitalista, seu livro “Caminhos da Servidão” tornou-se “um verdadeiro manifesto político da direita”, como destaca Silva Júnior. (2002, p. 31).

Nessa obra, “O Caminho da Servidão”, Hayek (2010) demonstra que os modelos de Estados anteriores não deram conta de resolver os problemas vivenciados pelas sociedades de cada época. Sobre o modelo liberal, por exemplo, ele afirma que o sucesso daquele modelo foi a causa do seu próprio declínio.

O liberalismo veio a ser considerado uma filosofia “negativa” porque não podia oferecer a cada indivíduo mais do que uma participação no progresso comum – progresso cada vez mais considerado natural e

inevitável e não mais encarado como decorrente da política de liberdade. Pode-se mesmo dizer que o próprio sucesso do liberalismo tornou-se a causa do seu declínio. Devido ao êxito já alcançado, o homem se foi mostrando cada vez menos disposto a tolerar os males ainda existentes, que a essa altura lhe pareciam insuportáveis e desnecessários. (HAYEK, 2010, p. 43-44).

Hayek (2010) faz críticas ao Estado de Bem-Estar Social e à sua concepção de construir “objetivos sociais” e “propósitos comuns” de organização da sociedade a partir de um “bem-comum”, entendendo que é difícil mensurar esse bem a todos de uma mesma forma, pois “O bem-estar e a felicidade de milhões não podem ser aferidos numa escala única de valores. O bem-estar de um povo, assim como a felicidade de um homem, depende de inúmeras coisas que lhe podem ser proporcionadas numa infinita variedade de combinações”. (HAYEK, 2010, p. 76).

Assim, Hayek (2010) defende que o Estado neoliberal se apresenta como uma solução contrária ao modelo de Estado de Bem-Estar social, em que o papel máximo e interventor o Estado devia ser mínimo e de não intervenção aos assuntos sociais. Defende a tese do individualismo e do respeito à liberdade individual, da qual faz parte a propriedade privada, de modo que o mercado deveria ser autônomo e representar a livre vontade dos indivíduos.

O estado deve limitar-se a estabelecer normas aplicáveis a situações gerais deixando os indivíduos livres em tudo que depende das circunstâncias de tempo e lugar, porque só os indivíduos poderão conhecer plenamente as circunstâncias relativas a cada caso e a elas adaptar suas ações. Para que o indivíduo possa empregar com eficácia seus conhecimentos na elaboração de planos, deve estar em condições de prever as ações do estado que podem afetar esses planos [...] se o estado dirigisse as ações individuais visando a atingir objetivos específicos, teria de agir com base em todas as circunstâncias do momento, e, portanto, suas ações seriam imprevisíveis. Daí o conhecido fato de que, quanto mais o estado “planeja”, mais difícil se torna para o indivíduo traçar seus próprios planos. (HAYEK, 2010, p.91-92).

Dessa forma, o neoliberalismo foi se constituindo como um terreno fértil, fortalecendo-se como a possibilidade de resolução de

problemas do modelo econômico. Na Inglaterra, um importante marco desse modelo ocorre a partir do governo de Margaret Thatcher (1979-1990) e espalha-se em outros países significando uma forma hegemônica de pensar e viver e como um guia teórico aos partidos políticos e aos governos. (FILGUEIRAS, 1997).

Se o modelo de Estado anterior entrou em crise por conta da sua rigidez interna de sua organização, conforme justificativas de Hayek e defensores do novo modelo, esperava-se alterações, com o neoliberalismo, por meio das propostas de flexibilização, acumulação flexível, novas relações dos processos de mercados de trabalho, de produtos e dos padrões de consumo.

Dentre as características da acumulação flexível, destacam-se o surgimento de novos setores de produção, novas maneiras de fornecimento dos serviços financeiros, novos mercados e a intensificação das taxas de inovação tecnológica e organizacional.

Esse novo modelo de acumulação representou, na visão de David Harvey, uma saída à crise econômica intensificada pelo Estado de Bem Estar Social, pois o neoliberalismo envolveria “rápidas mudanças dos padrões do desenvolvimento desigual, tanto entre setores como entre regiões geográficas, criando, por exemplo, um vasto movimento no emprego chamado de ‘setor de serviços’”. (HARVEY, 2000, p.140).

No entanto, Antunes (2003) vai mostrar que esse sistema é contraditório e se mantém mais no plano do discurso, pois ao mesmo tempo em que propõe uma estrutura mais flexível por meio de “novas técnicas de gestão da força de trabalho”, do trabalho em equipe, das “células de produção”, dos “times de trabalho”, dos grupos “semiautônomos”, entre outras possibilidades, ele continuou, assim como no modelo fordista, a exercer o controle sobre o processo de organização e exploração da força de trabalho. (ANTUNES, 2003, p.52).

Essa nova perspectiva de produção e organização do trabalho baseiou-se na desregulamentação, na flexibilidade e na privatização das necessidades coletivas. Dessa forma, a ideologia do modelo anterior de consumo de bens duráveis muda para a ideologia do consumo individualizado e exacerbado como argumenta Antunes (2003),

Opondo-se ao contrapoder que emergia das lutas societais, o capital iniciou um processo de reorganização das suas formas de dominação societal, não só procurando reorganizar em termos capitalistas o processo produtivo, mas procurando

gestar um projeto de recuperação da hegemonia nas mais diversas esferas da sociabilidade. Fez isso, por exemplo, no plano ideológico, por meio do culto ao subjetivismo e de um ideário fragmentador, que faz apologia ao individualismo exacerbado contra as formas de solidariedade e de atuação coletiva e social. (p.48). (grifo do autor).

No âmbito político, o neoliberalismo defende a democracia representativa, o estado de direito e os direitos individuais, no entanto, diferente do liberalismo, não apoia os interesses dos movimentos sociais ou sindicais, tampouco se mostra preocupado com a execução de políticas sociais que “procurem diminuir as desigualdades entre indivíduos, pois isso acomoda seus beneficiários e arrefece a competição, motor maior da sociedade e da liberdade”. (FILGUEIRAS, 1997. p.900).

Palavras como, consumo, concorrência, individualismo, privatização, não intervenção seja do Estado, seja dos sindicatos e movimentos sociais, mercantilização, reformas, flexibilização, entre outras, passam a ser as palavras dominantes no modelo de reconfiguração do Estado neoliberal.

Nesse contexto de reestruturação econômica, surge vários mecanismos de ajustes neoliberais, cujo objetivo inicialmente era auxiliar a elaboração e execução de projetos aos países ressurgentes da crise no pós-segunda guerra mundial, representados pelos Organismos Internacionais (OIs), entre eles: o Fundo Monetário Internacional (FMI), Banco Mundial, Banco Interamericano de Desenvolvimento (BIRD), Organização Mundial do Comércio (OMC), a Organização das Nações Unidas para a educação, a ciência e a cultura (UNESCO), a Comissão Econômica para a América Latina (CEPAL), entre outros.

Silva Junior e Sguissardi (2001) ressaltam que nessa nova ordem emergente, esses organismos internacionais despontam-se com um poder político e econômico para sedimentar as bases do modelo neoliberal a partir do regime de acumulação flexível. Inicialmente, foram criados com a intenção de prestar ajuda técnica e financeira, visando alcançar estabilidade econômica mundial e promover o crescimento, passando a interferir na “organização econômica e política dos Estados Nacionais, especialmente os chamados países em desenvolvimento”. (p.109). Com o passar do tempo, suas funções foram sendo ressignificadas e passaram, inclusive, a ditar as diretrizes para as reformas nos Estados.

Embora esse ideário original do modelo neoliberal ainda se faça presente nos dias atuais, estudiosos desse tema, como Puello-Socarrás

(2008), Dardot e Laval (2019) dentre outros, apontam para uma nova fase do neoliberalismo, na qual a administração estatal passa a ser orientada para uma administração privada que conta também com o auxílio de estratégias de uma nova governança ou governança neoliberal, fase também chamada de “novo neoliberalismo” e que tem, entre suas características, o foco no desenvolvimento do homem neoliberal, ou seja, o modelo econômico interferindo diretamente no modo de ser e de pensar dos sujeitos.

Reorganização do Estado e sua influência na (re) formulação de políticas públicas de educação

No movimento de compreensão sobre a reorganização do Estado a partir de algumas noções do modelo de Estado de Bem Estar Social e do Estado neoliberal, é possível percebermos que a tônica central se volta aos objetivos econômicos. Assim, o Estado vai sendo reconfigurado de modo a atender os anseios e demandas do mercado emergente, e vai atingindo até as subjetividades dos indivíduos para que esses anseios sejam atendidos.

Estudos de Laval (2022) apontam que, o modelo de Estado neoliberal em sua fase mais atual, não se refere apenas a uma política econômica e monetária com era na sua origem, mas acompanha o ritmo do mercado e faz parte de uma estratégia mundial cuja intenção, entre outras, é a de modificar a sociedade e transformar o homem, “toda a sociedade, e até mesmo todo o ser humano, está submetida às políticas e técnicas neoliberais de management”(p.525), cujo propósito é fazer “da lógica capitalista a lógica geral da vida humana” (p.525).

Assim, embora o neoliberalismo, desde seu nascedouro, tenha suas raízes no liberalismo econômico, ele vai se modificando não apenas como uma estratégia de solução para a ordem econômica, social e política, mas também se consolidando como um projeto filosófico e ideológico que influência todas as esferas da vida humana, como a esfera educacional.

Dardot e Laval (2016) ressaltam que esse o modelo econômico induz os desejos de consumo dos indivíduos e da sociedade e portanto, interferem nas relações sociais e nas subjetividades, tendo como referência as necessidades impostas pelo mercado e pela economia, promovendo a competição e o incentivo pela busca do mérito das conquistas. “intima os assalariados e as populações a entrar em luta econômica uns contra os outros, ordena as relações sociais segundo o modelo do mercado”

(DARDOT, LAVAL, 2016, p. 15), e nesse sentido, os autores apontam para o aprofundamento das desigualdades e mudanças do próprio indivíduo, que é “instado a conceber a si mesmo e a comportar-se como uma empresa”. (DARDOT, LAVAL, 2016, p. 15).

Por vez, estudos da área das políticas educacionais tem apontado que a (re) formulação de políticas públicas educacionais no Brasil apresentam-se como recursos para manipular e direcionar vontades e interesses dos indivíduos, moldando sua consciência e suas subjetividades. Um exemplo é o da meritocracia, por meio da qual, os indivíduos passam a crer que é somente pelos seus méritos e competências que conquistarão sucesso. As possibilidades de ser um empreendedor de si mesmo leva-o a acreditar que ele terá sucesso na sociedade de mercado, independentemente das condições objetivas em que a vida está imersa.

Outro exemplo é em relação à Resolução Conselho Nacional de Educação (CNE/CP Res.02/2019), sobre a revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Pedagogia. Sabemos que a formação docente em cursos de licenciaturas e de pedagogia tem sido alvo de constantes críticas e de várias propostas de reformulações, a partir de leis, decretos e resoluções.

No entanto, em relação à essa Res.02, Freitas (2021) assevera que várias conquistas então em jogo se ela for aprovada, pois entre outras propostas, tem-se a instituição de uma base comum de formação para todos os docentes de educação básica e a separação de dois cursos de formação de professores multidisciplinares, para a educação infantil e para os anos iniciais do ensino fundamental, com ênfase para uma concepção de caráter técnico-instrumental e fragmentada, diferenciando percursos na formação de professores e dos profissionais da educação denominados especialistas

Nesse sentido, o processo de constituição do Estado e seu processo de reconfiguração influencia nas práticas de (re)formulações de políticas públicas educacionais. Se entendemos que as políticas públicas representam o “Estado em ação”, como destacado por Höfling (2001), então o Estado, em resposta às demandas da sociedade, precisaria aprovar políticas públicas por meio de leis, ações e programas, que de fato atendessem essas demandas reais.

No entanto, Maues (2021) ressalta, que “a educação desempenha um papel fundamental, devendo-se, para tanto, criar as condições objetivas, possibilitando a elaboração e a operacionalização de políticas que correspondam à demanda do capital. (MAUES, 2021,

p. 191). No caso do Brasil, as políticas educacionais tem sido primeiro respostas aos anseios do sistema econômico vigente, do que, necessariamente das demandas da sociedade educacional.

Os governos de plantão eleitos para representar o Estado brasileiro, na dimensão do “Estado em ação”, aprovam políticas educacionais, mas em geral elas atendem aos objetivos que vão favorecer o modelo econômico, o qual para se manter vivo, entende que a educação é papel estratégico e fundamental para garantir a conquista desses objetivos nessa agenda mundial.

Assim, por meio da educação é possível formar e preparar indivíduos que sejam aptos aos interesses capitalistas de produção. No Brasil essa influência tem sido percebida em políticas públicas de educação para todos os níveis e modalidades educacionais, já que a educação é tomada como um investimento que deve produzir renda, e o indivíduo precisa de uma formação que o capacite a ser um empreendedor e um gestor de si mesmo, como pontua Maues (2021),

O arcabouço político, jurídico e econômico, criado pela Globalização e pelo neoliberalismo, [...] dá sustentação, de forma mais profunda, à premência de se formar o trabalhador que possa responder a esses anseios do processo de acumulação (MAUES, 2021, p. 191).

Isso se apresenta contraditório uma vez que, embora o Estado neoliberal tenha suas raízes no liberal, o qual tinha entre seus princípios a ideia da nação e do bem comum, em que o Estado tinha papel fundamental no planejamento desse bem comum, o que se consolida no neoliberalismo, pela não intervenção do Estado nos assuntos sociais, é a não preocupação com esse planejamento, descentralizando aos indivíduos e a sociedade a responsabilidade por suas conquistas, o que tem levado à um grande desemprego estrutural e aumento das desigualdades sociais.

Apontamentos para não finalizar

Apesar da limitação com que desenvolvemos o estudo bibliográfico em torno de algumas reconfigurações do Estado, foi possível perceber que elas influenciam no processo de (re) formulação de políticas públicas educacionais

Sendo uma política pública de educação, entendida como política social, acreditamos que ela deve ser analisada a partir de algumas

dimensões que considerem suas particularidades, como as estruturas de poder e dominação, tendo o Estado como referência, cuja memória direciona as relações com as representações sociais desenvolvidas pelas sociedades e, ainda, porque a complexidade do seu papel e intervenção ou não dele, culmina com a implementação dessas políticas públicas.

Compreender a ação do Estado como responsável pela formulação de políticas torna-se um caminho importante, pois visões diferentes de Estado e de sociedade geram visões e objetivos diferentes de políticas públicas. Nesse sentido, o estudo mostra que, em relação ao Estado de em Estar Social e o Estado Neoliberal, algumas marcas não têm rupturas e outras que são contraditórias.

De forma geral, percebemos pelas concepções destacadas, que em relação ao Estado, suas origens, seu papel e função na sociedade, sempre esteve em jogo a questão do domínio, da riqueza, do poder, da acumulação do capital, da geração de lucros, mesmo que, por um período da história, isso tivesse ligação com a busca por um certo “bem-estar” para todos, o qual, na sua conjuntura política e econômica, serviam às classes hegemônicas e donas do poder e não aos operários e trabalhadores que, de certa forma, acumulavam as riquezas para as empresas privadas e para o Estado.

Vemos que, algumas concepções de Estado e suas transformações, seguem o curso do processo de expansão do capital, cujo movimento é social, histórico e político. Nesse sentido, o Estado tem recorrido ao atendimento dessa expansão econômica e para isso, muitas políticas têm como objetivo manipular e direcionar vontades e interesses dos indivíduos, moldando a consciência e as subjetividades.

Como pontuou Dallari (1998), sobre a origem do Estado, ele é compreendido a partir de sua época de criação e dos motivos de sua criação e no caso brasileiro, a (re) formulação das políticas públicas, associa-se à resultados de disputas em torno de projetos políticos e de interesses distintos que perfazem a reconfiguração de um Estado neoliberal, que precisa agir para que o capital se mantenha vivo.

Referencias

ANTUNES, Ricardo. **Os Sentidos do Trabalho**: ensaio sobre a afirmação e negação do trabalho. São Paulo. Boitempo Editora, 2003.

AZEVEDO, Janete Maria Lins de. **A educação como política pública**. 1ª ed. Campinas/SP: Autores Associados, 1991.

AZEVEDO, Janete Maria Lins de. **A educação como política pública**. 3ª ed. Campinas/SP: Autores Associados, 2001.

DADORT, Pierre, LAVAL Christian. **A nova razão do mundo**: ensaio sobre a sociedade neoliberal. Trad. Mariana Echalar. São Paulo: Boitempo, 2016.

DALLARI, Dalmo de Abreu. **Elementos de Teoria Geral do Estado**. 26.ed. São Paulo: Saraiva, 1998.

DRAIBE, Sônia. O Welfare State no Brasil: características e perspectivas. **Cadernos de Pesquisa**. n.8. Unicamp, São Paulo. 1993.

GROPPO, Antonio Luiz. Das **Origens ao colapso do Estado de Bem-Estar**: Uma Recapitulação Desmistificadora. Revista HISTEDBR On-line, Campinas, n.20, p. 68 - 75, dez. 2005.

HAYEK, Friedrich. **O caminho da servidão**. Traduzido por Anna Maria Capovilla, José Ítalo Stelle e Liane de Moraes Ribeiro. São Paulo, Instituto Ludwig von Mises Brasil. 6 ed, 2010.

HARVEY, David. **Condição Pós-Moderna**. São Paulo, Loyola, 2000.

HÖFLING, Eloisa Maria. Estado e Políticas (Públicas) Sociais. **Cadernos Cedes**. Ano XXI, nº 55, novembro, 2001.

FILGUEIRAS, Luiz Antônio Mattos. Reestruturação Produtiva, Globalização e Neoliberalismo: capitalismo e exclusão social neste final de século. Mesa-redonda - **Seminário Interdisciplinar “O Mal-Estar no Fim do Século XX”**. Depto de Ciências Humanas e Filosofia da Universidade Estadual de Feira de Santana e pela Escola Brasileira de Psicanálise - Bahia/ Polo Feira.1997.

MAUES, Oláises Cabral. A Agenda Global da Educação no contexto da Covid-19. **Revista Linhas**. Florianópolis, v. 22,n. 49,p. 187-216,maio/ago. 2021. Disponível em: <https://www.revistas.udesc.br/index.php/linhas/article/view/20679/13148>. Acesso em 06 nov. 2021. DOI: <http://dx.doi.org/10.5965/1984723822492021187>.

PUELLO-SOCARRÁS, José Francisco. **Nueva Gramática del Neoliberalismo**. Itinerarios teóricos, trayectorias intelectuales, claves ideológicas. Bogotá:Universidad Nacional de Colombia, Facultad de Derecho, CienciasPolíticas y Sociales, 2008. Disponível em:http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/Argentina/fisyp/20120504070044/Nu_gram_neo.pdf. Acesso em: 27 jun. 2022.

ROIO, Marcos Tadeu Del. **Globalização e o Estado Nacional**. Marília. UNESP, 1999.

SILVA JÚNIOR, João dos Reis. Reformas do Estado e da educação e as políticas públicas para a formação de professores a distância: implicações políticas e teóricas. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n.24, p.78-89, set./dez.2003.

SILVA JÚNIOR, João dos Reis. **Reforma do Estado e da Educação no Brasil de FHC**. SP: Xamã, 2002.

A CATEGORIA DE PLANEJAMENTO ESTRATÉGICO NA GESTÃO EDUCACIONAL SOB A PERSPECTIVA DO PLANO DE AÇÕES ARTICULADAS (PAR)

Lorena Sousa Carvalho

Introdução

O presente capítulo objetiva refletir sobre a categoria planejamento e sua função estratégica como ferramenta de gestão educacional em meio à materialização do Plano de Ações Articuladas (PAR). Nesse sentido, apresenta os contornos das atuais políticas públicas educacionais sob a perspectiva do papel do Estado na sociedade e na educação, buscando demonstrar o lugar estratégico que o planejamento educacional tem ocupado a partir das medidas que vêm sendo assumidas pelo governo.

O Planejamento Estratégico é uma competência da administração que auxilia gestores a pensar uma organização, traçando metas, missão, visão, objetivos, plano de ação e acompanhamento. Essa é uma estratégia característica do ramo empresarial.

O crescente movimento de democratização de acesso ao ensino gerou um grande interesse para conferir os resultados dos investimentos destinados às escolas. Além disso, apregoa-se a estreita relação entre a educação e competências como mola propulsora da melhoria da produtividade, intencionalidade que se traduz nos objetivos e na operacionalização do planejamento em todos os níveis de ensino. É, pois sob esse olhar que nos propomos a descrever e analisar as implicações do planejamento no PAR.

O percurso metodológico será orientado pela leitura das fontes documentais, procedendo inicialmente a análise dos elementos constituintes do diagnóstico e o próprio PAR dos municípios.

É possível depreender que o Plano de Ações Articuladas (PAR) instaura-se como instrumento de planejamento no âmbito nacional e articula às reformas educacionais potencializando a transferência de responsabilidade com relação à execução das ações para o poder local. Ao constituir-se como mecanismo de intervenção do governo federal nos estados e municípios, o PAR traz em seu bojo os mecanismos que reforçam a estreita relação estabelecida entre centralização e descentralização.

O PAR como legitimação das políticas educacionais

Investigar as implicações do Plano de Ações Articuladas (PAR), tendo planejamento e a gestão educacional como eixo central desse estudo pode ser considerado relevante haja vista que no atual contexto, analisar e avaliar as políticas públicas para a educação se faz importante na medida em que a sociedade civil organizada e as próprias instituições governamentais estão cada vez mais sendo “chamadas” a se responsabilizarem por uma maior eficácia e eficiência na gestão dos recursos públicos e, consequentemente na obtenção de melhores resultados na efetivação das ações e programas implementados.

A partir da década de 90 do século passado, diversas avaliações de sistemas escolares têm sido incorporadas aos processos educativos. O Ministério da Educação (MEC), em articulação com as Secretarias Estaduais de Educação, implantou o Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb)¹. A defesa para a implementação desse sistema está associada à defesa da avaliação como possibilidade de fornecer informações para tomadas de decisões em relação às políticas educacionais, ao desempenho acadêmico dos alunos e a qualidade do sistema como um todo.

Em 2007, o MEC avançou, construiu um indicador que integra o fluxo escolar e as médias de desempenho nas avaliações nacionais, o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb). O discurso da qualidade é a base para toda a argumentação a respeito dessas avaliações, evidentemente, subordinada às preocupações com a eficiência e a eficácia como condições para a adaptação às novas condições do mercado.

O que confere caráter diferenciado ao IDEB é a tentativa de agir sobre o problema da qualidade do ensino ministrado nas escolas de educação básica, buscando resolvê-lo. E isso veio ao encontro dos clamores da sociedade diante do fraco desempenho das escolas à luz dos indicadores nacionais e internacionais do rendimento dos alunos (SAVIANI, 2007, p. 1242).

¹ Saeb - O Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica – Saeb, implantado em 1990, é coordenado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais - Inep e conta com a participação e o apoio das Secretarias Estaduais e Municipais de Educação das 27 Unidades da Federação. A análise dos resultados dos levantamentos do Saeb permite acompanhar a evolução do desempenho dos alunos e dos diversos fatores incidentes na qualidade e na efetividade do ensino ministrado nas escolas, possibilitando a definição de ações voltadas para a correção das distorções identificadas e o aperfeiçoamento das práticas e dos resultados apresentados pelas escolas e pelo sistema de ensino brasileiro. (Disponível em: <<http://www.inep.gov.br/saeb>>. Acesso em 11 nov. 2022).

Como se depreende, os resultados das avaliações sistêmicas apresentam de forma objetiva a necessidade de a escola refletir sobre os seus resultados. Ao demonstrarem a proficiência dos alunos da escola em uma escala padrão a todo o sistema de ensino, as instituições de ensino têm a oportunidade de visualizarem a situação no que se refere ao rendimento escolar (aprovação) e desempenho (proficiências) em exames padronizados, de seus alunos. Desse modo, os resultados do Ideb direcionam as ações da escola para manter sua posição no *ranking* ou buscar a sua melhoria, o que impele a escola a reorganizar o trabalho desenvolvido por seus profissionais.

Nesse sentido, o Plano de Ações Articuladas (PAR) é uma proposta que se apresenta como instrumento de planejamento no âmbito nacional, com o objetivo de contribuir para a melhoria da qualidade da educação no país. As ações do PAR deverão ser construídas a partir de um diagnóstico da realidade específica de cada município, com definições operacionais e parceria entre os municípios, entes federados, distrito federal e também esfera federal.

No que diz respeito às políticas públicas educacionais, o PAR como instrumento de planejamento faz parte das diversas iniciativas do governo federal no intuito de garantir melhor qualidade do ensino-aprendizagem na educação brasileira e a efetiva garantia da cidadania e igualdade de oportunidades na sociedade.

Cabe assinalar que o planejamento do sistema educacional, nos moldes em que ocorre no Brasil nesse início de século XXI é uma das estratégias do governo para garantir que a administração pública possa desenvolver as atividades que lhe são pertinentes, a partir de ações racionalizadas e eficazes. De tal modo, o planejamento não se restringe a dimensão técnica, mas, este se constitui por elementos entrelaçados às decisões de abrangência social e política, as quais estão subordinadas às interpretações oriundas do papel assumido pelo Estado.

Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE e sua configuração como planejamento da educação brasileira

A necessidade de produção de políticas públicas comprometidas com o desenvolvimento econômico e social do Brasil desencadeou inúmeras ações do governo Lula, no período de 2003 a 2010. Uma das principais políticas foi o Programa de Aceleração do Crescimento (PAC), lançado em janeiro de 2007, o PAC é um programa do governo

federal que incorpora um conjunto de políticas econômicas, planejadas para os quatro anos seguintes, e que objetivava acelerar o crescimento econômico do Brasil.

Diante dos objetivos delimitados pelo PAC, os vários ministérios apresentaram projetos comprometidos com ações concretas para a execução referido programa. Em se tratando do Ministério da Educação este lançou em 24 de abril de 2007, o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE).

O PDE oferece uma concepção de educação alinhada aos objetivos constitucionalmente determinados à República Federativa do Brasil. Esse alinhamento exige a construção da unidade dos sistemas educacionais como sistema nacional – o que pressupõe multiplicidade e não uniformidade. Em seguida, exige pensar etapas, modalidades e níveis educacionais não apenas na sua unidade, mas também a partir dos necessários enlaces da educação com a ordenação do território e com o desenvolvimento econômico e social, única forma de garantir a todos e a cada um o direito de aprender até onde o permitam suas aptidões e vontade (HADDAD, 2008, p. 5).

O PDE representa a intenção objetiva do governo em gestar uma nova perspectiva de planejamento e administração do sistema educacional no Brasil. Podemos afirmar que a tônica do PDE está no planejamento de um conjunto de ações no que diz respeito à educação tanto no que se refere à educação básica quanto à superior. Tais ações estão imbuídas no objetivo de alavancar a qualidade da educação pública brasileira. É, pois, nessa perspectiva que o PDE traz mais de 30 programas e ações comprometidas com as metas estabelecidas pelo Plano, entre elas está a redução das desigualdades de oportunidades educacionais.

[...] o aspecto que teria sido o principal responsável pela repercussão positiva refere-se à questão da qualidade do ensino: o PDE foi saudado como um plano que, finalmente, estaria disposto a enfrentar esse problema, focando prioritariamente os níveis de qualidade do ensino ministrado em todas as escolas de educação básica do país. (SAVIANI, 2007, p. 1231)

O PDE é anunciado como um plano executivo, cujos programas estão voltados para colaborar com as instituições educativas

no sentido de reverter o quadro atual das escolas públicas brasileiras, com altos índices de repetência. Desse modo implementa também ferramentas que envolvem estratégias para reorganizar o trabalho nas instituições escolares, definindo metas e objetivos condicionados ao necessário suporte financeiro. Desse modo, o PDE é definido oficialmente como uma “ferramenta gerencial que auxilia a escola a realizar melhor o seu trabalho”. Para tanto, incorpora conceitos e práticas entre as quais se destaca a elaboração de diagnóstico, o planejamento estratégico, o trabalho com metas e a avaliação de resultados. (ESTRADA; SPECK, 2012, p.26)

Para Kotler (2000), o planejamento estratégico, com todo seu aporte teórico e técnico surgiu no início da década de 70 do século XX e representa um plano de ação para cada um de seus negócios, com o fim de atingir os objetivos propostos em longo prazo, considerando as habilidades e recursos disponíveis. Portanto, “planejamento estratégico é definido como o processo gerencial de desenvolver e manter uma adequação razoável entre os objetivos e recursos da empresa e as mudanças e oportunidades de mercado” (KOTLER, 2000, p.63).

A aplicação do planejamento estratégico no campo educacional ocorre como uma tentativa de introduzir mudanças organizacionais e gerenciais capazes de provocar melhorias. Nessa esteira, o modelo de gestão introduzido no campo educacional vai à luz da gestão gerencial e empresarial, baseados na gestão da qualidade total (GQT) e na reengenharia. Alguns adeptos da abordagem gerencial e estratégica considerou o planejamento estratégico como a melhor e mais eficiente abordagem para contribuir com as instituições de ensino a enfrentarem os desafios atuais referentes à autonomia e a manutenção das finanças.

Parente (2001) afirma que um dos princípios básicos que orientam as ações no planejamento estratégico é a abordagem sistêmica.

O planejamento estratégico como abordagem sistêmica tem como referência inicial a missão da organização. Com base em um processo participativo de conhecimento e análise dos pontos fortes e dos pontos fracos internos à organização e do estudo das oportunidades e restrições do ambiente externo, estabelece estratégias, ou seja, os meios e ações integradas de longo prazo, que visam alcançar os objetivos e metas estabelecidas para o cumprimento da missão da organização (PARENTE, 2001, p. 44).

Considera-se, portanto, que o planejamento estratégico é uma metodologia empregada nas empresas e que está adequada apenas a organizações voltadas para o capital e o lucro. Além do mais, considera-se que é uma metodologia limitada, orientada pela técnica e resultados quantitativos, em detrimento da dimensão social, política e humana.

Associado ao PDE foi criado o Decreto nº 6.094/2007, que instituiu o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação. O Plano de Metas destaca ações que abrange as áreas de atuação do Ministério da Educação (MEC), incorporando os níveis e modalidades de ensino, além de medidas de apoio e de infra-estrutura. Nesse sentido, tal Plano se configura como

[...] um programa estratégico do PDE, e inaugura um novo regime de colaboração, que busca concertar a atuação dos entes federados sem ferir-lhes a autonomia, envolvendo primordialmente a decisão política, a ação técnica e atendimento da demanda educacional, visando à melhoria dos indicadores educacionais. Trata-se de um compromisso fundado em 28 diretrizes e consubstanciado em um plano de metas concretas, efetivas, que compartilha competências políticas, técnicas e financeiras para a execução de programas de manutenção e desenvolvimento da educação básica (SIMEC, 2014, p. 1).

O Plano de Metas Compromisso Todos Pela Educação visa promover a conjugação de esforços da União, estados, Distrito Federal, municípios, com vistas a melhoria da qualidade da educação está baseado, principalmente, no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb). O Plano de Metas trata em seu Capítulo I do estabelecimento de 28 metas para a melhoria na qualidade da educação brasileira; no Capítulo II trata do Ideb; no Capítulo III do termo de adesão voluntária dos municípios, estados e Distrito Federal ao Compromisso; e no Capítulo IV do Plano de Ações Articuladas (PAR) como ação requisito para recebimento da assistência técnica e financeira dos entes participantes do Compromisso.

Para Saviani (2007), as 28 diretrizes estabelecidas no “Plano de Metas”, trazem como aspecto principal para a repercussão positiva do plano o fato de considerar como objetivo precípua o empreendimento de ações nacionais visando elevar o nível da qualidade do ensino.

Estabelecer como foco a aprendizagem; alfabetizar as crianças até, no máximo, os oito anos de idade;

acompanhar cada aluno da rede individualmente; combater a repetência, por estudos de recuperação ou progressão parcial; combater a evasão; ampliar a jornada; fortalecer a inclusão educacional das pessoas com deficiência; promover a educação infantil; instituir programa de formação e implantar plano de carreira, cargos e salários para os profissionais da educação; valorizar o mérito do trabalhador da educação; fixar regras claras, considerados mérito e desempenho, para nomeação e exoneração de diretor de escola; promover a gestão participativa na rede de ensino; fomentar e apoiar os conselhos escolares etc. (HADDAD, 2008, p. 25).

A perspectiva do Ideb como “essência” do Plano de Metas, a obtenção dos níveis mais elevados de qualidade educacional constituiu-se no entrelaçamento de ações distintas, mas com fins semelhantes sob a ótica do Plano, a elevação do Ideb. Conforme podemos constatar no Capítulo II, artigo 3º, que trata do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica:

Art. 3º A qualidade da educação básica será aferida, objetivamente, com base no IDEB, calculado e divulgado periodicamente pelo INEP, a partir dos dados sobre rendimento escolar, combinados com o desempenho dos alunos, constantes do censo escolar e do Sistema de Avaliação da Educação Básica - SAEB, composto pela Avaliação Nacional da Educação Básica - ANEB e a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Prova Brasil). Parágrafo único. O IDEB será o indicador objetivo para a verificação do cumprimento de metas fixadas no termo de adesão ao Compromisso (BRASIL, 2007, p. 3).

Sem a pretensão de desconsiderar as duras críticas imbuídas ao Ideb, ressaltamos que não pode ser negado que os desdobramentos da utilização desse indicador, como instrumento para monitorar a qualidade da educação básica, estão sendo bastante interessantes, ao ponto de se conjugarem iniciativas não apenas com ênfase na avaliação externa, mas em outras políticas educacionais, contemplando preocupações como a efetiva alfabetização de crianças até os 8 anos de idade, combate a evasão, repetência, acompanhamento do desempenho nas avaliações de cada aluno e a formação dos profissionais do magistério.

Nas últimas décadas as políticas educacionais têm assumido o princípio da competência como elemento definidor do trabalho

desenvolvido nas das redes de ensino, por meio da promoção de mecanismos de controle de qualidade externos e internos à escola, ao mesmo tempo em que propõem a avaliação dos sistemas educacionais. Algumas características são identificadas nas propostas e programas governamentais: a combinação da centralização e descentralização - a) controle centralizado de aspectos pedagógicos por meio de mecanismos de avaliação nacional (sistemas de avaliação em larga escala, provas, SAEB, PISA, e outros), reformas curriculares visando um currículo nacional; b) transferências de responsabilidades das esferas maiores (federal e estadual) para esferas locais (municipais), do poder público para comunidades locais, propostas de autonomia da gestão financeira (FREITAS, 2006). A respeito desse processo de controle depreende-se que

[...] com a diminuição dos recursos públicos para os setores sociais coincidindo com a crescente complexidade da sociedade, nos países industrializados, os Estados aumentaram consideravelmente as suas ações de controle e fiscalização. Este fenômeno se tornou conhecido como “Estado Avaliador”, segundo expressão cunhada por Guy Neave, e caracteriza a forte presença do Estado no controle dos gastos e dos resultados das instituições e dos órgãos públicos. O “Estado Avaliador” intervém para assegurar mais eficiência e manter o controle daquilo que considera ser qualidade (DIAS-SOBRINHO, 2004, p. 708).

No âmbito do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação foram delimitados critérios e procedimentos para a assistência técnica e financeira do MEC à projetos e ações educacionais. “Art. 9º - O PAR é o conjunto articulado de ações, apoiado técnica ou financeiramente pelo Ministério da Educação, que visa o cumprimento do Compromisso e a observância das suas diretrizes [...]” (BRASIL, 2007). Para tanto, a formulação do Plano de Ações Articuladas (PAR) configura-se uma das exigências que integram a adesão dos municípios ao Plano de Metas e para iniciar as ações, o governo definiu como prioritários os municípios com baixo índice no Ideb.

O PAR é, portanto, entendido como mecanismo de intervenção do governo federal nos municípios que assinaram o Plano de Metas. Construído com a participação dos gestores, técnicos e educadores locais, têm por concepção iniciar as ações por meio de diagnóstico que permite a análise detalhada do sistema educacional. “A adesão ao Plano de Metas

significa mais do que o reconhecimento dessas diretrizes. Significa o compromisso dos gestores municipais com sua concretização no plano local” (HADDAD, 2007, p. 24).

O PAR como planejamento estratégico: articulação entre o poder central e o local

O PAR é um instrumento de planejamento multidimensional em que municípios, estados e distrito federal se responsabilizarão por executar num período de quatro anos, e, cabe às secretarias de educação de cada ente federado, coordenar junto com a uma equipe técnica local e do Comitê Local de Acompanhamento a sua elaboração. O caráter multidimensional do PAR é assegurado pela participação dos gestores e educadores locais em sua construção, baseada em instrumentos de avaliação de campo e que compreende quatro dimensões: gestão educacional; formação de professores e profissionais de serviço e apoio escolar; práticas pedagógicas e avaliação; infra-estrutura física e recursos pedagógicos. (BRASIL, 2011).

O PAR é reconhecidamente um instrumento de planejamento estratégico que possibilita a conversão dos esforços e das ações do Ministério da Educação, das secretarias de estado e municípios, num sistema nacional de educação, atuando em regime de colaboração, em proveito da melhoria da qualidade e elevação dos índices educacionais. Em se tratando dos objetivos, o PAR focaliza a melhoria da qualidade da educação básica por meio de: apoio técnico e financeiro do ministério da educação; mobilização de recursos e de parcerias da sociedade em apoio ao trabalho dos estados, distrito federal e municípios em suas redes e escolas.

O regime de colaboração deve prever o aumento das transferências automáticas de recursos às escolas e às redes educacionais que demonstrem capacidade de avançar com suas próprias forças e o aumento das transferências de recursos condicionado à elaboração e ao cumprimento de um plano de trabalho para as escolas e as redes educacionais que necessitem de apoio técnico e financeiro. Em outras palavras, deve-se equalizar as oportunidades educacionais pelo aumento do financiamento, diferenciando-se apenas o caráter do apoio, de modo a garantir a ampliação da esfera de autonomia das escolas e das redes educacionais. (HADDAD, 2007, p. 40).

O planejamento estratégico, conforme Oliveira (1991) é um processo gerencial que possibilita ao executivo estabelecer o rumo a ser seguido pela empresa, com vistas a obter um nível de otimização na relação da empresa com o seu ambiente (p.62).

Parente (2001) anuncia que

[...] no campo empresarial, o planejamento estratégico é direcionado para a ampliação da competitividade da empresa, como condição para sua sobrevivência e desenvolvimento em um ambiente de rápidas e inesperadas mudanças (PARENTE, 2001, p. 30).

Nesse sentido, as bases teóricas que orientam a edificação do planejamento estratégico foram o pensamento estratégico aplicado às empresas privadas, ou seja, as implicações e fundamentos do gerencialismo aplicado nas instituições privadas contribuíram para a construção das bases do PE.

Trata-se de uma ferramenta gerencial que apresenta um diagnóstico da situação atual, a identificação da missão e valores, projeta uma pretensão futura (visão de futuro), composta com objetivos estratégicos, que, por sua vez, são reduzidos a metas (objetivos quantificados). Campos (1992, p. 68) explica que “o planejamento estratégico é, pois, um conjunto de atividades necessárias para se determinar as metas (visão), os métodos (estratégia) e o desdobramento destas metas e métodos”.

O planejamento estratégico se apresenta como modelo de um planejamento com aspecto técnico-racional. Ele simplifica ao extremo os objetivos a serem alcançados, o processo e as diferentes etapas do planejamento, pondo em destaque o aspecto técnico deixando de considerar, na devida dimensão, os aspectos políticos, culturais e filosóficos. Sendo assim, este tipo de planejamento apresenta algumas limitações, uma vez que atribuiu como função principal atender às necessidades do sistema econômico e, principalmente, porque parte de análises quantitativas de necessidades específicas.

Nessa perspectiva, Parente (2001), assevera que

[...] o predomínio de abordagens técnicas, fundamentadas em modelos originários da economia, influenciaram o planejamento estratégico, imprimindo formas e conteúdos predominantemente técnicos aos processos de planejamento, negligenciando a natureza política e os aspectos culturais e institucionais da atividade educacional (PARENTE, 2001, p. 20).

Paralelo ao modelo basicamente técnico do planejamento estratégico disseminaram-se modos centralizados e autoritários de formulação das políticas e projetos. Além do mais, encontra-se uma grande limitação em relação a participação da comunidade e, portanto, influi no compromisso e interesse pelo sucesso das políticas, planos e programas educacionais.

É possível depreender que o Plano de Ações Articuladas em sua conformação ao Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) e ao Plano de Metas Compromisso Todos Pela Educação se institui como uma estratégia de planejamento pautado em um modelo de gestão gerencial, haja vista que possui uma orientação prescritiva no que concerne a uma política de resultados.

O planejamento estratégico, a partir do modelo gerencial pautou-se em ações organizadas racionalmente e descentralizadas. Essas características foram capazes de atribuir autonomia e transferência de responsabilidades da União para as instâncias locais. Há argumentos que criticam esse modelo de descentralização tendo em vista que este apenas transfere a responsabilidade de execução para o poder local, ficando ao poder central o encargo de planejar e organizar o sistema como um todo.

No campo educacional a descentralização tem permeado o discurso oficial do governo como uma possibilidade de rompimento com um sistema demasiadamente burocrático. Vigora a perspectiva que tal movimento implicará em maior eficiência e eficácia do sistema de ensino por permitir que um número maior de representantes da sociedade participe dos processos decisórios.

O PAR está organizado em 4 dimensões: gestão educacional; formação de professores e dos profissionais de serviço e apoio escolar; práticas pedagógicas e avaliação; infraestrutura física e recursos pedagógicos. Cada dimensão está subdividida em áreas, e estas apregoam a articulação entre sujeitos e a escola, o que possibilita o estabelecimento de metas de qualidade e realização de ações voltadas para a educação básica brasileira.

As áreas para cada dimensão trazem indicadores que as detalham, permitindo uma melhor visualização dos vários aspectos intra e extra-escolares que, segundo a concepção adotada no PAR, podem interferir direta ou indiretamente na estrutura e funcionamento efetivo do processo educativo e por consequência na organização do trabalho escolar. Os indicadores sociais utilizados como parâmetro de julgamento podem ser definidos como “uma medida em geral quantitativa dotada de significado

social substantivo, usado para substituir, quantificar, ou operacionalizar um conceito social abstrato, de interesse teórico e formulação de políticas” (JANNUZZI, 2004, p. 15).

Como um planejamento instituído formulado pela União, o PAR é executado por meio do diagnóstico inicial elaborado pelas secretarias municipais e estaduais. Esse formato acaba por impor a coexistência da centralização e a descentralização. Sob esse viés Lordêlo (2001, p. 179) assevera que a

[...] redemocratização da sociedade também coincide com o período de crise do Estado em toda a América Latina. A crise fiscal é acompanhada de um esgotamento do modelo de administração burocrático. A globalização dos mercados impõe a redefinição do papel do Estado. No bojo das reformas implementadas por vários governos latino-americanos, a descentralização surge como uma estratégia de racionalização administrativa, sobretudo para a obtenção de maior eficiência das políticas públicas. (Grifos nossos).

Segundo Parente (2001) a abordagem sistêmica do planejamento estratégico impõe, no momento dos estudos e das análises, a consideração, em primeiro lugar, das questões internas e externas da organização (ou setor). Além do mais, para se realizar o planejamento estratégico exige-se um diagnóstico prévio dos pontos fortes e pontos fracos da instituição, exige-se descentralização e divisão de responsabilidades e atribuições e, sobretudo, a interação com parceiros e beneficiários.

O PAR representa um mecanismo que valoriza a participação da comunidade no planejamento. No bojo das reformas, a medidas de descentralização são, pois, desenvolvidas em consonância com a perspectiva de envolvimento dos sujeitos na implementação e, na execução das políticas públicas, especialmente as educacionais. Sob esse olhar, Popkewitz (2008) afirma que democracia e participação são amplamente defendidas como elementos de salvação nas reformas sistêmicas e organizacionais da educação.

Ainda segundo o autor as novas abordagens de gestão pública trata-se de uma reconstrução do Estado em relação a participação da sociedade civil. Por meio das parcerias, o engajamento desses atores sociais, nas esferas individual e coletiva buscam encontrar soluções locais para problemas que muitas vezes são de ordem global.

O PAR combina elementos e estratégias fundadas na lógica da eficiência e eficácia e descentralização. Contudo, podemos depreender que a partir desses aspectos, esse modelo de descentralização se sustenta a partir de bases que se opõem. Em certa medida tal processo se justifica ao representar os anseios da sociedade em busca de garantir uma maior participação e envolvimento na tomada de decisões. Há que se considerar que tais atos representam a possibilidade de intervenção da comunidade, tendo em vista que por meio dessas interações com o governo local é possível o desenvolvimento de ações, controle democrático e interferências sociais.

De acordo com Torres Santomé (2003) esse olhar se justifica por entender que a descentralização permite que os problemas locais sejam identificados e solucionados com maior precisão e rapidez, embora possa exigir uma maior responsabilidade da população em relação às decisões sobre as atividades que ocorrem em suas localidades.

Considerações Finais

O Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) e o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação foram gestados abarcando os elementos que constituem o planejamento estratégico, a partir da definição de metas, objetivos, formulação de programas a longo prazo, acompanhamento do processo e avaliação dos resultados. Considerando sempre que os resultados alcançados devem ir ao encontro da melhoria da qualidade social da educação oferecida aos alunos de escolas públicas, bem como a redução das desigualdades educacionais e sociais, tendo como parâmetro de mensuração o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb).

O Plano de Ações Articuladas (PAR) pode ser considerado como uma iniciativa do governo para implementar o novo modelo de pacto federativo, ou seja, a União se propõe a dividir com os estados e municípios a responsabilidade pela gestão e execução das ações que dizem respeito à educação no Brasil. Ressaltamos que o Plano não foi uma imposição constitucional, a União consolidou uma estratégia de indução incentivando a adesão de todos os municípios brasileiros ocorreu de forma “espontânea”, haja vista que esta decisão estava associada ao cálculo realizado pelos governos locais sobre os custos e os benefícios dessa assunção, haja vista que tal decisão se articulava à transferência de verbas voluntárias por parte do governo central.

Com efeito, o PAR pautado no modelo de planejamento estratégico, em sua vertente gerencial, assimila como elemento importante uma maior participação da sociedade civil, vinculado à adoção de ações centralizadas/descentralizadas (União/municípios) na execução do Plano. Vale ressaltar que o PAR contribuiu de modo significativo para a realização, por parte dos entes federados, de um diagnóstico detalhado da situação do sistema educacional local, permitindo focalizar os aspectos prioritários, bem como os problemas a serem superados em cada uma das dimensões e áreas estabelecidas previamente.

Referências

BRASIL. **Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007**. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica. Brasília, DF, abr. 2007. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6094.htm>. Acesso em: 25 out. 2022.

BRASIL. Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado. **Plano Diretor da Reforma do Estado**. Brasília, 1995.

BRASIL. Ministério da Educação. **Instrumento Diagnóstico – PAR estadual 2011-2014**. Brasília, 2011.

CAMPOS, Vicente Falconi. *TQC: Controle da Qualidade Total* (no estilo japonês). Belo Horizonte, MG: Fundação Christiano Ottoni, Escola de Engenharia da UFMG, 1992.

DIAS-SOBRINHO, José. Avaliação ética e política em função da educação como direito público ou como mercadoria? **Educação & Sociedade**, Campinas, vol. 25, n. 88, p. 703-725, Out. 2004. Disponível em < <http://www.cedes.unicamp.br> > Acesso em: 20 out. 2022.

ESTRADA, Adrian Alvarez; SPECK, Raquel Ângela. O Plano de Desenvolvimento da Educação e suas relações com as alterações no mundo do trabalho. B. Tec, SENAC: **Revista Educ. Prof.**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 38, jan/abr. 2012.

FREITAS, Luis Carlos. **Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática**. Campinas: Papirus, 2006.

HADDAD, Fernando. **O Plano de Desenvolvimento da Educação:** razões, princípios e programas. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2008.

JANNUZZI, Paulo de Martinho. **Indicadores sociais no Brasil:** conceitos, fontes de dados e aplicações. 3 ed. Campinas: Editora Alínea, 2004.

KOTLER, Philip. **Administração de marketing:** a edição do novo milênio. Tradução Bazán. Tecnologia e Linguística; Revisão técnica Arão Sapiro. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2000.

LÔRDELO, José Albertino Carvalho. Publicização da gestão escolar: descentralização radical, privatização ou desresponsabilização do estado? Revista Brasileira de Política e Administração da Educação. Porto Alegre, v. 2, n. 17, p. 171-186, jul./dez. 2001.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. Mudanças na organização e na gestão do trabalho na escola. In: **Políticas e gestão da educação.** Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

OLIVEIRA, Djalma de Pinho Rebouças de. **Estratégia Empresarial: uma abordagem empreendedora.** São Paulo: Atlas, 1991.

PARENTE FILHO, José. **Planejamento estratégico na educação.** Brasília: Plano Editora, 2001.

POPKEWITZ, Thomas S. **Reforma educacional:** uma política sociológica - poder e conhecimento em educação. Trad. Beatriz Afonso Neves. Porto Alegre: Artes Médicas, 2008.

SALDANHA, Clezio. **Introdução à Gestão Pública.** São Paulo: Saraiva, 2006.

SAVIANI, Dermeval. **O Plano de Desenvolvimento da Educação:** análise do projeto do MEC. Educ. Soc., Campinas, v. 28, n. 100, 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.hp?script=sci_arttext&pid=S010173302007000300027&lng=pt

&nrm=iso>. Acesso em: 29 out. 2022.

SIMEC. Ministério da Educação. PAR Plano de Ações Articuladas – Relatório Público – **Apresentação.** Ministério da Educação. Disponível em: <<http://simec.mec.gov.br/cte/relatoriopublico/principal.php>>. Acesso em: 20 out. 2022.

TORRES SANTOMÉ, jurjo. **A educação em tempos de neoliberalismo.** Tradução de Cláudia Schilling. Porto Alegre: Artmed: 2003.

AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS NEOLIBERAIS E REFORMAS EMPRESARIAIS: DESDOBRAMENTOS NA ESCOLA PÚBLICA

Lara Cristina Evaristo Rodrigues

Introdução

O presente capítulo tem como objetivo problematizar como a ascensão do neoliberalismo modifica as políticas educacionais e a escola pública. Desde sempre, o neoliberalismo tem participado da direção e execução de políticas educacionais, culminando na diluição das responsabilidades a respeito das políticas sociais e direitos civis para a educação pública. Atualmente no Brasil, há um movimento de mercantilização da educação pública no qual o Estado continua atuando como o responsável pelo acesso dos alunos, mas a gestão da escola e seu conteúdo pedagógico está a serviço do setor privado com a justificativa de que, ao agir assim, estão contribuindo para a qualidade da educação pública. Trata-se de um movimento de reforma empresarial da educação, e, mais que isso, estamos sob a vigência de políticas educacionais que produzem, desde a creche, estratégias de controle a partir da reprodução de desigualdades sociais. Nesse movimento, a educação está a serviço de políticas liberais, fornecendo a sociedade apenas o mínimo que necessitam para integrar o mercado de trabalho capitalista.

Sabemos que, as propostas neoliberais começaram a se inserir na atuação do setor público com a proposta de aumentar a qualidade do ensino. Nesse modelo de educação, há o aumento da concorrência econômica e da competição. Esse campo, valoriza a qualificação profissional na mesma medida em que explora a mão de obra e diminui os direitos trabalhistas. Nesse contexto, pela falta de atuação da sociedade nos movimentos políticos e democráticos, a privatização do público passa a acontecer em curtos passos, porém naturalizados em nossa cultura. A sociedade precisa entender a importância de sua participação na democracia, pois ela seria fundamental para o resgate da escola pública de gestão pública.

Neoliberalismo e a Educação

Para melhor compreender a ascensão do neoliberalismo, é interessante contextualizar as bases que o transformou no que é hoje. De acordo com (BOURDIEU, 2014), “o Estado é um fetiche político”, pois,

trata-se de uma crença coletiva para a qual contribuem teorias políticas e jurídicas e como local onde se produzem princípios de representação legítima do mundo social. Na Inglaterra, na década de 1950, no período pós-Segunda Guerra Mundial (1939-1945), nascia o Estado de bem-estar social, quando o partido trabalhista socialdemocrata instituiu que, independentemente da renda que recebia, todo cidadão teria o direito de ser protegido pelo Estado, nesse aspecto, haveria a não interferência do Estado na economia e como características principais a liberdade de mercado e a propriedade privada. A partir desse momento, os governos começaram a criar projetos para o Estado oferecer serviços a sociedade, tornando-se um Estado assistencialista.

Posteriormente, na década de 1960, com todas as assistências oferecidas, os tributos e gastos do Estado aumentaram gradativamente, e não eram cobertos mesmo com a população pagando seus impostos. Nesse momento, surge a teoria econômica neoliberal, propondo ideias para a redução de gastos do governo. O Estado passou a ofertar menos serviços assistenciais para a população, sob a motivação de que a assistência social não seria um dever do Estado, mas sim um problema que deveria ser solucionado a partir das leis do mercado. Surge então o neoliberalismo, que foi criado oficialmente durante a década de 1970, na Europa, como um modelo socioeconômico baseado no liberalismo clássico. O que de acordo com Anderson (1995),

[...] quando todo o mundo capitalista avançado caiu numa longa e profunda recessão, combinando, pela primeira vez, baixas taxas de crescimento com altas taxas de inflação, mudou tudo. A partir daí as ideias neoliberais passaram a ganhar terreno. As raízes da crise, afirmavam Hayek e seus companheiros, estavam localizadas no poder excessivo e nefasto dos sindicatos e, de maneira mais geral, do movimento operário, que havia corroído as bases da acumulação capitalista com suas pressões reivindicativas sobre os salários e com sua pressão parasitária para que o Estado aumentasse cada vez mais os gastos sociais (ANDERSON, 1995, p.02).

Em outras palavras, trata-se de uma teoria econômica orientadora de políticas baseadas no capitalismo. Segundo (GALVÃO, 1997),

o centro de toda prática neoliberal é o mercado e, por conseguinte, o consumo; nasceu na chamada

Escola de Chicago, através dos postulados de dois economicistas Milton Friedmann e Frederic Hayek, na crise econômica dos anos 60, com a acusação de ser o Estado o responsável pela crise.

A lógica neoliberal passa a concepção de que, para uma sociedade ter progresso econômico, o Estado não pode interferir na economia, o chamado “Estado mínimo”. Os neoliberais ferem um dos princípios básicos da democracia: a política do Estado de bem-estar social, isso ocorre porque defendem a privatização de estatais, o fim das políticas sociais, o incentivo a competitividade internacional, entre outras coisas. Segundo Dardot e Laval (2016), o neoliberalismo é um sistema normativo capaz de orientar internamente a prática efetiva dos governos, das empresas, das escolas e, para além deles, milhões de pessoas, sem que estas tenham a menor consciência disso. Sendo assim, sob o ponto de vista neoliberal, a educação é fragmentada, deixando de ser parte do social e político, para funcionar sob a lógica do mercado. Ou seja, os neoliberais condenam a participação direta do Estado no financiamento da educação, mas tendem a aproveitar os subsídios estatais para divulgar seus produtos no “mercado escolar”. De acordo com as políticas neoliberais, o Estado também deve abandonar a ideia de igualdade, pois nesse modelo, a educação é vista como um serviço a ser adquirido e não como um direito. Esse argumento é usado inúmeras vezes, principalmente quando se trata da educação superior, pois, nesse modelo, há a concepção de que a universidade pública foi criada para os pobres, mas eles não chegam a ela, portanto, a gratuidade nesse caso, é injusta.

É importante salientar que o Estado mínimo proposto pela lógica neoliberal é mínimo apenas para as políticas sociais que foram conquistadas no período em que se efetivava o bem-estar social. Mas conforme analisa (HARVEY, 1989), o Estado é máximo para o capital, pois,

o Estado, além de ser chamado a regular as atividades do capital corporativo, no interesse da nação, tem, ainda, de criar um “bom clima de negócios”, para atrair o capital financeiro transnacional e conter (por meios distintos dos controles de câmbio) a fuga de capital para “pastagens” mais verdes e lucrativas (HARVEY, 1989, p. 160).

Enfatizando a afirmação de que para a lógica neoliberal, há uma tensão entre a liberdade individual e a democracia, visto que nesse modelo, a escola é colocada sob o gerenciamento do mercado,

esvaziando o pensamento crítico e conteúdo político da cidadania que passa a ser substituído pelos direitos do consumidor. E nesse contexto, a educação passa a ser mercadoria e os alunos passam a ser seus clientes. Evidencia-se que, o neoliberalismo não se tornou hegemônico “do nada”, mas foi se transformando ao longo do tempo ganhando visibilidade na década de 1970, quando Hayek e Friedman seus principais impulsores, ganharam o prêmio Nobel da economia. Na Inglaterra, com a eleição de Margaret Thatcher em 1979, a proposta neoliberal começou a ser aplicada, isso porque a governante achava que o modelo teria bons resultados na economia do país. Na sequência, o neoliberalismo chega nos Estados Unidos na década de 1980, sob a presidência de Ronald Reagan, e assim como no período pós-guerra, suas estratégias nessa potência mundial foram principalmente a reestruturação produtiva, a globalização e a terceira via, onde o fordismo e o keynesianismo eram práticas na América e países centrais, enquanto nos países periféricos a abordagem era sob o fordismo e o Estado desenvolvimentista. No campo da educação americana os impactos foram estrondosos.

Sucedendo a outros países, os neoliberais apresentavam a mesma proposta anticomunista, que foi compartilhada por grande parte dos países europeus e da América do Norte. Desde então, países como EUA e Japão, passaram a seguir uma forma democrática liberal de Estado, porém, bastante democrático. Eles tinham em comum anuência de que o Estado deveria se concentrar no crescimento econômico e ser distribuído de acordo com os processos de mercado. Além disso, os Estados começaram a intervir em políticas e a viabilizar os sistemas de bem-estar na saúde e educação, ou seja, “o mercado e as atividades empreendedoras e corporativas passaram a ser reguladas” (HARVEY, 2014).

Naquele momento da História em que a escola passa a ser percebida como elevador social, as questões do fracasso escolar, da desigualdade social face à escola e dentro da escola, da “igualdade de oportunidades” impõem-se, logicamente, como temas principais de debate sobre a escola. Não se fala da qualidade da escola, questiona-se a justiça da escola. (CHARLOT, 2007, p.130).

Desse modo, o ideário neoliberal chega na América Latina acabado e sistematizado. Em 1989 na capital dos Estados Unidos acontecia o “Consenso de Washington”, um evento criado para definir as principais

diretrizes de política econômica entre os países neoliberais, que definiram 10 objetivos para mudanças nas seguintes áreas: 1. Disciplina fiscal; 2. Priorização dos gastos públicos; 3. Reforma tributária; 4. Liberalização financeira; 5. Regime cambial; 6. Liberalização comercial; 7. Investimento direto estrangeiro; 8. Privatização; 9. Desregulação; 10. Propriedade intelectual. Esses objetivos definiam a redução do Estado de forma drástica, redefinindo seu papel em relação a sociedade em nome de um princípio maior: a soberania absoluta do mercado, que se tornaria autorregulável nas relações econômicas a partir de então.

As experiências neoliberais foram se multiplicando de forma gradual, alcançando os outros países da América Latina. Para Harvey (2014), a revolução neoliberal que se esperava a partir de Thatcher e Reagan necessitava de caminhos democráticos para sua efetivação e, com isso, era preciso que houvesse consentimento político, o que o autor retomou como “senso comum”. Desse modo torna-se fácil compreender o motivo pelo qual o investimento em educação nos países da América Latina sempre esteve abaixo de suas necessidades, se pensarmos em uma educação pública e gratuita capaz de atender a todos os cidadãos com a mesma qualidade. É interessante questionar as razões para que o neoliberalismo não tenha embarcado no Brasil durante o regime da ditadura militar (1964 – 1985), visto que era um “terreno fértil” para as que ideologias neoliberais se instalassem. Depois do fim do regime e de volta a democracia, a eleição de Fernando Collor de Melo, em 1989, demonstrava apelo contra os desperdícios econômicos, e o governante tratou de implementar uma política econômica seguindo algumas recomendações do consenso de Washington, implementando privatizações e liberação econômica, mas não teve muito tempo de colocar mais fatores em prática.

A política econômica externa do Brasil na década de 1990 teve no processo de abertura da economia, um dos momentos mais radicais se comparado entre o período pós-guerra e o fim dos anos oitenta, pois, foi em 1994, com a ascensão de Fernando Henrique Cardoso - FHC na presidência do país que o processo de liberalização econômica e privatizações de estatais que o neoliberalismo teve seu marco histórico no Brasil. A política econômica em relação aos outros países, passou a ser um elemento principal nesse governo, guardando uma nova forma particular de implementação, ou até mesmo uma nova estratégia neoliberal de desenvolvimento capitalista. Nesse momento, a ideologia neoliberal funcionou como moldura da superestrutura ideológica de dominação.

Apenas 1 ano após sua eleição, FHC continua fazendo modificações nas políticas públicas, e a educação passa a ser considerada um serviço não exclusivo do Estado,

podendo transformar-se em Organização Social (OS), recebedora de recursos do orçamento público mediante a assinatura de contrato de gestão e com autonomia para fechar acordos e parcerias com instituições privadas, tornando-se organizações públicas não estatais (BRASIL, 1995).

Nesse momento, a escola pública é a que mais sofre consequências em relação a aplicação de medidas neoliberais pois, há uma abertura do país para os movimentos de privatização da educação. Em 1996, com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, houve uma expansão do acesso á educação escolar, pois a LDB permitiu a expansão da educação juntamente com a Constituição Federal, exigindo condições mínimas de qualidade. A esse respeito, Gentili (1996), esclarece que é na rotina escolar que os neoliberais geram mais impacto, pois o investimento do Estado neoliberal na educação quase não existe. Porém, a competitividade e padronização do conhecimento é máximo, instaurando nos sistemas escolares instrumentos norteadores da prática pedagógica, retirando a liberdade e autonomia pedagógica e principalmente dos professores, ou seja “[...] centralização do controle pedagógico (em nível curricular, de avaliação do sistema e de formação de docentes) e descentralização dos mecanismos de financiamento e gestão do sistema” (GENTILI, 2001, p. 25).

Sendo assim, podemos averiguar que o processo de implementação do neoliberalismo no Brasil não ocorreu de forma imediata, mas evoluiu aos poucos em três momentos diferentes da história ao longo da década de 1990. Chegou inicialmente durante o governo de Collor de Melo, tendo uma consolidação e fortalecimento no primeiro mandato de FHC, e se ajustou a partir de seu segundo mandato e durante o início do governo de Luís Inácio Lula da Silva – Lula. Esse processo gerou consequências visíveis ao país, principalmente no campo educacional, visto que, esse modelo propôs mudanças na educação pública embasadas por um processo de reestruturação de gestão que redefinia pouco a pouco as formas de atuação da educação na sociedade. Nesse cenário, o modelo neoliberal concebe a educação a partir da sua lógica de livre mercado, na qual a qualidade da educação só será alcançada sem a intervenção do

Estado e por meio da concorrência. Diante disso, a escola se torna uma empresa cujo seu objetivo se limita a fornecer mão de obra adequada as demandas do mercado.

Assim, entendemos que a lógica do mercado que antes era limitada na educação passa, agora, a constituir-se em um mercado em ascensão, em nível global, com a introdução de mecanismos mercantis no interior da educação pública. Do mesmo modo em que o neoliberalismo inverteu a lógica do Estado de bem-estar social, retirando as obrigações do Estado para os cidadãos, ele também aborda a escola no âmbito do mercado, pois, de acordo com (BROWN, 2019), “o paradigma neoliberal é responsável pelo desmantelamento da sociedade e pela sua transformação em agrupamentos de indivíduos atomizados incapazes de participação política consciente”. Portanto, há de se analisar as lutas de pessoas que acreditam que a educação é um campo de lutas e não de disputas, ela é um direito social e não uma mercadoria.

Políticas Educacionais Neoliberais e a Reforma Empresarial da Educação

Como vimos anteriormente, à educação sempre coube a função histórica de mediar os projetos políticos, sejam eles democráticos ou autoritários. Por meio das políticas públicas esse campo de disputas é incansavelmente marcado pela lógica do mercado. Quando se fala em políticas públicas, devemos lembrar das estruturas de poder e dominação presentes na lógica neoliberal que derivam as políticas educacionais que, são sempre reformuladas de acordo com as opções assumidas pelos dirigentes do Estado em diferentes mandatos. Ou seja, a cada modelo de Estado há uma nova proposta de educação, uma vez que a política educacional defendida por um determinado governo reflete como ele entende as relações estabelecidas na sociedade.

Seguindo a lógica neoliberal, a educação deve passar por reformas que possam melhorar sua qualidade com um custo menor para o Estado. Esse processo é chamado de “Reforma Empresarial da educação”. Apesar da origem das reformas empresariais terem sido políticas, segundo Freitas (2018), elas remontam o nascimento de uma “nova direita” que combina o liberalismo econômico com o autoritarismo social. Sob consequência do neoliberalismo, surgem as reformas educacionais. O movimento nasceu após os problemas econômicos advindos no final da década de 1970. Os reformadores são organizações que utilizam diversos

mecanismos com a finalidade de se infiltrar em vários setores sociais, nos quais poderão efetivar as reformas educacionais numa vertente mercantilista. Analisando a trajetória da educação a nível internacional, é possível observar que as experiências reformistas no campo da gestão e administração educacional são efetivadas em diferentes regiões do mundo, especialmente em países desenvolvidos, por meio de uma expansão neoliberal via organizações intergovernamentais de cooperação técnica e assistência financeira, como o Banco Mundial por exemplo. Tal processo pode ser capaz de comprometer interesses nacionais e minar a riqueza de culturas locais.

No campo educacional dos Estados Unidos, o movimento traz a ideia dos *vouchers*. Ela foi usada nos anos de 1950 como mantenedora dos processos de segregação racial no país, e a partir dos anos oitenta passou a integrar a agenda neoliberal como um valor cobrado pela escola que parte seria paga pelos pais, e outra parte pelo governo. Aos leigos, essa prática foi vista como o direito da família escolher a escola dos filhos. Na prática, essa proposta seguiu seu caminho original de aumentar a segregação nas escolas, que de acordo com (FREITAS, 2018) aconteceu,

(não só por raça, mas por gênero e nível socioeconômico), criando “trilhas” que escolhem os estudantes segundo o dinheiro que carregam no bolso: uma elite (branca e mais rica) estuda em escola privada e quando necessário tem os vouchers para pagá-la com dinheiro público; uma classe média branca estuda em escolas privadas de menor custo ou públicas terceirizadas e pode também pagá-las com voucher, adicionando algum pagamento extra; e os muito pobres (e negros) continuam estudando nas escolas públicas que sobreviveram à privatização, ou nas terceirizadas de baixa qualidade (p.18).

Assim, a reforma insere a escola no mercado pelos vouchers com a popularizada proposta neoliberal de elevar a qualidade do ensino. Dessa maneira, o Estado se torna inimigo da sociedade pois, passaria a ideia de ser um mal gestor e que por isso, deveria ser reduzido ao mínimo, pois, dessa forma, não atrapalharia o funcionamento do mercado. Nesse formato, o sistema educacional chegaria ao seu novo proprietário concorrendo ao livre mercado, sem nenhuma intervenção do Estado nesse movimento. A esse respeito, Freitas (2018), afirma que, nisso consiste o modelo final pensado para a educação pela “nova direita” neoliberal, pois, os pais se

tornando clientes a partir do momento em que “escolhem” as escolas dos filhos no mercado, considerando a qualidade delas que são certificadas pelas avaliações nacionais, tornando a educação uma mercadoria que pode ser comprada pelos pais. Nesse aspecto, educação é isolada dos seus vínculos sociais e passa a ser vista como uma questão puramente de gestão.

Este movimento de reforma da educação concebe a mudança como um fenômeno que, uma vez adotado no centro, se difunde via gestão para todos os níveis dos sistemas de ensino, até chegar no professor e no estudante – um movimento que tem sido chamado de top-down – de cima para baixo. (FREITAS, 2018, p.38).

Sob a perspectiva neoliberal, reforma-se o Estado tanto dos países que se haviam organizado em moldes socialistas como os que sempre estiveram organizados em moldes capitalistas. Na América Latina, os princípios que orientam as reformas neoliberais da educação, estão centradas no ensino, e não na aprendizagem. O Banco Mundial por exemplo, discursa que o problema seria a qualidade do ensino que é oferecida. Porém, ele não oferece esses indicadores de qualidade, além de excluir os professores da questão da qualidade. Entendemos a partir disso que, o que se busca é uma padronização da qualidade, da avaliação e da aprendizagem, além da criação de parâmetros para a educação como se fosse possível mensurá-la. De acordo com (CAETANO, 2018, p.122),

as reformas no Brasil e no contexto latino-americano ocorreram e ainda ocorrem sob o ideário do Neoliberalismo e da Terceira Via, mas também, nos últimos anos, como um movimento articulado de ideias liberais em ascensão, influenciadas por grandes corporações norte-americanas que vêm financiando e apoiando institutos, fundações e movimentos que retomam as ideias de Hayek, Mises e Friedmann no Brasil e na América Latina.

Essas considerações permitem evidenciar o que foi apontado por Luiz Carlos de (FREITAS, 2018), “o neoliberalismo olha para a educação a partir de sua concepção de sociedade baseada em um livre mercado cuja própria lógica produz o avanço social com qualidade. Querem o Estado apenas como provedor de recursos públicos, e não como gestor”. Em concordância com (LAVAL, 2019)

Na área da educação, o mercado foi apresentado como uma construção que possibilita resultados mais eficientes. Na realidade, em todas as áreas em que se desenvolveu uma lógica de concorrência, houve um crescimento dos fenômenos segregadores, que hoje são um fator novo e específico de reprodução social.

As características principais dessas reformas educacionais são: inserir a ideologia de mercado no espaço público estatal incentivando um processo de privatização e, de induzir a lógica da concorrência e da meritocracia. O Estado, sob essa lógica, é compreendido como “algo que atrapalha a liberdade individual de competir ao olhar para o bem-estar do coletivo.” (FREITAS, 2018, p. 26). A partir desse ponto de vista, podemos compreender que o neoliberalismo coloca a escola no mercado e assim, compete ao Estado apenas a função de oferecer o mínimo aos professores, estudantes e sociedade. Nesse modelo surgem as relações entre o público e o privado, que retém a educação para atender seus objetivos de disputa ideológica. A educação passa a ser vista como um serviço e não mais como um direito, afastando o Estado de sua responsabilidade e justificando assim sua privatização.

O Estado foi chamado historicamente a tentar controlar ou regular as contradições do capital e a relação capital/trabalho. Atualmente, apesar do anunciado Estado mínimo pelo neoliberalismo, ele é chamado a “socorrer” o capital produtivo e financeiro nos momentos de maior crise. E, contraditoriamente, foi e é considerado o “culpado pela crise” pela teoria neoliberal (PERONI, 2013a).

De acordo com (DARDOT E LAVAL, 2016), “o neoliberalismo é uma razão política dominante utilizada pelos governos que impõem a lógica do capital na economia, na sociedade e até mesmo do Estado, se desdobrando em formas subjetivas e em normas de existências”. Nesse movimento, o Estado neoliberal acaba se correspondendo diretamente com a redução do bem-estar social enquanto fortalece a ideia de direitos individuais e livre mercado. Dessa maneira, a “nova direita” passa a reforçar a desigualdade social, enquanto o neoliberalismo concebe a escola e à docência em um livre mercado competitivo sem direito a estabilidade e sem sindicalização. Ainda de acordo com (FREITAS, 2018), “as reformas propostas pelo neoliberalismo estão sempre em

busca de um sistema de educação “ideal” que nunca funciona e está sempre dependente de novas reformas”.

Para Hayek, a democracia é um meio e não um fim. Ele separa o liberalismo econômico da democracia. A democracia é desejável para o liberalismo, mas não é uma condição necessária. E partindo desse movimento de golpe na democracia, nos sentimos realocados naquele período da década de 1990, em que o movimento internacional de reformas educacionais chega atropelando as obrigações do Estado, e, trazendo consigo a padronização da educação acerca das propostas neoliberais mediadas pelos organismos internacionais. Priorizando as perspectivas para a educação no contexto pós-golpe, (KRAWCZYK, 2018) sublinha que,

o tom autoritário assumido pelo Estado brasileiro no âmbito das tomadas de decisões para a educação, caracterizadas, desde então, por um movimento unilateral e do tipo top-down, minando o incipiente esforço de diálogo com a sociedade civil na construção de políticas mais inclusivas e democráticas para o setor, incluindo nisso a representatividade de educadores e de movimentos sociais de nuança popular (p.58).

A esse respeito, podemos concluir com o pensamento de (BROWN, 2019) quando ela afirma que “o modelo neoliberal coloca o indivíduo num espaço em que a habilidade e a sorte vão determinar o seu lugar e no final haverá vencedores e fracassados”, e que nesse contexto, “a desigualdade é essencial para o desenvolvimento civilizacional”. A partir dessa ideia, é importante ressaltar a relevância dessa pesquisa para o tema, pois ela analisa um momento atual em que a educação enfrenta ao desvendar a lógica individualista e privatista do projeto neoliberal proposto pelos governos mercantis, que buscam inverter direitos básicos afastando a responsabilidade do Estado. Sendo esta, uma temática que precisa com urgência ser discutida, analisada e consequentemente modificada.

Considerações finais

A educação não está imune às transformações da sociedade. Por isso, as políticas educacionais estão hoje orientadas pelas proposições neoliberais que consideram o mercado como o eixo das relações sociais, ou seja, as políticas são movidas pelas leis do mercado. Nesse contexto, os levantamentos obtidos até aqui chegam a um questionamento: como

a educação deve ser? A solução para a educação é propor modelos de ensino a serem aplicados? Assim passam a ocorrer as reformas que segundo Freitas (2018), acontecem num movimento de “top-down”, de cima para baixo, sem considerar as necessidades sociais. Sob a proposta neoliberal a educação deve atuar como um livre mercado, os princípios orientadores das reformas estão muito mais voltados para os interesses econômicos, onde o aluno é um número limitado aos índices da escola/empresa. E como nesse modelo neoliberal o setor privado transmite eficiência, a solução para tudo é privatizar. As reformas chegam como uma solução de diminuição de gastos com a educação, enquanto a sociedade assume esse serviço.

Do mesmo modo em que o Brasil avançou na criação de políticas sociais, ele também alavancou os processos de privatização do público, na execução e direção de políticas educacionais. Desse modo, é importante investigar como a lógica mercantil tem participado da direção e execução de políticas sociais, e como a presença desse setor culmina na diluição das responsabilidades a respeito das políticas sociais e direitos civis. No Brasil, estamos vivendo um momento de mercantilização da educação pública no qual o Estado continua atuando como o responsável pelo acesso dos alunos, mas a gestão da escola e seu conteúdo pedagógico está a serviço do setor privado com a justificativa de que, ao agir assim, estão contribuindo para a qualidade da educação pública. Mais que isso, estamos sob a vigência de políticas educacionais que produzem, desde a creche, estratégias de controle a partir da reprodução de desigualdades, dentre elas, a racial, que aliada às desigualdades de gênero, à perseguição às diferentes realidades familiares, à formulação de projetos como Escola Sem Partido, buscam ampliar o fosso social que separa ricos e pobres, negros e brancos. Nesse movimento, a educação está a serviço de políticas liberais, fornecendo a sociedade apenas o mínimo que necessitam para integrar o mercado de trabalho capitalista. Sabemos que, pela falta de atuação da sociedade nos movimentos políticos e democráticos, a privatização do público passa a acontecer em curtos passos, porém naturalizados em nossa cultura. A sociedade precisa entender a importância de sua participação na democracia, pois ela seria fundamental para o resgate da escola pública de gestão pública.

Referências

- ANDERSON, Perry. **Balanço do Neoliberalismo**. In SADER, Emir & GENTILI, Pablo (orgs.). Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado democrático. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.
- BOURDIEU, Pierre. **Sobre o Estado**. São Paulo: Companhia das Letras, 2014.
- BRASIL. Ministério da Administração e Reforma do Estado (MARE). **Plano Diretor da Reforma do Aparelho de Estado**. Brasília, 1995.
- BROWN, Wendy. **Nas ruínas do neoliberalismo: a ascensão da política antidemocrática no ocidente**. São Paulo. Editora Politéia, 2019.
- DARDOT, Pierre; LAVAL, Chistian. **A nova razão do mundo: ensaio sobre a sociedade neoliberal**. São Paulo: Boitempo, 2016.
- FREITAS, Luís Carlos de. **A reforma empresarial da educação: nova direita, velhas ideias**. São Paulo: Expressão Popular, 2018.
- GADOTTI, Moacir. **GLOBALIZAÇÃO E EDUCAÇÃO: Idéias para um debate**. Foro Social Mundial Temático “Democracia, Derechos Humanos, Guerras y Narcotráfico” Cartagena de Indias, Colombia - Junio, 16 al 20 de 2003.
- GALVÃO, A. M. **A crise da ética: o neoliberalismo como causa da exclusão social**. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 1997.
- GENTILI, P. **Neoliberalismo e educação: manual do usuário**. In: SILVA, T. T. da & GENTILI, P. (Orgs.). **Escola S.A.: quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo**. Brasília, DF: CNTE, 1996, p. 9-49.
- HARVEY, David. **Condição pós-moderna**. 4. ed. São Paulo: Loyola, 1989.
- HARVEY, D. **O neoliberalismo: história e implicações**. São Paulo: Ed. Loyola, 2008.
- IANNI, Octavio. **Neoliberalismo e nazi-fascismo**. Crítica Marxista, São Paulo, Xamã, v.1, n.7, 1998, p.112-120.
- LAVAL, Christian. **A Escola não é uma Empresa**. O neo-liberalismo em ataque ao ensino público. Londrina: Ed. Planta, 2004.
- PERONI, Vera (Org.). **Redefinições das fronteiras entre o público e o privado: implicações para a democratização da educação**. Brasília: Liber Livro, 2013.

GESTÃO DEMOCRÁTICA LEGAL: ANALISANDO A LDB, PNE E BNCC¹

Beatriz Menezes Barbosa

Rafaela Vilela de Freitas

Introdução

Este capítulo é resultado de discussões iniciadas durante a graduação em Pedagogia, derivando de pesquisas que buscam compreender os diálogos existentes entre as políticas públicas e a educação. Objetiva-se conhecer e compreender alguns dos documentos oficiais que orientam o trabalho educativo e entender como eles podem ser colocados em prática garantindo que a educação pública democrática de qualidade e que seus trabalhadores não sejam lesados em seus direitos.

Trazendo para o cerne da discussão a validade de documentos que devem orientar o trabalho docente e criar diretrizes a serem seguidas pelo Estado, busca-se o entendimento, primeiramente, sobre o que é a gestão democrática? Posteriormente, e durante análise do material, será problematizado como a gestão democrática é integrada e abordada pelos documentos oficiais.

A relevância desta pesquisa deve-se ao valor da gestão democrática dentro da oferta de uma educação de qualidade. Gadotti (2014) afirma que a luta pela gestão democrática é, na verdade, a luta por uma educação de qualidade. De modo que a inexistência de instrumentos que caracterizem oficialmente a *qualidade* da educação, também serve como margem de observação da dinâmica de poder político e de suas prioridades.

Este capítulo foi escrito seguindo a metodologia de pesquisa qualitativa, fundamentada por Mainardes (2009); revisão bibliográfica de autores como Paro (2007), Libâneo (2001) e Gadotti (2014); e pesquisa documental, que é a análise materiais de órgãos públicos e/ou setores privados, que oferecem uma grande e estável fonte de materiais, como analisam Gil (2002) e Freitas (2018).

Inicialmente introduziu-se o tema. Em seguida será feita uma breve exposição do que é a gestão democrática e qual é a sua relevância no processo educativo. Após o entendimento da visão dos/as autores/as,

¹ Trabalho publicado no V Workshop em Tec., Ling. e Míd. na Educ., Uberlândia, v. 5, p. 1-708 nov. 2020.

será feita uma análise de como a gestão democrática pode ser percebida nos seguintes documentos legais: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9.394/96); Plano Nacional da Educação (PNE, com vigência de 2014 a 2024); e no mais recente dos documentos, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, instituída pelo Parecer CNE/CP nº 15/2017). Finalmente, serão apresentadas algumas considerações finais que se podem supor após todo levantamento teórico.

1. Conceituando: o que é gestão democrática?

Gestão não é a mesma coisa que administração, administrar é elaborar um planejamento, controlá-lo e dirigi-lo, se trata de algo técnico referente a empresas. Já gestão se refere a alguns princípios que visam o trabalho coletivo, por meio de incentivos, ou seja, valoriza as habilidades e capacidade das pessoas.

A gestão é definida como um modelo das atividades que os estabelecimentos educacionais possuem, respeitando, sempre que possível, as regras comuns da organização. Todas as escolas devem conter, de acordo com as diretrizes nacionais, estaduais e municipais, suas próprias propostas pedagógicas, possuindo uma equipe competente e compromissada, tendo em vista sempre melhorar o ensino-aprendizado dos estudantes e todo sistema escolar.

Por isso a gestão é tão importante porque através dela que se pode estabelecer melhorias dentro de uma instituição. Por meio da autonomia, garantida por lutas de décadas, as escolas tendem a atender as demandas presentes de forma coletiva, afinal, a gestão educacional existe com o objetivo de proporcionar uma melhor qualidade educacional.

A gestão é dividida em gestão compartilhada e gerencial, modelos que possuem vínculos com o modelo proposto pelas políticas públicas da educação, mas que se diferem do modelo democrático. O modelo Gerencial tem como referência a participação de pessoas que colaboram a fim de expor suas opiniões e sugestões que são acatadas quando se trata de relevantes para o desenvolvimento. A gestão compartilhada tem como possibilidade análise das necessidades verdadeiras possibilitando ligações entre as partes para todas as tomadas de decisões, transformando se então em um trabalho conjunto entre a comunidade a escola e o Governo, por isso o nome gestão compartilhada, pois se trata de uma maneira de gerir com o intuito de atender todas as necessidades dos alunos e da escola no todo.

Libâneo (2001) aborda a questão sobre a organização da gestão e suas atribuições.

De fato, a organização e gestão referem-se ao meio de realização do trabalho escolar, isto é, a racionalização do trabalho, e a coordenação do esforço coletivo do pessoal que atua na escola, envolvendo os aspectos físicos e matérias, os conhecimentos e qualificações práticas do educador, a relação humana-internacionais, o planejamento a administração, a formação continuada a avaliação do trabalho escolar. (LIBÂNEO, 2001. P.7).

A gestão democrática é uma forma de organização a fim induzir a comunidade escolar – pais, estudantes, professores e funcionários a buscarem uma educação mais igualitária e que atenda as especificidades dos usuários do espaço escolar. Essa participação tem por finalidade a presença de todos que compõem a escola interna ou externamente nos acontecimentos como: conselhos escolares, reuniões, planejamento, construção do projeto político pedagógico, etc.

Esta participação ativa na escola caracteriza-se como o processo democrático real e permanente na rotina escolar, não apenas em reuniões e momentos burocráticos, além de ser também, a descentralização do poder das mãos do diretor/a (PARO, 2001). Desta forma, e segundo o autor, é a partir do estabelecimento de relações dialógicas que a gestão democrática pode se tornar realidade, pois assim, a escola cria um vínculo no qual a visão que se tem sobre educação e a administração escolar mude para melhor envolvendo todos que acreditam em fazer a diferença, como afirmam Oliveira, Moraes e Dourado:

A gestão democrática é entendida como a participação efetiva dos vários segmentos da comunidade escolar, pais, professores, estudantes e funcionários na organização, na construção na avaliação dos projetos pedagógicos, na administração dos recursos da escola, enfim nos processos decisórios da escola. A gestão deve estar inserida no processo de relação da instituição educacional com a sociedade (OLIVEIRA; MORAES, DOURADO, s/a. p. 4).

Para que a gestão democrática aconteça é necessário criar aspectos importantes e acreditar que haverá mudanças reais ao propor isso na escola, visto que ainda temos uma organização tradicional que está distante de

possuir um olhar horizontal para a educação. As legislações que amparam uma gestão linear têm como objetivo padronizar toda a educação, entretanto as escolas devem ter o diálogo igualitário e transformar sua cultura, cada vez mais vindoura de estratégias mercadológicas.

2. A gestão democrática nos documentos oficiais

2.1 Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9.394/96)

Antes vista como um favor do Estado, a educação passa a ser encarada por uma nova perspectiva a partir da promulgação da Constituição Federal (CF) em 1988, que passou a abordar a educação enquanto um “direito de todos e dever do Estado e da família” (BRASIL, 1988. P. 123).

Fazendo uma leitura sobre o histórico de constituição da LDB no país, 8 anos após a promulgação da CF, percebem-se aspectos positivos, como considerar a Educação Infantil parte da Educação Básica e incluir grupos até então excluídos (crianças, indígenas e negros); percebem-se também aspectos negativos, como o aligeiramento em cursos de formação inicial, visando fornecer mão-de-obra barata, de acordo com as necessidades do mercado (FREITAS, 2018).

A LDB menciona a gestão democrática como um dos princípios do processo educativo, da mesma maneira que defende a participação de todos os grupos que constituem a escola, na criação de um ensino mais democrático.

Art. 3º - O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

(...)

VIII - gestão democrática do ensino público na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino;

(...)

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

I - participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola;

II - participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes (BRASIL, 1996. p. 8 e 11).

Tanto o Art. 206 da CF, quanto o Art. 3º e 14 da LDB declaram o peso da gestão democrática dentro das instituições de ensino, definindo o papel social da educação. Logo, “todos os princípios apontam para a necessidade de uma educação que favoreça a concepção democrática dentro das escolas, a valorização da diversidade étnico-cultural e a liberdade de ensino e aprendizagem” (FREITAS, 2018. P. 22).

Originalmente, a gestão democrática parte do princípio da participação ativa dos vários “setores” que compõem a escola, seja para a sua organização, construção, administração financeira e demais funções que a escola exerça. Dentro desta questão, Paro (2007) chama a atenção ao primeiro princípio do art. 14, afirmando que “é o que há de mais óbvio, já que seria mesmo um total absurdo imaginar que a ‘elaboração do projeto pedagógico da escola’ pudesse dar-se sem a ‘participação dos profissionais da educação’” (p. 74). Além disso, o autor critica a Lei, afirmando que pouco aborda questões mais práticas, como por exemplo, quando afirma que o trabalho pode ser desenvolvido “de acordo com suas peculiaridades”, em artigo citado anteriormente.

É de conhecimento de todos/as que a postura democrática não deve ocorrer apenas nas decisões, mas também no dia-a-dia e nas relações construídas dentro da escola (PARO, 2001). Assim, entende-se que democratizar a gestão é a porta de entrada para uma prática pedagógica que atenda as demandas locais, uma vez que a própria comunidade integrará o trabalho escolar, numa forma de coparticipação (DOURADO; MORAES; OLIVEIRA, s/a), o que é muito proveitoso até mesmo no quesito do diálogo entre escola e a comunidade, que tem ficado à margem do processo educativo por anos. Logo, a gestão democrática é uma união de muito trabalho desenvolvido em parceria por todas as partes, pois afirmar que o ensino é democrático não implica apenas no acesso à matrícula e ao espaço interno escolar, mas também na permanência de todos/as, em resultado à qualidade do serviço oferecido. Ferreira (2005) defende que para a escola oferecer um ensino de qualidade a todos, sem exclusão por classe social, econômica, racial e/ou cultural, é preciso que a instituição se reorganize pensando e preparando a gestão para o atendimento da comunidade e, “para que isso aconteça, é preciso que a escola possa ser o espaço de encontro entre a cultura dos pais, das crianças e dos jovens com a dos educadores que ali trabalham” (FERREIRA, 2005. P. 16).

Devido a alterações na organização das estruturas familiares e atuação de movimentos sociais, a LDB de 1996 se destacou como

a primeira que atendeu grupos marginalizados até então, tais como as crianças, os indígenas e negros. A partir daí a educação ganha ainda mais peso no papel da formação do indivíduo e na construção social, devido a atuação de movimentos sociais que, há tempos, vêm lutando por uma comunidade mais justa e equânime, garantindo a manutenção e o funcionamento da *coisa pública* (GRACINDO, 2007).

Ainda sobre a redação do art. 14 da LDB que afirma que “os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades (...)” (BRASIL, 1996. p. 11), a discussão sobre as margens que são abertas de acordo com o texto deve ser considerada. Libâneo (2001) apresenta três concepções de gestão que podem ser adotadas no atendimento de tais “peculiaridades”.

A primeira, é a gestão técnico-científica, que se baseia na organização do trabalho de forma hierárquica e com o poder centralizado na figura do diretor. A segunda é a auto gestonária, que não admite nenhum tipo de poder/controle, mas trabalha segundo a responsabilidade coletiva. A terceira concepção apresentada pelo autor, é a gestão democrática-participativa, em que há a busca coletiva por objetivos em comum, mas as tarefas são divididas e executadas individualmente, podendo haver supervisão e avaliação do trabalho desenvolvido.

Outro ponto de importante destaque é a respeito da relação que a lei faz entre gestão democrática e ensino público. Em toda a LDB os termos “gestão democrática” aparecem apenas três vezes e sempre relacionados apenas ao ensino público, isentando entidades particulares de exercerem tal gestão. Neste sentido, Paro (2007) questiona como seria possível a constituição de uma sociedade democrática, sem a instituição e a garantia da educação democrática em todas as instâncias, sejam elas públicas ou particulares.

Deste modo, é necessário e urgente repensar a gestão democrática, principalmente num contexto em que a própria lei que orienta a educação, em todos seus níveis e modalidades, pouco trabalha com esta visão. Apesar de parecer caminhar a passos pequenos e lentos, o ensino democrático é a maneira mais eficiente na garantia de uma sociedade democrática, que garanta espaço, inclusão e permanência de todos os grupos a todos os espaços. Seguindo esta ideia e necessidade, além dos/as autores/as que se propõem a discutir a gestão educacional brasileira, também devem ser analisados outros documentos que orientam a educação, a fim de perceber como o Estado tem lidado com as questões

que vão surgindo de acordo com a urgência temporal. Neste viés, os próximos itens analisarão como o PNE e a BNCC tem lidado com as novas demandas e se posicionado para seu atendimento.

2.2 Plano Nacional da Educação (PNE – 2014 a 2024)

O Plano nacional de educação (PNE) vigente atualmente no Brasil foi aprovado pela lei nº13.005 de 2014. O mesmo estará em vigor por 10 anos e depois será reformulado. Se trata de um projeto elaborado com o intuito de melhorar o ensino nas escolas públicas. Ele serve para contribuir para a melhoria do ensino público por meio diretrizes e metas educacionais presentes na Lei.

O PNE contém dez diretrizes: Acabar com o analfabetismo; universalizar o atendimento escolar; superar as desigualdades educacionais, promovendo a cidadania e acabando com a discriminação; melhorar a qualidade de educação; formar os cidadãos para o trabalho visando a ética e moral; promover os princípios relacionados à gestão democrática; contribuir para a evolução da cultura, tecnologia e dos indivíduos na sociedade; definir metas para a aplicação de recursos públicos na educação, garantindo a igualdade e equidade; valorizar profissionais da educação; garantir o respeito aos direitos humanos, sustentabilidade e diversidade (BRASIL, 2014).

A parte principal e prática do PNE são as 20 metas traçadas que devem ser alcançadas no período de 10 anos. Todas as metas devem ser alinhadas às diretrizes citadas anteriormente e indicam ações que devem ser desenvolvidas pelo poder público. Tais ações devem ser monitoradas e avaliadas pelo Ministério da Educação (MEC); Comissão de Educação da Câmara dos Deputados e Comissão de Educação, Cultura e Esporte do Senado Federal; Conselho Nacional de Educação (CNE); e por meio do Fórum Nacional de Educação. Além destes grupos, a cada dois anos, o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Nacionais Anísio Teixeira (INEP) deverá publicar pesquisas que mostram como está a implementação das metas no país.

Tabela 1. As 20 metas do PNE (2014-2024)

Meta 1	Universalizar a pré-escola para crianças de 4 a 5 anos até 2016. Atender, no mínimo, 50% das crianças de até 3 anos até 2024.
Meta 2	Universalizar o Ensino Fundamental I e II para toda as crianças e adolescentes de 6 a 14 anos.

Meta 3	Universalizar o Ensino Médio a todos adolescentes de 15 a 17 anos, até 2016.
Meta 4	Universalizar o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado a todas crianças e adolescentes de 4 a 17 anos com deficiências, transtornos, altas habilidades ou superdotação.
Meta 5	Garantir a alfabetização de todas as crianças até o final do 3º ano do Ensino Fundamental.
Meta 6	Oferecer educação integral em pelo menos 50% das escolas públicas, atendendo no mínimo 25% dos/as estudantes da educação básica.
Meta 7	Incentivar a qualidade da educação básica.
Meta 8	Elevar a escolaridade média de jovens e adultos de 18 a 29 anos.
Meta 9	Elevar para 93,5% a taxa de alfabetização da população com 15 anos até 2015; erradicar o analfabetismo e reduzir 50% da taxa do analfabetismo funcional até 2024.
Meta 10	Oferecer pelo menos 25% de matrículas na Educação de Jovens e Adultos de modo integrado à educação profissional.
Meta 11	Triplicar as matrículas na educação profissional técnica de nível médio.
Meta 12	Aumentar para 50% a taxa bruta de matrículas na educação superior, sendo 40% no segmento público.
Meta 13	Aumentar a qualidade do ensino superior, tendo 75% do corpo docente composto por mestres e doutores, sendo, no mínimo 35% doutores.
Meta 14	Garantir a titulação anual de 60 mil mestres e 25 mil doutores (crescimento gradual).
Meta 15	Garantir que todos/as professores/as tenham formação superior específica na área em que atuam.
Meta 16	Formação em pós-graduação 50% dos/as professores/as da educação básica até 2024, além de garantir formação continuada a todos/as profissionais da educação, dentro de suas demandas.
Meta 17	Garantir que o rendimento médio de profissionais da educação seja equiparado ao de demais profissionais com escolaridade equivalente, até 2019.
Meta 18	Instituição de planos de Carreira para profissionais da educação básica e superior, tomando como referência o piso salarial nacional profissional, definido pela CF, no inciso VIII do art. 206.
Meta 19	Efetivar a gestão democrática da educação até 2016, prevendo recursos e apoio técnico da União.
Meta 20	Investir 7% do Produto Interno Bruto (PIB) na educação pública até 2018 e 10% até 2024.

Fonte: PNE em movimento/MEC.

Em linhas gerais, de acordo com o Relatório do 2º ciclo de monitoramento do INEP, lançado em 2018 (que apresenta dados referentes até o ano de 2016), o trabalho vem sendo desenvolvido dentro do esperado, porém ainda há a necessidade de ações mais enérgicas por parte do poder público, na tomada de atitudes de cada parte do poder público, cumprindo com o que lhe é devido: municípios dedicando mais atenção à Educação Infantil; estados verificando ações que podem ser desenvolvidas no atendimento das matrículas, de permanência de estudantes e nas demandas dos/as profissionais da área da educação; e da União ao possibilitar recursos para que os demais setores sejam capazes de atender suas necessidades, além de garantir condições para a formação docente e desenvolver políticas que garantam uma distribuição de recursos de acordo com as reais carências.

Agora, trazendo o enfoque para a meta 19, que trata especificamente da gestão democrática na educação, o Relatório do INEP menciona apenas a eleição de diretores/as para as instituições federais e estaduais, contudo, é de conhecimento de todos/as que a combinação dos profissionais da educação e da comunidade na elaboração de normas escolares, que são elaboradas através de fóruns, grêmios, assembleias, dentre outros tipos de reuniões, é que vão definir uma gestão realmente democrática.

Gestão Democrática do Ensino é um quesito constante desde a redemocratização do país, com o PNE 2001-2010, ele veio engatinhando até ganhar seu alicerce no PNE (2014-2024), porém existe uma gana dos cidadãos brasileiros em alcançar primeiro um dos pilares da democracia que é a eleição de diretores, considerado uma limitação para alcançar a democracia no ensino (BORDE; BERNARDO, 2015. P. 8978)

Aranda e Lima (2014) mencionam como um fato está ligado ao outro, uma vez que a educação de qualidade depende da gestão democrática, que não ocorre apenas na eleição para o cargo de direção, como demonstra o relatório do INEP, mas na efetiva participação de todos/as que compõem o corpo escolar e a comunidade.

A busca pela qualidade socialmente referenciada tem relação com um determinado projeto de nação (...). A tarefa está posta para todos os pesquisadores, gestores da educação, educadores em geral, desde que empenhados na promoção humana e social de todos, sem exceções, com vistas a uma sociedade democrática (ARANDA; LIMA, 2014. P. 311).

Em setembro de 2020, ano de escrita deste trabalho, foi publicado o Relatório do 3º Ciclo de Monitoramento do INEP, com consideráveis crescimentos no que diz respeito à gestão democrática (Meta 19). Neste relatório, a gestão democrática passa a contar com outros setores que fazem parte da escola, não apenas com a eleição de diretores/as (como no relatório anterior).

“A gestão democrática da educação, no âmbito das escolas públicas e nos termos da Meta 19, prevê a participação da comunidade escolar em órgãos colegiados – como associação de pais e mestres, conselhos escolares e grêmios estudantis” (BRASIL, 2020). Partindo desta ideia, o relatório afirma que até o ano em questão é de conhecimento a presença de conselhos escolares, associações de pais e mestres e grêmios estudantis em 37,60% das escolas públicas brasileiras. Outra informação apresentada é sobre a presença de Colegiados Extraescolares, que o relatório afirma a sua existência em todas as unidades federativas, ou seja, em 100% dos estados brasileiros.

Carvalho (2015) afirma que a nova rotina de trabalho escolar demanda diálogo e interação, fomentando a transparência, incentivando a participação e garantindo a autonomia escola. Cada um responsável pelo nível e modalidade que lhe cabe terá “que lidar com a autonomia/descentralização administrativa, financeira e pedagógica nas escolas, deverão promover a eleição para dirigente escolar, precisarão incentivar e formar o Conselho Escolar” (CARVALHO, 2015. P. 49).

Acompanhando o desenvolvimento a longo prazo e o crescimento dos números, bem como a expansão de ações para o alcance da gestão democrática, pode-se perceber que o PNE tem sido um documento válido no que diz respeito à concepção de uma educação democrática. Contudo, é tempo de vigilância, principalmente num período de retirada de direitos e até mesmo de desrespeito a ações já instituídas, como a eleição de diretores/as e reitores (de Institutos e Universidades Federais), como tem ocorrido no atual governo. É preciso atenção, pois não se pode parar, nem tampouco retroceder.

2.3 Base Nacional Comum Curricular (BNCC, Parecer CNE/CP nº 15/2017)

A BNCC foi aprovada em dezembro de 2017 e é um documento que deve ser adotado como norma ao trabalho escolar, definindo quais são as aprendizagens essenciais que devem ser abordadas em sala de aula

ao longo da educação básica. A base apresenta objetivos direcionados a cada nível escolar e todos são voltados ao cumprimento das 20 metas traçadas pelo PNE atual. Assim, a BNCC apresenta-se como uma maneira de garantir que todo o país não sofra com um ensino fragmentado, pois “para além da garantia de acesso e permanência na escola é necessário que sistemas, redes e escolas garantam um patamar comum de aprendizagens a todos os estudantes” (BRASIL, 2017. P. 08).

Freitas (2018) afirma que, de acordo com a parte introdutória do documento, na elaboração da BNCC, foi disponibilizada uma versão para consulta à sociedade em 2015, como uma chamada para a participação, críticas, sugestões e comentários, pois havia o desejo de se construir um documento com a perspectiva democrática. Assim, “sua formulação, sob coordenação do MEC, contou com a participação dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, depois de ampla consulta à comunidade educacional e à sociedade” (BRASIL, 2017. P. 20).

Contudo, Dourado e Siqueira (2019. P. 294) afirmam que a elaboração da base “não se deu por unanimidade” como afirma o documento. Os autores destacam que não houve um consenso na constituição da base, o que levanta muitas questões sobre a sua legitimidade. “Todavia, está aprovada. Está homologada” (IDEM, 2019. P. 294).

Autores como Barbosa et al (2016) defendem a ideia de que uma base comum ao país pode ser capaz de atenuar as diferenças existentes entre os estados e regiões, garantindo que os mesmos conteúdos sejam trabalhados em todas as localidades. Em contrapartida, deve ser problematizada a questão da automatização das ações e o monitoramento dos resultados com indicadores de qualidade fixos e determinados por pessoas que não constituem o espaço escolar, pois, como afirma Freitas (2018. P. 35), “a instituição de um currículo base visa padronizar a ação pedagógica e viabilizar o controle ideológico da escola”, uma vez que o currículo é um documento que apresenta a identidade escolar e segue os preceitos do Estado.

Pesquisando, os termos “gestão democrática” não são abordados na BNCC. A base cita a democracia como o resultado de ações isoladas em sala de aula em algumas disciplinas. Além disso, de acordo com a BNCC, a democratização do ensino é, simplesmente, resultado da extensão do documento a todas as regiões, sem mesmo considerar seus aspectos históricos, culturais, sociais e econômicos.

Ora, uma base curricular comum somente fará sentido se trouxer e efetivar um currículo que seja capaz de discutir tudo o que permeia e compõe a educação. Neste contexto, é difícil visualizar como uma base nacional pode se efetivar no Brasil, tendo em vista sua dimensão geográfica e tamanha desigualdade econômica e social. É injusto planejar uma educação igualitária, mas não equânime, uma vez que esta educação não considera em seu currículo as especificidades locais e culturais de um povo (FREITAS, 2018. P. 36).

O próprio documento da BNCC afirma seu compromisso com o cumprimento das metas do PNE, contudo, não faz uma abordagem direta e ética em relação à gestão democrática, que deve ser o fundamento na construção do dia-a-dia escolar. Sendo assim, nota-se mais uma contradição na efetivação da base. Dourado e Siqueira (2019) afirmam que os pressupostos pedagógicos que direcionam a base estão ancorados nas políticas neoliberais, reafirmando “o modelo de gestão empresarial de responsabilização individual dos sujeitos frente aos processos de aprendizagem e apropriação do conhecimento” (DOURADO; SIQUEIRA, 2019. P 297).

Os autores chamam a atenção para o fato de que uma base curricular nacional pode ser muito valiosa se considerada no contexto de formação de professores/as, garantindo unidade na diversidade. Entretanto, o que é apresentado pela BNCC e o que tem sido colocado em prática, são diretrizes que enrijecem o trabalho docente, limitam a aprendizagem e padronizam os resultados, que podem ser tabulados e agrupados de acordo com o “bom” e o “mau” desempenho.

Enquanto se busca uma sociedade mais participativa, autônoma e democrática, há a necessidade de um documento que oriente o trabalho educativo e que siga estes preceitos. Porém, o que se tem é um documento que visa padronizar a ação pedagógica e, conseqüentemente, a sociedade fruto dessa ação.

(...) qualquer processo de inclusão social requer, antes de tudo, a superação da desigualdade social. Assim, o discurso de defesa da BNCC no combate à desigualdade social/educacional é insuficiente para garantir o princípio da igualdade na educação e poderá converter-se em processo gerencial de naturalização das desigualdades e diferenças (DOURADO; SIQUEIRA. 2019. P. 303).

Uma sociedade democrática, requer uma educação comprometida com a democracia, que, por sua vez, requer projetos orientando a ação pedagógica e possibilitando espaço para o pensar e o fazer democrático. Mais do que inserir aleatoriamente grupos sociais (sem considerar a sua cultura), é preciso que as dinâmicas curriculares viabilizem a formação enquanto um direito social, respeitando e valorizando as especificidades culturais e subjetivas a cada indivíduo que compõe o espaço escolar. Isso sim é valorizar as diferenças e combater a exclusão social.

Considerações finais

As leituras e estudos realizados remetem duas questões a serem consideradas sobre a gestão democrática: uma questão *teórica*, que é a abordagem nos documentos; e a outra é *prática*, que trata sobre a maneira que estes documentos garantem que a teoria poderá ser aplicada.

Sobre a gestão democrática, na teoria, observa-se que sua caminhada já começou, mas ainda vai a passos lentos, por não ser abrangida em sua totalidade e não ser considerada como uma parte fundamental do trabalho na construção de uma sociedade que siga e valorize sua democracia. Na prática, nota-se que o caminhar é ainda mais lento, uma vez que são precisos muitos anos para a instituição de ações simples, como apresenta os dados do PNE. Contudo, essa vagarosidade no cumprimento da gestão pedagógica (proposta na LDB e no PNE) pode ser compreendida quando se analisa a elaboração e a constituição da BNCC, que é um documento de grande relevância e tem se apresentado com um caráter mandatório nas instituições.

Apesar de que a LDB determine a necessidade e a importância da gestão democrática, (enquanto uma ferramenta para a constituição de uma sociedade mais justa) e que o PNE coloque isso como uma de suas 20 metas a serem cumpridas (definindo possíveis ações e acompanhando seus resultados), a BNCC pouco contribui para que tal determinação seja cumprida. Mesmo com a defesa sobre a diminuição de distâncias sobre o que é ensinado, outras questões devem ser consideradas e problematizadas, como sua própria constituição, que não se preocupa com as representações sociais dos indivíduos, uma vez que trata de modo superficial a diversidade existente entre os povos. Além disso, ao não abordar a gestão democrática como a forma de condução do trabalho escolar, fecha-se o espaço do diálogo, das partilhas, da participação e da coletividade, resultando, conseqüentemente, na formação de uma sociedade limitada, conformada e individualista.

Referências

ARANDA, M. A. de M.; LIMA, F. R. O plano nacional de educação e a busca pela qualidade socialmente referenciada. **Revista Educação e Políticas em Debate** – v. 3, n.2 – ago./dez. 2014 - ISSN 2238-8346. P. 291-313. Disponível em: < <http://www.seer.ufu.br/index.php/revistaeducapoliticas/article/view/30281/16534>>. Acesso em 24 de out. de 2020.

BARBOSA, M. C. S.; et al. O que é básico na Base Nacional Comum Curricular para a Educação Infantil?. **Debates em Educação** – ISSN 2175-6600. Maceió, Vol. 8, nº 16, p. 11- 28. jul/dez – 2016.

BORDE, A. M.; BERNARDO, E. da S. Uma Análise Da Gestão Democrática E Da Educação Em Tempo Integral No Brasil: Foco Nos Planos Nacional De Educação. – **EDUCERE**. XII Congresso Nacional de Educação. ISSN 2176-1396. PUCPR. 2015. P. 8967-8980. Disponível em: < https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/17929_7827.pdf> . Acesso em 24 de out. de 2020.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Ministério da Educação. Secretaria Executiva. Secretaria de Educação Básica. Conselho Nacional de Educação. 2018. Disponível em: < <basenacionalcomum.mec.gov.br/>>. Acesso em 24 de out. de 2020.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**: texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, com as alterações determinadas pelas Emendas Constitucionais de Revisão nº 1 a 6/94, pelas Emendas Constitucionais nº 1/92 a 91/2016 e pelo Decreto Legislativo nº 186/2008. – Brasília : Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2016. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88_Livro_EC91_2016.pdf?sequence=1?concurso=CFS%202%202018. Acesso em 24 de out. de 2020

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Relatório do 2º Ciclo de Monitoramento das Metas do Plano Nacional de Educação** – 2018. – Brasília, DF : Inep, 2018. Disponível em: < http://portal.inep.gov.br/informacao-da-publicacao/-/asset_publisher/6JYIsGMAMkW1/document/id/6725829>. Acesso em: 24 de out. de 2020.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Relatório do 3º ciclo de monitoramento das metas do Plano Nacional de Educação** – 2020 [recurso eletrônico]. – Brasília,

DF : Inep, 2020. Disponível em: < http://portal.inep.gov.br/informacao-da-publicacao/-/asset_publisher/6JYIsGMAMkW1/document/id/6957506>. Acesso em 24 de out. de 2020.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: **Lei 9.393/1996**. 13 ed. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2016. Disponível em: <bd.camara.gov.br/bd/bitstream/handle/bdcamara/19339/ldb_13ed.pdf?sequence=46>. Acesso em 24 de out. de 2020

BRASIL. Lei nº 13.005 de 2014. **Plano Nacional da Educação – PNE**. Brasília. 2014. Disponível em: <<http://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014>>. Acesso em 24 de out. de 2020.

CARVALHO, J. L. M. Pne (Plano Nacional De Educação) 2014 - 2024: A Gestão Democrática Na Educação Se Faz Presente? – **Holos**. Ano 31, Vol. 8. ISSN 1807-1600. P. 41-45. Disponível em: <10.15628/holos.2015.3355>. Acesso em 24 de out. de 2020.

DOURADO, L. F.; SIQUEIRA, R. M. A arte do disfarce: BNCC como gestão e regulação do currículo. **RBPAE** - v. 35, n. 2, p. 291 - 306, mai./ago. 2019. Disponível em: < <https://seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/vol35n22019.95407>>. Acesso em 25 de out. de 2020.

FERREIRA, R. H. P. C. **Diálogo escola-comunidade: reflexões sobre saberes e formação de professores**. Dissertação de Mestrado. UNESP. Presidente Prudente : [s.n]. 2005. Disponível em: <http://www2.fct.unesp.br/pos/educacao/teses/regina_ferreira.pdf>. Acesso em 08 de out. de 2020.

FREITAS, R. V. de. **Relação criança e natureza: representações sociais presentes nas Políticas Públicas para a Educação Infantil**. Trabalho de Conclusão de Curso. Licenciatura em Pedagogia. Instituto de Ciências Humanas do Pontal. Universidade Federal de Uberlândia. (ICHPO/UFU). Jul. 2018. Disponível em:<<https://repositorio.ufu.br/bitstream/123456789/22298/3/Rela%C3%A7aoCrian%C3%A7aNatureza.pdf>>. Acesso em 24 de out. de 2020.

GADOTTI, M. Gestão Democrática da Educação com Participação Popular no Planejamento e na Organização da Educação Nacional. **Conae**. 2014. Disponível em: <http://conae2014.mec.gov.br/images/pdf/artigo_moacir_gadotti.pdf>. Acesso em 24 de out. de 2020.

GIL, A. C. Como elaborar projetos de pesquisa. 4 Ed. – São Paulo : **Atlas**, 2002. Disponível em: < https://professores.faccat.br/moodle/pluginfile.php/13410/mod_resource/content/1/como_elab_orar_projeto_de_pesquisa_-_antonio_carlos_gil.pdf>. Acesso em 24 de out. de 2020.

GRACINDO, R. V. **Gestão democrática nos sistemas e na escola**. Brasília. Universidade de Brasília. 2007. 72 p. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/11gesdem.pdf>>. Acesso em 25 de out. de 2020.

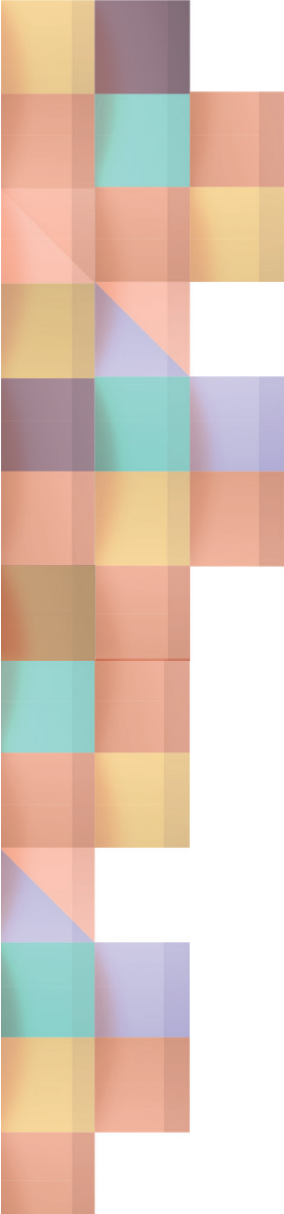
LIBÂNEO, J. C. O sistema de organização e gestão da escola. In: LIBÂNEO, J. C. **Organização e Gestão da Escola - teoria e prática**. 4ª ed. Goiânia: Alternativa, 2001.

MAINARDES, J. Análise de políticas educacionais: breves considerações teórico-metodológicas. **Contrapontos** – Volume 9 nº 1 – pp.4-16 – Itajaí, jan/abr 2009. Disponível em: <http://www.nupe.ufpr.br/Dia18_1.pdf>. Acesso em 20 de set. de 2020.

OLIVEIRA, J. F. MORAES, K. N. DOURADO, L. F. **Gestão escolar democrática**: definições, princípios e mecanismos de implementação. Disponível em: <http://escoladegestores.mec.gov.br/site/4-sala_politica_gestao_escolar/pdf/texto2_1.pdf>. Acesso em 24 de out. de 2020.

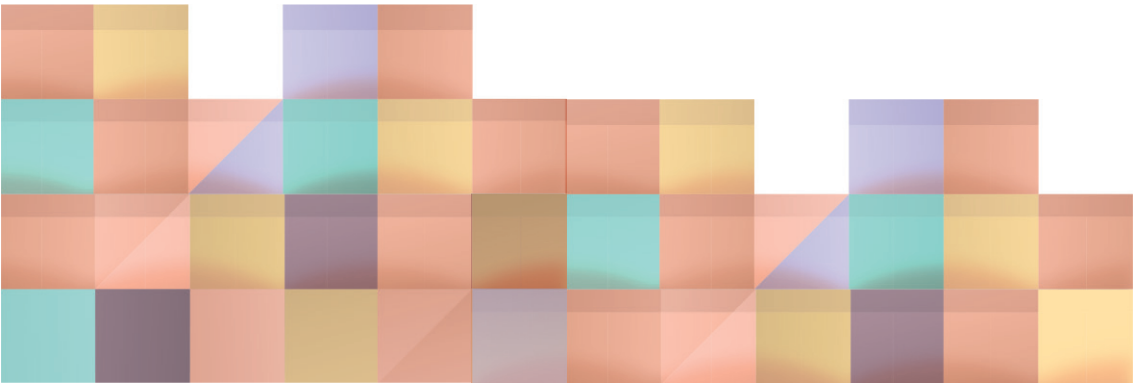
PARO, V. **O Conselho de escola na democratização da gestão escolar**. In: PARO, Vitor Henrique. Escritos sobre educação. São Paulo: Xamã, 2001, p. 79-89.

PARO, V. **O princípio da gestão escolar democrática no contexto da LDB**. In: OLIVEIRA, Romualdo Portela; ADRIÃO, Theresa Maria de Freitas (Orgs.). Gestão, financiamento e direito à educação: análise da Constituição Federal e da LDB. São Paulo: Xamã, 2007. p. 73-81.



Parte 2

Práticas Pedagógicas, Formação docente - relatos de experiência



INFLUÊNCIA DE UM PROGRAMA DE EDUCAÇÃO MUSICAL NAS HABILIDADES SOCIAIS EM ADOLESCENTES COM SÍNDROME DE WILLIAMS PELA PERSPECTIVA DOS PAIS/RESPONSÁVEIS

Valéria Peres Asnis

Introdução

Ao longo da história da humanidade a música vem sendo considerada como uma atividade que oportuniza, ao homem, encontrar sentido em suas relações com o mundo em que vive. Essas relações e significados vão se mostrar diferentes para cada grupo social e, mais precisamente, para cada indivíduo, dependendo de sua história de vida, bem como afirma Aronoff (1974, p. 74): “A música é uma experiência humana. Não deriva das propriedades físicas do som...mas sim da relação do homem com o som”.

A música se caracteriza como uma forma de expressão e comunicação que se manifesta pela experiência pessoal podendo alcançar o outro e ser compartilhada (PENNA, 2012). Neste sentido, musicalizar uma pessoa significa dar a oportunidade desta entrar em “contato com o ambiente musical e sonoro” (GAINZA, 1977, P. 44) favorecendo a expressão musical, a formação de conceitos musicais, de percepção, concentração, comunicação, criatividade, senso crítico e o pleno desenvolvimento do indivíduo como sujeito social. Sekeff (2007, p. 17) ainda afirma que “a música é um poderoso agente de estimulação motora, sensorial, emocional e intelectual”, portanto, consegue agregar experiências, beneficiando o equilíbrio da vida psíquica. O exercício musical estimula a capacidade da crítica e o desenvolvimento das funções psíquicas superiores, pois se trata de uma atividade temporal, perceptiva e criativa. Por ter contexto social, cultural e ideológico, possuir gênero, estilo e forma, tem efeito direto e objetivo sobre o indivíduo.

Gordon (2008) afirma que todas as crianças nascem com alguma aptidão musical, portanto, quanto mais cedo tiverem a oportunidade do aprendizado musical em suas vidas, maior a possibilidade de desenvolverem algumas capacidades como percepção, comunicação, concentração, discernimento, criatividade e o senso crítico.

Em se tratando do ensino de música para pessoas com deficiência, especificamente a Síndrome de Williams (SW), estudos apontam que o

grande interesse que estes indivíduos possuem pela música se tornou uma das características fenotípicas da síndrome (LEVITIN et al., 2004; MARTÍNEZ-CASTILLA; SOTILLO, 2008; MARTENS; REUTENS; WILSON, 2010). Essa constatação surgiu a partir de relatórios de autópsia em cérebros desses indivíduos onde verificou-se que estes eram vinte por cento menores do que cérebros de pessoas sem deficiência. Os lobos temporais, contudo, eram normais ou, em algumas vezes, com tamanho acima do normal, caracterizando as fortes capacidades auditivas, verbais e musicais. Notou-se também que o córtex auditivo primário era maior e com modificações significativas ao nível do plano temporal, estrutura decisiva na percepção da linguagem verbal como da linguagem musical (LEVITIN; BELLUGI, 1998).

A SW foi descrita pela primeira vez em 1961 pelo médico J. C. P. Williams (WILLIAMS, BARRAT-BOYES, LOWE, 1961; SOTILLO, NAVARRO, 1999; CARAKUSHANSKY, 2001; BERCIANO, 2004) e considerada um distúrbio neurodesenvolvimental causada por uma ausência de material genético na região cromossômica 7q11.23, inclusive o gene que produz a proteína ELASTINA responsável, talvez, por características fenotípicas dessa síndrome (ROSSI; MORETTI-FERREIRA; GIACHETI, 2007), entre as quais (Associação Brasileira da Síndrome de Williams - ABSW): nariz arrebitado, boca grande, lábios grossos, queixo pequeno, baixa estatura, anormalidades dentárias. Além dessas características, há ainda algumas de caráter neurológico e sociocognitivos (NUNES, 2010; ROSSI; MORETTI-FERREIRA; GIACHETI, 2007) como: habilidades motoras desenvolvidas tardiamente, deficiência visuoespacial, deficiência cognitiva, com QI entre 41 e 80, hiperatividade, agitação, afabilidade, ansiedade, atraso na aquisição da linguagem e facilidade para interagir em situação de comunicação (ROSSI; MORETTI FERREIRA; GIACHETI, 2007; COLLETTE, 2009), entre outros. O fenótipo comportamental da síndrome destaca hiperatividade, agitação, afabilidade, ansiedade, facilidade para interagir em situação de comunicação, impulsividade, entre outros.

Em 1999, Sotillo e Navarro realizaram um levantamento bibliográfico de estudos que abordavam aspectos psicológicos da síndrome. Verificaram que as pessoas com SW possuem uma hipersensibilidade emocional. Também foram encontrados estudos, junto às famílias de pessoas com a síndrome, sobre a percepção dos pais com relação à personalidade de seus filhos, o caráter, os déficits, a relação familiar e os seus aspectos socioemocionais. A pesquisa concluiu que se

faz necessário um trabalho junto aos pais com o objetivo de oferecer uma visão mais ajustada da síndrome.

Uma pesquisa realizada por Hayashiuchi (et al., 2012) estudou as competências escolares e sociais em crianças e adolescentes com SW avaliando a presença de sinais de desatenção e hiperatividade. À medida que crianças com SW crescem, problemas como isolamento, tristeza, baixa autoestima tornam-se mais proeminentes. Os resultados apontaram que os participantes apresentaram desatenção e hiperatividade, contrastando com resultados positivos encontrados nas interações sociais, na qualidade e na prática de esportes.

O estudo de Ng (et al., 2013) verificou a relação entre musicalidade, sociabilidade e compreensão da linguagem. Os resultados evidenciaram que o grupo com SW teve uma resposta mais emotiva com relação à música e uma maior sensibilidade nas interações sociais do que o grupo controle. O estudo concluiu que não é comprovado que pessoas com SW possuem maior capacidade para a música e sim que elas possuem maior afinidade para atividades musicais. Relata ainda que, para essa população, a música tem se mostrado uma ferramenta importante para ajudar nas habilidades sociais relevantes.

A partir do referencial apresentado, este estudo, recorte da dissertação de mestrado da autora, teve como objetivo verificar se haveria melhora em habilidades sociais e comportamentos problemáticos em adolescentes com SW, pela perspectiva de seus pais e ou responsáveis, após um Programa de Educação Musical.

Desenvolvimento

Este estudo foi desenvolvido como pesquisa de campo com uma abordagem quali-quantitativa. A pesquisa obteve a aprovação do Comitê de Ética e Pesquisa em Seres Humanos da Universidade Federal de São Carlos (Processo nº72050) e teve a participação de dois adolescentes com SW (P1 e P2) e seus respectivos pais e ou responsáveis, recrutados a partir da Associação Brasileira da Síndrome de Williams, que identificou tais adolescentes na cidade onde a pesquisa se realizaria. Vale ressaltar que foram encontrados, na cidade, somente três indivíduos diagnosticados com a SW, sendo que um não se encaixava nos critérios para inclusão na pesquisa.

Os critérios utilizados para a inclusão dos participantes adolescentes, no Programa de Educação Musical foram:

- 1) Ter recebido diagnóstico formal da SW;
- 2) Estar inserido na escola regular;
- 3) Nunca ter tido, antes de iniciar o programa, aulas regulares de música.

Foram utilizados os seguintes materiais:

- 1) Formulário de Habilidades Sociais, Comportamentos Problemáticos e Competência Acadêmica (SSRS-BR). O SSRS-BR é um sistema de avaliação que mensura as habilidades sociais, juntamente com comportamentos problemáticos e a competência acadêmica de crianças e adolescentes em fase escolar. É constituído de três formulários direcionados, sendo um dirigido a pais, outro a professores e um aos próprios estudantes. Para este artigo, optou-se em apresentar somente os dados fornecidos pelo Formulário de Habilidades Sociais aplicado aos pais e/ou responsáveis pelos adolescentes com SW (BANDEIRA et al., 2006).
- 2) Avaliação das Habilidades Musicais dos participantes - realizada com o objetivo de identificar as aptidões eventualmente já presentes. A avaliação consistiu em apresentar exercícios elaborados especificamente para a finalidade considerando as habilidades de interesse (ritmo, pulso, movimento melódico e reconhecimento e manejo de instrumentos de percussão). Para o desempenho apresentado pelos participantes, e utilizando escala adotada para representar a qualidade do desempenho apresentado em comparação com um desempenho satisfatório, foram atribuídas pontuações para cada uma das habilidades previstas, de modo a indicar o nível de habilidade musical observado de cada participante, em cada momento da avaliação.
- 3) Desenvolvimento do Programa de Educação Musical - O Programa de Educação Musical foi elaborado a partir dos resultados obtidos na Avaliação Musical, considerando áreas que a pesquisadora, a partir de seu repertório e experiência como educadora musical e com a consultoria de especialista na área, considerou como relevantes para o aprendizado musical. Foi definido assim, que o Programa seria composto por: Exercícios de ritmo, pulso e canto; Exercícios para treino de acuidade auditiva; Exploração de sons corporais; Exercícios explorando sons graves e agudos; Leitura musical; Improvisação musical; Prática instrumental com piano, xilofones, flauta doce soprano e instrumentos de percussão.

Sobre o delineamento, as atividades foram realizadas na seguinte ordem:

- Aplicação de instrumento de avaliação de habilidades sociais;
- Avaliação de habilidades musicais;
- Desenvolvimento de um programa de ensino de habilidades musicais;
- Aplicação de instrumento de avaliação de habilidades sociais durante o desenvolvimento do programa e ao final deste;
- Avaliação de habilidades musicais dos participantes.

O programa original foi mantido para P1, porém, em relação à P2, o programa foi sendo adequado no decorrer das aulas, em função do desempenho apresentado pelo aprendiz, indicativo da necessidade de mudanças nas condições de ensino para os objetivos pretendidos.

Para as coletas de dados referentes ao objetivo deste estudo, foi utilizado:

1) Formulário de Habilidades Sociais, Comportamentos Problemáticos e Competência Acadêmica (SSRS-BR) – aplicado aos pais e ou responsáveis antes, durante e após a intervenção musical com os adolescentes com SW.

O formulário direcionado aos pais contém 38 questões que mensuram frequência e importância ao comportamento apontado e habilidades sociais e 17 questões que mensuram a frequência de comportamentos problemáticos (BANDEIRA et al., 2006). Como segue:

a) Habilidades Sociais: cooperação, asserção positiva, iniciativa e desenvoltura, enfrentamento, civilidade e autocontrole.

b) Comportamentos Problemáticos: hiperatividade, comportamentos externalizantes e internalizantes.

O Formulário de Habilidades Sociais, Comportamentos Problemáticos e Competência Acadêmica (SSRS-BR), em versão brasileira devidamente validada e considerada apta para ser utilizada com crianças e adolescentes com deficiência intelectual no âmbito nacional foi utilizado por ter sido considerado apropriado ao objeto do estudo. A versão original, por sua vez, foi aplicada em diferentes países como Estados Unidos, Irã, Portugal, Noruega, Holanda e Porto Rico, com crianças e adolescentes com desenvolvimento típico e atípico (FREITAS; DEL PRETTE, 2010).

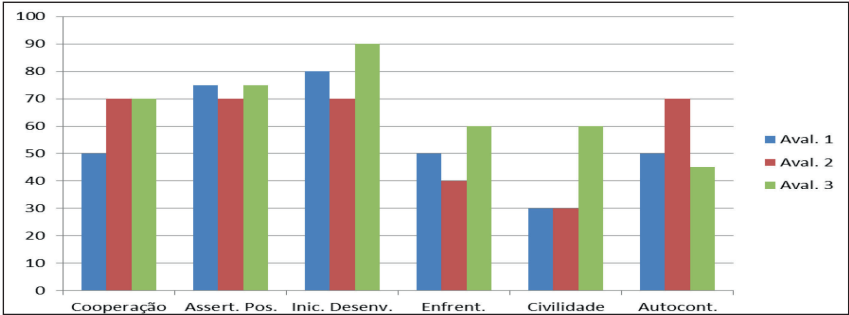
Os resultados obtidos a partir da aplicação do Formulário de Habilidades Sociais, Comportamentos Problemáticos e Competência

Acadêmica (SSRSBR) foram analisados por meio da comparação dos percentuais fornecidos, para cada classe de habilidades sociais ou comportamentos problemáticos. Foram elaboradas figuras que demonstram a distribuição e evolução dos valores atribuídos ao repertório de habilidades sociais e comportamentos problemáticos de cada adolescente com SW, nos diferentes momentos em que a avaliação foi realizada.

Avaliações realizadas pela mãe e pai, respectivamente, de P1 em relação a habilidades sociais do filho.

Na Figura 1 podem ser vistos os dados relativos às avaliações sobre habilidades sociais feitas pela mãe de P1, nas três oportunidades em que isso ocorreu.

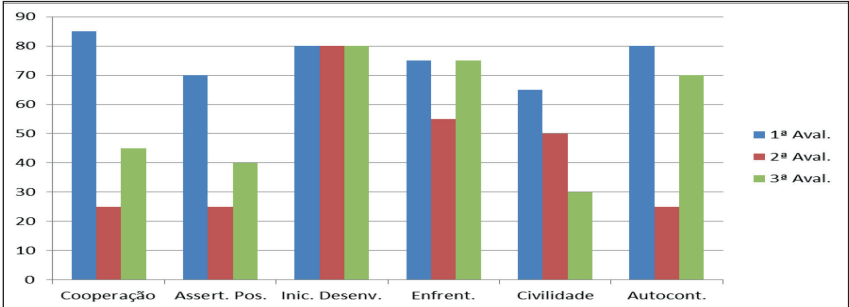
Figura 1. Avaliações sobre habilidades sociais feitas pela mãe de P1



Fonte: A autora

Na Figura 2 podem ser vistos os dados referentes aos valores atribuídos pelo pai ao desempenho de P1, no que se refere a habilidades sociais.

Figura 2. Avaliações sobre habilidades sociais feitas pelo pai de P1

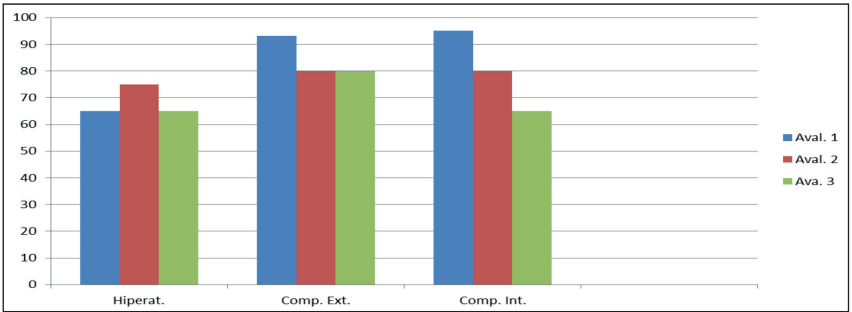


Fonte: A autora

Avaliações realizadas pela mãe e pai, respectivamente, de P1 em relação a comportamentos problemáticos do filho.

Na Figura 3 podem ser vistos os dados correspondentes à avaliação da mãe de P1 quanto a comportamentos problemáticos do filho.

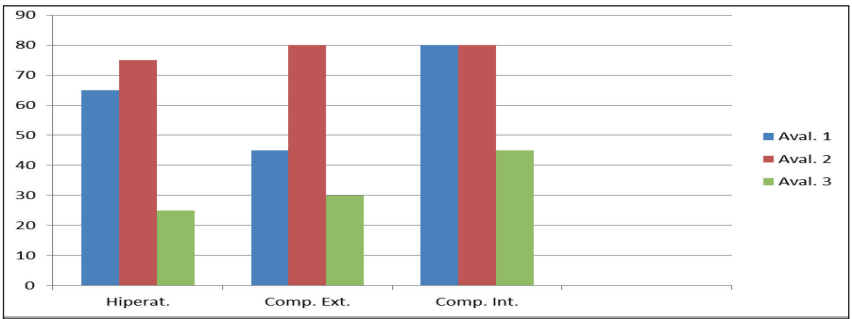
Figura 3. Avaliação da mãe de P1 sobre Comportamentos problemáticos



Fonte: A autora

Na Figura 4 podem ser vistos os dados relativos às avaliações do pai de P1 acerca de comportamentos problemáticos considerados.

Figura 4. Avaliação do pai de P1 sobre Comportamentos problemáticos



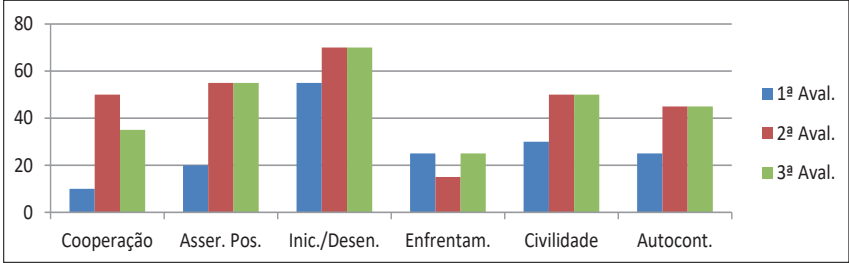
Fonte: A autora

Avaliações realizadas pela mãe e avô¹, respectivamente, de P2 em relação a habilidades sociais.

Na Figura 5 podem ser vistos os dados relativos às avaliações feitas pela mãe de P2, nas três oportunidades em que isso ocorreu.

¹ P2 morava com a mãe e o avô, sendo este o responsável pelo adolescente.

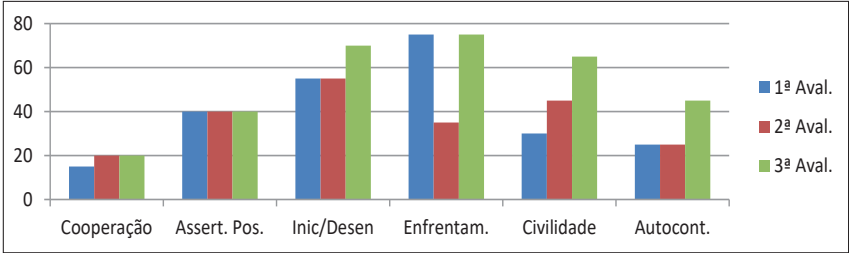
Figura 5. Avaliações sobre habilidades sociais feitas pela mãe de P2



Fonte: A autora

Na Figura 6 podem ser vistos os dados referentes aos valores atribuídos pelo avô ao desempenho de P2, no que se refere a habilidades sociais.

Figura 6. Avaliações sobre habilidades sociais feitas pelo avô de P2

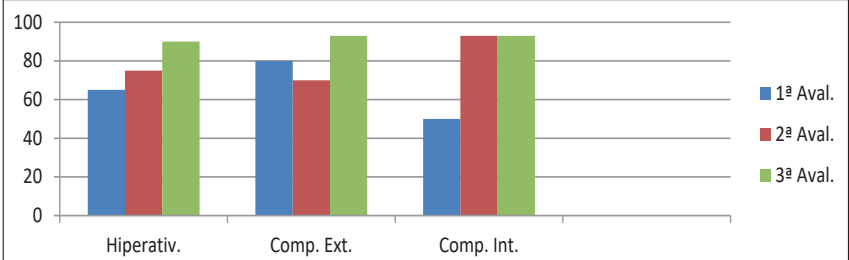


Fonte: A autora

Avaliações realizadas pela mãe e avô, respectivamente, de P2 em relação a comportamentos problemáticos.

Na Figura 7 podem ser vistos os dados correspondentes à avaliação da mãe de P2 quanto a comportamentos problemáticos do filho.

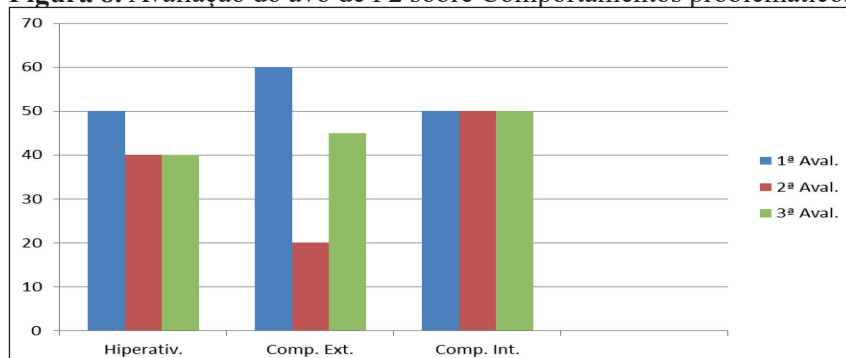
Figura 7. Avaliação da mãe de P2 sobre Comportamentos problemáticos



Fonte: A autora

Na Figura 8 podem ser vistos os dados relativos às avaliações do avô de P2 acerca de comportamentos problemáticos considerados.

Figura 8. Avaliação do avô de P2 sobre Comportamentos problemáticos



Fonte: A autora

Discussão

Com relação aos dados obtidos nas avaliações de Habilidades Sociais e de Comportamentos Problemáticos realizados pela mãe e pai de P1, foi possível verificar certa discordância de opiniões. As avaliações feitas pelo pai indicam variações significativas de uma oportunidade para outra, o que não foi observado no caso das avaliações feitas pela mãe. Considerando conversas informais da pesquisadora com os pais de P1, uma hipótese explicativa para tais discordâncias seria a diferença no grau de convivência cotidiana da mãe com P1, comparado com sua convivência com o pai. Segundo uma pesquisa de revisão de literatura realizada por Cia, Williams e Aiello (2005, p. 229) “os pais justificam a pouca interação com o filho por causa do tempo despendido no trabalho”. Assim o pai pode, ao avaliar, estar mais sob controle de situações específicas e a mãe mais sob controle de padrões de conduta do filho notados a despeito dessas situações específicas.

Por outro lado, foi relatada informalmente pela mãe, uma grande pressão emocional, indicada por ela, em decorrência de constantes crises de depressão do filho, somada e problematizada, segundo ela, pela deficiência. Esta condição pode ter contribuído para que ela não tenha notado, tanto quanto o pai, eventuais mudanças apresentadas por P1 em relação a habilidades sociais. Sobre isso Pereira-Silva e Dessen (2006) afirmam que as evidências indicam que as mães, diferentemente dos pais,

sentem-se mais fortemente comprometidas pelas obrigações de cuidados com os filhos que possuem algum tipo de deficiência, tornando-as mais suscetíveis a níveis elevados de estresse do que os pais.

A despeito dos comportamentos problemáticos, apesar desses terem apresentado queda na pontuação atribuída, pelos pais após as intervenções, mesmo assim os dados apontam que os pais de P1 consideram que o filho possui problemas de hiperatividade e comportamentos externalizantes e internalizantes. A literatura mostra que, geralmente, tais comportamentos são típicos de pessoas com Síndrome de Williams (FREEMAN et al., 2010; HAAS; REISS, 2012; HAYASHIUCHI et al., 2012; Ng et al., 2013; NUNES, 2010).

Comparando os dados obtidos nas avaliações em Habilidades Sociais realizadas pela mãe e pelo avô de P2, foi verificado que a mãe atribuiu valores bem baixos para seu filho na primeira avaliação, o que não ocorreu com o avô, com exceção da habilidade cooperação. Porém, os dois concordaram que houve uma melhora geral nas habilidades sociais de P2, considerando as avaliações realizadas após as intervenções. Tais resultados corroboram o que a literatura diz sobre os benefícios e efeitos da educação musical. Kater (2004) afirma que a educação musical possibilita ao indivíduo, do ponto de vista musical, entrar em contato com suas potencialidades e limites, bem como com possibilidades de superação. O estudo de Carminatti e Krug (2010) também aponta alguns resultados positivos da prática de atividades musicais para o desenvolvimento de certas habilidades sociais. Andrade e Andrade (2012) concordam com tal perspectiva, indicando estudos que sugerem que a música tem a capacidade de desenvolver, entre outras, as habilidades sociais.

Apesar dos responsáveis por P2 concordarem que houve melhoras nas habilidades sociais, o mesmo não ocorreu em relação a Comportamentos Problemáticos. Uma hipótese levantada para justificar tais comportamentos problemáticos seria o fato de P2, ao invés de conviver com o pai biológico, ter o avô como referência paterna. Nesse sentido, o fato de a família ser constituída por adultos que apresentam relação de paternidade/filiação – e não de casal – pode resultar em dificuldades para estabelecer acordos sobre a educação, dada a frequente “subordinação” e “obediência” esperadas de filhos em relação a seus pais (CIA et al., 2006). Outros estudos também reforçam que a ausência do pai pode ocasionar diferenças no nível de autoritarismo, negligência e envolvimento (GRZYBOWSKI, WAGNER, 2010; SILVA, AIELLO, 2009).

Sobre a questão do autocontrole, foi possível identificar uma facilidade de P2 para se irritar, a partir de anotações no diário de campo e de conversas informais com a mãe e com o próprio P2. Segundo Amaral (et al., 2013) quando se exigem determinados comportamentos para os indivíduos diagnosticados com Síndrome de Williams, isso pode aumentar a vulnerabilidade dessa população a reações de estresse.

Considerações Finais

O objetivo deste trabalho foi verificar se haveria melhora em habilidades sociais e comportamentos problemáticos em adolescentes com SW, pela perspectiva de seus pais e ou responsáveis, após um Programa de Educação Musical. Os dados apresentados indicaram que, de modo geral, os dois participantes tiveram melhoras nas habilidades sociais e diminuição de comportamentos problemáticos, embora com certa diferença entre eles. Esse dado evidencia que, apesar dos participantes apresentarem a mesma síndrome, cada indivíduo possui características próprias, bem como contexto familiar e cultural particulares que interferem na maneira como se desenvolvem e se relacionam com as pessoas e com a vida. Entretanto, os dados apresentados corroboram a literatura da área da educação musical, principalmente no que diz respeito aos benefícios dela para pessoas com deficiência.

Espera-se que o assunto aqui abordado favoreça a compreensão da importância de atividades musicais para indivíduos com a Síndrome de Williams e estimule outras investigações que ampliem e abordem outros aspectos da educação musical para essa população.

Referências

AMARAL, V. A. A. dos S. *et al.* Estresse em crianças e adolescentes com Síndrome de Williams-Beuren em idade escolar. **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, SP. v. 17, n. 1, p. 105-112, Janeiro/Junho de 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pee/a/S5Rv7jv6bt587L9kfbP5JCP/?lang=pt#:~:text=Indiv%C3%ADduos%20com%20s%C3%ADndrome%20de%20Williams,de%20poss%C3%ADveis%20fatores%20ambientais%20estressantes>. Acesso em: 03 nov. 2022.

ANDRADE, P. E.; ANDRADE, O. V. C. A. Arte e Educação: uma abordagem neurocientífica. **Ciências e Cognição** - Anais do II Encontro Ciências e Cognição, p. 48-59, RJ, 2012. Disponível em: <http://www.cienciasecognicao.org/revista/index.php/ecc/article/view/831>. Acesso em: 03 nov. 2022.

ARONOFF, F. W. **Lá música y el niño pequeno**. Buenos Aires: Ricordi, 1974.

BANDEIRA, M. *et al.* Habilidades Sociais e Variáveis Sociodemográficas em Estudantes do Ensino Fundamental. **Psicologia em Estudo**, Maringá, Set/Dez, v. 11, n. 3, p. 541-549, 2006. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-389X2016000300017#:~:text=Algumas%20classes%20de%20HS%20s%C3%A3o,de%20problemas%20interpessoais%20e%20Habilidades. Acesso em: 03 nov. 2022.

BERCIANO, B. M. Síndrome de Williams: programa para um Folheto Informativo. **Revista Profesional Española de Terapia Cognitivo-Conductual**, v. 2, n. 2, p. 94-106, 2004. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3695901>. Acesso em: 03 nov. 2022.

CARAKUSHANSKY, G. **Doenças Genéticas em Pediatria**. Rio de Janeiro: Editora Guanabara Koogan S. A., 2001.

CARMINATTI, J. da S.; KRUG, J., S. A prática de canto coral e o desenvolvimento de habilidades sociais. **Pensamiento Psicológico**, v. 7, n. 14, p. 81-96, 2010. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/801/80113673007.pdf>. Acesso em: 03 nov. 2022.

CIA, F.; WILLIAMS, L. C. de A.; AIELLO, A. L. R. Influências paternas no desenvolvimento infantil: Revisão da literatura - Relacionamento pai-filho. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 9, n. 2, p. 225-233, 2005. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-85572005000200005. Acesso em: 03 nov. 2022.

CIA, F. *et al.* Habilidades Sociais Parentais e o Relacionamento entre pais e filhos. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 11, n. 1, p. 73-81, jan./abr. 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pe/a/TT4MWpwj9MYxd7SqvnTMHQg/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 03 nov. 2022.

COLLETTE, J. C. *et al.* Williams Syndrome: Gene expression is related to parental origin and regional coordinate control. **Journal of Human Genetics**, v. 54, n. 4, p. 19, 2009. Disponível em: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC3556903/>. Acesso em: 03 nov. 2022.

DYSON, R. S.; GABRIEL, C. **The Psychology of Musical Ability**. 2. Ed. London: Methuen, 1981.

FREEMAN, K. *et al.* Williams Syndrome: The extent of agrément between parent and self-report of psychological. **The European Journal of Psychiatry**. vol. 24, n. 3, p. 167-175, 2010. https://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0213-61632010000300005. Acesso em: 03 nov. 2022.

FREITAS, L. C.; DEL PRETTE, Z. A. P. Validade de critério do sistema de avaliação de habilidades sociais (SSRS-BR). **Psicologia: Reflexão e Crítica**, v.23, n. 03, p.430-439, 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/prc/a/CfBXNS7fRWZJpphLjphKqss/?lang=pt>. Acesso em: 03 nov. 2022.

GAINZA, V. H. **Fundamentos, materiales y técnicas de la educación musical**. Buenos Aires: Ricordi, 1977.

GORDON, E. E. **Teoria de Aprendizagem Musical para Recém Nascidos e Crianças em Idade Pré Escolar**. 3ª Edição revista e aumentada. Fundação Calouste Gulbenkian, Lisboa, Portugal, 2008.

GRZYBOWSKI, L. S.; WAGNER, A. O Envolvimento Parental Após a Separação/Divórcio. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, v. 23, n. 2, p. 289-298, 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/prc/a/z9Hyyhx4nc8Mz4bWSVbn6Vj/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 03 nov. 2022.

HAAS, B. *et al.* Genetic Influences on Sociability: Heightened Amygdala Reactivity and Event-Related Responses to Positive Social Stimuli in Williams Syndrome. **The Journal of Neuroscience**, v. 29, n. 4. p. 1132–1139, 2009. Disponível em: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC2754840/>. Acesso em: 03 nov. 2022.

HAAS, B. W.; REISS, A. L. Social brain development in Williams syndrome: the current status and directions for future research. **Frontiers in Psychology**, v. 3, n. 186, p. 1-13, June, 2012. Disponível em: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC3370330/>. Acesso em: 03 nov. 2022.

HAYASHIUCHI, A. Y. *et al.* Competências Escolares e Sociais em Crianças e Adolescentes com Síndrome de Williams. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 18, n. 3, p. 375- 390, 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/7jDMhfxKDrg3KnRbyKJq6bk/?lang=pt>. Acesso em: 03 nov. 2022.

KATER, C. O que podemos esperar da educação musical em projetos de ação social. **Revista da ABEM**, v. 12, n. 10, p. 43-51, março, 2004. Disponível em <http://www.abemeducacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/article/view/361>. Acesso em: 03 nov. 2022.

LEVITIN, D. J.; BELLUGI, U. Musical Abilities in Individuals with Williams Syndrome.

Music Perception, v. 15, n. 4, p. 357-389, 1998. Disponível em: <https://online.ucpress.edu/mp/article-abstract/15/4/357/62016/Musical-Abilities-in-Individuals-with-Williams?redirectedFrom=fulltext>. Acesso em: 03 nov. 2022.

LEVITIN, D. J. *et al.* Characterizing the Musical Phenotype in Individuals with Williams Syndrome. **Child Neuropsychology**, v. 10, n. 4, p. 223-247, 2004. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/09297040490909288>. Acesso em: 03 nov. 2022.

MARTENS, M. *et al.* Auditory cortical volumes and musical ability in Williams syndrome. **Neuropsychologia**, v. 48, n. 09, p. 2602-2609, 2010. Disponível em: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0028393210001867?via%3Dihub>. Acesso em: 03 nov. 2022.

MARTINEZ-CASTILLA, P.; SOTILLO, M. Singing Abilities in Williams Syndrome. **An Interdisciplinary Journal**, v. 25, n. 5, p. 449-469, June, 2008. Disponível em: <https://online.ucpress.edu/mp/article-abstract/25/5/449/62340/Singing-Abilities-in-Williams-Syndrome?redirectedFrom=fulltext>. Acesso em: 03 nov. 2022.

Ng, R.; Lai, P.; Levitin, D. J.; Bellugi, U. Musicality Correlates with Sociability and Emotionality in Williams Syndrome. **Journal of Mental Health Research in Intellectual Disabilities**, v. 6, n. 4, p. 268-279, 2013. Disponível em: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC3799913/>. Acesso em: 03 nov. 2022.

NUNES, M. M. **Avaliação do Funcionamento Cognitivo de Pacientes com Síndrome de Williams-Beuren**. [Tese]. São Paulo: Faculdade de Medicina da Universidade de São Paulo. Programa de Pediatria, 2010.

PENNA, M. **Música(s) e seu ensino**. 2. ed. ver. e ampl. Porto Alegre: Sulina, 2012.

PEREIRA- SILVA, N. L.; DESSEN, M. A. Famílias de crianças com síndrome de Down: sentimentos, modos de vida e estresse parental. **Interação em Psicologia**, v. 10, n. 2, p. 183-194, 2006. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/psicologia/article/view/7675/5467>. Acesso em: 03 nov. 2022.

ROSSI, N. F.; MORETTI-FERREIRA, D.; GIACHETI, C. M. Perfil comunicativo de indivíduos com a síndrome de Williams-Beuren. **Revista da Sociedade Brasileira de Fonoaudiologia**, v. 12, n. 1, p.1-9, 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rsbf/a/xJSz4dxSt7NzF7CzZZfX4Cz/?lang=pt#:~:text=Este%20estudo%20mostrou%20que%20o,e%20as%20pausas%20plenas%20na>. Acesso em: 03 nov. 2022.

SILVA, N. C., B. da; AIELLO, A. L. R. Análise descritiva do pai da criança com deficiência mental. **Estudos de Psicologia**, v. 26, n. 4, p. 493-503, outubro - dezembro 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/estpsi/a/gyBfbN6HnZBS49Bh5JKtgkd/?format=pdf&lang=pt#:~:text=Os%20resultados%20indicaram%20pais%20com,pobre%20em%20estimula%C3%A7%C3%A3o%20%C3%A0%20crian%C3%A7a>. Acesso em: 03 nov. 2022.

SOTILLO, M.; NAVARRO, J. F. Aspectos Psicológicos y Cognitivos del Síndrome de Williams. **Escritos de Psicología**, v. 01, n. 3, p. 38-52, 1999. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/28247136_Aspectos_psicologicos_y_cognitivos_del_sindrome_de_Williams. Acesso em: 03 nov. 2022.

WILLIAMS, J. C. P.; BARRAT-BOYES, B. G.; LOWE, J. B. Supravalvular Aortic Stenosis. **Circulation**, v. 24, n. 6, december, 1961. Disponível em: <https://www.ahajournals.org/doi/epdf/10.1161/01.CIR.24.6.1311>. Acesso em: 03 nov. 2022.

ATENDIMENTO A PESSOAS COM DEFICIÊNCIA EM UM ESPAÇO DE ATUAÇÃO MULTIPROFISSIONAL: RELATO DE EXPERIÊNCIA DA PSICOLOGIA ESCOLAR

Viviane Prado Buiatti

Ana Carolina Vieira Rosa

Vitória Luísa Santos de Oliveira

Aline Giuliani

Introdução

1. Políticas públicas de inclusão de todos/as na escola comum

Este capítulo tem como objetivo discutir a atuação da Psicologia Escolar na educação especial, bem como analisar as políticas públicas e a história do movimento da inclusão escolar. Reflete sobre o trabalho do psicólogo/a com a equipe multiprofissional e a importância do contato com a família e com o contexto de vida do sujeito. A abordagem teórica se alicerça na teoria histórico-cultural de desenvolvimento e aprendizagem da pessoa com deficiência. Questões importantes que se imbricam na temática como a flexibilização curricular e acessibilidade são discutidas visando a efetivação da escolarização de todas as pessoas. Por fim, no último tópico, há um relato de uma experiência de atuação da Psicologia Escolar numa clínica multiprofissional, Espaço Viva Íris, que atende crianças e jovens com deficiência física.

Historicamente no Brasil o atendimento à pessoa com deficiência iniciou-se com um caráter assistencialista na década de 90. Segundo Jannuzzi (2004), os atendimentos em tais locais baseavam-se em duas vertentes: a médico-pedagógica; e a psicopedagógica. A primeira era voltada a pesquisas e tratamentos realizados por médicos que buscavam explicar as diversas deficiências e propor curas por intermédio de medicações e experimentos. As deficiências, principalmente a mental, estavam associadas a problemas básicos de saúde e os médicos inauguraram algumas instituições escolares em anexo a hospitais psiquiátricos para atender essa demanda. Esses locais caracterizavam-se como lugares de tratamento médico, mas também havia uma intenção de cunho pedagógico, com a preocupação de ensinar às crianças e aos jovens os cuidados de higiene, alimentação e as demais atividades de vida diária. Jannuzzi (2005) descreve essas instituições como mantenedoras

de segregação e, ao mesmo tempo, integração para o convívio social.

Com relação à segunda vertente, a psicopedagógica, há grande influência da psicologia experimental, da psicomетria e dos testes de inteligência desenvolvidos pelos pesquisadores da psicologia experimental Alfred Binet, em 1905, e seu colaborador Theodore Simon. Estas escalas de avaliação permitiriam que a escola pudesse classificar quais alunos seriam recebidos na sala comum, quais seriam encaminhados para as instituições que atendiam os “imbecis” e aqueles que não teriam condições de auferir instrução (BUIATTI, 2013).

Na década de 1960 os movimentos sociais que reivindicaram a igualdade de direitos demonstraram a perda sofrida por vários grupos minoritários com a segregação e marginalização, e, a partir disso, afloraram argumentos morais, políticos e pesquisas educacionais que impulsionaram estes movimentos para a inserção desta população ao ensino comum (MENDES, 2006).

Na década de 1970, as oficinas foram para lugares de aprendizado de profissões e treinava-se a pessoa com deficiência para tarefas específicas e repetitivas. Na educação regular, a proposta era o desenvolvimento profissional para que houvesse o crescimento do país, organização iniciada pelo grupo militar na ditadura em 1964. Dessa forma, a educação estava estimulada no sentido do alargamento produtivo (BUIATTI, 2013).

Em 1930 houve o surgimento da Escola Nova e a valorização da atividade do aluno e o aprender fazendo. A Escola Nova, fruto do sistema capitalista, teve como característica o movimento do capital nesta sociedade que se consolidou no discurso de que “nada deve permanecer estanque, pois só o movimento permanente da sociedade pode prometer ascensão a todos e poder gerar novos interesses que garantam o movimento permanente do mercado e da produção, e, portanto, a reprodução do capital” (BOCK, 2003, p. 84). É nesse ínterim que a Psicologia se aliou à Pedagogia e a concepção dominante era de que o ser humano era dotado de uma natureza, com características universais e, assim, todas se constituem de uma mesma maneira. Instituiu-se, portanto, um padrão de normalidade, de aptidão e de desenvolvimento. Nas palavras de Bock (2003, p. 85),

Em todos os lugares, as crianças se desenvolvem em um processo de etapas universais. Mudam os conteúdos. As crianças que por qualquer motivo não apresentam este desenvolvimento, serão tomadas como problemas: retardo, comprometimento psíquico,

dinâmica familiar conflituosa, desestruturação familiar, vítima de violência familiar, enfim, algum fator perturbou o desenvolvimento natural daquela criança, tornando-a inapta à educação normal.

Segundo Miranda (2003), em todo o período de 1970 a integração era princípio das políticas públicas para o atendimento à pessoa com deficiência, caracterizando-se pela inserção desta população na sociedade e também na escola regular, quando suas limitações eram avaliadas pelas instituições como passíveis de estar nessa modalidade de ensino. As deficiências consideradas leves ficavam nas classes especiais, em escolas comuns, e as graves nas escolas especiais.

Na década de 1990 houve um fortalecimento do capitalismo e instituiu-se uma perspectiva de globalização, desterritorização do capital e um aumento das relações entre oferta e consumo. Os grupos até então segregados, dentre eles as pessoas com deficiência, precisavam adentrar essa reestruturação, serem captados e tornarem-se consumidores. Nesse momento, as pessoas com deficiência foram deslocando-se das instituições, lugares considerados onerosos para o Estado e para a sociedade. Mudava-se a concepção de deficiência como doença para diferença humana que se inseria e se constituía num contexto histórico, social e cultural. Essas pessoas deveriam se inserir na sociedade como agentes de produção e consumo.

A educação da pessoa com deficiência também precisou ser reestruturada de um modelo clínico para uma concepção educacional, que correspondesse às demandas da sociedade capitalista. Inicialmente ocorreu com a característica de integração para, nesse momento, virar inclusão, que se tornou palavra de ordem no final do século XX. Vários documentos legais no contexto mundial, a partir de 1990, reforçavam a filosofia da educação inclusiva.

Enquanto na integração não havia mudança na escola, a inclusão demarcava a necessidade de reformulação curricular, formação de professores, sistema de avaliação e novas formas de compreender o processo de ensino e aprendizagem. A proposta da inclusão caracterizava-se por uma escola para todos e que, assim, conseguiria promover o acesso às necessidades de seus educandos e oferecer o atendimento educacional especializado, de preferência, na escola regular (KASSAR, 2007).

A Declaração de Salamanca de Princípios, Política e Prática em Educação Especial, documento muito importante, surge em 1994, resultante de uma Conferência Mundial de Educação Especial que

agrupou delegados de 92 governos e 25 (ONGs). Foi realizada em Salamanca, na Espanha, no mês de junho de 1994, patrocinada pela UNESCO e pelo governo da Espanha. O texto descrito reassegura o direito à educação para todos, já proclamado nos textos da Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948) e também na Conferência sobre Educação para Todos (1990). Nas primeiras linhas, estabelece que “toda criança tem direito fundamental à educação e deve ser dada a ela a oportunidade de atingir e manter o nível adequado de aprendizagem” (p.1).

Glat e Pletsch (2011, p. 31) salientam que com o discurso da inclusão demarcado nos documentos legais, os alunos com deficiência estão indo para as escolas regulares em turmas comuns, mas algumas pesquisas realizadas por elas, no contexto educacional, revelaram que essa população tem sido considerada quase que exclusivamente responsabilidade da equipe de educação especial, seja dentro ou fora da escola regular. As autoras explicam que “o aluno está incluído fisicamente na turma comum e pode até ter uma boa integração social com colegas, mas fica excluído do processo de ensino-aprendizagem”. Diante desta questão, temos a exclusão em torno do processo de inclusão, acontecendo concomitantemente, já que estes alunos estão à parte daquilo em que deveriam ser incluídos, ou seja, a construção de conhecimento.

A Convenção sobre os Direitos das Pessoas com deficiência, ONU/2007, ratificada pelo Decreto nº 6.949, é um documento extenso, com 21 artigos e utiliza a terminologia pessoas com deficiência, acirrando, desse modo, o discurso da inclusão, no qual não se negam as limitações, sejam elas física, sensorial ou intelectual. O artigo 1 define que as pessoas com deficiência são “aquelas que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena efetiva na sociedade em igualdades de condições com as demais pessoas” (BRASIL, 2007, p. 15). Silva (2009, p. 27) assinala que:

A fundamentação do discurso da escola inclusiva tem como base o respeito às diferenças, a democratização do ensino e a igualdade de oportunidade para todos. Essa perspectiva inclusiva defende a necessidade dessas pessoas com deficiências intelectual, sensorial e física conviverem com os demais colegas e vice-versa, visualizando esse procedimento com a possibilidade mais indicada de inserção social e escolar desses grupos historicamente segregados.

Nessa perspectiva, o acesso dos estudantes não pode se manter na expectativa de que os discentes se adaptem à estrutura e ao funcionamento da escola; porém, o encaminhamento é a mudança de paradigma pela qual os diferentes ritmos e as formas de aprendizado são valorizados, sendo inseridos às práticas educativas.

2. Atuação da Psicologia Escolar no contexto da inclusão educacional

De acordo com Barroco e Tada (2022), a Psicologia Escolar deve atuar junto a crianças, famílias, educadores, gestores e toda a equipe da instituição na qual trabalha, a fim de identificar as relações existentes, as nuances nos discursos e promover o debate da efetivação de políticas exclusivistas a toda sociedade. Nas palavras das autoras: “Esse posicionamento assume uma perspectiva crítica por não imputar às parcelas cada vez maiores da população as razões de ficarem à margem do processo de desenvolvimento, questionando o discurso meritocrático e capacitista que se fortalece com o recuo do pensamento teórico”. (BARROCO E TADA, 2022, p. 58).

O discurso do mérito e da capacidade individual culpabiliza as pessoas recaindo na posição biológica, o que isenta a responsabilidade dos profissionais e dos órgãos governamentais pelo acesso e equidade nos diversos espaços sociais. As barreiras são de ordem estrutural, social e histórica que impediram, e ainda impedem, todas as pessoas de obterem atendimento em todos os níveis.

O psicólogo escolar atua diretamente com a demanda da educação especial, sejam pessoas com deficiência, transtornos do espectro autista e/ou superdotação e altas habilidades, em diversos espaços institucionais. Esse trabalho requer atuação em rede de serviços, com equipes multidisciplinares com alicerce no desenvolvimento humano e aprendizagem.

Acessibilidade, flexibilização curricular são palavras de ordem quando se trata da inclusão e escolarização desta população. Segundo Buiatti (2013), o acesso envolve algumas dimensões :1) física - acesso a todos os espaços, seja nos espaços urbanos, no local de trabalho ou na escola; 2) comunicação - adequação nas sinalizações e todos os instrumentos que viabilizam a comunicação; 3) metodologias - adoção de novas concepções de ensino, substitutivas às tradicionais; 4) instrumentos - uso de ajudas técnicas como materiais adaptados (canetas, lupas, livros, computadores, etc.); 5) legislação - são as políticas públicas para a inclusão (leis, decretos, portarias e normativas); e 6) atitudinal -

diz respeito à nossa atitude em relação ao outro, o quanto acreditamos na capacidade deste “outro”, que pode se referir a discriminações, estigmas e preconceitos.

Garantir a acessibilidade, conforme descrito acima, requer um trabalho junto a toda a comunidade. Para Vigotski (1997) a problemática não está nas pessoas com deficiência e sim, no olhar social, ou seja, os limites para estas pessoas estão nas relações sociais e nas barreiras impostas pela sociedade, não pelos aspectos biológicos.

Apoiadas na abordagem histórico-cultural de Vigotski, entendemos a importância da mediação e das relações com o outro para aprendizagem e desenvolvimento dos sujeitos, o que implica em projetos diferenciados que acolham as necessidades singulares, nas mudanças reais que compactuem com o acesso e com o atendimento às diferenças humanas.

A mediação da aprendizagem deve ser voltada para promover a utilização de instrumentos e signos que acatem as necessidades de todos/as, haja vista que para Vigotski (1997), toda função psicológica superior, no processo de desenvolvimento do sujeito, se manifesta duas vezes. A primeira delas no coletivo, na interlocução da criança com o meio ambiente e, depois, como função individual, capacidade subjetiva de organização e atividade pessoal do processo psicológico, é advinda das informações e aprendizado com o outro. Desta forma, na coletividade, o papel do psicólogo como mediador se caracteriza como fonte de desenvolvimento das funções psicológicas superiores e da possibilidade de desenvolvimento iminente, que corresponde ao que a criança consegue alcançar com ajuda.

Silva (2009) pondera que esta abordagem auxilia o educador e a criança com deficiência porque evidencia as relações interativas e questiona o quanto as determinações sociais podem cooperar para o processo de desenvolvimento ou estagná-lo. Em suas palavras,

A aprendizagem é facilitada quando ocorre através de um processo de interação, mediado adequadamente pelo professor ou por outros colegas, em atividades dinâmicas e construtivas, em que a linguagem, interação e o conhecimento das necessidades do outro assumem importância significativa (SILVA, 2009, p. 226).

A perspectiva histórico-cultural, abordagem de Vigotski, aponta para a importância da mediação das relações interpessoais, das atividades que propiciem o conhecimento, assim como o incentivo à criatividade,

à autonomia, na tentativa de adiantar-se ao desenvolvimento do aluno, mostrando-lhe novos conhecimentos e estimulando estratégias para a elaboração de outros conceitos.

Para atingir tal fim, o psicólogo/a trabalha com toda a equipe auxiliando nestas relações, na avaliação de cada caso, na estruturação de práticas inclusivas e, ao defender o ensino heterogêneo, contrapõe-se ao ensino universal e a concepções excludentes de segregação. Defende que no princípio da igualdade não se retrata ensino igual para todos, mas na igualdade de condições e na equidade. Compreende-se que as pessoas não são iguais e que a diferença é da condição humana, considerando os diversos contextos sociais e culturais.

Sendo assim, nos tópicos a seguir discorreremos sobre uma experiência de atuação de profissionais de psicologia junto a crianças e adolescentes com deficiência em uma instituição multiprofissional.

3. Espaço Viva Íris¹

Ao saberem que sua filha enfrentava uma doença rara, a Atrofia Muscular Espinhal (AME), a família de Íris fez tudo o que pôde para conseguir o melhor tratamento de reabilitação motora e, consequentemente, proporcionar-lhe uma boa qualidade de vida. Após muito viajar em razão deste tratamento, essa família dá início ao projeto *Viva Íris*, que se tornou uma clínica e um instituto com o objetivo de proporcionar um ambiente de reabilitação neuropediátrica inovador, divertido, com uma diversidade enorme de estímulos sensoriais, motores, e neuropedagógicos, a pessoas com deficiência, em sua maioria crianças, ambiente que busca deixar o paciente confortável durante toda a terapia.

O espaço conta com aproximadamente 20 crianças e adolescentes em seu corpo de pacientes, atendidos nos turnos matutino e vespertino, e 20 profissionais como fisioterapeutas, psicólogos, musicoterapeutas, psicopedagoga, terapeuta ocupacional, fonoaudióloga, nutricionista, todos certificados e especialistas nos métodos oferecidos pelo espaço e funcionários da gestão. Além destes pacientes, o instituto também realiza projetos de alcance social que promovem a conscientização da população em geral, oferecendo informação, acompanhamento e orientação às famílias, atividades sociais e culturais diversas.

O público atendido pelo espaço não se limita a pessoas com AME, sendo que são também tratadas pessoas com Encefalopatia Crônica Não

¹ Informações retiradas do site: <https://vivairis.com/>

Progressiva (PC), pessoas com alterações cromossômicas e com outras doenças raras, como a Síndrome de Ehlers-Danlos. O espaço tem como objetivo ser referência em reabilitação neuromotora e proporcionar aos atendidos um ambiente de inclusão social, cultural e esportiva, um lugar acolhedor e potencializador de habilidades e funções motora, cognitiva e emocional.

4. Atendimentos oferecidos e atuação do psicólogo/a

Os atendimentos oferecidos são planejados semanalmente e vão ao encontro das necessidades de cada caso, sendo construída uma avaliação e um plano de atendimento individualizado. Pelo espaço possuir uma quantidade de pacientes considerada pequena, a equipe de psicologia conhece todos os casos e os aspectos importantes a serem tratados em cada encontro.

Uma característica comum na maioria dos atendimentos é a ludicidade, a utilização de instrumentos e signos motivadores, a fim de facilitar o desenvolvimento e a aprendizagem de cada criança. Vigotski é um autor muito aclamado pelas suas teorias neste assunto, sendo inspiração no planejamento de muitos dos atendimentos no espaço. Na instituição, leva-se em consideração o aprendizado de conceitos que a criança traz de experiências e vivências para interagirem, provocando ampliação do desenvolvimento de potenciais. Consideramos que a mediação se imbrique a atividades lúdicas com a finalidade de expandir as funções psicológicas superiores, tais como raciocínio, atenção, memória, linguagem, socialização, entre outras. (VIGOTSKI, 2007)

O espaço possui muitos recursos materiais que podem ser explorados, como brinquedos, jogos, fantoches, livros de história, entre outros. Vigotski aponta que os brinquedos são considerados essenciais para o desenvolvimento infantil, pois, com eles, a criança pode explorar sua imaginação e tem a possibilidade de entender, dentre outras questões, o funcionamento de regras. O mundo imaginário em que a criança se envolve nas brincadeiras possui normas próprias e possibilita a criação de outras construídas pela-criança. Assim, o brinquedo pode facilitar a experiência de uma situação real, a entender regras sociais, demonstrar suas vontades e trabalhar a criatividade, sendo uma atividade muito importante para o seu desenvolvimento. (VYGOTSKI, 2007)

Uma atividade que está sendo muito explorada atualmente pelo espaço é a encenação de profissões como um mercadinho, dentista, médico, entre outras. É consenso que as pessoas com deficiência possuem

uma dificuldade maior em alcançar a plena inclusão nos diversos espaços que frequenta. Portanto, não é incomum que muitas famílias, em uma tentativa de proteção, acabem prejudicando ainda mais esta socialização ao não impulsionar que as crianças se comuniquem com outras pessoas. Assim, o desenvolvimento delas fica prejudicado como um todo. A atividade de encenação de um mercado, por exemplo, é importante por diversos fatores. Primeiramente promove o conhecimento essencial do funcionamento das relações em um comércio, dando às crianças a possibilidade de encenar um comerciante, como também um freguês, papéis importantes e necessários. Além disso, ao encenarem em um mercado, é possível que sejam abordadas quantidades, separação em grupos, soma, subtração, conceitos do pensamento lógico-matemático que não se limitam apenas a um futuro escolar, mas que são conceitos utilizados no cotidiano pelas pessoas. A psicologia histórico-cultural aponta a importância de se considerar o contexto em que o indivíduo está se desenvolvendo, sendo que o pensamento lógico-matemático perpassa toda a rotina da sociedade atual. Portanto, impulsionar que a criança entenda esta lógica é parte do objetivo da psicologia em sua atuação.

Um exemplo de atendimento que abrange estes conceitos, que ocorreu no espaço pela equipe de psicologia, foi realizado com uma criança de 4 anos com AME. Neste atendimento foram abordados produtos de beleza, escova de cabelo, esmalte, perfume e batom, objetos de várias cores e modelos por ela reconhecidos. Foram utilizadas imagens destes objetos e 4 recipientes para que ela os separasse. A criança primeiro colocou todos os produtos de beleza no mesmo pote, depois os separou por categoria e depois por cores. Ela pôde trabalhar números, agrupamentos, conceitos matemáticos, falar de quais produtos ela gostava mais, trabalhar sua imaginação, tendo sido, então, um atendimento que impulsionou seu desenvolvimento.

Outra atividade muito importante da psicóloga na clínica é a intervenção com a equipe de trabalho, incluindo a gestão. Esses momentos ocorrem no dia a dia, bem como em momentos específicos, como nas reuniões de equipe. A mediação é importante no sentido de coordenar conflitos, mas também de se pensar no tempo e nas dificuldades/facilidades/potenciais das crianças. Por se tratar de crianças, que muitas vezes possuem dificuldades de verbalização, seus sentimentos não são compreendidos e os profissionais da psicologia atuam com a possibilidade de utilizar outros meios para esta compreensão. Durante essas ações é importante considerar todo o contexto da criança como a família, as relações com os terapeutas, com a escola e suas próprias emoções.

Nas reuniões de equipe a mediação envolve a construção de um espaço de movimento, troca de experiências, sensações, estudos de caso e sensibilizações. Aspectos pontuais precisam ser dialogados nesses encontros, tais como a questão da inclusão nos diversos espaços e a acessibilidade de todas as crianças e jovens atendidos. Cada membro da equipe pode contribuir em sua área de atuação.

Assim, vê-se que além dos atendimentos e da mediação, os psicólogos ali também precisam estar em um lugar de acolhimento das dificuldades das crianças e adolescentes. Em uma situação que necessitava de mediação, a psicóloga foi chamada para estar com o paciente e, mesmo sem um diálogo verbal, uma conversa, em razão de uma limitação de linguagem e comunicação do adolescente, este sentiu que sua dor estava sendo validada e se acalmou. Neste espaço, o psicólogo é visto como o profissional de referência para momentos como este, por ter uma preparação maior em lidar com o que é trazido pelo paciente, mas também por trabalhar com formas alternativas de comunicação, o que possibilita que as crianças e adolescentes se sintam mais confortáveis em estar com este profissional nos momentos de dificuldades.

O tópico das emoções é também abordado por Vigotski, sendo que o autor aponta como é importante que estudemos o processo de desenvolvimento das emoções em cada um e, mais importante ainda, entendamos que não são manifestações puramente fisiológicas, mas sociais também. O processo psicológico das emoções é desenvolvido, pode ser transformado e ampliado; portanto, cabe ao psicólogo/a entender cada expressão da emoção e auxiliar para que as crianças saibam expressá-las de um modo que estas sejam entendidas pelos outros. (MACHADO, FACCI & BARROCO, 2011).

As famílias das crianças e adolescentes com desenvolvimento atípico atendidas pelo Espaço Viva Íris e Instituto Viva Íris também mantêm contato constante com o profissional de psicologia, recebendo informações sobre os aspectos cognitivos de cada um deles e, principalmente, dos aspectos emocionais. É papel do psicólogo da instituição informar aos responsáveis sobre o desenvolvimento emocional e orientá-los, caso haja conduta adequada a ser realizada pelos cuidadores ou necessidade de encaminhamento para outros profissionais. Os familiares buscam pelo psicólogo solicitando agendamento de horário para conversar e são, em grande parte, receptivos quando o profissional os procura. A história e rotina dessas famílias estão comumente relacionadas a algum

tipo de sofrimento e, por isso, o psicólogo realiza acolhimento. Quando necessário, há o encaminhamento para profissionais que ofereçam a eles o tratamento adequado.

Considerações finais

Consideramos que alicerçadas na teoria histórico-cultural, o insucesso da inclusão é determinado por concepções ideológicas de incapacidades e menos valia, por um amplo pensamento enraizado de preconceito e discriminação. Os limites pelo não aprender são decorrentes de uma estrutura enrijecida e excludente.

Ao trabalhar em espaços multiprofissionais com amplo contato com pessoas com deficiência, é essencial que todos os profissionais compreendam a luta pela inclusão, adentrem esta ação e auxiliem no alcance dos direitos desta população.

Faz-se necessário que o psicólogo/a perpetue a conscientização, sensibilização sobre as diferentes formas de expressão que coadunam com vivências, contextos e culturas diversas. A responsabilidade é de todos/as e o caminho está no acesso e na construção de alternativas, considerando que o trabalho dos profissionais para a inclusão nos diversos espaços requer uma interlocução em rede para que o atendimento seja efetivo e que a equidade, igualdade de oportunidades, seja uma realidade.

Referências

BARROCO, S. M.S; TADA, I. N.S. Contribuições histórico-culturais à Psicologia Escolar na Educação Especial Inclusiva. **Obutchénie: R. de Didát. e Psic. Pedag.** Uberlândia, MG|v.6|n.1|p.54-79|jan./abr. 2022 ISSN: 2526-7647

BRASIL. Decreto nº 6.949/07. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. Brasília, 2007.

BOCK, A. M. B. Psicologia da Educação: Cumplicidade Ideológica. In: ANTUNES, M. A. M.; MEIRA, M. E. M. (Orgs.). **Psicologia Escolar: teorias críticas**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003.

BUIATTI, V. P. Atendimento Educacional Especializado: dimensão política, formação docente e concepção dos profissionais. **Tese de doutorado**, Uberlândia, Universidade Federal de Uberlândia, 2013.

GLAT, R.; PLETSCH, M. D. **Inclusão Escolar de Alunos com necessidades Especiais**. Rio de Janeiro: eduerj, 2011.

KASSAR, M. de C. M. Matrículas de crianças com necessidades educacionais especiais na rede de ensino regular- do que e de quem se fala? In: **Políticas e práticas da Educação Inclusiva** – 3.ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2007.

MACHADO, L. V., FACCI, M. G. D., & BARROCO, M. S. Teoria das emoções em Vigotski. **Psicologia em Estudo**, 16, 647-657, 2011 Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pe/a/cvL9hMXKctvZpzF3nLFdyYw/abstract/?lang=pt>

MENDES, E. G. A Radicalização do Debate sobre Inclusão Escolar no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 11, nº 33, p. 387-405, set./dez. 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/scielo>>. Acesso em: 23 de dezembro de 2011.

MIRANDA, A. A. B. **A prática pedagógica do professor de alunos com deficiência mental**. Universidade Metodista de Piracicaba: São Paulo, Tese de Doutorado, 2003.

SILVA, L. C. da. **Políticas públicas e formação de professores: vozes e vieses da educação inclusiva**. Universidade Federal de Uberlândia, tese de doutorado, 2009.

UNESCO. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. Brasília, CORDE, 1994.

VIGOTSKI, L. S. Lev. A Formação Social da Mente. São Paulo: Martins Fontes., 2007. Disponível em: https://edisiplinas.usp.br/pluginfile.php/3317710/mod_resource/content/2/A%20formacao%20social%20da%20mente.pdf

VIGOTSKI, L. S. **Fundamentos de Defectologia**. Obras escogidas V. Editorial Pedagógica, Moscú, 1997.

A PESQUISA E AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DA FORMAÇÃO DOCENTE EM MATEMÁTICA PARA O ENSINO FUNDAMENTAL EM FACE DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS NO BRASIL

Camila Rezende Oliveira

Anderson Oramisio Santos

Guilherme Saramago de Oliveira

Introdução

Os desafios presentes no ensino e na aprendizagem da Matemática na Educação Básica permeiam os estudos nas universidades brasileiras. A Matemática como patrimônio cultural ligada aos aspectos humanitários tem uma abrangência social cuja configuração ultrapassa os limites do espaço escolar. É notório que os sujeitos desde o nascimento até a mais tenra idade são instigados à reflexão dos aspectos envolventes da numeracia, da contagem e da geometria.

Mediante essa diferenciação de aspectos à respeito da Matemática é relevante à discussão à respeito das políticas educacionais que permeiam as diferentes possibilidades na formação docente em Matemática. As políticas educacionais surgem por vezes como propostas significativas para o ensino de Matemática de modo a colaborar com práticas pedagógicas mais instigantes e motivadoras na formação inicial e continuada do docente em Matemática.

A questão de aprimorar as pesquisas que visam as políticas educacionais na área de Matemática, em específico da formação de professores dessa disciplina permitem à reflexão que incidem diretamente em todo sistema educativo público. No Ensino Fundamental que o público alvo é as crianças e os adolescentes de seis até os quatorze anos de idade essas considerações realizadas são ainda mais relevantes haja vista a construção das primeiras linguagens matemática e o trabalho em grupo sob o ponto de vista de que na interação os alunos ampliam o repertório de conexões críticas e criativas. Diretamente as políticas públicas educacionais permitem todos esses fatores citados haja vista que incidem em uma prática protagonista cujo o enfoque é uma Matemática por meio da resolução de problemas, dos jogos e ainda da História da Matemática como recursos possíveis para o trabalho com os estudantes.

Nesse sentido, este capítulo tem como objetivo principal analisar as implicações das políticas educacionais no Brasil na formação de professores de Matemática do Ensino Fundamental sob a perspectiva de contribuir por meio de uma discussão teórica com as pesquisas e práticas pedagógicas nos espaços da escola pública. O problema de pesquisa vai ao encontro dessa perspectiva e visa responder o seguinte questionamento: Quais são as implicações das políticas educacionais no Brasil na formação de professores de Matemática do Ensino Fundamental? Afim de responder a problemática evidenciada foi realizada uma pesquisa de cunho bibliográfica em dois principais documentos norteadores que embasam a Matemática no Ensino Fundamental: Base Nacional Comum Curricular - BNCC e Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN. Os dois documentos nesse capítulo serão evidenciados aqui na viabilidade de intervenção curricular nas políticas educacionais brasileiras para a formação de professores.

O capítulo foi dividido em cinco partes principais: 1. Introdução; 2. A Educação Matemática e a formação inicial e continuada dos professores de Matemática do Ensino Fundamental; 3. Caminhos metodológicos; 4. As implicações das políticas educacionais no Brasil na formação de professores de Matemática do Ensino Fundamental e ainda as 5. Considerações Finais. Iniciaremos retratando o primeiro item referente à Educação Matemática e a formação inicial e continuada dos professores de Matemática do Ensino Fundamental.

1. A influência da prática pedagógica na formação inicial e continuada dos professores de Matemática do Ensino Fundamental

O pluralismo de ideias presentes a respeito da temática da formação docente permeiam os diversos campos educacionais não somente quando se trata da discussão no âmbito acadêmico mas também no que tange aos aspectos sociais e culturais. Haja vista que o professor é o sujeito do espaço escolar que também é influenciado pelas demandas políticas e governamentais existentes considera-se como objetivo principal refletir a respeito dos diversos estudos e contextos históricos sobre a formação docente dos professores que ensinam Matemática no Ensino Fundamental. A necessidade de conjecturar concepções acerca desse campo de estudo se justifica em função dos diferentes olhares e representações sobre essa temática de pesquisa, tornando - o instigante e desafiador.

Mesmo com um campo científico o qual houve um envolvimento constante de pesquisadores e educadores da área, o componente de estudo da formação de professores é algo em permanente construção o qual deve ter como base, segundo os Referenciais para a Formação de Professores “[...] o conjunto de saberes que o habilita para o exercício do magistério e de todas as suas funções profissionais.” (BRASIL, 1999, p.84). O documento oficial do Ministério da Educação - MEC além de retratar à respeito das diversas nuances que envolvem a formação docente retratam sobre a formação inicial e continuada do docente na escola.

A formação inicial do professor de Matemática dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental tem como foco, segundo Brasil (2006):

[...] à formação de professores para exercer funções de magistério na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos (BRASIL, 2006, p.2).

Além das funções estabelecidas à respeito do professor de Matemática nos Anos Iniciais, deve-se ter clareza que a formação deste ocorre em Instituições Públicas ou Privadas, segundo estabelecido pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB – 9394 /96) em seu artigo 45 com diferentes graus de abrangência e especialização e ainda formados nos cursos de Pedagogia ou curso Normal Superior. Desse modo, o futuro licenciado em Pedagogia tem múltiplas funções que além de envolver os procedimentos da gestão escolar também envolve a docência das diferentes disciplinas como: História, Geografia, Ciências, Português e também Matemática. Além dos diferentes conteúdos que o professor dos Anos Iniciais precisa dominar, o professor de Matemática pode trabalhar tanto nos espaços particulares e públicos de ensino assim como em Organizações Não Governamentais - ONG e demais espaços não escolares que necessitem de sua atuação profissional.

Sobre o curso de Pedagogia, em 2006 o Conselho Nacional de Educação regulamenta o curso e estabelece no sétimo artigo que este deve ser composto por 3.200 horas de carga horária mínima, o qual divide-se em 2.800 horas de atividades formativas diversas, 300 horas de estágio supervisionado e 100 horas atividades teórico - praticas que poderá contemplar diferentes atividades entre elas: iniciação científica, extensão

e monitoria. Entre as atividades presentes no curso de Pedagogia, existe a disciplina de “Metodologia do Ensino de Matemática” com diferentes concepções e linguagens pela pluralidade de Instituições de Ensino Superior - IES existentes no país.

A “Metodologia do Ensino de Matemática” no curso de Pedagogia teve sua origem, nos primeiros programas ministrados pelo professor Sérgio Lorenzato no 2ª semestre de 1983 e tinha como objetivo “Revisão de conteúdo e estudo de objetivos do ensino da Matemática para a 1ª fase do 1º grau; análise das atividades metodológicas sequenciais com elaboração de respectivos materiais didáticos” (PROGRAMA DE ENSINO, 1983). Além dos materiais didáticos, o programa tinha como base também os seguintes conteúdos: sistema de numeração decimal; adição; subtração; multiplicação; divisão; e resolução de problemas. O programa é um início do que vem a ser posteriormente a disciplina nos currículos de Pedagogia (LORENZATO, 2007) e:

Foi uma conquista que aconteceu durante a experiência. Porque não adiantava a gente caprichar da 5ª a 8ª séries, se os alunos chegavam com grandes problemas lá na 5ª [série]. Então nós insistimos, fomos mostrando aos colegas que concordaram e essa disciplina existe até hoje. Tinha que ter essa diretividade. E ao trabalhar a Didática, se fazia automaticamente uma revisão dos conteúdos. Revisão entre aspas porque a grande maioria não sabia, e ficava no livro didático. E não sabiam responder às questões que as crianças faziam, porque nós fomos arquivando (LORENZATO, 2007, p. 8).

O segundo programa da disciplina de “Metodologia do Ensino de Matemática” teve seu estabelecimento em 1985 na Universidade de Campinas - UNICAMP no programa de Didática para o Ensino de Matemática e foi dividido em quatro unidades os quais: sistema de numeração decimal, as quatro operações fundamentais, números racionais e geometria (PROGRAMA DE ENSINO, 1985). Por meio desses dois programas, houve uma crescente demanda no país sobre essa disciplina e nos anos de 1993, ampliou-se a rede de bibliografias na área perpassando por livros, dissertações e teses até apostilas e materiais radiofônicos.

Mediante esse quadro é imprescindível que o professor dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental tenha clareza que os conteúdos matemáticos são necessários em sua formação e devem estar relacionados

com a práticas sociais assim como também é relevante estabelecer vínculos com historicidade dos conteúdos por meio de metodologias diferenciadas e explorativas. Mesmo sabendo desses aspectos, os professores de Matemática dos Anos Iniciais enfrentam desafios diversos e como afirma Oliveira (2009):

Mesmo quando os professores dos primeiros anos possuem alguma segurança em relação aos conteúdos de Matemática, muitas vezes, essa pode ser abalada na situação efetiva de trabalho na sala de aula, pois o processo de ensinar e aprender dá origem a outros aspectos também importantes que vão além do domínio dos conteúdos matemáticos, como por exemplo, estabelecer relações entre os conhecimentos que devem ser trabalhados com a vida social, ou seja, demonstrar a sua aplicabilidade no cotidiano (OLIVEIRA, 2009, p.68).

Nesse sentido, os professores dos Anos Iniciais estão diante de diversos conflitos com eles mesmo e com o mundo social vigente e esses fatores não se diferenciam quando se trata dos professores de Matemática do sexto ao nono ano do Ensino Fundamental como veremos adiante.

Diferentemente dos professores dos Anos Iniciais, os professores de Matemática do sexto ao nono ano tem uma formação mais específica haja vista que são formados em cursos de licenciatura em Universidade públicas ou privadas. As Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de Matemática (Parecer CNE/CES 1302/2001) demonstra de modo muito significativo as orientações para a formação do egresso dos cursos de licenciatura em Matemática assim como também do bacharelado. No caso desse capítulo, trataremos sobre os licenciados haja vista que são os profissionais que vão atuar na escola na aprendizagem do aluno tanto dos Anos Finais quanto dos alunos do Ensino Médio.

Nas diretrizes sobre os conteúdos do curso de Matemática estes devem abranger: Cálculo Diferencial e Integral, Álgebra Linear, Fundamentos de Análise, Fundamentos de Álgebra, Fundamentos de Geometria e Geometria Analítica. Além desses conteúdos, deverá também o curso em sua parte pedagógica ter: Didática Geral, Metodologia do Ensino de Matemática, Psicologia da Educação, Prática de Ensino, Saberes relacionados à Tecnologia, Trabalho de Conclusão de Curso, Fundamentos Teóricos da Matemática, Estrutura e Funcionamento do Ensino de Matemática. Diante desse quadro de disciplinas, as IES

podem organizá-las de acordo com os Projetos Pedagógicos dos seus cursos e também com o perfil dos alunos ingressantes e concluintes.

Além do quadro de disciplinas diferenciadas em sua formação docente, o licenciando ainda tem de realizar o Estágio Supervisionado em escolas públicas ou privadas de ensino. Os espaços do estágio supervisionado permitem ao futuro docente repensar suas visões de mundo e de educação, tornando-se prática de aprendizado e olhar crítico sob a realidade.

Mesmo sabendo da relevância do Estágio na formação docente e das disciplinas específicas e pedagógicas é preciso esclarecer que o graduando em Matemática ao se formar ainda tem diversas lacunas como as questões que envolvem a inclusão. O professor de Matemática não tem ou tem um contato mínimo no que diz respeito aos alunos com deficiência. Quando vão para a prática em sala se deparam com os mesmos sem saberem como lidar com o público alvo da Educação Inclusiva.

Sobre a questão que envolve a prática pedagógica de ambos docentes de Matemática do Ensino Fundamental é preciso compreender que a mesma é um dos campos mais discutidos no âmbito educacional, principalmente por seu caráter dinâmico e inovador o qual está presente nas camadas escolares e que influem indireta ou diretamente na sociedade. Para compreendermos melhor à respeito da prática pedagógica é preciso que saibamos os conceitos e concepções que a permeiam e qual a influência desta no ensino de Matemática no Ensino Fundamental.

A conceituação de prática pedagógica tem múltiplas variáveis contudo iniciaremos a discussão com Freire (1997) quando ele cita à respeito do termo *dialógico* onde a construção do conhecimento é concebida por ambos os autores no contexto da sala de aula: professores e alunos. Fernandes (2006) afirma que esse aspecto é uma:

[...] prática intencional de ensino e aprendizagem não reduzida à questão didática ou às metodologias de estudar e de aprender, mas articulada à educação como prática social e ao conhecimento como produção histórica e social, datada e situada, numa relação dialética entre prática-teoria, conteúdo-forma e perspectivas interdisciplinares (FERNANDES, 2006, p.159).

Nesse sentido, em meados dos anos de 2002 o termo prática pedagógica tornou-se popularmente conhecido na academia haja vista a

reestruturação dos cursos de licenciatura decretada pelo governo federal. Desde essa época, definir um conceito que é prático por si só e não teórico é algo complexo e que exige uma compreensão bem delineada do assunto. Sob essas conceituações presentes à respeito, Sacristán (1999, p. 73) afirma que a prática: “[...] é a cristalização coletiva da experiência histórica das ações, é o resultado da consolidação de padrões de ação sedimentados em tradições e formas visíveis de desenvolver a atividade”.

Desse modo, a prática está amparada em diversas interferências pessoais e culturais que interferem diretamente nas ações. Com a prática educativa não se mostra diferente haja vista que diversos campos do saber intervêm para o acontecimento das ações no espaço escolar e não – escolar. A prática pedagógica em si não é um processo isolado da sociedade, o professor se transforma em um dos principais agentes para que as ações da prática pedagógica ocorram haja vista que além dos saberes os quais ele transmite, é preciso que o mesmo constantemente analise a sua própria prática.

Outro aspecto de fundamental relevância que interfere direta ou indiretamente nas questões acima relacionadas é a constituição da prática do professor de Matemática. Na prática do docente de Matemática existem diferentes tendências pedagógicas que envolvem o ensino de Matemática. Segundo Soares (2004) as tendências podem:

[...] ser destacadas duas leituras em Educação Matemática. A primeira evidencia as proposições surgidas no próprio movimento da Educação Matemática, ou seja, a Resolução de Problema, Etnomatemática, uso da História da Matemática, Modelagem Matemática, Educação Matemática e Informática, Didática da Matemática Francesa e Educação Matemática Crítica, conforme publicação realizada pelo programa pelo Programa de Pós-graduação em Educação Matemática da UNESP de Rio Claro (SOARES, 2004, p.25).

Na resolução de problemas, se caracteriza como qualquer situação que exija a maneira matemática de pensar e conhecimentos matemáticos para solucioná-la. Existe uma diferença quando se refere à exercícios e a problemas haja visto que o primeiro trata -se de uma postura mais pragmática, mais tradicional e o segundo exige uma concepção mais reflexiva e situacional. Já com relação a História da Matemática esta pode que uma situação seja um problema para uma pessoa e para outra não. ser compreendida como, segundo Oramisio (2013):

[...] um instrumento de resgate da própria identidade cultural. Em muitas situações, o recurso à História da Matemática pode esclarecer ideias Matemáticas que estão sendo construídas pelo aluno, especialmente para dar respostas a alguns “porquês” e, desse modo, contribuir para a constituição de um olhar mais crítico sobre os objetos de conhecimento (ORAMISIO, 2013, p.125).

Nesse sentido, a história da matemática vem ao encontro de mais duas vertentes que são bastante evidenciadas no ensino de Matemática que são: a contextualização e a etnomatemática. A contextualização no ensino de Matemática permite a reflexão em torno de uma aula mais interativa e dinâmica que leva a uma aprendizagem mais significativa e por vezes a melhoria da qualidade de ensino nessa modalidade educativa. Já a Etnomatemática, segundo a própria etimologia da palavra, *etno* vem da memória, da linguagem dos códigos dos diferentes grupos culturais. Já *matema*, é a maneira de interpretar as diversas formas da realidade e *tica*, forma ou técnica. (D’AMBRÓSIO, 2005).

Outro recurso o qual destaca-se na literatura específica é a Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação - TDIC o qual atualmente se denomina por Tecnologias Digitais. O homem desde os tempos mais remotos aprendeu que a comunicação era relevante já que ele poderia trocar informações, registrar fatos e até mesmo expressar ideias e emoções. Diante desses aspectos, pode-se afirmar que as TDIC são provenientes da necessidade eminente que o homem tem de se inserir nos contextos sociais e precisamente, da vontade de manifestação dos caracteres culturais.

Desse modo, todo o arcabouço cultural e social empreendido pelo homem proveniente de estudos, planos e ferramentas específicas na melhoria da qualidade de vida do mesmo pode ser designado como Tecnologia. Porém, é conveniente ressaltar que a tecnologia não deve ser vista em caráter somente produtivo, onde bens materiais são produzidos em prol da demanda da sociedade, ela é muito mais, é algo que modifica a realidade social. No ensino de Matemática, as TDIC como metodologia de ensino tornam-se essenciais para o trabalho do professor uma vez que estas viraram um aliado para o professor não somente de matemática, mas de todas as disciplinas do currículo escolar

No ensino de matemática, as TDIC aprimoram o conhecimento dos alunos e dos professores uma vez que como já foi citado anteriormente,

a educação e em específico a escola não pode deixar de ficar atento as questões tecnológicas, uma vez que estas estão inseridas nos contextos sociais e culturais os quais estamos inseridos.

Interrelacionado com a resolução de problemas, outra estratégia que o professor pode utilizar para a aprendizagem da Matemática são os jogos. Quando utilizado de modo planejado pelo docente, os jogos contribuem para fixação de conceitos importante da Matemática. Ao estabelecer desafios, os jogos permitem o aprimoramento da criatividade, da motivação, da convivência e respeito com os demais e o desenvolvimento do raciocínio lógico. Além disso, os jogos quebram o paradigma da seriedade da Matemática, dando um caráter lúdico e interativo.

Outro aspecto fundamental é que docente de Matemática ao ministrar suas aulas não deve utilizar somente um método ou recurso, é fundamental que ele possa alterar suas metodologias de trabalho sempre que lhe for necessário, seguindo assim os conteúdos que o currículo lhe exige mas também compreendendo que os seus alunos provêm de diferentes linguagens e modos de cultura. Mediante o explicitado nesse item é que os docentes de Matemática do Ensino Fundamental são atores e atuantes no espaço escolar que interferem diretamente na aprendizagem Matemática do aluno e por esse motivo que nas subseções seguintes é que retratado com mais clareza à respeito das implicabilidades da políticas educacionais desses docentes presentes no Ensino Fundamental.

2. Caminhos metodológicos

Como já foi ressaltado anteriormente e considerando o objetivo geral do capítulo que é analisar as implicações das políticas educacionais no Brasil na formação de professores de Matemática nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental sob a perspectiva de contribuir por meio de uma discussão teórica com as pesquisas e práticas pedagógicas nos espaços da escola pública foi adotado nesse capítulo a pesquisa bibliográfica no sentido de aprofundar os aspectos evidenciados aqui nesse capítulo.

A pesquisa teórica ou bibliográfica não tem implicação de imediato na realidade, porém não deixa de ser relevante uma vez que faz parte do processo de condições para intervir. Uma pesquisa teórica pode se desenvolver em si mesma ou constitui-se em um passo de preparação de monografias, dissertações, etc.

Enquanto trabalho independente, a pesquisa teórica inclui várias fases, que vão da escolha da temática à redação final. De acordo com

Andrade (2003, p. 87) as fases da pesquisa teórica, como modalidade de pesquisa, são quatro: 1. Escolha e delimitação do tema; 2. A coleta de dados; 3. Localização das informações e 4. Documentação dos dados: anotações e fichamento.

No que se refere a primeira fase da pesquisa teórica é necessário ter clareza a relevância de um tema e que este seja acessível. Essa etapa da pesquisa, delimita, ordena objetivos para executar um bom plano de trabalho para as etapas seguintes.

Já no que tange a coleta de dados, esta etapa refere-se a busca de informações diversas que dizem respeito ao tema a ser pesquisado. Essas informações serão úteis, não somente como dados em si (em caso de pesquisa teórica em si mesma), mas também para elaboração do trabalho acadêmico. Depois de ter realizado a coleta de informações sobre a temática do trabalho, e diante da lista de obras possíveis a serem utilizadas como dados de pesquisa, é necessário realizar a leitura desse material.

Diante dessas leituras, deve-se ter clareza que é necessário fazer um registro das informações coletadas. Anotações e fichamentos são necessários para um bom registro das informações. Esses registros teve como base a caracterização dos artigos escolhidos assim como sua leitura minuciosa afim de obter a resposta ao problema de pesquisa proposto.

Mediante, essa explicitação inicial e seguindo as etapas apontadas acima é que a escolha e delimitação do tema se deu devido a relevância do assunto aqui tratado para academia e para a discussão em âmbito escolar público e na formação dos docentes do Ensino Fundamental ministrantes da disciplina de Matemática. Sobre a coleta de dados e localização das informações buscou-se analisar a BNCC e os PCN cujo o foco foi as implicações desses dois documentos nas políticas educacionais na formação dos docentes de Matemática no Ensino Fundamental.

Após essa busca documentou-se os dados em anotações que tivessem como foco a resposta específica do problema de pesquisa aqui evidenciado. Os resultados obtidos foram formatados e serão demonstrados no item seguinte assim como a análise da BNCC e dos PCN para a formação matemática do docente de Matemática do Ensino Fundamental.

3. As implicações das políticas educacionais no Brasil na formação de professores de Matemática do Ensino Fundamental

As políticas educacionais no tempo presente é uma abordagem que deve ser discutida constantemente haja vista a relação que esta tem

com a formação docente nos diferentes níveis de ensino. Nessa parte do trabalho que aqui ora se evidencia será retratado a análise da BNCC e dos PCN de modo a considerar que ambos os documentos curriculares contribuem para as políticas educacionais na formação do docente em Matemática no Ensino Fundamental.

A BNCC determina os direitos e objetivos de aprendizagem dos alunos durante cada etapa da educação básica, e, conforme definido na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN, Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996), deve nortear os currículos dos sistemas e redes de ensino das unidades federativas, como também as propostas pedagógicas de todas as escolas públicas e privadas da Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio, em todo o Brasil.

A necessidade da construção de uma base nacional comum curricular não é recente, sendo o resultado de um longo processo de discussões quanto às necessidades da educação brasileira, no intuito de garantir um conjunto progressivo de aprendizagens essenciais como direito das crianças, jovens e adultos no âmbito da Educação Básica. Em 15 de dezembro de 2017, foi aprovado o parecer sobre a BNCC e indica os direitos e objetivos de aprendizagem que os estudantes devem desenvolver e os conteúdos essenciais para sua formação. Esses direitos e objetivos de aprendizagem estão orientados por princípios comprometidos com a formação integral do estudante, considerando-o como sujeito de aprendizagem, conforme descreve a BNCC.

Nesse sentido, o termo “direitos e objetivos de aprendizagem” afirma o compromisso com o princípio legal da educação com qualidade, igualdade e equidade. Refere-se à igualdade como o direito igualitário de acesso, permanência e sucesso escolar, e à equidade como o princípio de superação da exclusão e da desigualdade no âmbito escolar, pressupondo compreender as diferenças de necessidades dos alunos, na busca da qualidade da aprendizagem.

O documento da BNCC expressa os direitos de aprendizagem em dez competências gerais, que orientam o desenvolvimento escolar dos alunos em todas as fases da Educação Básica, destacando os aspectos cognitivos e os aspectos socioafetivos, com vistas à formação de cidadãos engajados na construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva. Nesse sentido, na BNCC a Matemática está organizada em cinco Unidades Temáticas, denominadas de números, grandezas e medidas, probabilidade e estatística, álgebra e geometria, estruturada por um conjunto de Habilidades e Objetos de Conhecimento, que estão

articulados para possibilitar aos estudantes o desenvolvimento das competências específicas da área de Matemática e Competências Gerais da Educação Básica.

O conjunto de Habilidades e Objetos de Conhecimento devem ser explorados pelos professores e alunos, possibilitando a esses último que percebam o uso da matemática nos diversos contextos socio culturais. Sendo assim, cabe ao professor zelar pela aproximação entre a matemática e a vida de cada aluno, independente da rede de ensino, valorizando a localização da unidade escolar e respeitando a diversidade humana. Então, cabe ao professor conhecer e escolher a metodologia mais adequada ao desenvolvimento do conhecimento matemático dos alunos, respeitando o contexto social e a diversidade estudantil.

Nesse contexto, os professores devem atentar-se para a metodologia de ensino que adotam, evitando a adoção mesclada de metodologias e, portanto, a incompatibilidade entre o ensinar, o aprender e o avaliar. Sendo assim, objetivando o sucesso no processo de aprendizagem da matemática, os profissionais da educação devem conhecer e definir metodologia(s) de ensino específica(s) para esse componente curricular, prezando pela clareza sobre “o que ensinar”; “quando ensinar”, “como ensinar” e o “porquê ensinar”.

Já os Parâmetros Curriculares Nacionais (1997) foram elaborados em 1995 pela Secretaria de Educação do Ensino Fundamental e pelo Ministério da Educação e Desporto - MEC (PIRES, 2000). Os PCN são divididos em dez volumes, o primeiro volume se intitula “Introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais”, o segundo é o de “Língua Portuguesa” o terceiro é sobre “Matemática”, o quarto se intitula “Ciências Naturais”, o quinto “História e Geografia”, o sexto “Arte”, o sétimo “Educação Física”, o oitavo “Apresentação dos Temas Transversais e Ética”, o nono “Meio Ambiente e Saúde” e o décimo “Pluralidade Cultural e Orientação Sexual.” Neste trabalho o foco será no terceiro volume que é o de Matemática.

O Sumário do volume três traz as seguintes subdivisões: “Caracterização da área de Matemática”, “Aprender e ensinar Matemática no ensino fundamental”, “Objetivos gerais de Matemática para o ensino fundamental”, “Os conteúdos de Matemática para o ensino fundamental”, “Primeiro ciclo”, “Segundo ciclo” e “Bibliografia”. No que tange aos conteúdos os PCN os divide em blocos os quais: Números e operações (Aritmética e Álgebra), Espaço e formas (Geometria), Grandezas e medidas (Aritmética, Álgebra e Geometria) e Tratamento da informação (Estatística, Combinatória e Probabilidade).

Como podemos observar a Álgebra estava contemplada no bloco de Números e Operações e na BNCC compõe um dos eixos temáticos e o foco é no pensamento algébrico e não nas operações em si, principalmente nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Do sexto ao nono ano as equações não são tão trabalhadas de modo exaustivo, a ênfase é na resolução de problemas por meio do pensamento algébrico e então este aspecto pode envolver equações ou não.

Já os números outra unidade temática evidenciada na BNCC para os Anos Iniciais é que o aluno perceba a existência de diversas categorias numéricas, sendo capaz de realizar os cálculos de cabeça. O que se diferencia dos PCN que juntava os números e operações em único bloco. Do sexto ao nono ano, uma novidade que a BNCC traz é a questão que envolve frações, destacando diferentes concepções desse conteúdo.

Em grandeza e medidas nos Anos Iniciais as noções de comprimento, massa, capacidade, área e temperatura e a ideia de volume (grandeza associada a sólidos geométricos) é introduzida a partir do 5º ano. Já do sexto ao nono ano, o foco é a resolução de problemas com medições e medidas. Já a probabilidade e estatísticas outra unidade temática da BNCC e que nos PCN era chamado de Tratamento da Informação nos Anos Iniciais tem como base a pesquisa de coleta e mais interpretação do que os cálculos. Do sexto ao nono ano, a interpretação e a elaboração de gráficos mais complexos, que antes acontecia apenas no Ensino Médio, já é tratada como objeto de conhecimento a partir do 6º ano.

Mediante a análise inicial realizada sobre os documentos mencionados é que como já foi afirmado estes são instrumentos primordiais curriculares da política educacional na formação do docente em Matemática pode-se afirmar que ambos tem implicação na prática pedagógica no Ensino Fundamental. A prática pedagógica é um dos campos mais discutidos no âmbito educacional, principalmente por seu caráter dinâmico e inovador o qual está presente nas camadas escolares e que influem indireta ou diretamente na sociedade. Fundamental.

Por esse motivo é que a principal implicação da política educacional na formação do docente matemática realizada por meio da análise desses documentos curriculares ora apresentados é justamente a influência que estes desenvolvem tanto na formação em si como no estabelecimento da prática pedagógica do futuro docente e do docente em exercício. As políticas educacionais modificam a atuação desse docente no ambiente escolar e por esse motivo deve ser constantemente analisada e refletida como foi o caso desse capítulo que se propôs a analisar essa documentação tão

relevante para a atuação desse professor da Educação Básica no sistema público de ensino.

Considerações Finais

Neste capítulo que teve como objetivo geral analisar as implicações das políticas educacionais no Brasil na formação de professores de Matemática do Ensino Fundamental sob a perspectiva de contribuir por meio de uma discussão teórica com as pesquisas e práticas pedagógicas nos espaços da escola pública buscou-se um percurso bem planejado desde a introdução com as definições do objetivo do mesmo e da problemática de pesquisa até os referenciais teóricos que o embasaram.

Para além do objetivo geral apresentado há que se retomar também a problemática de pesquisa: Quais são as implicações das políticas educacionais no Brasil na formação de professores de Matemática do Ensino Fundamental? O reconhecimento de que o problema de pesquisa de um trabalho não deve se ater às respostas prontas, únicas e acabadas é viável porém há que se considerar aqui algumas proposições passíveis de respostas. Como citado na subseção anterior a principal implicação das políticas educacionais e curriculares analisadas aqui é a influência que estes dois documentos trazem para a prática pedagógica na formação do docente de Matemática.

Na BNCC, há que se considerar ainda o termo letramento e alfabetização Matemática apontando o: numeramento e a numeracia, o letramento matemático, as literacias estatísticas, entre outros. Tais apontamentos refletem na formação do professor de Matemática e implicam diretamente na aprendizagem dos estudantes da Educação Básica em específico do Ensino Fundamental. Os PCN já evidenciava essas questões também e trazia o foco dessas na solução de problemas e no conjunto de conhecimentos, conceitos, informações e situações que possam favorecer a compreensão e direcionar a ação do sujeito de modo a interpretar elementos matemáticos adquirindo habilidades matemáticas e condições necessárias para aplicá-las nos diversos contextos sociais.

Por toda essa necessidade de contínua discussão sobre as políticas educacionais no ensino de Matemática, as reformas curriculares não cessam com esses documentos norteadores aqui apresentados, mas serem de base para inaugurar novas discussões que incluem repensar as formas de ensinar e aprender nas escolas públicas haja vista as implicações na formação docente.

Referências

ANDRADE, M. M. **Introdução à metodologia do trabalho científico: elaboração de trabalhos na graduação**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

BLOG. FREITAS. H. C. L. de. **Blog da Helena**. CNE indica os caminhos para a destruição da educação e da pedagogia. 12 de fev. Disponível em: <https://formacaoprofessor.com/2021/02/11/cne-indica-os-caminhos-para-a-destruicao-da-educacao-e-da-pedagogia/>. Acesso em 25 out. 2022.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB nº 2, de 19 de abril de 1999**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Docentes da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental, em Nível Médio, na modalidade Normal. Brasília: Conselho Nacional de Educação, 1999. Disponível: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb02_99.pdf. Acesso em: 12 de nov. 2022.

BRASIL. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. **Resolução Conselho Nacional de Educação – Conselho Pleno**. n. 01/2006. Brasília: Diário Oficial da União, 16 de maio de 2006, Seção 1, p. 11.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996** (1996). Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Recuperado em 5 de novembro de 2016, de Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 12 de nov.2022.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. *Parecer CNE/CES 1.302/2001*. Diretrizes curriculares nacionais para os cursos de matemática, bacharelado e licenciatura. Diário Oficial da União, Brasília, 05 mar. 2002a, Seção 1, p. 15. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES13022.pdf> . Acesso em: 12 de nov. 2022.

BRASIL. MEC. **Base Nacional Comum Curricular - BNCC do Ensino Fundamental**. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/02/bncc-20dez-site.pdf>> Acesso em: 19 de abr. de 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais: matemática**. Brasília, DF: Secretaria de Educação Fundamental, 1997. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro03.pdf>. Acesso em: 05 nov.2021.

D'AMBRÓSIO, U. **Etnomatemática. Elo entre as tradições e a modernidade**. Ed. Autêntica, Belo Horizonte, 2005.

FERNANDES, S. **Educação Bilingue para surdos: desafios à inclusão**. In: IV ENCONTRO DE GRUPO DE ESTUDOS – EDUCAÇÃO ESPECIAL, 4, 2006, Paraná. Anais...Governo do Paraná, Departamento de Educação Especial, 2006. 196 p.

FREIRE, P. **Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar**. São Paulo: Olho D'Água, 1997.

LORENZATO, S. **Entrevista cedida ao Encontro Paulista de Educação Matemática**. UNICID, São Paulo, 2006.

OLIVEIRA, G. S. **Crenças de professores dos primeiros anos do ensino fundamental sobre a prática pedagógica em Matemática**. Tese (Doutorado em Educação). Uberlândia: FACED, 2009. Disponível em: <http://repositorio.ufu.br/handle/123456789/13606>. Acesso em: 27 jan. 2019.

ORAMISIO, A. S. **História da Matemática como metodologia alternativa para o desenvolvimento da prática pedagógica nos primeiros anos do Ensino Fundamental**. Dissertação (Mestrado em Educação). Uberlandia: FACED, 2013. Disponível em: <https://repositorio.ufu.br/handle/123456789/13936>. Acesso em : 20 abr. 2019.

PROGRAMA DE ENSINO (1983). **Metodologia do Ensino da Matemática (EP457)**. Curso de Pedagogia. Faculdade de Educação. Campinas: UNICAMP.

PROGRAMA DE ENSINO (1985). **Didática para o Ensino de Matemática (EP457)**. Curso de Pedagogia. Faculdade de Educação. Campinas: UNICAMP.

SACRISTÁN, J.G. **Poderes instáveis em educação**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

SOARES, K. M. **História da Matemática na Formação de Professores do Ensino Fundamental – (1ª a 4ª série)**. 2004 . Disponível no site: <http://www.tede.udesc.br/tde>. Acesso em: 12 de nov. 2022.

REFLEXÕES SOBRE AS PRÁTICAS AVALIATIVAS DOS PROFESSORES DE CIÊNCIAS NAS ESCOLAS PÚBLICAS DE BOM JESUS/PI

Marilia Beatriz Ferreira Abdulmassih (UFPI-CPCE)

Valquíria Batista de Sousa (UFPI-CPCE)

Introdução

A avaliação da aprendizagem tem sido amplamente discutida no cenário educacional, principalmente quanto às práticas avaliativas docentes. Nesse sentido, compreender as diversas modalidades avaliativas que contribuem para o processo de ensino-aprendizagem é um grande desafio proposto aos educadores em vários níveis no contexto educacional.

Diante disso, o termo “avaliação” é adotado minimamente nas escolas, por ser substituído por provas/exames, em que tal prática distorce o ato de avaliar de fato. Provas/exames objetivam verificar o conhecimento do aluno e, caso ele obtenha um bom desempenho, será reconhecido por uma nota alta, a qual constatará que ele aprendeu o conteúdo aplicado e seu desempenho foi bom; mas, se conseguir uma nota baixa, representará que ele não estudou e/ou não aprendeu o conteúdo ensinado. Cumpre afirmar que tal constatação se manifesta de forma imprecisa, pois representa um papel de exclusão e seletividade entre os alunos “bons” e “ruins” (LUCKESI, 2005).

Segundo Darsie (1996), a avaliação pode (e deve) ser utilizada como reflexão da ação do educador, com o intuito de contribuir para a construção da aprendizagem do professor e do aluno, o que possibilita superar a própria ação, que, se estiver sustentada, ocasionará mudanças nas ações educativas. Logo, o processo avaliativo não beneficia somente o docente que, pelo resultado obtido, irá rever/refletir as próprias metodologias, como também o educando que, por meio da sua atuação no decorrer da avaliação, irá construir novos conhecimentos e desconstruir as dificuldades apresentadas para as redirecionar nesse contexto.

Assim, esta pesquisa apresenta a avaliação como objeto de estudo e fator importante para o processo de ensino-aprendizagem. Pretende-se, portanto, analisar as percepções da prática avaliativa dos professores de Ciências das escolas públicas de Educação Básica em Bom Jesus, no estado do Piauí.

Avaliação da aprendizagem no contexto educacional

Avaliação é uma tarefa necessária na vida; por isso, sua importância não seria diferente no universo escolar, no qual está paralelamente ligada com o processo ensino-aprendizagem:

A avaliação não é uma tortura medieval. É uma invenção mais, tardia, nascida com colégios por volta do século XVII, e tornada indissociável do ensino de massa que conhecemos desde o século XIX, com a escolaridade obrigatória (PERRENOUD, 1999, p. 9).

Tal ferramenta é essencial para o professor refletir sobre suas ações e reorientar a prática pedagógica. Haydt (1995, p. 288) aborda que “ao avaliar o que o aluno conseguiu aprender o professor está avaliando o que ele próprio conseguiu ensinar”. Sendo assim, é entendida por atribuir notas aos alunos e classificá-los, na qual testes e provas são utilizados com frequência como instrumentos avaliativos.

Por seu turno, Libâneo (1994) argumenta que “a prática da avaliação em nossas escolas tem sido criticada sobretudo por reduzir-se a sua função de controle, mediante a qual se faz uma classificação quantitativa dos alunos relativa às notas que obtiveram nas provas”. Todavia, a avaliação não se resume apenas a isso, visto que o processo avaliativo é contínuo e permanente, por ser uma atividade que visa provocar mudanças e superar a própria ação que, nesse caso, nos impulsiona a novas reflexões. Luckesi (2005) acrescenta que:

Avaliar é o ato de diagnosticar uma experiência, tendo em vista reorientá-la para produzir o melhor resultado possível; por isso, não é classificatória nem seletiva; ao contrário, é diagnóstica e inclusiva. O ato de examinar, por outro lado, é classificatório e seletivo e, por isso mesmo, excludente, já que não se destina à construção do melhor resultado possível; tem a ver, sim, com a classificação estática do que é examinado. O ato de avaliar tem seu foco na construção dos melhores resultados possíveis, enquanto o de examinar está centrado no julgamento de aprovação ou reprovação (LUCKESI, 2005, p. 84).

Evidentemente, o papel do professor não corresponde apenas a ministrar conteúdos e aplicar provas, e sim procurar meios para a avaliação ser contínua. O educador é um mediador no processo de

aprendizagem, em que deve buscar a ação-reflexão-ação da sua maneira de avaliar.

Há vários questionamentos sobre a avaliação, mas com mudanças mínimas em relação à problemática. Transformações ocorrem apenas de acordo com a relação de professores e alunos no processo de aprendizagem, em que se responsabilizam pela construção de saberes e de novas habilidades. Por conseguinte, os educadores precisam ser reflexivos e críticos da própria prática pedagógica (KASAI, 2000).

Para as mudanças acontecerem, o professor, juntamente com a escola, deve desconstruir a modalidade de avaliação que persiste no contexto educacional. Consequentemente, haverá bons resultados que o conduzirá à construção do conhecimento do aluno e à reflexão da prática docente.

No tópico seguinte, abordaremos sobre os tipos de avaliação e sua importância para o processo de ensino-aprendizagem.

Tipos de avaliação

Estudar e compreender o conhecimento produzido historicamente sobre avaliação e prática avaliativa implica um grande desafio. Segundo Bloom (1993 apud SANT'ANNA, 2009, p. 32), a “avaliação classifica-se em três modalidades: diagnóstica, formativa e somativa”.

A avaliação diagnóstica visa analisar o nível de conhecimentos e dificuldades da aprendizagem apresentadas pelo aluno, cuja função “permite identificar progressos e dificuldades dos alunos e a atuação do professor que, por sua vez, determinam modificações do processo de ensino para melhor cumprir as exigências dos objetivos” (LIBÂNEO, 1994, p. 197). Em vista disso, avaliar se torna ainda mais difícil, se não houver um diagnóstico que ajude a melhorar o aprendizado e o desempenho do aluno.

Outro tipo de modalidade é a avaliação formativa, que indica se os objetivos propostos são alcançados de forma que os alunos adquiram conhecimentos pela mediação docente. O propósito dessa ferramenta é “verificar se o aluno está conseguindo dominar gradativamente os objetivos previstos, expressos sob a forma de conhecimentos, habilidades e atitudes” (HAYDT, 1995, p. 293). Desse modo, a avaliação formativa auxilia o professor, com contribuições na adequação dos procedimentos de ensino às necessidades da sala de aula, com vistas ao aperfeiçoamento da sua ação; e o estudante, pois dispõe informações sobre seu progresso

na aprendizagem, em que conhece seus avanços e dificuldades.

E a avaliação somativa – a mais utilizada nas escolas – tenciona classificar os alunos por meio de notas obtidas por eles durante o semestre ou ano letivo. Aqui, caso as notas obtidas forem boas, o aluno será promovido a passar para série/ano seguinte. De acordo com Haydt (1995):

A avaliação somática é utilizada com o propósito de atribuir ao aluno uma nota ou um conceito final para fins de promoção. Apresenta função classificatória, pois consiste em classificar os resultados obtidos pelos alunos ao final de um semestre, ano ou curso, tendo por base os níveis de aproveitamento preestabelecidos (HAYDT, 1995, p. 294).

Nesse prisma, os alunos são classificados após a atribuição de uma nota específica, pois são avaliados apenas os conhecimentos revelados na aplicação da prova. Se um estudante ficar confuso em relação ao conteúdo abordado no momento da prova e obtiver outras competências, tais aspectos não são contabilizados nesse tipo de avaliação.

Na sequência, refletiremos sobre a avaliação e como ela está determinada na legislação.

Avaliação nos termos legais

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) define diretrizes e bases gerais da educação brasileira, sendo assim a lei mais importante do sistema educacional. Na LDB 9394/96, enfatiza-se avaliação no artigo 9º, inciso VI, em que a União se incumbem de:

Assegurar o processo nacional de avaliação do rendimento escolar no ensino fundamental, médio e superior, em colaboração com os sistemas de ensino, objetivando a definição de prioridades e a melhoria da qualidade do ensino (BRASIL, 1996).

Apesar de a referida lei apresentar o objetivo de priorizar e melhorar a qualidade do ensino, na realidade, segundo Luckesi (2011, p. 38), “o próprio sistema de ensino está atento aos resultados gerais. Somente de forma aparente, importa-lhes os resultados: as notas, os quadros gerais de notas, as curvas estatísticas”. Todavia, cabe ao professor desenvolver meios avaliativos para tais notas serem adquiridas e analisar o desempenho da aprendizagem.

Dentre os critérios estabelecidos pela LDB no artigo 24, inciso V, destaca-se a “avaliação contínua e cumulativa do desempenho do aluno, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos resultados ao longo do período sobre os de eventuais provas finais”. Mesmo assim, esbarra-se na abordagem contraditória da avaliação nas escolas, pois os aspectos quantitativos prevalecem sobre os qualitativos, em que se propõe apenas classificar o estudante.

Tem-se em vista que os educandos apresentam diversas habilidades e áreas de conhecimento, as quais devem ser avaliadas continuamente. Sobrinho (2009) aponta que “a avaliação é sem dúvida um processo dinâmico de agregação de pessoas, em que avaliadores e avaliados se constituem mutuamente numa relação de comunicação”. Com isso, a avaliação precisa ser um exercício diário e harmônico, direcionado ao desenvolvimento do professor e do aluno.

Fundamentos da pesquisa

Para a realização deste estudo, partiu-se de uma abordagem de pesquisa qualitativa, que permite “uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, uma interdependência viva indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito” (CHIZZOTTI, 2000, p. 78).

De acordo com Chizzotti (2003), na investigação qualitativa, o pesquisador, como principal instrumento, entra em contato diretamente com o ambiente que será explorado, a apresentar uma interação dinâmica com o objeto de pesquisa, a fim de extrair dessa interação/convívio os significados visíveis e latentes. Ademais:

A justificativa para que o pesquisador mantenha um contato estreito e direto com a situação onde os fenômenos ocorrem naturalmente é a de que estes são influenciados pelo seu contexto. Sendo assim, as circunstâncias particulares em que um determinado objeto se insere são essenciais para que se possa entendê-lo. Da mesma maneira as pessoas, os gestos, as palavras estudadas devem ser sempre referenciadas ao contexto onde aparecem (LÜDKE, 1986, p. 12).

Esse estreitamento que se sobressai na realização da pesquisa qualitativa promove uma interação maior entre pesquisador e objeto de pesquisa. Isso resulta no compartilhamento de conhecimentos com os fatos e indivíduos envolvidos, em que o fenômeno é compreendido de forma mais adequada.

Com base nos estudos de Chizzotti (2000-2003), Gatti (2005) e Lüdke (1986), como estratégia de investigação e coleta de dados, foi realizado um Grupo Focal (GF). O GF contou com a participação de oito professores que ministram o componente curricular de Ciências em escolas das redes públicas da zona urbana no município de Bom Jesus, no estado do Piauí.

O GF é um instrumento de pesquisa frequentemente utilizado nas abordagens qualitativas, sobretudo na “construção de dados para investigações em ciências sociais e humanas” (GATTI, 2005, p. 8). Ao escolher esse método, o pesquisador deve considerar se os propósitos da pesquisa estão coerentes para o uso do GF.

A partir da (re)leitura dos dados coletados por meio das falas dos docentes no GF, foi possível levantar as seguintes categorias: concepções dos professores de Ciências sobre o processo avaliativo; percalços da avaliação da aprendizagem; e formas de avaliação utilizadas pelo professor na prática pedagógica. Tais classificações serão abordadas nos próximos subtópicos desta pesquisa.

Primeira categoria: Concepções dos professores de Ciências sobre o processo avaliativo

Nesta categoria, propõe-se analisar as concepções dos professores sobre o processo avaliativo no ensino de Ciências, em que eles demonstram dificuldades para realizar a avaliação, sobretudo em relação ao fato de o sistema influenciar na decisão dessa prática. Os docentes citam tentativas de sair da rotina de aplicação de provas e aderir novas práticas, mas há questões a serem resolvidas para efetivar essas ações, como pode ser verificado nas falas abaixo:

Avaliação é um processo complexo, mas necessário. Avaliar não se resume em apenas dar uma nota para o aluno no final do bimestre, tem que ser um processo contínuo (Professor A).

É perceptível que nós, professores, ficamos presos somente à prova. O sistema exige que façamos provas e, mesmo que procuremos algo inovador para a avaliação da aprendizagem, não vamos muito longe, pois acabamos voltando para a prova escrita (Professor C).

Acredito que, no processo de ensino, avaliar é um dos processos mais difíceis quando realmente avaliamos. Por que falei “realmente avaliamos”? Porque avaliar não é somente aplicar uma prova e dar uma nota ao aluno, temos que avaliar a nossa prática pedagógica também. É um processo em que deve haver a nossa reflexão diante da nossa ação (Professor D).

Sob esse viés, os professores compreendem que o processo avaliativo é necessário, em que a aplicação da prova não deve ser o único instrumento utilizado para ser efetivado nesse contexto. Libâneo (1994) sublinha que equívocos acontecem na prática escolar, a exemplo da denominação da avaliação como o ato de aplicar prova, atribuir notas e classificar os alunos. A intenção do avaliador, nas palavras de Hoffmann (2005, p. 14), é “conhecer, compreender, acolher os alunos em suas diferenças e estratégias próprias de aprendizagem para planejar e ajustar ações pedagógicas favorecedoras a cada um e ao grupo como um todo”. Diante do exposto, o professor (avaliador) deve se atentar à promoção das mudanças necessárias na prática pedagógica e proporcionar melhores condições de aprendizagem.

Mesmo que o sistema exija a prova, por ser um instrumento necessário à obtenção de informações sobre o rendimento dos alunos, a escola, os professores, alunos e pais (ou responsáveis) também necessitam da comprovação quantitativa e qualitativa dos “resultados do ensino e da aprendizagem para analisar e avaliar o trabalho desenvolvido” (LIBÂNEO, 1994, p. 200). Entretanto, a prova não é o único caminho para observar e verificar o desempenho e aprendizagem dos alunos, pois o professor deve utilizar outros meios para a verificação da aprendizagem – nesse caso, o processo avaliativo inclui procedimentos diversificados.

Alguns docentes, inclusive, ressaltam fatores que influenciam os alunos no momento de realização da prova escrita, com destaque ao olhar sensível do professor com as especificidades desses sujeitos:

Avaliar turmas com mais de 40 alunos é um processo árduo e complexo, no qual precisamos nos reinventar diariamente. Como professor, precisamos ficar atentos aos fatores que podem influenciar a nota do aluno (por exemplo: o nervosismo, problemas pessoais que não conhecemos). Tudo isso pode influenciar no desempenho do aluno (Professora B).

Temos que ter em mente que lidamos diariamente com seres humanos que apresentam sentimentos, e não com robôs. A prova escrita não é a única forma de avaliar, e a nota obtida por meio dela não deve definir o aluno. Existem casos de alunos excelentes não irem tão bem na prova escrita; alunos que na aula são superparticipativos, mas, na prova, não conseguem uma boa nota. Então, não podemos ficar presos somente no que o sistema exige – aqui me refiro à prova escrita. Procuro o máximo avaliar os alunos como eles merecem, mesmo enfrentando vários desafios (Professora E).

Nota-se que, para as professoras B e E, fatores influenciam diretamente no processo avaliativo, em que a atenção do professor é necessária para cada aluno, a fim de compreender seus problemas, limitações e seu mundo para, assim, desempenhar um eficiente processo de avaliação. O olhar docente precisa ser sensível a cada educando, apesar de trabalhar com vários deles, uma vez que, no processo avaliativo, o educador irá estabelecer relação de forma diferente com cada um para influenciar aprendizagens individuais (HOFFMANN, 2005).

O professor A também comentou que o processo de avaliar se torna dificultoso quando o professor não busca compreender o que se passa com o aluno. Constata-se que cada discente vivencia problemas no dia a dia que interferem em seu desempenho escolar; por conseguinte, torna-se necessário promover um espaço de convívio e troca de forma permanente com o educando.

Nesse entremeio, os professores D e F acreditam que a quantidade de turmas e alunos interfere no referido processo:

Avaliar é um processo complicado, muito complicado. Sinto que, quando trabalhava com menos turmas e uma quantidade menor de alunos, eu poderia conversar com todos os alunos, entender melhor o que se passava na vida deles, tinha o privilégio de conhecer os pais deles e o processo de avaliar era menos complexo. Todos esses fatores influenciam para “aliviar” mais esse processo (Professor D).

Quando eu trabalhava apenas com duas turmas, uma de manhã e outra à tarde, que já fechava a carga horária, eu sabia o nome de todos os alunos, conhecia os pais dos alunos, sabia os problemas que eles

estavam passando naquele dia, porque eles estavam assim... A gente tinha mais tempo para conversar, pra gente [sic] saber realmente o que estava passando, onde ele tinha mais dificuldade para aprender (Professor F).

Pondera-se que, ao aumentar a quantidade de turmas e alunos para um professor, eleva-se consequentemente o grau de dificuldade; com isso, o processo avaliativo se torna mais árduo e complexo, mas, mesmo assim, não pode ser relegado, pois é essencial para o ensino e a aprendizagem. É notório que o processo avaliativo não corresponde às expectativas da comunidade escolar, o que leva Hoffmann (2005) se sentir angustiado em retratar que, em pleno século XXI, milhares de crianças e jovens têm a aprendizagem matematicamente validada, em que pode ser considerada (ingenuamente) uma avaliação precisa e justa.

Segunda categoria: Percalços da avaliação da aprendizagem

Essa categoria visa analisar os percalços encontrados pelos professores durante a avaliação da aprendizagem. Compreendem que tal processo é necessário no âmbito escolar, mas eles acreditam que há falhas nesse contexto e que o docente não pode se submeter apenas a números (forma quantitativa) para mensurar o conhecimento do aluno:

Não se pode dizer que aquele aluno aprendeu aquele assunto só pela avaliação, porque tem as famosas “colas”, tem aquela questão do aluno estudar só pra [sic] aquela avaliação sem ele ter uma noção de como vai aplicar aquele conhecimento no dia a dia... [Também] estuda exclusivamente para avaliação com dois, três dias antes, pega o conteúdo que o professor passou... (Professor F).

“Muitas vezes, a questão quantitativa: aquelas pessoas que tiram as melhores notas não é aquele aluno que discute [sic] com o professor a questão, que aprofunda aquele conhecimento. Ele faz aquilo simplesmente para adquirir a nota máxima e dizer “eu tirei 10, 9” e esquece de guardar no seu subconsciente, na sua memória. Aquilo ali, ele vai precisar no dia a dia, seja em qualquer área em que estiver atuando (Professor A).

Por meio dos relatos, nota-se que, mesmo com anos de experiência no âmbito escolar, a dificuldade dos professores em avaliar ainda é presente, devido à complexidade e à necessidade de cumprir os fatores estabelecidos pelo sistema. O aluno precisa de ter uma nota para ser aprovado, que é dada pela mensuração do conhecimento e determinada por meio de uma prova, ou seja, de forma tradicional.

O professor F complementa ao informar que não há processo de ensino-aprendizagem sem avaliação, por ser uma prática indispensável nesse âmbito. Assim, quando um docente sugere repensar seus conceitos e práticas, reconhece-se que o efeito sobre os alunos leva à desconstrução do tradicionalismo existente no sistema educacional, ao romper com a perspectiva de que os professores são o centro do processo educacional e os estudantes, os repositórios do conhecimento. Isso posto, buscam-se recursos para construir aprendizagens importantes e significativas.

Darsie (1998) afirma que avaliar é uma ação indissociável e intrínseca do processo de ensino-aprendizagem. Por ser uma reflexão das ações do educador, possibilita-se superar a própria ação, na qual visa provocar mudanças na prática educativa – aqui, não deve ser vista como classificatória nem seletiva e até mesmo exclusiva, seja pela falha na preparação do docente ou pelo tradicional sistema avaliativo imposto às escolas.

Os professores A e B salientam os seguintes aspectos:

Presenciei diversos casos de alunos exemplares, mas que, no dia da avaliação, teve [sic] algum processo ou outro que os atrapalhou. Então, se utilizarmos somente uma prova sistemática para fazer isso, com certeza vai estar prejudicando o aluno, porque não estamos avaliando apenas um aluno, é todo o processo. Inclusive, estamos analisando também a prática pedagógica do ministrante, ou seja, do próprio professor (Professor A).

“Prova, prova, prova é o que fazemos como avaliação, não é o certo a se fazer, mas, somente na prática, sabemos o quão difícil é. Avaliar é um processo muito complicado. Acredito que é importante discutir mais sobre esse tema, para aperfeiçoarmos mais nossas práticas pedagógicas (Professora B).

Vislumbra-se, ao se referir à prova escrita, o professor A cita o termo “prova” utilizado com frequência nas escolas. Luckesi (2005) sublinha que as práticas desenvolvidas nas instituições de ensino – usualmente

denominadas como “avaliação da aprendizagem” – se relacionam minimamente o processo avaliativo. Por sua vez, a professora B destaca a importância de aprofundar na temática e entender que, durante o percurso, dificuldades serão apresentadas aos docentes; logo, cabe a eles desenvolverem metodologias para as minimizar de fato. E o professor C aduz que o processo de avaliação não é um ponto final, mas algo a ser inferido para reorganizar a prática pedagógica, uma vez que o trabalho nunca termina e a avaliação desempenha um papel preponderante nessa conjuntura. O ato de avaliar não deve ser considerado um martírio para os educadores, e sim prazeroso, reflexivo e atencioso, com vistas a corresponder à sua finalidade.

Diante disso, a avaliação como ato prazeroso, reflexivo e atencioso vai além da classificação daqueles que alcançaram ou não os objetivos propostos. Pensa-se em quem não os alcançou e, sobretudo, os motivos para tal, em um momento para repensar os métodos e as formas de mediação ora realizadas. O compromisso do professor com a avaliação é, portanto, um fator-chave para garantir a excelência do aluno.

Terceira categoria: Formas de avaliação utilizadas pelo professor na prática pedagógica

Por fim, esta categoria analisa duas formas de avaliação mencionadas pelos professores em relação ao processo de ensino-aprendizagem de Ciências: quantitativa, que normalmente recorre à prova para verificação da aprendizagem; e qualitativa, na qual o desenvolvem outros meios para ocorrer tal constatação. Assim, eles indicam as seguintes nuances:

A gente acaba seguindo o que o sistema está mandando – a questão da prova escrita, quantitativa – e a qualitativa que a gente vai trabalhar outras formas com os alunos. A quantitativa não tem como fugir, então, a gente acaba fazendo, e eu costumo trabalhar também a minha outra forma de avaliar que é a participação deles. Gosto muito de trabalhar com interpretação de textos com eles também, a gente tem uma deficiência muito grande de nossos alunos interpretarem as questões. Costumo sempre levar textos relacionados à disciplina de Ciências; então, a gente trabalha interpretando e, daí, observo quem está participando, quem tá [sic] dando uma boa resposta, enfim, quem tá [sic] trabalhando bem. Costumo passar pesquisas, a gente trabalha muito projetos também, que também é

posto pelo estado. Então, a gente acaba ficando um pouco mais presa nesta questão da avaliação, porque é tanta exigência, tanta coisa, que a gente acaba ficando preso (Professora B).

Eu tento trabalhar outras formas que não sejam somente a prova escrita. A gente faz debates, divide a turma e faz debates entre eles, cada um vai explanando... Entrego um tema para eles estudarem e, depois, cada um vai discutir o seu tema, e a gente vai tentando fazer isso. E a prova escrita não tem como fugir, não tem mesmo (Professor F).

Desvela-se que os professores buscam outras formas de avaliar além da prova escrita, algo essencial para o verdadeiro ato de avaliação. Haydt (1995) alega que, quando se utiliza o termo “avaliação”, há uma referência não apenas aos aspectos quantitativos da aprendizagem, mas também aos elementos qualitativos, o que abrange a aquisição de conhecimento de conteúdos curriculares, as habilidades, os interesses, as atitudes, os estudos e a adaptação pessoal e social. No discurso da professora B, existe uma preocupação em empregar somente a avaliação somativa, a qual pretende classificar os alunos por meio das notas obtidas durante o percurso para validar a progressão educacional.

Dessa forma, avaliar o processo de ensino-aprendizagem consiste essencialmente em verificar o que foi aprendido pelos alunos e ensino pelo docente. Veiga et al. (2004) esclarecem que a avaliação, no vasto processo educativo, faz sentido quando é pensada, planejada e realizada com o objetivo de redirecionar os caminhos de professores ou estudantes, ao apresentar as potencialidades e fragilidades de cada um em relação a determinado tipo de conhecimento.

O professor C designa a importância de meios metodológicos para suscitar mudanças, sem se submeter apenas às exigências do sistema. Diante disso, Vasconcellos (2008) clarifica que, quando se pensa em avaliação, no ato de avaliar, surge a seguinte pergunta: por que é difícil mudar a forma de se avaliar? Pode-se justificar a resposta com as exigências de uma atitude do educador no que tange à própria avaliação, à educação e à sociedade.

Assim, haverá mudanças na avaliação da aprendizagem, na educação cotidiana e nos desafios diários se os educadores forem capazes de refletir e criticar acerca das próprias práticas educativas.

Algumas considerações

No que concerne aos avanços dos estudos sobre avaliação da aprendizagem, ainda é possível diagnosticar a resistência em implantar novas modalidades no processo avaliativo, o que leva os professores a ficarem submissos à aplicação da prova. A cultura da avaliação no cotidiano escolar se encontra aquém do verdadeiro significado da avaliação, por se centrar em propostas que legitimam a classificação e a mensuração do conhecimento adquirido ou não na escola, o que corresponde à análise do desempenho e à avaliação de resultados.

O professor é responsável pelas mudanças em torno da avaliação; no entanto, torná-las viáveis não depende exclusivamente do seu empenho. Apesar de conhecerem os novos conceitos de avaliação, os docentes não os trabalham na prática, como foi observado em alguns depoimentos obtidos nesta investigação. Coordenadores pedagógicos, alunos, proposta pedagógica do estabelecimento de ensino e o sistema escolar mantêm uma posição tradicional resistente às mudanças, em que a avaliação é uma meta, e não ferramenta que contribui para o sucesso do processo educativo.

Se forem considerados os aspectos da avaliação (deveres, objetivos etc.) e a evidência do aprendizado, reduzem-se os riscos de avaliar de forma errônea e, muitas vezes, até tendenciosa. Indubitavelmente, a avaliação precisa contemplar um processo de aprendizado contínuo para os diferentes atores envolvidos nela.

Destarte, o educador deve refletir diariamente em seu cotidiano para a educação e a construção do conhecimento serem efetivas, em se tratando do que foi (ou não) eficaz e o que poderia ter sido feito em determinadas situações. Dessa forma, a avaliação é um tema que precisa ser discutido, em que os professores interrogam sobre as ferramentas utilizadas, a produção, a frequência de ocorrência, os critérios adotados e objetivos. Essas questões constituem a base do trabalho de um profissional cuidadoso e crítico.

Referências

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases. Lei nº 9.934/96**, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <https://www.google.com/url?sa=t&source=web&rct=j&url=https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/544283/lei_de_

diretrizes_e_bases_2ed.pdf&ved=2ahUKEwjn3vGj2LH2AhV_HLkGHTOCCZkQFnoECBMQAQ&usg=AOvVaw1OhxtyC_tE4AiJDnavYD8v>. Acesso em: 03/03/2022.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. 4ª ed. São Paulo: Cortez, 2000.

CHIZZOTTI, A. A pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais: evolução e desafios. **Revista Portuguesa de educação**. Braga, v. 16, n. 2, p. 221-236, 2003.

DARSIE, M. M. P. **Avaliação da Aprendizagem***. Cad. Pesq., São Paulo, n99, p. 47-59, nov. 1996.

GATTI, B. A. **Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas**. Brasília: Liber Livro Editora, 2005.

HAYDT, R. C. **Avaliação do Processo Ensino-Aprendizagem**. São Paulo: Ática, 1995.

HOFFMANN, J. **O Jogo do Contrário em Avaliação**. 4ª eds. Porto Alegre: Mediação, 2005.

KASAI, R. C. B. **Avaliação da Aprendizagem: um projeto vivido**. Diálogo Educacional - v. 1 - n.2 - p.1-170 - jul./dez. 2000. Disponível em: <<https://www.google.com/url?sa=t&source=web&rct=j&url=https://periodicos.pucpr.br/dialogoeducacional/article/view/3289/0&ved=2ahUKEwit7omC4rD2AhWCrJUCHRNpBhMQFnoECAgQAQ&usg=AOvVaw2DIGC2JPcDZKHZASalqi-e>>. Acesso em: 05/03/2022.

LIBÂNEO, J. C. Didática. São Paulo: Cortez, 1994.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da Aprendizagem escolar: Estudos e Proposições**. 17 ed. São Paulo: Cortez, 2005.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da Aprendizagem escolar: Estudos e Proposições**. 22 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

PERRENOUD, P. A avaliação entre duas lógicas. In PERRENOUD, Philippe. **Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens**. Porto Alegre: Artmed Editora, 1999, p. 9-23.

SOBRINHO, J. D. **Avaliação institucional. Contexto & Educação**. Unijuí, 24 n° 81 Jan./Jun. 2009. Disponível em: <<https://www.google.com/url?sa=t&source=web&rct=j&url=https://www>

revistas.unijui.edu.br/index.php/contextoeducacao/article/view/1034/785&ved=2ahUKEwjh__WD3LD2AhWPIrkGHTPNCigQFnoECAQQAQ&usg=AOvVawQkEZAYD5o6Irzirlr5n9>. Acesso em 03/03/2022.

VASCONCELLOS, C. S. **Avaliação: concepção dialética-libertadora do processo de avaliação escolar**. 18 ed. São Paulo, Libertad, 2008. Disponível em: <https://www.google.com/url?sa=t&source=web&rct=j&url=https://edisiplinas.usp.br/mod/resource/view.php%3Fid%3D893877&ved=2ahUKEwiW-MW427D2AhVOs6QKH RsmBwsQFnoECAQQAQ&sqi=2&usg=AOvVaw3KuXNAsbFRlD_gsASCEnKs>. Acesso em: 03/03/2022.

VEIGA, I. P. A. Repensando a Didática. 21 ed. São Paulo: Papirus, 2004.

ESTÁGIO SUPERVISIONADO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: CONTRIBUIÇÕES PARA A CONSTRUÇÃO DA PRÁTICA DOCENTE

*Paulo Ricardo Abreu Moraes
Aparecida Carneiro Pires*

Introdução

Este capítulo é derivado da experiência adquirida no estágio supervisionado na educação infantil. Fruto das reflexões e contribuições do magistério em sala de aula para a construção da prática docente.

Segundo Pimenta e Lima (2006) o estágio se organiza como uma forma de propiciar a experiência concreta da prática de ensino, saindo do espaço puramente teórico e epistemológico para o campo. Se realiza na interação entre os saberes adquiridos no curso formativo e suas aplicações no ato de educar.

Destarte, o período de estágio contribui para que o estudante de pedagogia faça a relação entre as propostas teóricas da educação, e suas formulações para a realização do ensino. Um processo de adaptação dos fundamentos teóricos para a prática.

O estágio supervisionado na educação infantil objetiva estabelecer fundamentos de experiência na rotina da sala de aula, e nas situações adversas apresentadas no cotidiano escolar, bem como, dialogar com a construção teórica desenvolvida no decorrer do curso de formação. Compreendendo o momento atípico em que o país ainda se encontra, já que agora é que a sociedade está começando a normalizar a presença do Vírus COVID-19, e a retomar as atividades sociais de forma geral, o estágio se mostrou um desafio visto que o processo de adaptação das crianças a uma nova rotina e ambiente é ainda mais conflituoso, devido ao período de dois anos de isolamento social em que muitas dessas crianças, ainda muito novas quando a pandemia começou, nunca tiveram contato com o espaço escolar.

Realizado na Creche Municipal Nossa Senhora dos Remédios, no Bairro dos Remédios em Cajazeiras – PB; o estágio teve a duração de 20 horas semanais durante o período de 20 dias. Dividido entre uma semana de observação e coleta de dados referentes à instituição, e três semanas de regência em que se assume a função de ensinar com base em planos de aula elaborados em conformidade com as exigências da instituição. A

proposta do estágio é que sob orientação prévia o estagiário desenvolva atividades educacionais que serão analisadas pelo professor titular no decorrer desse período.

Em decorrência do momento em que as aulas na creche se iniciaram, as datas correspondentes foram as seguintes: do dia 23 de fevereiro de 2022 à 04 de março corresponde ao período de observação, houveram feriados de carnaval em que não teve aula, e dos dias 07 a 25 de março foi realizada a regência. Como este se trata de um relato de experiência e de reflexão do aprendizado, é indispensável apontar que o período de convívio e participação na docência não fazem jus ao que a sala de aula promete. Embora o período de regência seja de três semanas, não é o suficiente para absorver, sequer, metade das relações sociais e progressos estabelecidos entre as crianças e as propostas de aula trabalhadas.

É dessa necessidade de expressar o indispensável que no decorrer deste capítulo serão discutidos três pontos pertinentes à vivência no estágio, são eles: a caracterização do espaço de estágio; a proximidade entre a educação e as relações afetivas; e a aprendizagem com a prática.

1. A caracterização do espaço de estágio

A creche em que se realizou o estágio pertence as dependências administrativas do município, portanto é uma instituição municipal de educação, e está situada na cidade de Cajazeiras / PB. Batizada de Creche Nossa Senhora dos Remédios em virtude do bairro populacional em que se encontra, o Bairro dos Remédios, a instituição apresenta uma infraestrutura adaptada para o acolhimento das crianças e para realização das diferentes demandas das atividades de ensino.

Funcionando de forma integral, seguindo do período da manhã até o final da tarde, a creche atende desde o Berçário até o Pré II. Com o período de pandemia grande parte das crianças, atualmente participantes do convívio da creche, tiveram aulas remotas. As aulas eram gravadas, e os professores exploravam formas de trabalhar jogos e brincadeiras para que houvesse a interação com as crianças. O acompanhamento e avaliação das atividades acontecia por meio de vídeos gravados pelos pais das crianças, ou fotos das tarefas realizadas. Entre as dificuldades encontradas nesse modelo de ensino estavam a ausência da participação dos pais com os filhos nas aulas ou realizações de tarefas, e a falta de aparelho celular disponível no caso de mais de uma criança na mesma casa precisar participar de respectivas aulas remotas.

Apesar dos empasses que a sociedade enfrentou e ainda enfrenta com a realidade atual nesse tempo de adaptação, poder abrir as portas da creche e receber novamente as crianças é uma conquista gratificante para prosseguir no desenvolvimento das relações de aprendizado racional, social e afetivo das crianças.

Diante do exposto, e como descrito no Projeto Político Pedagógico (PPP), a creche tem como pauta proporcionar o desenvolvimento das aptidões fundamentais das crianças, e de possibilitar que a família e a comunidade tenham conhecimento e participação no processo de formação coletiva.

Por entender que as crianças que apresentam dificuldades em se desenvolver social, físico ou cognitivamente precisam de um ensino especializado, e de um acompanhamento adequado, quando se apresentam casos de crianças com alguma necessidade especial se estabelecem procedimentos de encaminhamento direcionados pela gestão escolar.

Visando que o ensino posteriormente trabalhado com a criança com alguma necessidade especial seja produtivo e efetivado, dentre o que se propõe é que primeiro seja avaliada por um psicopedagogo, e no caso deste considerar necessário, que se consulte com um neurologista, ou psiquiatra infantil, ou fonoaudiólogo, entre outros, conforme a demanda.

A Creche Nossa Senhora dos Remédios delibera em seu PPP a importância em se trabalhar com projetos de desenvolvimento da consciência e ação para melhoria social, dentre os diversos projetos realizados estão os de cuidado com a poluição do meio ambiente, a preservação das árvores, a higienização, os cuidados com a alimentação, cuidados com o desperdício de água, etc. O modo como ocorrem tais projetos são dinâmicos, se dão por meio de palestras com profissionais e especialistas no assunto, exposições, confecções em sala de aula, cursos de formação continuada para os professores, excursões, entre diferentes propostas pedagógicas que envolvem o lúdico.

Para esse estágio supervisionado a turma selecionada foi a do Infantil II – B, com cerca de 16 (dezesseis) alunos matriculados. As crianças tinham entre 2 (dois) e 3 (três) anos de idade, e ficavam desde as 7 horas (sete) da manhã até 16 horas e 30 min (quatro e meia) da tarde na creche, é importante fazer a observação de que uma das crianças apresentava autismo diagnóstico.

A professora titular da turma é formada em pedagogia com especialização em gestão e planejamento, e auxiliada por uma monitora conduz as aulas, trabalhando o ensino da rotina da creche para as crianças.

No percurso do período de regência as aulas aconteceram seguindo o modelo adotado pela professora titular, em que se constrói um organograma estabelecendo as rotinas da creche e os objetivos por eixos temáticos, segundo a Base Nacional Comum Curricular (BNCC):

Ao adotar esse enfoque, a BNCC indica que as decisões pedagógicas devem estar orientadas para o desenvolvimento de competências. Por meio de indicação clara do que os alunos devem “saber” (considerando a constituição de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores) e, sobretudo, do que devem “saber fazer” (considerando a mobilização desses conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho), a explicitação das competências oferece referências para o fortalecimento de ações que assegurem as aprendizagens essenciais definidas na BNCC. (BRASIL, 2018, p. 13).

Portanto, o organograma estabelece atividades e momentos em que condizem com as habilidades ou competências que se espera desenvolver como presentes na BNCC. Sobre o processo de avaliação, ele é contínuo, mas não significa que não seja considerado metodicamente. A participação e resposta construída nas diversas situações propostas pelo plano de aula e respectivamente pelo organograma, servem como elemento para identificar, em alguns casos, se a criança conseguiu compreender o que foi realizado ou exposto.

A avaliação também é auto implicada, já que o estagiário precisa refletir sobre sua postura e contribuições transportados para aquela aula programada, desse modo ponderando sobre as realizações ou insucessos alcançados no decorrer da aula.

2. A proximidade entre a Educação e as relações afetivas

A educação e sua proposta de formação do sujeito humano é e sempre será um tema de discussão. Não apenas pela vasta quantidade de concepções sobre sua finalidade, mas pelo conjunto de implicações que carrega consigo.

A educação forma cidadãos, a educação forma sujeitos políticos, a educação traz a emancipação, a educação liberta, a educação nos torna críticos, a educação abre os olhos que antes estavam fechados. Essas são algumas frases de efeito bastante ditas, mas afinal, se a educação

proporciona tantos benefícios, porque a criança, e nesse caso referindo a criança bem pequena (entre 2 e 3 anos de idade) demonstra mais resistência em desapegar dos vínculos afetivos familiares quando chega no espaço escolar?

Para Vasconcellos:

[...] o trabalho inicial do educador é tornar o objeto em questão, objeto de conhecimento para aquele sujeito, isto é, para o aluno. Para que isso ocorra, o educando deve ser desafiado, mobilizado, sensibilizado; deve perceber alguma relação entre o conteúdo e a sua vida cotidiana, suas necessidades, problemas e interesses. Torna-se necessário criar um clima de predisposição favorável à aprendizagem. (VASCONCELLOS, 1993, p. 42 apud GASPARIN, 2012, p. 13).

A arte de transformar um objeto do aprendizado em um desafio atraente ao aluno requer sutilezas. É necessário que todo o procedimento consiga trazer semelhanças ao que está habituado, mas também, proporcionar originalidades para que se descubra o novo. O aluno terá que retirar do aprendizado o que será importante para sua vida, o que seja interessante ou necessário.

Partindo dessa ideia podemos responder à questão elencada sobre a resistência da criança pequena em desapegar dos vínculos afetivos do seguinte modo. A criança está nesse período no que Wallon chama de transição do estágio impulsivo-emocional para o do personalismo, em que o vínculo com o que é familiar se faz mais forte no medo de perda (MENDES, 2017, p. 56).

Cabe ao espaço da creche possibilitar essa adaptação da criança, possibilitar que por meio de rotinas, que em muito se parecem com as de casa (tomar banho, hora das refeições, hora de dormir) a criança não perca um contato total, mas sim progressivo dos medos e resistências. E nisso a criança terá que ser estimulada a descobrir coisas novas, partindo do que já sabe ou de noções mais rudimentares.

Como primeira etapa da Educação Básica, a Educação Infantil é o início e o fundamento do processo educacional. A entrada na creche ou na pré-escola significa, na maioria das vezes, a primeira separação das crianças dos seus vínculos afetivos familiares para se incorporarem a uma situação de socialização estruturada. (BRASIL, 2018, p. 36).

A afetividade e o vínculo familiar não deixam de existir, inclusive as crianças estabelecem outros vínculos afetivos na creche, mas o que se propõe é o desenvolvimento de outras relações que não podem se limitar apenas ao espaço da família. A socialização, o convívio com pessoas diferentes que não são da família, de desenvolver hábitos, de fazer amigos, de ter cuidados com o corpo, de se alimentar com mais autonomia, etc.

Se por um lado o aluno está em uma fase de tentar entender porque seus pais não vêm logo buscar ele, por outra parte ele está em um lugar novo, com pessoas novas, e com atividades diferentes das que realiza em casa, isso estabelece uma vontade de experimentar. A curiosidade da criança revela que o que no começo da adaptação na sala era caracterizado pelo choro ou birra, agora já se tornou um hábito que a criança compreende e aceita participar.

O auto reconhecimento e afetividade emocional começam a dar espaço ao reconhecimento do outro e as relações sociais de amizade. Para Wallon (1937a, p. 159 apud MENDES, 2017, p. 63) conforme a criança vai percebendo a si mesma como eu, começa-se a notar o outro. “A elaboração do Eu e do Outro por parte da consciência faz-se simultaneamente”.

No estabelecimento das relações sociais da criança com outras crianças, e da criança com o professor e outros funcionários da instituição escolar, o processo de aprendizado pode começar a ganhar novos horizontes, tendo em vista que a afetividade e a segurança foram estabelecidas naquele espaço de convívio.

Isso remete ao final do período de regência do estágio, em que as crianças apresentavam mais segurança e compreensão de que os pais viriam no fim da tarde. A adaptação delas estava progredindo bem.

3. A aprendizagem com a prática

O cotidiano escolar apresenta características especiais, tendo em consideração que lhe cabe a função de sistematizar e promover o ensino. Entre as estratégias de atividades propostas pelos docentes, a preocupação com a relação entre o conteúdo curricular e os estímulos de sociabilidade são essencial foco no período da creche.

É perceptível, no decorrer do estágio supervisionado, que a ênfase na socialização e adaptação integrada dos alunos, ocupa um espaço considerável na preocupação dos projetos desenvolvidos e nos eventos

promovidos. Se por um lado o aluno aprende a conviver em um novo espaço, com regras específicas e rotinas estabelecidas, por outro lado o professor também aprende, ou não?

O ato de refletir sobre a prática, de apreender com as dificuldades encontradas ou as necessidades que se estabeleçam trazem uma importante construção do perfil docente, e isso só ocorrerá por meio da prática. Nessa relação dialética entre aluno e professor.

Segundo a BNCC, para a educação infantil no contexto da educação básica:

Parte do trabalho do educador é refletir, selecionar, organizar, planejar, mediar e monitorar o conjunto das práticas e interações, garantindo a pluralidade de situações que promovam o desenvolvimento pleno das crianças. (BRASIL, 2018, p. 39, grifo nosso).

Fazendo um adendo ao que a BNCC diz, acrescentaria que: parte do trabalho do professor, além dos aspectos descritos, corresponde a construir condições de auto formação, na relação estabelecida com as crianças e com sua prática. As relações que se desenvolvem, o vínculo afetivo ao qual a criança estabelece com o professor, são contribuições a se refletir sobre os resultados do ensino.

Se as crianças gostam do/a professor/a, significa que além de trabalhar as questões de socialização e desenvolvimento físico-motor, cognitivo, emocional; o/a professor/a conseguem estabelecer uma relação de espelhamento, em que a criança gostaria de ser como ele/a, e passa a relacionar ou adquirir interesse pelos assuntos trabalhado pelo/a mesmo/a.

Nesse entendimento, a formação do professor infere diretamente nos reflexos de sua prática, e nesse caso, no estágio supervisionado.

[...] um ensino apto a organizar-se levando em conta o nível de desenvolvimento real e a área de desenvolvimento iminente requer uma sólida formação de professores, que os instrumentalizem teórica e metodologicamente para a assunção da complexa tarefa representada nos processos de ensino e aprendizagem. (MARTINS, 2013, p. 288).

As condições de pensar sobre a prática, de construir atributos de competência no ensino, serão produto do grau de comprometimento e excelência adquiridos na formação de pedagogia. Acredito que o

período do estágio supervisionado demonstrou isso, que a insegurança apresentada em atuar em uma sala de aula, decorre do medo em ser confrontado com situações adversas que inquietam, e que requerem que se repense as metodologias e bases teóricas que correspondam a cada situação.

Respondendo à pergunta feita no começo desse tópico, se o professor aprende ou não, a resposta parece óbvia agora. Sem sombra de dúvidas o posicionamento e percurso didático do docente guiam sua prática a uma nova capacidade, portanto ele apreende e aperfeiçoa a docência, à medida que segue atuando na sala de aula.

Assim, para Martins (2013) é necessário que percebamos que o ensino e a aprendizagem não são fatores exclusivos e estáticos, de incumbências respectivamente do professor e aluno. Nesse caso, também se agrega a “condição de formação inicial ou continuada do professor” (MARTINS, 2013, p. 294) em que se faz um aprendiz nessa relação constante com a prática.

[...] Considerando que nem sempre os professores têm clareza sobre os objetivos que orientam suas ações no contexto escolar e no meio social onde se inserem, os meios existentes para realizá-los, os caminhos e procedimentos a seguir, ou seja, os saberes de referência de sua ação pedagógica, faz sentido investir nos processos de reflexão na e das ações pedagógicas realizadas nos contextos escolares [...]. (NAVARRO, 2000 apud PIMENTA e LIMA, 2006, p. 12).

Sobretudo, é essencial que a reflexão da prática docente seja correspondente com as compreensões do que move a educação, quais os sentidos de se ensinar, qual seu papel como transmissor ou facilitador do aprendizado. A proposta de análise do fazer docente enriquece o repertório do professor, favorece o desenvolvimento de novas compreensões sobre sua influência, e adquire um importante orientador de deficiências ou limitações em suas ações, coisas para serem melhoradas.

Percebe-se que as relações nesse processo de atuação docente, no caso, da vivência como estagiário na educação infantil, contribuem para o desenvolvimento de habilidades futuramente aproveitadas no período de estágio supervisionado nos anos iniciais do ensino fundamental, e após a concretização do curso, na atuação profissional.

Conforme Pimenta e Lima:

[...] a pesquisa no estágio é uma estratégia, um método, uma possibilidade de formação do estagiário como futuro professor. Ela pode ser também uma possibilidade de formação e desenvolvimento dos professores da escola na relação com os estagiários (PIMENTA e LIMA, 2006, p. 14).

A pesquisa beneficia ambos os lados, para os estagiários é uma forma de sondar, compreender o funcionamento escolar como instância da educação e como espaço de futura atuação dos mesmos. Para os professores da escola contribuem para uma auto avaliação de si mesmo, e uma forma de aproximação com os estagiários, bem como estabelecer conexões entre suas práticas e o funcionamento escolar.

Essas reflexões, apontadas até o momento, são fruto da inquietação despertada no estágio supervisionado como crítica construtiva, e expressão das percepções feitas sobre a realidade da creche.

É certo que por meio do exercício de se pensar consciente das necessidades de melhoria, o trabalho pedagógico se direciona ao projeto formativo pessoal do professor, no qual seu fazer docente se reflete em suas crenças – e isso é política – enquanto suas ações irão motivar positivamente ou negativamente a vida dos alunos.

A prática docente será configurada na reflexão sobre nossas posturas e nossos impactos no contexto escolar – para com os alunos – enquanto responsáveis pela transmissão e perpetuação da relação de ensino com a aprendizagem. Do professor não se espera que venha todos os saberes do mundo, ele não necessita ser versado em todos os conteúdos com especialidade para trabalhar a diversidade em sala de aula, mas não deve pelo contrário conduzir sua docência na espontaneidade, no imprevisto. Precisasse de uma objetividade traçada e devidamente posta em ação.

Considerações finais

O interessante em experimentar, em tratar sobre um tema, um problema, uma situação da vida; é que você não apenas usa seus conhecimentos teóricos adquiridos nos estudos empregados, mas traz seu saber empírico, sua vivência como construção da reflexão. E como descrever uma experiência de docência sem se envolver no que está apresentando?

Diretamente, ou indiretamente, o que se traduz desse artigo corresponde a algumas visualizações do caso de estágio, portanto não se

trata de um estudo científico totalmente teórico, já que o que se discute foi vivenciado na prática.

Não cabe ao leitor, ou ao autor do artigo, conflitar concepções e modelos de ensino, mas aprender com os modelos e adquirir de alguma forma um esclarecimento por meio dos relatos de experiência. Considerando este, como um trabalho que possa ser instrutivo e servir como complemento da visão de docência no estágio.

Deste modo concluímos, que o estágio na educação infantil corresponde a uma formação do exercício profissional do futuro professor com a preocupação de obtenção do ensino pleno para os alunos – ensino que corresponda aos desenvolvimentos dos aspectos da vida da criança – enquanto se relaciona a prática docente com o papel da instituição de educação. Vai além do professor tão somente, e corresponde a sua relação com o educando, e com sua prática – teorias, metodologias, concepções.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular: Educação é a base**. Brasília, DF: Ministério da Educação; Conselho Nacional de Secretários de Educação; União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 5 dez. 2022.

GASPARIN, J. L. Prática social inicial do conteúdo: o que os alunos e o professor já sabem. *In*: GASPARIN, J. L. **Uma didática para a pedagogia histórico-crítica**. 5. ed. Campinas: Autores Associados, 2012, p. 13-29.

MARTINS, L. M. O papel da educação escolar no desenvolvimento psíquico. *In*: MARTINS, L. M. **O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar: contribuições à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica**. Campinas: Autores Associados, 2013, p. 269-315.

MENDES, D. B. Teoria psicogenética de Henri Wallon (1879/1962). *In*: MENDES, D. B. **Memórias afetivas: a constituição do professor na perspectiva de Henri Wallon**. São Paulo: Edições Loyola, 2017, p. 53-64.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. Estágio e docência: diferentes concepções. **Póiesis Pedagógica**, Universidade Federal de Goiás, v. 3, n. 3-4, p. 5-24, 2005/2006.

ORGANIZADORAS

Raquel Aparecida Souza – Doutora em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Brasília (PPGE/ FE/ UnB). Mestre em Educação (UFU); Especialista em educação continuada e a distância (UnB) e Graduada em Pedagogia (UFU). Professora adjunta do curso de pedagogia da Universidade Federal de Uberlândia. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Políticas, Educação e Cidadania (Polis), do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Humanidades Digitais (NEPEHD), do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Formação e Trabalho Docente: Políticas e Práticas Educacionais (NUFORPE). Editora da Revista Educação e Políticas em Debate (REPOD) no período de 2019 até os dias atuais.

Vilma Aparecida Souza – Doutora em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED) da UFU. Mestre em Educação (UFU) e graduada em Pedagogia (UFU). Professora adjunta da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia, com atuação no Curso de Pedagogia e nos cursos de Mestrado e Doutorado do Programa de Pós-Graduação em Educação desta mesma instituição. Editora da Revista Educação e Políticas em Debate (REPOD), no período de 2017 até os dias atuais. Membro Grupo de Estudos e Pesquisas em Políticas, Educação e Cidadania (Polis) e do Grupo de Estudos e Pesquisa Política e Práticas em Educação Especial (GEPEPES-UFU).

AUTORES(AS)

Aline Giuliani - Artista plástica, pós graduada em neuropedagogia e em psicomotricidade, especialista em intervenção em neuropediatria. Proprietária e diretora do Espaço Viva Íris, fundadora e presidente do Instituto Viva Íris. Ativista das causas das pessoas com Atrofia Muscular Espinhal e das pessoas com deficiência. Email: contato@vivairis.com

Ana Carolina Vieira Rosax - Discente na graduação de Psicologia na Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Estágio concluído em Psicologia Clínica no Hospital de Clínicas da Universidade Federal de Uberlândia (HC/UFU), setor Materno-Infantil. Estagiária na área de Psicologia Escolar no Espaço Viva Íris. Email: *ana.rosal@ufu.br*

Anderson Oramisio Santos - Doutor e Mestre em Educação; Especialista em Psicopedagogia e em Supervisão e Inspeção Escolar. Pesquisador do Grupo de Pesquisa em Educação Matemática – GRUPEM (UFU). Tem experiência na área da Educação, com ênfase em Tópicos Específicos de Educação Escolar e não Escolar, atuando principalmente nos seguintes temas: Educação Matemática, Metodologias de Ensino em Matemática na Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental, Formação de Professores. Docente no curso de Pedagogia da Universidade Federal de Jataí – UFJ. E-mail: *anderson.santos@ufj.edu.br*

Aparecida Carneiro Pires – Professora Dra. Adjunto II no curso de Pedagogia da Unidade Acadêmica de Educação (UAE), do Centro de Formação de Professores (CFP), da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG). E-mail: *aparecida.carneiro@professor.ufcg.edu.br*

Beatriz Menezes Barbosa – Mestre em Educação. Graduada em Pedagogia. Desenvolve trabalhos relacionados à educação e gestão pública escolar. Diretora em escola da rede Estadual em Ituiutaba (MG). E-mail: *beatriz.menezes@educacao.mg.gov.br*

Camila Rezende Oliveira - Doutora e Mestre em Educação; Especialista em Educação Profissional Tecnológica e Inclusiva; Graduada em Pedagogia. Pesquisadora do Grupo de Pesquisa em Educação Matemática - GRUPEM (UFU). Desenvolve trabalhos relacionados à educação matemática nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Docente no curso de Pedagogia da Universidade Federal de Uberlândia – UFU. E-mail: *oliveira.camila@ufu.br*

Daniele Lopes Ferreira - Pedagoga pela Universidade Federal de Uberlândia (Faced/UFU). Professora da rede municipal de educação na cidade de Piracicaba. E-mail: *lopesdani66@gmail.com*

Guilherme Saramago de Oliveira - Doutor e Mestre em Educação; Especialista em Educação Infantil; Graduado em Pedagogia. Pesquisador e líder do Grupo de Pesquisa Grupo de Pesquisa em Educação Matemática - GRUPEM (UFU). Desenvolve trabalhos relacionados à educação matemática nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Docente no curso de Pedagogia da Universidade Federal de Uberlândia – UFU. E-mail: *gsoliveira@ufu.br*

Lara Cristina Evaristo Rodrigues – Mestranda em Educação na Universidade Federal de Uberlândia - UFU; Especialista em Gestão Escolar pelo Instituto Federal do Rio Grande do Sul - IFRS; Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal de Uberlândia. Pesquisadora da Linha Estado, Políticas e Gestão da Educação pela Faculdade de Educação da UFU. E-mail: *laraevaristo2@gmail.com*

Lorena Sousa Carvalho - Graduada no curso de Pedagogia pela Universidade Federal de Uberlândia, Instituto de Ciências Humanas do Pontal (ICHPO). Mestre e Doutora em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia. Atuou como docente na Educação Básica na Eseba e no Ensino Superior na UEMG-Unidade Ituiutaba. Atualmente é Coordenadora Pedagógica da Educação Infantil. Email: *lorenasoucar@yahoo.com.br*

Marília Beatriz Ferreira Abdulmassih- Doutora em Educação-Currículo- PUC/SP- Mestre em Educação- Formação de Educadores- UNIUBE- Pedagoga- UNIUBE- Pesquisadora de Grupo de Pesquisas Políticas Educacionais e Curriculares –PUC/SP- Desenvolve trabalhos na área de Educação. Professora Adjunta da Universidade Federal do Piauí- Campus Professora Cinobelina Elvas- UFPI-CPCE- Professora de Avaliação da Aprendizagem e Estágio no curso de Licenciatura em Ciências Biológicas

Menissa Cícera Fernandes de Oliveira Bessa - Doutorado e mestrado em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia – UFU; Especialização em Prevenção e intervenção psicológicas em contextos educacionais, pela Faculdade de Psicologia da UFU. É pesquisadora pelo Grupo de Pesquisa Formação de Professores: fundamentos e metodologias de ensino (UFT/CNPQ) e pelo Grupo de Pesquisa Polis – Política, educação e cidadania (UFU/CNPQ). Desenvolve trabalhos relacionados à educação, educação infantil, políticas públicas, direito à educação e formação de professores. É docente do Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Tocantins – UFT/Palmas.
E-mail: *menissa.bessa@uft.edu.br*

Paulo Ricardo Abreu Morais – Graduando do curso de Licenciatura em Pedagogia pela Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), Campus de Cajazeiras – PB. E-mail: *paulor.a.morais@hotmail.com*

Rafaela Vilela de Freitas – Graduada em Pedagogia. Desenvolve trabalhos relacionados à educação e gestão pública escolar. Especialista em Educação Básica na rede estadual; Professora de Educação Infantil na rede municipal em Ituiutaba (MG). E-mail: *rafaelarvilela@gmail.com*

Valéria Peres Asnis – Doutora em Educação Especial. Graduada em Licenciatura em Música e Pedagogia. Pesquisadora do Núcleo de Educação Especial e Libras e Núcleo de Estágio Supervisionado e Práticas Educativas. Desenvolve trabalhos relacionados à educação do Público da Educação Especial. Docente na Faculdade de Educação, nos cursos de Pedagogia e Licenciatura em Enfermagem e nos cursos de Pós Graduação em Educação e Pós Graduação em Tecnologias, Comunicação e Educação da Universidade Federal de Uberlândia.
E-mail: *valeria.asnis@ufu.br*

Valquíria Batista de Sousa- Graduanda do Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas- Universidade Federal do Piauí- Campus Professora Cinobelina Elvas- UFPI-CPCE- Bolsista do programa de Monitora da disciplina de Avaliação da Aprendizagem.

Vitória Luísa Santos de Oliveira - Psicóloga Graduada pela Universidade Federal de Uberlândia. Atuante em contexto clínico e escolar e educacional com foco nas questões que permeiam a infância e adolescência. Coordenadora de equipe no Espaço Viva Íris Terapias Neuromotoras é voluntária no Instituto Viva Íris.

Email: *vit_luisa@hotmail.com*

Viviane Prado Buiatti- Doutora em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia (FACED/UFU). Mestrado e graduação em Psicologia pelo Instituto de Psicologia da Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Docente do Instituto de Psicologia da Universidade Federal de Uberlândia (IPUFU). Temas de estudo e pesquisa: educação especial e educação inclusiva, desenvolvimento humano, aprendizagem, dificuldades no processo de escolarização e formação de professores. Email: *vivibuiatti@ufu.br*

REGÊNCIA E ARTE

EDITORIA

PUBLICAÇÃO DE LIVROS E E-BOOKS | DIAGRAMAÇÃO
IMPRESSÃO | CONSULTORIA

 (34) 99877-8816

 regenciaearte@gmail.com

 www.regenciaearte.com.br



ISBN: 978-65-86906-19-6



9 786586 190619 6