

GESTÃO E POLÍTICA EDUCACIONAL *VIVÊNCIAS E REFLEXÕES*

org. ANA LÚCIA BORBA DE ARRUDA
EDSON FRANCISCO DE ANDRADE



Editora
UFPE

**GESTÃO E POLÍTICA EDUCACIONAL:
VIVÊNCIAS E REFLEXÕES**

ANA LÚCIA BORBA DE ARRUDA
EDSON FRANCISCO DE ANDRADE
(Organizadores)

**GESTÃO E POLÍTICA EDUCACIONAL:
VIVÊNCIAS E REFLEXÕES**



2018

Catlogação na fonte:

Bibliotecária: Kalina Lígia França da Silva, CRB4-1408

G393 **Gestão e política educacional : vivências e reflexões [recurso eletrônico] / Ana Lúcia Borba de Arruda, Edson Francisco de Andrade (organizadores). – Recife : Editora UFPE, 2017.**

Vários autores.

Inclui referências.

ISBN 978-85-415-0966-4 (online)

1. Educação e Estado – Brasil. 2. Escolas – Organização e administração – Brasil. 3. Planejamento educacional – Brasil. 4. Ensino superior e Estado – Brasil. 5. Professores – Formação. I. Arruda, Ana Lúcia Borba de (Org.). II. Andrade, Edson Francisco de (Org.).

379.81... CDD (23.ed.) UFPE (BC2017-101)

Todos os direitos reservados aos organizadores: *Proibida a reprodução total ou parcial, por qualquer meio ou processo, especialmente por sistemas gráficos, microfílmicos, fotográficos, reprográficos, fonográficos e videográficos. Vedada a memorização e/ou a recuperação total ou parcial em qualquer sistema de processamento de dados e a inclusão de qualquer parte da obra em qualquer programa juscibernético. Essas proibições aplicam-se também às características gráficas da obra e à sua editoração.*

APRESENTAÇÃO

Os textos que compõem os capítulos desse livro constituem-se como fruto do trabalho dos docentes vinculados ao Departamento de Administração Escolar e Planejamento Educacional (DAEPE), do Centro de Educação da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). As pesquisas e reflexões aqui apresentadas articulam-se ao envolvimento dos autores com os estudos no campo da política educacional e da gestão educacional e escolar.

Nesse cenário a obra em tela constitui-se na segunda produção sistematizada, resultante do esforço coletivo dos profissionais que atuam no DAEPE e no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPE, a fim de contribuir com o debate da área e subsidiar a formação de estudantes da graduação e pós-graduação e de profissionais do campo da educação e de áreas afins.

Nesse sentido, o primeiro livro produzido por um coletivo de autores desse departamento intitulado, “*Gestão e Política Educacional: abordagens em diferentes contextos*”, organizado pelas professoras Laêda Bezerra Machado e Liliane Maria Teixeira Lima de Carvalho, publicado em 2013, apresenta as produções dos professores do DAEPE e na mesma perspectiva do que ora se apresenta, prezou por fazer circular escritos que contemplam aspectos teóricos e práticos da coordenação pedagógica, bem como a discussão em torno das políticas educacionais e gestão de sistemas e escolar.

Dando continuidade a intenção de publicizar de forma coletiva os resultados de pesquisas e reflexões teóricas em torno da política educacional e da gestão, o livro que ora apresentamos, “*Gestão e Política Educacional: vivências e reflexões*”, expressa o desejo dos docentes do Departamento em atualizar e estimular o debate em torno de diferentes abordagens acerca da política educacional e da gestão educacional e escolar.

O presente livro encontra-se organizado por quatro blocos temáticos, contudo os textos devem ser compreendidos em sua articulação uns com os outros, pois as leituras com conexões nos ajudam a compreender os contextos da produção dos textos aqui apresentados.

O primeiro bloco conta com quatro contribuições que discutem acerca da democratização da escola pública e dos desafios da gestão escolar. O primeiro capítulo intitulado “*Qualidade Social da Educação: um estudo das representações sociais dos gestores escolares da Rede Estadual de Pernambuco*”, de autoria de Rejane Dias da Silva e Luciana Rosa Marques, analisa as representações sociais de *qualidade da educação* que têm os gestores escolares da rede estadual de ensino na Região Metropolitana do Recife/PE. A investigação aponta que os gestores têm uma concepção definida no que concerne à gestão, muitos deles representam a qualidade da educação fundamentada nos resultados e circunscrita aos aspectos relacionados ao desenvolvimento da gestão.

O segundo capítulo, “*Gestão da Violência e da Indisciplina na Escola*”, escrito por Karla Cristian da Silva e Alice Miriam Happ Botler, aponta que a violência tem sido tema comum no debate educacional e, particularmente, no ambiente escolar. As autoras abordam no texto as formas de prevenir e combater a violência, tendo em vista que a mesma se trata de uma construção social. Destacam a falta de clareza a respeito das diferenças entre indisciplina e violência. Tal indefinição compromete a tomada de decisões e o empreendimento de ações no sentido do enfrentamento desses fenômenos, especialmente no que concerne à escola.

No capítulo seguinte, “*Desafios à Prática Gestora na Educação Infantil*” de Laêda Bezerra Machado e Cristiana Moura da Silva discutem os desafios da gestão escolar em instituições públicas de Educação Infantil no município do Recife/PE. Para tanto, mergulham no campo teórico e empírico. Dentre os achados de pesquisa revelam o desafio de se garantir um maior envolvimento e participação das famílias e da comunidade local em atividades educativas, a relação dos profissionais com o trabalho nas unidades infantis, problemas relativos à disponibilidade de recursos materiais e financeiros, à oferta insuficiente de vagas, à estrutura física inadequada – adversidades essas que historicamente têm afetado o atendimento na educação infantil.

O primeiro bloco encerra-se com o trabalho “*Democratização da Educação e da Escola Pública Brasileira: a contribuição dos educadores nas décadas de 1970 e 1980*” de Luis Carlos Marques Souza. Apoiado na literatura pertinente e na análise documental faz um resgate histórico-

analítico a fim de trazer à memória os empreendimentos realizados pelos educadores para fortalecer a compreensão de que somos herdeiros de uma trajetória de busca denodada e entusiasta pela democratização da educação e da escola pública em nosso país.

O segundo bloco do livro apresenta três capítulos que busca fomentar o debate no âmbito das políticas públicas educacionais, especialmente da educação superior com foco na formação continuada, na atuação da Comissão Própria de Avaliação e das políticas de ações afirmativas. Neste sentido, o capítulo denominado “*O que dizem gestores de uma instituição de ensino superior sobre a formação continuada*”, de Maria da Conceição Carrilho de Aguiar, busca provocar o diálogo sobre o campo da formação docente tendo como objeto privilegiado processos de formação continuada didático-pedagógica a partir do olhar de gestores da Universidade do Porto. Destaca que um dos caminhos para que os docentes universitários possam construir suas identidades profissionais são as formações continuadas, realizadas nas universidades – configurando-se em espaços onde as teorias, as discussões e as sínteses se referem à realidade enfrentada cotidianamente no interior das salas de aula e são confrontadas e submetidas à reflexão coletiva. O texto indica que no espaço acadêmico, o docente constrói seus laços com a instituição, os estudantes e a profissão.

No capítulo seguinte, “*Atuação da Comissão Própria de Avaliação na UFPE: uma leitura sobre seu papel no âmbito da autoavaliação*”, Wilma dos Santos Ferreira, Edson Francisco de Andrade e Ana Lúcia Borba de Arruda ressaltam que a avaliação tem se tornado um instrumento imprescindível para orientar a gestão das universidades e a formulação/ implementação de políticas oficiais educacionais. O texto apresenta resultados do estudo que buscou analisar a atuação da CPA no processo de autoavaliação institucional desenvolvido pelos centros da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE).

Dentre os achados, apontam que há, ainda, considerável distanciamento entre o que constatamos na atuação da CPA da UFPE em relação às orientações do Sinaes e da Conaes.

Seguem reflexões sobre políticas públicas educacionais com o capítulo de Maria da Conceição dos Reis, Iris Rodrigues de Sales e Auxiliadora Maria Martins da Silva intitulado “*Políticas de Ações Afirmativas na Educação*”

Superior: a Lei de cotas na UFPE”. O texto apresenta resultado de pesquisa que investigou o processo de implementação da Lei nº 12.711 de 2012, mais conhecida como Lei de cotas, na Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Através do histórico da educação, de forma breve, resgata o Ato oficial da Constituição Brasileira de 1824, que nega à população negra o acesso a educação e suas políticas de ações afirmativas. Na sequência, aprofunda o debate da Lei que rege a inserção de cotas nas universidades brasileiras. A partir dos achados é possível inferir que a política de cotas ainda é um desafio a UFPE no que se refere à inclusão de quem sempre esteve excluído deste nível de educação. Cumpre destacar que o sistema de cotas aumentou a diversidade social e racial de estudantes na graduação, assim como o ingresso de deste público em cursos mais disputados, embora em menor escala.

O terceiro bloco do livro reúne três contribuições que instigam reflexões voltadas para o profissional docente, tanto no campo da formação continuada -oficial ou não/obrigatória ou não - como de sua atuação em orientar o educando não somente em relação aos componentes curriculares básicos, mas também a construção de sua identidade cultural, a fim de fortalecer sua cidadania ativa e sua autoestima. O capítulo intitulado “*Formação Continuada e o Desenvolvimento Profissional Docente: algumas reflexões*”, de Renata da Costa Lima e Maria da Conceição Carrilho de Aguiar, foca o debate acerca da noção de “formação continuada de professores”, apresentando elementos que a constituem enquanto formação e a diferenciando de termos como capacitação, aprimoramento, reciclagem e treinamento, muitas vezes compreendidos como sinônimos, reduzindo a complexidade que envolve a formação continuada. Pautadas em autores da área, expõem quatro questões fundamentais para reequacionar o processo de profissionalização de professores. Ressaltam que a formação do professor é um processo complexo, marcado por diversos conhecimentos.

No capítulo “*Escola Sem Partido: breves reflexões acerca da prática docente*”, Luciano Freitas Filho faz uma análise do projeto “Escola sem Partido” no tocante aos discursos e sentidos que se quer atribuir à prática do docente, bem como sobre as implicações desses discursos conservadores para a vivência da práxis democrática nas escolas. Uma leitura atenta do projeto “Escola sem Partido” nos possibilita perceber que se trata de uma

iniciativa conjunta de estudantes e de pais preocupados com o chamado crescimento vertiginoso da política “ideológica” e doutrinária de esquerda nas escolas brasileiras. Os Projetos de Lei 867/2015 (Câmara Federal) e 823/2016 (Assembleia Legislativa de Pernambuco), que dispõem sobre a Escola sem Partido, destacam uma doutrinação ideológica e/ou imposição ideológica por parte de professores. Para o autor, os temas e conteúdos indicados como doutrinários são, efetivamente, discussões que instigam a reflexividade à luz das diferentes teorias científicas e que discorrem sobre diversos fenômenos socioculturais, políticos, econômicos e históricos, relativos ao papel do sujeito social. Para ele, uma escola sem ideologia é, essencialmente, ideológica.

A terceira contribuição deste bloco trata-se do artigo de Maria Sandra Montenegro Silva Leão e Ana Maria Tavares Duarte, cujo título “*Educação e Alteridade em Tempos de Modernidade Líquida: breves notas para reflexões*” se propõe a discutir ideias elaboradas por Bauman (2001) e por Lévinas (2000) sobre o que se denomina de “modernidade líquida” e de “alteridade” em relação ao contexto da educação. Para as autoras, a educação, em tempos de modernidade líquida, não deve ficar restrita ao desenvolvimento do *logos*; deve atravessar o trabalho dos educadores uma gama de questões, como, por exemplo, o envolvimento com o sentir, com o criar, com o pensar e a atenção às diversas sensibilidades humanas. Numa época regida por ideais fragmentários, pelo excesso de informações e por uma gradual perda de sentido – o que produz novas formas de ignorância e de alienação –, faz-se necessário instaurar no cenário pedagógico uma concepção epistemológica e educacional que reconheça o valor da concretude e da contextualização, e não apenas da abstração e da análise, fatores muitas vezes distantes dos diversos modos de interpretar o mundo.

O quarto e último bloco reúne três capítulos que analisam políticas/ programas educacionais em ação para setor específico, como é o caso da política de inclusão digital e da formação de professores, bem como o planejamento pensado e vivido no campo da educação infantil, expresso no Plano Nacional de Educação. Neste sentido, o capítulo “*Programa Aluno Conectado: refletindo sobre sua implementação em Escolas de Referência de Pernambuco/PE*”, de autoria de Liliane Maria Teixeira Lima de Carvalho, Antonia Zenadja Ângelo de Alencar e Marciel José do Monte, é fruto do

esforço dos autores em reunir e analisar dados acerca da implementação do Programa Aluno Conectado, em diferentes tempos - momento inicial, um ano após a implementação e quatro anos após sua efetivação - em escolas de Referência do Ensino Médio no estado de PE. O Programa trata-se de uma política governamental instituída através de Lei Estadual, com o propósito de disponibilizar gratuitamente, para alunos dos 2º e 3º anos do Ensino Médio *Tablets/PC's*. Segundo os autores com a implementação do Programa, esperava-se dinamizar na escola as abordagens dos conteúdos pelos professores e ampliar o interesse do aluno em aprender. Entretanto, mesmo com o argumento de que o uso do *tablet* poderia estimular os jovens a aprender, percebe-se que a concretização desse objetivo não se dá de forma simples, pois requer mudanças nas formas de ensinar. Apontam, pautados na literatura da área, que a formação de uma cultura digital no espaço escolar, necessita, por um lado, de qualidade da conexão com a *internet*, por outro, da reorganização dos atores da escola para integrar essa tecnologia no âmbito das potencialidades e das possibilidades dessa instituição.

No capítulo seguinte, "*Planejamento e Educação Infantil: avanços e limites nos Planos Nacionais de Educação*", Ana Cláudia Oliveira da Silva e Gabriel Lopes de Santana, examinam a relação entre planejamento educacional e as políticas para a educação infantil delineadas nos Planos Nacionais de Educação, a fim analisar os avanços e desafios das diretrizes pensadas para o atendimento da educação infantil. Os autores partem da ideia de que os planos representam uma política de Estado e diz respeito ao compromisso social e as intenções políticas pensadas para o campo da educação. O trabalho demonstra que o fato de não termos pactos federativos regulamentados implica no estabelecimento de estratégias de ação e de financiamento para a garantia do atendimento às crianças de 0 a 3 anos. Tal ausência de garantias de acesso a creches pode comprometer o desenvolvimento de uma fase muito importante na infância, o que torna imperativo o comprometimento por parte do poder público em todas as esferas.

A partir da análise do último PNE, os autores pontuam, baseados na literatura do campo, que a implementação de um plano requer o enfrentamento a questões estruturais, "sobretudo, porque a desigualdade educacional se articula à desigualdade social e exige um olhar atento para a concentração de riquezas, o que implica a reforma tributária" (DOURADO, 2014, p. 233).

A última contribuição é o capítulo intitulado “Políticas de Formação de Professores e a Gestão Democrática” de Fernanda da Costa Guimarães Carvalho, que trata das políticas de formação de professores no Brasil e dos desafios que a gestão escolar enfrenta em desencadear práticas reflexivas e compartilhadas no cotidiano da escola pública. Para tanto, aborda as políticas de formação de professor no Brasil, tomando como referência o Artigo 61 da Lei nº 9394/1996 das Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que assegura a formação de profissionais da educação em diferentes âmbitos e características de cada fase do desenvolvimento. O texto avança trazendo a discussão da formação de professores em serviço e a importância das práticas pedagógicas reflexivas no cotidiano do trabalho docente. Desta feita, apresenta as políticas de gestão escolar que emergiram no cenário educacional, com vistas ao fortalecimento da gestão democrática na perspectiva da construção de um sistema educacional público, gratuito e de qualidade social referenciada.

Diante do exposto, parabenizamos a todos/as envolvidos nesse projeto e lançamos o convite aos leitores a mergulharem nas contribuições apresentadas no livro.

Ana Lúcia Borba de Arruda
Edson Francisco de Andrade
(Orgs.)

DEMOCRATIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO
E OS DESAFIOS DA GESTÃO ESCOLAR

QUALIDADE SOCIAL DA EDUCAÇÃO: UM ESTUDO DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DOS GESTORES ESCOLARES DA REDE ESTADUAL DE PERNAMBUCO

Rejane Dias da Silva¹
Luciana Rosa Marques²

Introdução

O presente estudo tem por finalidade analisar as representações sociais de *qualidade da educação* que têm os gestores escolares da rede estadual de ensino na Região Metropolitana do Recife.

Baseado em perspectivas democráticas, o debate acerca da *qualidade social da educação* surgiu em meados de 1930 a partir das ideias de educadores conhecidos por “pioneiros”. Estes visavam a uma concepção de planejamento escolar que colocasse o indivíduo como ativo no processo educacional, isto é, os alunos deveriam ser estimulados e livres para a criatividade. Posteriormente, não tardou para que surgissem outras perspectivas.

A partir do advento do Estado Novo, a proposta desses pioneiros se desfez e tornou-se oficial que uma educação de qualidade seria aquela que atendesse ao desenvolvimento de conceitos como: hierarquia, disciplina e nacionalismo. O intuito era, assim, formar indivíduos que

1 Professora do Departamento de Administração Escolar e Planejamento Educacional (DAEPE) do Centro de Educação (CE) da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). E-mail: rejanediasilva@gmail.com

2 Professora do Departamento de Administração Escolar e Planejamento Educacional e do Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal de Pernambuco. E-mail: lmarques66@gmail.com

fossem úteis ao progresso econômico do país e que tivessem respeito pelo governo pátrio.

Com base nesses princípios, colocados como norteadores da educação de qualidade, o governo de Juscelino Kubitschek (1956-1961) aplica sua política de desenvolvimento. A educação, nesse sentido, serviu como instrumento de formação de mão de obra para que o Brasil se desenvolvesse mais rapidamente no setor industrial. É a incorporação do ensino à teoria do capital humano, que relaciona de forma direta a educação à economia. Dessa maneira, a qualidade da educação nesse período não se propõe – como no período anterior – à formação do sujeito com fim em si mesmo, mas como meio, nesse caso, para se atingir altos níveis de desenvolvimento econômico. A qualidade da educação, então, proposta sem uma responsabilidade social, se orienta, segundo Fonseca (2009), a partir “do ângulo puramente pragmático, a educação de qualidade se resume ao provimento de *padrões aceitáveis de aprendizagem* para inserir o indivíduo – como produtor-consumidor – na dinâmica do mercado” (p. 154). Dentre essas divergentes noções, que ideal de educação os gestores escolares da esfera pública pretendem promover? Qual a qualidade social de educação que eles representam?

Baseamo-nos, desse modo, na contribuição da Teoria das Representações Sociais para empreender essa investigação, uma vez que ela pode permitir a identificação dos sentidos atribuídos à qualidade educacional, ao mesmo tempo em que pode apontar constitutivos das representações correlacionados ao espaço ocupado pelo gestor e, ainda, com igual intensidade, pode proporcionar reflexões sobre o cotidiano das escolas em estudo.

Feitas tais considerações, indagamos: qual o conceito de qualidade que subjaz as práticas desenvolvidas pelos gestores escolares?

Tendo por bases tal questionamento e o pressuposto de que o estudo das representações sociais possibilita a compreensão das imagens, das informações e das atitudes norteadoras das práticas desenvolvidas, o presente artigo encontra-se assim estruturado: primeiro, discutimos os fundamentos da Teoria da Representação Social; em seguida, abordamos os procedimentos utilizados para o desenvolvimento do estudo; posteriormente, apresentamos os resultados oriundos dos dados levantados; e, por fim, tecemos as nossas considerações finais.

Representação social: algumas aproximações

Serge Moscovici (2012) foi o pioneiro na discussão sobre a Teoria da Representação Social quando, em 1961, publicou a obra *A psicanálise, sua imagem e seu público* na França. Ele pretendia dar dinamismo às teorias vigentes no período – que só consideravam o sujeito separado do contexto social. Para esse autor (idem), estamos indissociavelmente imersos na relação sujeito-objeto-sociedade. As representações se constituem e, assim, nos orientam e nos fazem capazes de modificar o mundo social no qual estamos inseridos. Além disso, as representações sociais também tornam mais fluidas as comunicações entre integrantes de um determinado meio e fazem com que nos compreendamos melhor enquanto sujeitos únicos.

Para Moscovici (1978), a Representação Social possui três funções fundamentais, a saber: incorporação do estranho ou do novo; interpretação da realidade; e orientação dos comportamentos. É nosso psiquismo, que age coadunado ao social, para nos dizer algo; conseqüentemente, nós nos utilizamos desse “algo” na vida prática. As Representações Sociais dão ao senso comum a possibilidade de formação de outro tipo de conhecimento que não deve ser dispensável. Assim, a sabedoria consensual se torna outro tipo de conhecimento além do científico e do ideológico: algo próprio do senso comum.

A partir da Teoria da Representação Social (doravante RS) desenvolvida por Moscovici, surgiram novas abordagens com enfoques em correntes de pesquisas diferentes como a de Denise Jodelet (2000) – que dá ênfase à utilização da RS de maneira histórica e cultural para a compreensão do simbólico; a de Willen Doise (2002) – cujas contribuições se dão na articulação entre a RS numa perspectiva mais sociológica; e a abordagem elaborada por Jean-Claude Abric (1994), líder da Escola do MIDI, – que direciona a RS a uma dimensão cognitiva, visando a um enfoque estrutural.

Em particular, a abordagem estrutural desenvolvida por Abric (1994) defende que a RS possuiu um núcleo central composto por elementos estáveis. A flexibilidade dessa estrutura se dá através dos elementos periféricos mais permeáveis no contexto imediato, os quais permitem as variações individuais do grupo.

Para Abric (idem), a ideia essencial da teoria é a de que “toda representação está organizada em torno de um núcleo central, que determina, ao mesmo tempo, sua significação e sua organização interna” (p. 19). No entanto, como já dito, o núcleo central não é o único elemento da representação. Segundo Abric (ibidem), além do núcleo central, há, na estrutura e na organização das RS, os elementos periféricos. A função desses elementos, entre outras, se dá nas atitudes diferentes tomadas pelos indivíduos de um mesmo grupo. “Se o sistema central é normativo, o sistema periférico é funcional; quer dizer que é graças a ele que a representação pode se ancorar na realidade do momento” (ABRIC, 1994, p. 145).

A RS nos ajudou, portanto, a entender um pouco da relação dos gestores com a qualidade da educação. A importância da concepção gestora sobre esse tema é relevante, pois o ambiente escolar será desenvolvido a partir do trabalho desse profissional.

Procedimentos metodológicos

Participou da investigação uma amostra de 10 escolas da rede pública estadual, localizadas na Região Metropolitana do Grande Recife. Dessas unidades educacionais, 04 possuem indicativo *bom* e 06 escolas apresentam *baixo desempenho* no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (doravante IDEB).

Os sujeitos participantes eram componentes da equipe gestora dessas escolas (gestor, gestor adjunto, secretária, bibliotecário e educador de apoio), totalizando 30 indivíduos.

O instrumento de coleta de dados utilizado para a apreensão dos discursos foi a associação livre – técnica que consiste em pedir ao sujeito que, a partir de uma expressão ou de uma palavra-estímulo, escreva uma série de palavras que venham à mente destes. A expressão utilizada, no nosso caso, foi “qualidade da educação”.

Após o levantamento do campo semântico, definimos as categorias que emergiram das produções dos sujeitos pesquisados, a saber: *social, pedagógica, gestão e subjetiva*.

Para a definição das categorias, tomamos por base a análise de conteúdo de Bardin (1977). Dessa forma, utilizamos a análise temática, em

que todos os termos possuidores dos mesmos significados são reunidos em uma única categoria.

As Representações sociais de qualidade da educação da equipe gestora das escolas públicas estaduais da região metropolitana do Recife

Para a expressão indutora *qualidade da educação*, obtivemos um total de 124 palavras associadas, sendo 45 diferentes entre elas. De acordo com os dados coletados, foi possível identificar o campo semântico construído pelos sujeitos que participaram da pesquisa, como mostra a Tabela 1 a seguir.

Tabela 1 – Palavras associadas pela equipe gestora à expressão *qualidade da educação*

Palavras Associadas	F	Palavras Associadas	F	Palavras Associadas	F
Compromisso	12	Comunidade	02	Ética	01
Responsabilidade	09	Amor	02	Remuneração	01
Determinação	08	Igualdade	02	Participação	01
Competência	07	Consenso	02	Criatividade	01
Respeito	06	Qualificação	02	Alunos	01
Formação	06	Tecnologia educacional	02	Protagonismo	01
Disciplina	06	Solidariedade	02	Políticas públicas	01
Valorização	06	Equipe	02	Direito	01
Organização	06	Padrão	02	Convivência	01
Produtividade	06	Incentivo	01	Recursos	01
Professores	03	Paciência	01	Transformação	01
Família	03	Experiência	01	Processo educativo	01
Gestão	03	Desafio	01	Assiduidade	01
Dedicação	02	Habilidade	01	Estrutura	01
Desenvolvimento	02	Credibilidade	01	Liberdade	01

N = 45

F = frequência

Fonte: Dados organizados pelas autoras com base nos resultados dos questionários de associação livre.

Na análise do campo semântico desses vocábulos, do total das 124 palavras evocadas observamos que *compromisso* ganha destaque por ser a mais mencionada. A mesma apresenta uma frequência de 12 evocações dentre o total dos 30 sujeitos investigados. Essa constatação indica que quase 50% da amostra acredita ser necessário, para se ter qualidade na educação, ter compromisso. Na sequência, aparecem as palavras *responsabilidade* (09 vezes), *determinação* (08 vezes) e *competência* (07 vezes).

A fim de aprofundar a análise dos dados, elaboramos, com base nas palavras associadas, categorias que nos permitiram delinear, de modo mais detalhado, o campo semântico das representações sociais em questão. Assim sendo, as categorias criadas a partir de elementos do campo semântico foram: *social*, *pedagógica*, *gestão* e *subjetiva*.

Sob a categoria *social*, observam-se palavras relacionadas à sociedade e ao reconhecimento da educação enquanto valor social (tais como *valorização*, *respeito*, *credibilidade*, *ética* e *comunidade*). Em relação à categoria *pedagógica*, verificam-se termos mais ligados à questão pedagógica da educação (*professores*, *processo educativo*, *formação* e *disciplina*). Já sob o domínio da categoria *gestão*, foram remetidas palavras a respeito da forma de gerir dentro dos espaços escolares (como, por exemplo, *compromisso*, *determinação*, *produtividade*, *organização* e *estrutura*). Por fim, quanto à categoria *subjetiva*, foram trazidas palavras que corresponde a um discurso mais abstrato, resultado da ideia de algo que é existente no sujeito (como *liberdade*, *dedicação*, *sensibilidade*, *amor* e *paciência*). Para visualizar melhor essa categorização, segue abaixo a tabela 2, que contém as palavras em suas respectivas categorias.

Tabela 2 – Distribuição das palavras associadas por categorias

SOCIAL	PEDAGÓGICA	GESTÃO	SUBJETIVA
Família	Professores	Gestão	Amor
Valorização	Formação	Determinação	Incentivo
Respeito	Competência	Compromisso	Paciência
Comunidade	Disciplina	Responsabilidade	Solidariedade
Credibilidade	Transformação	Dedicação	Desafio
Políticas públicas	Processo educativo	Produtividade	Liberdade
Direito	Criatividade	Desenvolvimento	Igualdade
Convivência	Alunos	Organização	Consenso
Ética	Qualificação	Recursos	
Remuneração	Tecnologia educacional	Habilidade	
Participação		Assiduidade	
Protagonismo		Estrutura	

Fonte: Dados organizados pelas autoras com base nos resultados dos questionários de associação livre.

Após identificar o campo semântico dos termos, fizemos essa categorização dos dados no intuito de identificar os elementos principais que caracterizam a representação social dos gestores investigados com relação à expressão indutora *qualidade da educação*. Observamos que a categoria *gestão* apresenta um percentual elevado de menções em relação às demais categorias comportando 46% dos termos associados; na ordem, constatamos a categoria *pedagógica* com 24% da incidência das palavras, a *social* com 20% e a *subjetiva* com 10%.

Nesse sentido, podemos inferir que o campo semântico das representações em estudo apresenta uma predominância na categoria *gestão*, o que evidencia, assim, uma representação ancorada nos aspectos organizacionais da gestão escolar. Observamos, por meio desses resultados, que a qualidade da educação se circunscreve fortemente aos aspectos que tratam do desenvolvimento da gestão.

Considerando que, segundo alguns autores, a qualidade da educação deve ser compreendida em uma perspectiva polissêmica, é preciso ter em mente que

a concepção de mundo, de sociedade e de educação evidencia e define elementos para qualificar, avaliar e precisar a natureza, as propriedades e os atributos desejáveis de um processo educativo de qualidade social (DOURADO; OLIVEIRA, 2009, p. 202).

Dessa forma, embora a educação de qualidade na atualidade possa ser considerada consensualmente como um ponto nodal, percebemos que seus sentidos são diferenciados. Assim, pode-se falar em *qualidades* da educação, a depender da perspectiva teórica e do projeto social em que se inserem os que dela estão falando.

De acordo com Ball (2006), a formulação da qualidade na educação está relacionada ao debate mais amplo nas sociedades ocidentais quanto a questões utilitárias. Isso ocorre, em particular, por conta da sua inserção na retórica advinda do mundo econômico. A qualidade da educação emerge desse campo associada ao conceito de *qualidade total*, cujos enunciados são educação de resultados, flexibilidade e empreendedorismo nos currículos educacionais. Vemos, portanto, uma gramática singular que dá relevo a enunciados de excelência, de efetividade e de qualidade regidos pela lógica da cultura do gerencialismo. Nesse sentido, observamos que os dados evidenciados nos resultados do nosso estudo apontam para uma representação de qualidade com base na qualidade total da educação.

Considerações finais

A análise da representação social da *qualidade da educação* que os gestores escolares da rede estadual de Pernambuco evidenciaram nos permitiu compreender o que subjaz a tal processo e identificar os significados atribuídos por esses sujeitos a esse elemento, além das dimensões integrantes da qualidade educacional.

Assim, ao expressar a representação social de *qualidade da educação* dos gestores investigados, este estudo apontou que esses indivíduos têm uma

concepção definida no que concerne à gestão. Isto demonstra que muitos deles representam a qualidade da educação fundamentada nos resultados e circunscrita aos aspectos relacionados ao desenvolvimento da gestão.

Gerir uma escola constitui-se, portanto, como um exercício de interação, ao mesmo tempo, com grupos e com indivíduos no intuito de perseguir fins imprecisos, além de, paralelo a isso, educar e instruir. Tais características constituem tensões internas à profissão, pois, devido à própria natureza do âmbito no qual trabalham, os gestores são convocados a resolver – ou ao menos tentar – os dilemas que se apresentam no próprio ambiente organizacional.

Diante do exposto, pode-se concluir que o trabalho da gestão escolar é permeado por teorias e por ações práticas, o que requer desses profissionais permanente reflexão teórica e constantes aprofundamentos. A complexidade de seu desenvolvimento envolve a interação com os alunos, o planejamento e a organização educacional do ensino, da avaliação, das transformações curriculares, dentre tantos outros processos. Logo, a gestão pode ser considerada como uma forma específica de trabalho sobre o humano, ou seja, como uma atividade em que o trabalhador dedica-se ao seu “objeto” de trabalho, constituído por outro ser humano, na esfera infinita da interação humana. Justamente por isso, a gestão configura-se como complexa e interativa; está em permanente estado de tensão frente aos desafios impostos pela sociedade contemporânea – contraditória, heterogênea e exigente.

REFERÊNCIAS

ABRIC, J. C. **Pratiques sociales et représentations**. Paris: PUF, 1994.

BALL, Stephen. Diretrizes políticas globais e relações políticas locais em educação. **Currículo sem Fronteiras**, v. 1, n. 2, jul./dez. 2006, p. 99-116.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

DOISE, Willem. Da psicologia social à psicologia societal. **Psicologia: teoria e pesquisa**, v. 1, n. 18, 2002, p. 27-35.

DOURADO, Luiz Fernandes; OLIVEIRA, João Ferreira. A qualidade da educação: perspectivas e desafios. **Caderno CEDES**. Campinas, v. 29, n. 78, maio/ago. 2009, p. 201-215.

FONSECA, Marília. Políticas públicas para a qualidade da educação brasileira: entre o utilitarismo econômico e a responsabilidade social. **Caderno CEDES**. Campinas, v. 29, n. 78, maio/ago. 2009, p. 153-177.

JODELET, Denise. **Lés representations sociales**. Paris: PUF, 2000.

MOSCOVICI, S. **A psicanálise, sua imagem e seu público**. Petrópolis: Vozes, 2012.

_____. **A representação social da psicanálise**. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

GESTÃO DA VIOLÊNCIA E DA INDISCIPLINA NA ESCOLA¹

Karla Cristian da Silva²
Alice Miriam Happ Botler³

Introdução

A violência tem sido tema comum no debate educacional e, particularmente, no ambiente escolar. Interessa-nos em especial tratar das formas de preveni-la e/ou de combatê-la, já que a violência é uma construção social que pode ser caracterizada por uma perda de legitimidade do poder ou como um mecanismo de insurgência ou de reivindicação que é efetivada no âmbito micropolítico e microssocial.

Nesse sentido, apresentamos um debate conceitual apoiados em Waiselfisz (2010), Sposito (2001), Calliman (2010), Abramovay e Rua (2004), entre outros. Esses estudiosos nos forneceram subsídios para uma melhor compreensão das diferenças entre manifestações de violências e de indisciplinas, distinção que gera confusão nas escolas. Na sequência, relatamos parte dos resultados da pesquisa realizada numa escola pública de Recife/PE, em que coletamos informações a respeito das concepções e das manifestações de violências e de indisciplinas no ambiente escolar. Por fim, tecemos considerações sobre como a escola vivencia e interpreta

1 Agradecemos o apoio do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPq.

2 Mestre e Doutoranda em Educação pela UFPE, Professora das Prefeituras Municipais de Ipojuca e de Cabo de Santo Agostinho. karla_alpe@hotmail.com

3 Doutora em Sociologia, Mestre em Educação, Professora do Centro de Educação e do Programa de Pós-graduação em Educação da UFPE. alicebotler@gmail.com

situações de violências e de indisciplinas nela desencadeadas, como também sugestões de estratégias para o enfrentamento desses fenômenos.

Violências nas escolas

As violências se fazem presentes desde as relações sociais mais primitivas, havendo diversos conceitos que as caracterizam, assim como são diversas suas formas de manifestação, o que dificulta traçar delimitações entre os diversos tipos de violência existentes.

Foucault (1995) associa a violência às relações de poder quando afirma que esta se manifesta quando o poder perde sua legitimidade. Para Guatarri (1999), a sociedade constrói suas violências em função das discrepâncias promovidas por nosso sistema econômico e pelo modo de produção, os quais supervalorizam o consumo, coletivizam as subjetividades e atrofiam as relações sociais. Assim, a sociedade acaba se tornando berço de misérias, intolerâncias, preconceitos e irreflexão, meios pelos quais se disseminam as violências. A violência sinaliza um sintoma de degradação das relações sociais, já que é exercida no intuito de subjugar sujeitos, ou como uma insurgência contra a opressão. Esses aspectos nos levam a refletir sobre a violência que incide nas escolas atualmente: estariam nossos estudantes, através de seus atos violentos, contestando o sistema social omissivo e segregador, essa escola arcaica que se ocupa mais com questões burocráticas do que com sua função social, ou mesmo buscando reconhecimento de seu poder?

A violência nas escolas tem assumido proporções tais que acaba afetando negativamente o desempenho de professores e estudantes, o que corrobora a prerrogativa de que “uma educação de qualidade depende, antes de tudo, de ambiente pacífico, que ofereça condições físicas e psicológicas favoráveis ao ensino e à aprendizagem. Espaços marcados pela violência em suas diversas formas prejudicam enormemente a educação” (WAISELFISZ, 2010, p. 6). Em contrapartida, a educação pode ter um impacto positivo no enfrentamento da violência: “uma educação de qualidade para todos tem o poder de desviar da criminalidade crianças e jovens, graças às oportunidades que oferece” (op. cit., p. 6).

A violência na escola pode ser associada a três dimensões: à degradação do ambiente escolar; à violência que se origina de fora para dentro das escolas; e à gerada por componentes internos dessas instituições (ABRAMOVAY; RUA, 2004). De acordo com o que expressam os autores, esses tipos de violência podem traduzir-se em ações diversas que vão desde agressão física, furto, roubo, porte de armas e tráfico de drogas até ofensas verbais, aparentemente menos graves, mas que revelam atitudes discriminatórias, segregativas e humilhantes, com consequências dificilmente mensuradas.

Melo (2010) evidencia que a violência é um fenômeno presente em todos os segmentos da sociedade, inclusive na escola, tanto de forma explícita como de maneira velada. Segundo o autor, a escola que educa sobre os princípios da moralidade, da ética, da cidadania e de civilidade, que defende um ideal de igualdade entre seus pares, é a mesma que não está preparada para conviver e lidar com as diferenças, sejam elas raciais, sociais, sexuais, religiosas ou comportamentais.

Essa discussão tem relação com o debate democrático, já que, para que este ocorra, é necessária a participação da comunidade na tomada de decisões no intuito de construir uma escola menos autoritária, com melhores condições de acesso e de permanência aos estudantes mais pobres na educação básica. Essa questão também se relaciona ao contexto sociopolítico e econômico vigentes:

O clima de insegurança agrava-se com a intensificação da ação do crime organizado e do tráfico em algumas cidades brasileiras. Aumentam a criminalidade e o sentimento de insegurança, sobretudo nos bairros periféricos, e, dessa forma, a vida escolar passa a sofrer de forma mais nítida os impactos dessa nova conjuntura (SPOSITO, 2001, p. 91).

Para Calliman (2010), a escola pode se apresentar simultaneamente como “autora, vítima e laboratório para a aprendizagem de violências” (p. 13). Pode ser considerada autora de violência quando produz ou reproduz a exclusão social. Torna-se vítima quando tem seus profissionais hostilizados ou é afetada pelo vandalismo. Por fim, é lugar de aprendizagem das violências quando nela se desenvolvem e se acentuam conflitos entre os seus atores.

A violência nas escolas, portanto, não assume uma única forma. Segundo Charlot (2002, p. 434): “é preciso, inicialmente, distinguir a violência na escola, a violência à escola e a violência da escola”. O autor esclarece que a violência *na escola* se refere à violência produzida dentro do espaço escolar e que não possui relação com as atividades escolares; ou seja, trata-se da violência que está na sociedade e adentra a escola. Já a violência *à escola* tem relação com a natureza e a atividade da escola e ocorre quando os atores escolares praticam violência contra o espaço escolar ou contra os demais atores da escola. Essa última pode estar associada à violência *da escola*, que consiste em uma violência institucional simbólica, em geral cometida por meio de práticas injustas, autoritárias, segregativas ou discriminatórias contra os estudantes.

Embora a violência, como prática social, tenha sido exercida desde as sociedades primitivas, a atual sociedade de direitos não aceita práticas de violência como algo comum à vida social. Exige-se, assim, uma formação pautada na *civilidade*, o que demanda uma educação com base na formação de indivíduos conscientes de seus direitos e deveres.

O fato é que as violências, de forma geral, têm se infiltrado nas escolas e desafiado sua ordem e hierarquia, instaurando um clima de desrespeito e instabilidade, o que compromete o processo de ensino-aprendizagem. Considerando-se que esse tema/problema ainda não é tão discutido e enfrentado em termos da *prática*, muitos professores e gestores não têm respostas quanto às formas de intervenção. Há confusão em torno dos critérios que delimitam diferentes manifestações de violência nas escolas, principalmente quanto à distinção entre um ato violento e um ato indisciplinado, o que dificulta a prevenção e o tratamento dessa situação.

Limites entre violência e indisciplina

Embora exista certo consenso entre os pesquisadores da temática *violência na escola* – a exemplo de Abromovay e Rua (2004) – em utilizar o termo no plural “violências” – por considerarem que existe uma multiplicidade de atos violentos, assim como suas manifestações em

diferentes graus –, o mesmo não se aplica ao termo *indisciplina*. Além disso, há o fato de que não podemos tomar os dois termos como sinônimos.

Nesse sentido, a violência é referida em relação ao descumprimento de leis que regem a sociedade, sendo concebida como ato infracional (ECA/ BRASIL, 1990). Assim, um ato que culmina em agressão física, especialmente, é um exemplo de infração que vem se manifestando na escola. Por outro lado, a indisciplina pode ser compreendida como descumprimento de regras internas à instituição, o que decorre da falta de clareza dessas regras ou de zelo por seu cumprimento. Desse modo, se a violência numa escola exige intervenção da polícia, a indisciplina exige organização interna e maior divulgação das orientações de conduta comportamental (horários de entrada e de saída, vestimentas apropriadas e uso de aparelhos eletrônicos como celulares, por exemplo).

Ao identificar o ato infracional, a escola deve acionar órgãos legais competentes que têm a tarefa de investigar, julgar e punir o infrator. Ou seja, o ato violento ultrapassa os limites de atuação da escola, devendo ser tratado pela esfera judicial. Quando a ação não caracteriza ato infracional, a escola deve analisar o caso e, baseando-se em seu regimento, pode qualificá-lo como indisciplina. Infração reflete *desobediência insolente* e indisciplina demonstra *comportamento caótico* via relações desorganizadas. Frequentemente, falta clareza para se compreender a distinção entre violência e indisciplina, o que dificulta a tomada de decisões sobre a ação a ser empreendida na escola.

A crescente indisciplina tem culminado em atos de violência, muitas vezes contra os educadores. Gisi (2011) alerta que condutas que indicam indisciplina têm sido interpretadas pela escola como violência e têm sido, portanto, criminalizadas. A autora ainda acrescenta que a forma como se interpreta se o ato é indisciplina e/ou violências está diretamente relacionada ao tipo de gestão – mais democrática ou mais autoritária. Acrescentamos ainda que a forma como se lida com a violência também reflete se a gestão é mais ou menos democrática, o que definirá a maneira de *disciplinamento* de seus indivíduos. É interessante reforçarmos que, salvo o discernimento entre indisciplina e violência, há também forte correlação entre um ambiente indisciplinado e o aumento das violências.

A própria escola muitas vezes é produtora de sua indisciplina diária quando, conforme Ratto (2007), esta procura de forma exacerbada disciplinar seus sujeitos: “Quanto mais se define, se esquadrinha, se busca produzir e controlar a criança disciplinada” mais se contribui para o surgimento dos indisciplinados, pois, a qualquer momento, esses sujeitos poderão “não se enquadrar, não se adaptar, negar ou não responder aos padrões que estabelecem o que é uma criança disciplinada” (p. 501).

Souza Filho (2008) afirma que frequentemente a escola socializa seus sujeitos por meio de práticas repressivas ou coercitivas, reprimindo determinadas ideias e comportamentos. Desse modo, torna-se violenta e também autora de indisciplinas, que, se não forem adequadamente trabalhadas, poderão ser acentuadas e convertidas em violências. Conhecer, divulgar e discutir as leis vigentes que orientam a conduta social, bem como debater e estabelecer normas escolares justas podem representar um caminho para o esclarecimento e a orientação da conduta de seus sujeitos e, conseqüentemente, para a redução de suas indisciplinas e violências.

Na busca da minimização do problema das indisciplinas, Coelho (2015) distingue cinco categorias de adversidades relativas a indisciplinas na escola, quais sejam: a relação da escola com a família; indisciplina do aluno; desamparo pedagógico; descontinuidades da prática docente; e imprecisão no gerenciamento escolar. Conforme a autora,

A indisciplina, de acordo com os grupos, está absolutamente ligada ao contexto familiar do aluno e inserida, portanto, em uma dimensão extraescolar. É curioso notar a omissão do aspecto pedagógico nesse contexto. Mas, em quase todas as falas, essas duas categorias pareciam pertencer ao mesmo campo semântico. É na desordem familiar que os professores costumam buscar explicações para o mau comportamento dos seus alunos (p.1270).

A autora destaca também que a indisciplina é relacionada pelos sujeitos escolares a aspectos extraescolares que culminam em desinteresse e apatia por parte dos alunos, bem como em violência. Boarini (2013) trata da indisciplina através da oposição à disciplina:

[...] disciplina é um exercício diário configurado pelas exigências do momento histórico e do ambiente em que ocorre. Na escola ela é, sem dúvida, o resultado do trabalho cotidiano em sala de aula. Também seu oposto, a indisciplina, é resultado de uma construção coletiva e nessa perspectiva é que deve ser analisada (p. 121).

Esses autores acima referidos nos auxiliam a compreender essa questão e nos levam a perceber a necessidade de se analisar as práticas próprias de cada estabelecimento de ensino diante das indisciplinas ali presentes. Compreendemos que a indisciplina é, para além dos fatores já elencados, resultado de má gestão, uma vez que ocorre em função da falta de clareza a respeito das regras concernentes ao ambiente escolar específico, bem como da não observação de seu cumprimento por parte de todos que integram a comunidade escolar. Assim, quando alunos e professores não têm clareza das regras ou quando o cumprimento destas é sempre flexibilizado, não é possível ter parâmetros para seu seguimento.

É interessante enfatizar que o uso indevido do telefone celular na sala de aula, por exemplo, ocorre porque ambas as partes (professor e aluno) não zelam pelo cumprimento da regra que veta seu uso. Há frequentes reclamações de alunos em relação a professores que utilizam os aparelhos em sala de aula e, por esse motivo, justificam também a transgressão de sua própria parte.

Indisciplina, portanto, a nosso ver, se relaciona à falta de clareza e de zelo pelo cumprimento de regras no ambiente escolar, o que varia de acordo com cada contexto, com o perfil da gestão e com a cultura escolar. A cultura escolar pressupõe, evidentemente, princípios orientadores de suas práticas pedagógicas. Conforme Garcia (2009),

indisciplina e violência representam uma tensão de mudança que solicitam das escolas que aprendam a conjugar de um modo diferente o potencial dos atores, recursos e ambientes que ali se apresentam, e a desdobrar novas visões, estratégias e finalidades da própria Educação (p. 514).

O autor destaca ainda a importância de a escola ter princípios claros de enfrentamento da indisciplina e da violência, em sintonia com o seu projeto pedagógico, numa perspectiva formativa coletiva. Assim,

é necessário analisar não apenas a forma como esses atos são exercidos, quem são seus autores, o que os motiva, mas também como a escola lida com os padrões de conduta e com as regras para organizá-los; além de definir com clareza quais seus objetivos pedagógicos. Estabelecer regras de disciplinamento não necessariamente significa *poder* na perspectiva do adestramento/docilização/subjetivação, mas sim ser capaz de orientar os sujeitos a reconhecerem o valor no conhecimento socialmente acumulado e no aprendizado, bem como na conduta de se portar civilizadamente na escola e na sociedade.

Gisi (2011) defende que “a escola não é imune às questões que permeiam a sociedade” (p. 42), especificamente no que concerne às indisciplinas e às violências. Na medida em que é atingida por ambos os aspectos, a instituição educacional deve dar respostas e buscar alternativas para superá-los. Entendemos que a gestão coletiva comprometida com o desenvolvimento de uma escola cidadã tem um papel importante para a prevenção e a intervenção desses tipos de ato, o que requer a compreensão da função social da escola na perspectiva da democratização e da defesa da noção de qualidade do trabalho escolar.

Concepções e manifestações de violências e de indisciplinas

Neste item, apresentamos alguns dados coletados na investigação realizada a partir das expressões de professores, funcionários, estudantes e gestores escolares; de observações do cotidiano escolar; e de análise de documentos. Preocupamo-nos em averiguar tanto as concepções dos agentes da escola referentes às violências e às indisciplinas, assim como as ações tomadas diante das mesmas, a participação desses sujeitos em relação a essas ações e os efeitos das relações de poder ali vivenciadas na disseminação ou no enfrentamento das violências. Realizamos entrevistas com atores dos diversos segmentos da escola e, para efeito de apresentação, identificaremos suas falas seguidas das letras P para designar professores, F para funcionários, M para mães, E para estudantes e G para gestores, seguidas de numeração.

Os dados revelaram, portanto, que a violência é relacionada pela maior parte dos sujeitos a agressão verbal ou física, a agressão apenas física e a indisciplina. Outros aspectos como depredação do patrimônio, falta de respeito e *bullying* também foram associados à expressão. Ao associarem o termo violência a agressão verbal ou física, os familiares dos estudantes percebem o constrangimento, a ameaça e a efetivação daquilo que verbalizaram como agressão, já que essa conduta caracteriza violência para esses sujeitos:

No meu ponto de vista, não é só o ato de bater, espancar, e sim verbalmente, quando passa a ameaçar, dizer que, se eu não puder entrar na escola, eu vou chamar umas pessoas, eu vou buscar uma arma. Do meu ponto de vista, intimidar já é violência (M-3).

Os funcionários entrevistados acrescentaram ao que consideram violência a depredação do patrimônio público, como no exposto abaixo:

Violência é quando ele [o estudante] já começa a depredar o patrimônio da escola, cadeira quebrada, orelhão quebrado, pichação, esse tipo de coisa. O aluno entrar numa sala de aula toda pichada pelo próprio colega, ele está violando o direito do aluno de estar numa sala limpa. É uma violação do direito do aluno (F-1).

Dessa forma, a agressão ou violação ao patrimônio da escola é considerada uma expressão de violência e deve estar presente nas preocupações daqueles que constituem a escola. De acordo com relatos coletados, alguns estudantes pularam o muro da escola num fim de semana, entraram pelo telhado e depredaram o espaço, quebrando bebedouros, lâmpadas, portas e banheiros. Entretanto, nada foi roubado. Não adentraram salas, onde havia objetos valiosos; apenas destruíram o que estava acessível nos espaços abertos.

Já as agressões físicas ocorrem majoritariamente durante o dia. Os funcionários relataram algumas ocorrências desse tipo em que duas adolescentes se agrediram física e verbalmente por causa de uma cadeira e tiveram os rostos machucados pelas unhas uma da outra. A polícia foi chamada e as famílias acionadas em duas dessas ocorrências, que, portanto, foram tratadas como violências, pois ultrapassou a ação escolar.

Os estudantes enfatizam, além da agressão física e verbal, a falta de respeito como violência, a qual compreendemos como ações indisciplinadas.

Violência é quando as pessoas ficam com falta de respeito nos ambientes, principalmente na escola, porque estamos aqui para melhorar e as pessoas que fazem isso não querem nada com a vida (E-3).

Os professores indicaram associar violência com indisciplinas e com depreciação do patrimônio ou vandalismo, vejamos:

Primeiro, existem vários tipos de violência no meu critério: violência física e de palavras. Às vezes até o olhar é uma forma de violentar o outro. No momento que ele [o aluno] sofre *bullying*, no momento que alguém o discrimina, no momento que alguém diz uma palavra que o ofende, ele está sendo discriminado, ele está sendo violentado (P-6).

Os gestores relacionam violência com agressão física ou verbal, com indisciplina ou com *bullying*:

Eu acho que praticar violência não é só violência física, mas a violência verbal, a violência contra o colega, de atitude, até de postura mesmo, de não querer assistir aula. Ou então se retirar da sala de aula – ou porque não quer assistir aula ou porque não gosta do professor – é uma atitude violenta que ele tem. Então, são atos de violência que provocam ainda mais, que aguçam ainda mais a violência na escola. Então, a escola estava essa bola de neve, uma coisinha pequena ia se avolumando e a violência estava assim muito acirrada dentro da escola (G-2).

Essa fala revela confusão entre violência e indisciplina, o que dificulta o enfrentamento de ambos os fatores. Pudemos observar essa falta de clareza conceitual ainda em ocorrências como a de uma mãe que reclamou que seu filho estava sendo chamado de homossexual por um grupo de estudantes de forma pejorativa e persistente, e, por isso, seu filho havia revidado as ofensas. Os estudantes envolvidos foram convocados e ouvidos pela educadora de apoio. Para eles, tratava-se apenas de uma brincadeira inofensiva. A conversa levou os estudantes a reconhecerem que sua atitude ofendia o colega; assim, foram estimulados a se retratarem e a evitar futuros conflitos. Ao fim, afirmaram que iriam cumprir o compromisso ali firmado.

Situações como estas costumam ser corriqueiras e, em muitas ocasiões, tratadas como banais por professores, gestores e funcionários. Dentre as manifestações de *violências* mais recorrentes na escola, as mães relatam casos que presenciaram os quais culminaram em agressão física através de brigas que acabam em lesão corporal e/ou em ameaças, além de terem relatado casos de tráfico de drogas e de porte de armas. Apesar de serem frequentes, alguns sujeitos escolares afirmam nunca terem presenciado uma agressão na escola, o que denota a invisibilidade e a naturalização desse problema, já que diversas ocorrências de violências foram relatadas.

Entre os estudantes, prevalecem relatos que envolvem agressão física, situações de ameaças, vandalismo e práticas agressivas grupais, sendo esta última bastante recorrente de acordo com os alunos, como se pode notar a seguir:

Teve uma vez que a prima da minha colega fez um paredão. Quando a menina passou, jogaram um copo no rosto da menina. Ela caiu no chão e eles pisaram no rosto dela. Deu pena (E-5).

Essas práticas de agressão grupal eram comuns no cotidiano da escola, conforme os dados levantados na pesquisa, mas foram combatidas e, até o final de nossa investigação, não houve nenhum caso registrado. Muitos estudantes não as compreendiam como infração, mas como brincadeira, vejamos:

Enquanto a violência é aquela indisciplina que gerou violência... Um menino tava brincando com o outro com bolinha de papel, o outro caiu e quebrou o braço em dois lugares. Então foi uma indisciplina que gerou violência. Isso é o que mais temos aqui (G-1).

A fala a seguir indica novamente que as indisciplinas, mesmo as menos assustadoras, culminam em violências:

Semana passada, a gente viu uma moça, chegou na porta do primeiro ano, usou palavras torpes com a colega. Chegou na sala e disse: “Ei, rapariga, é com você que eu quero falar!”. Disse isso com a colega de escola. A outra respondeu: “O que você quer comigo”? “Você não comeu meu macho essa

semana?” Aí, partiram para cima e começaram a se agarrar e foram três homens para despartar. Isso para mim deixa clara a diferença entre violência e indisciplina (G-1).

Logo, para a gestão, disciplina é não estar na sala de aula estudando e interromper a atividade, além do uso de vocabulário chulo. Violência é o resultado dessa indisciplina. A relação de causa e consequência é frequente, como brigas entre meninas, em geral provocadas devido a situação passional, a disputa por namorados ou a rivalidade por popularidade. Os relatos em geral revelam que agressão física ou brigas que culminam em lesão corporal são os casos mais persistentes, embora haja uma diversidade de violências narradas, também observadas em nossas visitas.

Conforme explicitamos anteriormente, compreendemos a indisciplina escolar como o descumprimento das normas fixadas pela escola, o qual se traduz num desrespeito, seja ao estudante, ao professor ou à própria instituição educacional (CURY; FERREIRA, 2009). No regimento da escola, encontramos regras que norteiam práticas comportamentais, como um conjunto de direitos e deveres dos docentes, dos discentes e dos familiares. Dentre os direitos que o aluno detém, citamos o acesso ao ensino, às atividades escolares, à orientação do professor e aos espaços. Dentre os deveres que o aluno deve cumprir, estão: assiduidade; vestuário adequado, prioritariamente com uniforme escolar; preservação do material escolar e do espaço físico da escola; e respeito às autoridades escolares e à rotina definida pela escola.

Os deveres que concernem ao aluno visam a seu disciplinamento em relação à dinâmica estabelecida na instituição, com ênfase em um comportamento que favoreça a organização do ambiente e do horário, bem como a ação pedagógica. O desenvolvimento de uma relação cordial entre os sujeitos da escola também é colocado como dever dos estudantes. As palavras de ordem são *adequação* e *obediência*. O documento trata ainda de questões de segurança e do cumprimento de normas legais. Assim, é vetado ao aluno: portar armas ou qualquer instrumento cortante no recinto escolar; ausentar-se da escola antes do horário normal sem autorização do responsável; pichar ou riscar bancas e paredes; e realizar qualquer ato de vandalismo que possa prejudicar o patrimônio público.

Apesar da instituição dessas normas, estas são transgredidas frequentemente e não só o descumprimento desse regimento como também o desrespeito aos professores são indicados por todos os segmentos como sinônimo de indisciplina. Chama a nossa atenção o fato de que os conceitos e os casos de indisciplina expressos referem-se às ações praticadas exclusivamente pelos estudantes.

Apenas uma das mães afirma que pais também podem agir de forma indisciplinada, ou incitar nos seus filhos atitudes indisciplinadas na escola, como observamos abaixo:

No meu ponto de vista, como mãe, indisciplina é quando uma mãe chega a apoiar o filho no erro dele. [...] Alguns pais e mães ajudam os filhos a fazer certos atos quando ficam de acordo com os erros deles. Os pais em casa têm toda obrigação de educar os filhos, na sala de aula eu acredito que quem manda é o professor (M-3).

A despeito da frequente confusão entre as concepções analisadas, em que as indisciplinas são interpretadas pela escola como violências, encontramos também uma definição mais precisa:

Indisciplina é quando ela não cumpre com as normas da escola. Se existe um horário que um aluno tem que estar dentro da sala e assistir aula normalmente e ele deixa de cumprir com seus deveres, ele está cometendo um ato de indisciplina. Quando ele está dentro da sala e não quer cumprir as atividades escolares, é uma indisciplina. Quando um aluno chega na secretaria e não é permitida sua entrada e ele entra sem autorização, está cometendo uma indisciplina. Acho que qualquer conduta que não cumpra com a norma estipulada é uma indisciplina (F-4).

Esse conceito, além de apresentar maior clareza sobre ações que caracterizam a indisciplina na escola, ainda aponta algumas situações que persistem no âmbito escolar. Professores e gestores apresentam concepções de violência e de indisciplina semelhantes às dos estudantes e dos funcionários, de forma descritiva, concepções essas normalmente atreladas às práticas dos estudantes. Essas ações efetivadas por estudantes, conforme professores e gestores, são caracterizadas como descumprimento das normas pelos

estudantes, desrespeito aos seus professores, uso de palavras inadequadas ou perturbação da ordem. A afirmação a seguir, de um professor, corrobora a ideia de que toda indisciplina é praticada por estudantes:

Indisciplina é, na verdade: quando o aluno está debochando do professor, quando ele agride verbalmente o colega em sala de aula, quando ele tumultua a aula, quando grita com qualquer coisa quando ele quer chamar atenção (P-1).

O discurso anterior do gestor denota caráter mais conceitual do que descritivo, clareza que pode se refletir no modo de lidar com o problema, pois este separa, inclusive, o que é de competência e atuação da escola daquilo que é de atribuição de instâncias externas a escola.

Em uma de nossas visitas, a escola encontrava-se em período de provas e de encerramento do semestre letivo. Os gestores e os professores apresentavam-se bastante atarefados e apressados para organizar documentos e resultados. Os estudantes, após as provas, ficam ociosos nas dependências da escola. Alguns procuram atividades na biblioteca, enquanto outros ficam conversando no pátio, aguardando a próxima prova ou o horário de saída. Durante esse período, a escola não desenvolve nenhuma estratégia para ocupar esse tempo ocioso, nem para mobilizá-los solidariamente em respeito aos que ainda estão em provas.

Quando questionada sobre as indisciplinas persistentes na escola, uma mãe referiu-se a situações praticadas por funcionários, apontando que estes descumprem seu trabalho, vejamos:

A direção da escola, você procura e não está. Teve uma mãe que trabalha e está aqui desde as sete e meia; já são nove e meia e ela não pode ir trabalhar porque precisa de um serviço da direção e não há ninguém. Ela tem que conversar com segundos, porque a direção não está na escola. O filho dela estava ruim da barriga e fez necessidades na roupa porque não teve permissão para sair e a mãe veio falar sobre isso. Tem apenas duas pessoas na secretaria e não há pessoal suficiente pra atender (M-3).

Esse relato retrata a cultura centralizadora presente na escola, em que apenas os gestores poderiam responder por aquela situação. Havia outros funcionários que se dispuseram a ouvir e a dar encaminhamento à reclamação, mas a responsável só queria conversa com os gestores, os quais estavam em atividades na secretaria de educação, segundo explicou a funcionária presente no momento. Logo, esse dizer revela, de qualquer forma, a ausência de coordenação das ações da organização escolar e a falta de zelo pelo cumprimento daquilo que é básico numa escola.

Os funcionários citaram também como indisciplinas a falta de respeito em relação a eles, por exemplo: o uso de linguagem inadequada, a desobediência às normas da escola e o uso indevido de materiais.

São muito mal educados [os alunos]. Fala e já recebe grito, que eles não obedecem a gente e não têm educação. A gente fala com eles e já respondem gritando. Muitas vezes somos desrespeitadas (F-2).

Esses sujeitos sentem-se desrespeitados no exercício de suas funções ou têm o seu trabalho intensificado quando precisam reparar danos provocados pelos estudantes, principalmente quando sujam indevidamente o ambiente escolar. Essa situação nos leva a questões como: Por que os discentes não respeitam o trabalho dos funcionários? Por que ninguém coloca ordem nas relações interpessoais?

Para os estudantes, indisciplinas são situações nas quais foram vítimas ou autores. Eles relatam como ocorrências mais comuns a falta de respeito aos professores, além da perturbação da ordem; entretanto denotam consciência a respeito da existência das normas escolares, conforme visto abaixo:

Alunos não assistirem aula e não respeitam as normas da escola, como fardamento e material escolar também (E-3).

A professora fica explicando a tarefa e os alunos conversando, fazendo bolinha de papel com areia e jogando nos alunos (E-7).

Já respondi a ironia de professores. Fomos pedir pra explicar a prova, ele não explicou e perguntou se nós não sabíamos ler. Se é professor, deveria dar exemplo e não ter essa postura (E-14).

Também constatamos que aulas desinteressantes e relações desgastadas entre professores e alunos ocasionam indisciplinas. São situações permeadas por afrontas e disputa pelo poder na escola, o que gera um efeito multiplicador, sem limites.

E aí, na sala de aula, a indisciplina é tipo “professora vai logo, oa hora de ir pra casa”. Ou então assim: ri com tudo, fica tirando [brincadeira]. Se o professor está dando explicação, eles interferem com conteúdos que não têm nada a ver, ficam com conversas paralelas que interrompem a aula, que prejudicam o andamento. Você tem que parar, tem que pedir silêncio. Você tem que dizer que realmente aquele conteúdo poderia ser relacionado, mas não é o objetivo da aula. Então, assim, há uma indisciplina quando eles não querem ficar até certo horário. Eles ficam tumultuando até o professor parar de dar o conteúdo (P-1).

Em relação à indisciplina, a insistência em não chegar no horário, a sair no [meio do] horário da aula, não trazer o material que ganham na escola... Eles são rebeldes na sala para não fazer as tarefas. O uso da farda é obrigatório e eles não querem usar farda (G-2).

A intimidação por parte dos estudantes aos professores e o descaso com as atividades escolares e com a própria aula reforçam a ideia de poder do aluno, que determina até onde o professor consegue efetuar o desenvolvimento de suas atividades.

Considerações

Dentre os aspectos observados a partir das concepções dos sujeitos da pesquisa, percebemos que a ausência de regras de comportamento claras na escola e de zelo por seu cumprimento vem oferecendo terreno fértil para diversos tipos de indisciplinas. Essa situação, conseqüentemente, favorece a ocorrência de violências. Dessa maneira, estas, a nosso ver, parecem ser decorrência da inexistência de ações de organização das relações interpessoais, ou melhor, da falta de ações planejadas sobre as indisciplinas escolares.

Outro aspecto relevante verificado é que a maioria dos entrevistados se percebe como vítima de indisciplinas, mas não como autor. Essa visão revela a responsabilização sobre o outro, mas nunca sobre si, ou seja, se todos agem como se não tivessem culpa pelo ocorrido, parece não ser possível tomar atitudes para prevenir ou para resolver os problemas recorrentes. Apenas os estudantes se veem como autores de indisciplinas e de violências, ações naturalmente atribuídas a esses sujeitos.

As normas descritas pela instituição escolar revelam valores anunciados, mas não indicações de condutas enquanto regras claras de comportamento no cotidiano. Tampouco se observa a supervisão sobre o ambiente escolar como medida preventiva e o acompanhamento do desenvolvimento das atividades educacionais.

Os dados nos permitem observar, ademais, que há falta de clareza a respeito das diferenças entre indisciplina e violência. Compreendemos que essa indefinição comprometa a tomada de decisões e o empreendimento de ações de enfrentamento desses fenômenos, especialmente no que concerne à escola. Dessa forma, as medidas adotadas para o enfrentamento das violências e das indisciplinas configuram-se como difusas, fragmentadas e pouco eficientes. É necessário pensar a gestão das indisciplinas de forma mais estratégica e pedagógica como via de superação dessa conduta.

A discussão e apropriação desses conceitos e limites são primordiais para a construção de um projeto de prevenção e de enfrentamento dessas manifestações. Essa responsabilidade não é exclusiva da escola, mas, frente aos efeitos danosos dessas práticas no cotidiano escolar, torna-se emergencial que a escola se posicione. É preciso, portanto, que essa instituição assuma a parte que lhe cabe por meio de ações planejadas, sistemáticas e incisivas, além de reconhecer o que não lhe cabe e, desse modo, transferir a outras jurisdições. Lidar com o fenômeno da violência não necessariamente o elimina, mas ignorar sua ocorrência ou transferir a outros as responsabilidades institucionais que lhe cabem é omissão. A escola que orienta os sujeitos a se portarem civilizadamente em seu interior educa para a cidadania, para a sociabilidade, para a vida.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVAY, M.; RUA, M. G. **Violências nas escolas**. Brasília: UNESCO, Instituto Ayrton Senna, UNAIDS, Banco Mundial, USAID, Fundação Ford, CONSED, UNDIME, 2004.

BOARINI, Maria Lucia. Indisciplina escolar: uma construção coletiva. **Revista semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, v. 17, n. 1, jan.jun. 2013. p. 123-131.

BRASIL. Presidência da República. **Estatuto da criança e do adolescente (ECA). Lei Nº 8.069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências.

CALLIMAN, G. Violências escolares: implicações para a gestão e o currículo. **Ensaio: avaliação de políticas públicas educacionais**. Rio de Janeiro, v. 18, n. 68, p. 425-442, jul./set. 2010.

CHARLOT, B. Violência nas escolas: como os franceses abordam essa questão. **Sociologias**, Porto Alegre, ano 4, n. 8 jul./dez., 2002.

COELHO, Fabiana Martins. O cotidiano da gestão escolar: o método de caso na sistematização de problemas. **Educação & realidade**, Porto Alegre, v. 40, n. 4, p. 1261-1276, out./dez. 2015. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/2175-623647617>>. Acesso em: 15 fev. 2016.

CURY, C. R. J.; FERREIRA, L. A. M. A judicialização da educação. **Revista CEJ**, Brasília, ano 13, n. 45, p. 32-45, abr./jun. 2009.

FOUCAULT, M. **Vigiar e punir**. Petrópolis: Vozes, 1995.

GARCIA, Joe. Indisciplina e violência nas escolas: algumas questões a considerar. **Revista diálogo educacional**, Curitiba, v. 9, n. 28, p. 511-523, set./dez. 2009.

GISI, M. L. As políticas educacionais e as violências nas escolas. In: EYNG, A. M (Org.). **Violências nas escolas: perspectivas históricas e políticas**. Ijuí: UNIJUÍ, 2011. p. 41-65.

GUATARRI, F. **As três ecologias**. São Paulo: Papyrus, 1999.

MELO, J. A. **Bullying na escola**: como identificá-lo, como preveni-lo, como combatê-lo. Recife: ADUPE, 2010.

RATTO, A. L. S. Disciplina, vigilância e pedagogia. **Cadernos de pesquisa**, v. 37, n. 131, p. 481-510, maio/ago. 2007.

SOUZA FILHO, R. P. **A percepção da comunidade escolar sobre o Programa Educacional de Resistência às Drogas e à Violência – PROERD – na Escola Pública Estadual Manoel Vitorino em Salvador-Bahia**. 2008. 173p. Dissertação (Mestrado em Políticas Sociais e Cidadania). Universidade Católica de Salvador/UCSAL, 2008.

SPOSITO, M. P. Um breve balanço da pesquisa sobre violência escolar no Brasil. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 27, n. 1, jan./jun., p.87-103, 2001.

WAISELFISZ, J. J. **Mapa da violência 2010**: anatomia dos homicídios no Brasil. São Paulo: Instituto Sangrare, 2010.

DESAFIOS À PRÁTICA GESTORA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Laêda Bezerra Machado¹
Cristiana Moura da Silva²

Introdução

A Educação Infantil é a primeira etapa da Educação Básica e tem como finalidade principal o desenvolvimento integral das crianças de até 5 anos de idade, complementando a ação da família e da comunidade. Mesmo que se reconheçam os avanços desse segmento da educação, pesquisas têm mostrado que não há uniformidade quanto ao acesso das crianças entre 0 e 5 ao ensino formal, uma vez que há disparidades quanto à faixa etária, à etnia, à localização geográfica e à renda familiar dos pequenos alunos. Afora isso, as instituições são bastante heterogêneas em relação à oferta desse tipo de educação (PINTO, 2009; VIEIRA, 2010, 2011; CAMPOS e ESPOSITO, 2011).

São ainda fragmentadas as orientações e a operação dos sistemas ou redes de ensino pelos municípios, além do que sobressaem as desigualdades na oferta e na manutenção desse segmento no país. Prioridades diferentes são conferidas a essa etapa da educação básica e nem sempre são consideradas as orientações nacionais e nem as oferecidas pelos sistemas municipais.

1 Doutora em Educação, Professora Associada do Departamento de Administração Escolar e Planejamento Educacional do Centro de Educação da UFPE e bolsista de produtividade em pesquisa do CNPq. E-mail: laeda01@gmail.com

2 Especialista em Gestão Escolar e Coordenação Pedagógica pela UFPE.
E-mail: cristianamoura@gmail.com

A oferta de vagas, especialmente o atendimento às crianças em idade de creche (0 a 3 anos), é ainda incipiente. O acesso à pré-escola já é mais significativo, contudo se encontra ainda distante da meta de universalização prevista pelo atual Plano Nacional de Educação (PNE) para o ano de 2016³.

Como pontuam Corsino e Nunes (2010), há uma série de desafios a serem superados pelos municípios brasileiros quanto ao processo de educação nas creches e pré-escolas no sentido de se avançar de uma perspectiva assistencial para uma ação pedagógica que venha a, sobretudo, articular cuidado e educação.

Ainda no que se refere à educação infantil, destacamos a efetivação do princípio de gestão democrática nas instituições de ensino. Sabemos que a gestão escolar é um processo que pressupõe um esclarecimento dos sujeitos quanto à complexidade do trabalho pedagógico e uma percepção sobre a importância da contribuição individual e coletiva para a sua realização. Mais do que isso, é preciso ter a clareza de que a prática democrática de gestão está relacionada, principalmente, aos processos de participação e à consequente articulação dos atores escolares dentro e fora das unidades educacionais (FERREIRA e CORRÊA, 2013).

Além da participação, a autonomia na organização do trabalho pedagógico caracteriza-se como um elemento fundamental à prática democrática de gestão. A autonomia da escola está ligada a sua capacidade e a sua liberdade de tomar decisões a partir da sua realidade, de organizar sua estrutura e seu cotidiano de forma condizente com as suas necessidades. Isto porque o processo de tomada de decisão que define as ações da escola em relação ao seu funcionamento interior e a como ela vai lidar com seu entorno deve considerar as peculiaridades de cada instituição.

Desse modo, tanto a autonomia quanto a participação são elementos fundamentais ao desenvolvimento contínuo de uma gestão escolar que busca se constituir como prática democrática.

Poucos são os trabalhos que têm abordado exatamente a gestão dos espaços de educação infantil; essa preocupação tem sido mais comum quando se trata dos níveis posteriores da educação básica. O estudo de

3 O censo escolar (2015) revelou que, na faixa etária adequada à pré-escola (4 a 5 anos), o atendimento escolar era ainda de 82,7%.

Pereira (2008), por exemplo, analisou as percepções acerca das políticas educacionais de educação infantil de profissionais de Centros Municipais de Educação Infantil (CMEIs) de Curitiba. Os resultados revelaram que a política municipal possui viés assistencial aliado à dimensão formativa das crianças pequenas, sendo mais forte o caráter assistencialista.

No que se refere à gestão das unidades educacionais, o estudo de Florês e Tomazzetti (2012) focalizou as concepções de gestores que atuam em instituições de educação infantil sobre gestão educacional nesse nível da educação e a repercussão dessas concepções em suas práticas cotidianas. Constataram que as práticas dos gestores não se coadunam com a perspectiva democrática proclamada pela legislação.

Orientados pela legislação atual – especialmente pelo que está proclamado no atual PNE, especificamente na estratégia nº 5, meta 19: “favorecer processos de autonomia pedagógica, administrativa e de gestão financeira nos estabelecimentos de ensino” (BRASIL, 2014, p. 03) –, discutimos neste capítulo os desafios da gestão escolar em instituições públicas de Educação Infantil no município do Recife-PE a partir de fragmentos de uma pesquisa em que focalizamos essa temática.

Gestão na educação infantil: identificando os desafios

A pesquisa, de caráter qualitativo, envolveu 10 gestoras que atuam em instituições de educação infantil da rede municipal de Recife, sendo quatro delas gestoras de creches, três de CMEIs e três de pré-escolas.

As participantes eram todas mulheres e tinham em média 48 anos de idade. Dentre elas, uma tinha formação em nível médio, duas eram graduadas em curso de licenciatura e sete haviam cursado pós-graduação em nível de especialização. Quanto à experiência profissional, oito dessas gestoras informaram ter mais de 10 anos de experiência, enquanto as demais tinham menos de cinco anos no exercício profissional.

Em relação à nomeação das participantes, sete foram indicadas para o cargo e três foram eleitas pelos pares e comunidade. Das gestoras indicadas, quatro atuavam em creche e três em CMEIs; todas as gestoras eleitas atuavam em pré-escolas.

Para captar as informações, utilizamos como procedimento a entrevista semiestruturada. As entrevistas foram realizadas em sessões individuais com cada gestora e duraram em torno de trinta minutos cada uma.

Seguindo a orientação de Bardin (2007), organizamos os depoimentos recolhidos através das entrevistas em um conjunto de categorias sobre a prática gestora. Contudo, nos limites deste capítulo, abordaremos especificamente os desafios enfrentados pelas participantes no exercício da gestão de instituições de educação infantil.

Os desafios mais recorrentes explicitados pelas falas das entrevistadas no exercício da gestão foram: falta de envolvimento dos funcionários e dos educadores com o trabalho pedagógico na instituição; escassez de recursos materiais e financeiros; dificuldades de comunicação com o sistema municipal; insuficiência de vagas para atender as demandas; falta de clareza das famílias quanto ao papel das instituições; resistência dos professores para realizar um trabalho lúdico; e modo de ingresso na função de gestora.

Mais da metade do grupo entrevistado considerou como grande desafio ao trabalho as relações interpessoais e a necessidade de envolvimento dos funcionários com o trabalho da instituição. Os discursos das gestoras ressaltaram a dificuldade em lidarem com os profissionais de apoio, sobretudo os terceirizados, uma vez que esses profissionais não se comprometem com o projeto pedagógico das unidades. As participantes salientaram a falta de formação pedagógica como um dos fatores que influencia esse não envolvimento dos profissionais.

Segundo as entrevistadas, esses sujeitos chegam às unidades educativas sem o mínimo de compreensão formal do que seja educação e tampouco do trabalho na educação infantil, o que faz com que eles deixem a desejar no cumprimento de suas atividades. As gestoras, assim, comentam:

Os funcionários da escola é o nosso grande desafio de como manter [o trabalho pedagógico] sem uma equipe boa, sem funcionário envolvido totalmente. Eu falo das merendeiras, auxiliar de limpeza, portaria. Não sei se eu coloco também aí os estagiários de informática, estagiários de administração... Porque a gente é uma equipe. Então, são pessoas que não têm nenhuma formação, pessoas que não conseguem se envolver no trabalho educacional mesmo. A gente deixa de prestar

atenção em outras coisas, como a parte pedagógica, como a parte que a gente devia estar aqui fazendo e nem está, me incomodando com a merenda, né? Mas... aí eu não posso ficar aqui sentada e ficar fazendo outras questões, porque a merenda não acontece (Gest-3-PE)⁴.

É complicado lidar com quem não tem clareza sobre o que é trabalhar com crianças pequenas, que as orientações que oferecemos são esquecidas facilmente, ou mesmo desconsideradas (Gest-7-CMEI).

Os profissionais, especialmente os rotativos, não compreendem o protagonismo das crianças nas instituições, ou seja, não entendem que é preciso fazer um trabalho voltado para elas, considerando-se suas necessidades. Nesse sentido, as participantes afirmam:

[...] a minha dificuldade maior são os adultos que trabalham na educação infantil, porque é um desafio diferente, porque as pessoas são diferentes e nem todo mundo que está exercendo aquela função tem esse olhar para criança (Gest-4-C).

[Os funcionários] Deixam muito a desejar quando se trata do trabalho com crianças pequenas. Muitos dizem se sentir mal, que não estudaram para isto (Gest-8-CMEI).

Para as gestoras supracitadas, é um desafio lidar com os adultos das unidades onde atuam, uma vez que falta maior envolvimento com o trabalho – o que, segundo elas, está relacionado à falta de formação daqueles. Nesse sentido, convém sugerir que a rede municipal realize um trabalho formativo ao contratar pessoas para atuar nas instituições de educação infantil, haja vista a especificidade do trabalho empreendido nessas instituições. Como afirmou Gest-3-PE, todas as situações vivenciadas pela criança na instituição são, ou melhor, deveriam ser encaradas de forma pedagógica. Contudo, para que isto aconteça, é preciso que os profissionais estejam cientes das finalidades educativas e que seu trabalho se oriente nessa perspectiva.

4 Para se preservar a identidade das participantes, utilizamos a seguinte codificação: a abreviatura da palavra gestora (Gest) seguida do número de ordem da realização da entrevista e das letras iniciais da instituição em que a profissional em questão atua.

Outras participantes comentam sobre a falta de compromisso e inadimplência dos educadores como o maior desafio que elas enfrentam no dia a dia. Ressaltam que as faltas ao trabalho são muito frequentes, como se pode ver a seguir:

É muita gente sem compromisso para se administrar! Difícil lhe dizer o que temos que suportar. As ADIs [Auxiliares de Desenvolvimento Infantil] fazem concurso, mas o desejo não é com educação das crianças (Gest-2-C).

Olhe, na minha realidade, o que é mais desafiador é a questão do apoio do pessoal relacionado à educação, dos educadores que estão conosco. Às vezes faltam, não têm compromisso, não quer saber; falta e nem dá satisfação! É desafiante lidar com isso como um gestor de creche [...]. Para os ADI, isso aqui é trampolim. Eles fizeram concurso para ADI, mas tem pedagogia. Já, já vai fazer concurso pra outra coisa, então aqui é só uma passagem. Eu tenho gente aqui que faz Direito; tem gente que faz Arquitetura; tem gente que faz Pedagogia; tem gente da área de saúde. Então essas pessoas não se envolvem. Não querem trabalhar com crianças (Gest-5-C).

As gestoras, portanto, deixam claros o pouco envolvimento com o trabalho e o desinteresse em trabalhar na educação infantil. Os depoimentos evidenciam que é preciso repensar o perfil dos profissionais que estão sendo recrutados para atuar nas instituições de educação infantil do nosso município. Pelo que podemos notar no relato da gestora 5, alguns professores e ADIs – profissionais que atuam diretamente com as crianças – muitas vezes não têm identificação e/ou formação para a função que exercem. Mais uma vez, fica evidente que é preciso ponderar melhor os critérios que serão considerados ao se contratar pessoas para atuar nessas instituições, pois tem recaído sobre os gestores a responsabilidade de lidar com faltas, desinteresse e descompromisso constantes – elementos que afetam a qualidade do trabalho desenvolvido com crianças pequenas.

Nessa mesma direção, a Gest-7-CMEI considera que gerir recursos humanos tem sido um dos desafios que enfrenta no seu cotidiano, pois muitas vezes os funcionários querem que seus desejos pessoais sejam satisfeitos, entretanto há que se pensar critérios e tomar decisões para

garantir o bem-estar coletivo das crianças por parte da gestora. Essa mesma participante também faz referência ao descompromisso com o trabalho por parte de alguns funcionários que não assumem as suas tarefas com responsabilidade; vejamos:

[...] gerir os recursos humanos é meu grande desafio. A gente às vezes fica triste, porque as nossas decisões são com base em critérios, mas sempre sai quem está insatisfeito com isso e eu digo sempre que não estou aqui pra satisfazer a vontade de um indivíduo; é a coletividade, é o bem maior, não é o meu. Então, assim, gerir as pessoas não é fácil, porque, se cada um se comprometesse completamente com o seu trabalho, não precisaria eu estar me desgastando mandando alguém fazer, pois eu acho isso muito vergonhoso (Gest-7-CMEI).

A ausência de autonomia por parte dos educadores também aparece como um desafio que dificulta o desenvolvimento do trabalho pedagógico nessas instituições. Afirmou uma participante:

O maior desafio é desenvolver a questão da autonomia nossa, dos educadores. Esse tem sido um dos maiores desafios. A gente propõe um trabalho conjunto, um trabalho colegiado. Então a gente tem que trabalhar com autonomia e as pessoas precisam construir essa autonomia. Então, o maior desafio é esse: a relação com o outro, a relação do conjunto, coletivo; nós, educadores, avançarmos nessa questão de que a gente... Nós somos atores deste processo. A construção não está fora da gente. Eu acho que o maior desafio meu, enquanto gestora, é de encontrar educadores que ainda esperam que o gestor faça, que o gestor mande. E não assumir junto, fazer junto (Gest-6-CMEI).

A Gest-6-CMEI evidencia o valor da autonomia para um trabalho coletivo. Cada sujeito, para ela, precisa assumir o seu papel e saber que é um ator do processo pedagógico. A profissional salienta que, em sua instituição, as pessoas não demonstram ter uma postura de iniciativa; ficam muitas vezes a esperar que a gestora mande fazer ou, mesmo, que ela própria faça. Não assumem, dessa maneira, coletivamente as ações.

Sabemos que os conflitos são próprios de uma gestão que busca ser democrática e se orientar pela participação e pela autonomia. Ao se referirem aos desafios, as gestoras trazem à tona os interesses, as perspectivas e os comportamentos diversos, que são geradores de conflitos e, por isso, desafiantes às suas práticas. Logo, podemos reiterar que lidar com as divergências e com as especificidades dos grupos tem sido árduo para as entrevistadas.

O segundo maior desafio citado pelas gestoras foi a insuficiência de recursos financeiros e de materiais básicos para o funcionamento das unidades de educação infantil. As instituições enfrentam problemas de diversos níveis nesse sentido. São problemas de infraestrutura precária, de escassez de material didático e de falta de equipamentos. Para elas, garantir um trabalho de qualidade nessa situação tem sido difícil, conforme afirmaram:

Por exemplo, a gente passou quase um ano sem sabão em pó num lugar onde a gente sabe que aqui é uma grande casa, onde lava roupa, lava lençol, tudo isso. E como a gente administrou isso? Com o dinheiro que a prefeitura manda pra gente, reservando, sempre dando um jeitinho e, muitas vezes, tirando do próprio bolso. Não vem [verba] suficiente; quer dizer, a gente sempre tá dando um jeitinho. E é desconfortável, porque eu acho que a gente não devia estar dando um jeitinho (Gest-7-CMEI).

[...] é pontual da gestão pública a questão dos recursos. Atrasa muito esses recursos a serem repassados. Então é um desafio muito grande pra que o trabalho flua e pra que você tenha um atendimento com qualidade. Você vê que há uma necessidade pra ontem e o recurso vai chegar depois de amanhã (Gest-9-CMEI).

Uma das gestoras salienta, ainda, que desejaria ter ambientes mais adequados para as crianças, uma vez que o espaço físico de que ela dispõe até é favorável, mas não há espaços para brincadeiras – como parques, sala de brinquedos ou uma quadra coberta. Para se melhorar essas condições seria necessário, segundo a entrevistada, maior investimento financeiro, o que não é possível, já que o recurso enviado às unidades só supre as despesas básicas do dia a dia. A participante comenta:

A gente ter mais espaços voltados para a criança. Isso aí perpassa pela questão financeira e também pela questão de rede. Você vê, eu tenho espaço físico, mas no espaço físico eu não tenho locais adequados; e, para adequá-los, eu tenho que ter financiamento. Então, um parquinho, eu preciso. Eu tenho um parque imenso aí, mas eu não tenho os brinquedos do parque e nem tenho financiamento pra isso e nem o suprimento dá, porque é muito pequeno e só dá para as necessidades do dia a dia (Gest-10-PE).

Ainda sobre a falta de recursos financeiros e materiais, uma das entrevistadas ressalta a questão da burocracia por parte da Secretaria Municipal de Educação (SME) como mais um entrave na tentativa de capitanear recursos ou de garantir serviços para melhoria do atendimento às crianças.

Sabemos que oferecer uma educação de qualidade passa, principalmente, também pelo investimento público em recursos materiais e financeiros para se oportunizar boas condições de trabalho. A garantia de um padrão de qualidade é um princípio da educação brasileira; logo, é papel da gestão pública municipal manter o andamento das instituições públicas educativas, particularmente as de educação infantil (BRASIL, 1996). No entanto, observamos que as gestoras revelam grande desgaste para contornar situações como a falta de materiais básicos para o atendimento às crianças. Segundo elas, isto acarreta a insatisfação: de funcionários, já que não dispõem do material necessário ao trabalho; das famílias, que reclamam quando o atendimento é interrompido; dos professores, uma vez que não têm o material pedagógico necessário para propor atividades significativas. Todo esse panorama, por fim, prejudica diretamente as crianças usuárias dessas instituições, pois ficam impedidas de se desenvolverem a contento.

A falta de espaço físico adequado foi um desafio indicado por apenas uma participante. Ela atua numa pré-escola que funciona numa residência adaptada desde a sua inauguração. Os profissionais lutam, então, há algum tempo, para que se construa um prédio adequado às necessidades das crianças:

Pra nós, o maior desafio é a questão de espaço. E eu digo muito às professoras que elas são umas heroínas, porque

a gente conseguir o resultado que a gente consegue, na educação infantil, com o espaço que a gente tem... A gente faz tudo aqui dentro. A gente vem lutando já para construção de uma escola e é um sonho nosso, de todos nós que fazemos parte. Tem algumas que estão aqui desde o comecinho mesmo; outras foram chegando depois. Mas aí o pessoal é muito entusiasmado (Gest-1-PE).

Nessa instituição, as salas de aulas são bastante pequenas; possuem em torno de 8m² para atender uma média de 15 crianças. Não há espaço externo para se fazer qualquer atividade lúdica ou para reunir as famílias em reuniões. A instituição fica próxima a uma praça sem brinquedos, mas as professoras aproveitam o espaço para levar as crianças e para promover brincadeiras. Frente a essa realidade, a Gest-1-PE foi muito direta em destacar seu maior desafio, já que o espaço físico reduzido tem prejudicado o trabalho com as crianças e a interação com suas famílias. Sem espaço fica difícil promover encontros, reuniões ou outra atividade que se deseje realizar no sentido de integrar mais as famílias ao espaço da instituição infantil.

O número insuficiente de funcionários de apoio foi apontado como outro desafio comum enfrentado pelas entrevistadas. Duas gestoras informaram que essa questão tem sido um obstáculo ao trabalho educacional. A Gest-8-CMEI, de um centro municipal que atende 177 crianças de 0 a 5 anos, informa que tem dificuldades com o baixo número de profissionais, pois geralmente são dois por turma (ADI e professor), mas, quando algum deles adoece, o atendimento fica comprometido, como podemos ver na fala adiante:

Eu tenho dois [funcionários] na sala; um adoece e aquela fica sozinha. E eu vou tirar de onde outra funcionária pra botar? Na sala que tem três, se eu tirar, como é que vai ficar uma pessoa? Uma sala de berçário, um berçário com 15 crianças totalmente dependentes, com duas pessoas. De onde é que eu vou tirar? Isso é uma das dificuldades. Então, se a gente diz às mães: “olhe, hoje a sala não vai abrir, porque os dois funcionários da sala está doente e eu não tenho de onde tirar funcionário”... Eu não vou deixar uma criança na creche sem ter quem cuide ou com uma pessoa. Se essa criança se

machucar? Porque acidentes acontecem. E aí? A mãe vai culpar quem? A responsabilidade é da gestora, porque abriu a creche com uma pessoa só pra 20 crianças (Gest-8-CMEI).

Essa mesma gestora afirma que seria necessário ter profissionais de reserva na instituição, para suprir a demanda quando da impossibilidade de um professor ou de um ADI assumir o trabalho em casos de força maior, como em caso de doença ou outro de imprevisto.

Outra gestora, de pré-escola, também sente a necessidade de haver mais profissionais que possam dar apoio aos professores, a fim de que estes possam se ausentar da sala seja para planejar as atividades ou para poder participar de reuniões e discussões na escola. A entrevistada corrobora também que é fundamental contar com um quadro reserva para suprir os imprevistos que podem acontecer no dia a dia, como o caso de adoecimento de um profissional ou de uma licença inesperada. Afirma ela:

[É preciso] a gente ter o pessoal, ter um corpo maior de profissionais dentro da escola [...], apoio aos professores para que eles possam sair pra estudar, pra planejar, até na questão de uma doença de um professor. Um grupo 3 que tem 25 meninos, faltam dois professores porque foram ao médico ou por alguma coisa, eu posso suprir essas salas? Duas salas de aula? A gestora vai pra essa sala, mas se forem 10 dias? Então, eu acredito que deveria se ampliar essa questão de profissionais (Gest-10-PE).

Outro dilema apontado pelo grupo de participantes foram as dificuldades e os entraves na comunicação com a SME. A respeito disso, comentam:

É muito truncada a comunicação com a SME. Tem ofício deles que nunca chega aqui. A gente até já perdeu formação. E nós, se quisermos alguma coisa, tem que ir lá. Não adianta mandar ofício, telefonar, etc. (Gest-2-C).

O que eu acho que é um desafio é a questão da comunicação da própria instituição da prefeitura com as unidades. Eu vejo como outro desafio porque vem no “Gestor em rede”, vem determinado ofício deliberando isso, isso e aquilo, mas, na prática, aquilo não acontece (Gest-9-C).

A ineficiência dessa comunicação sempre gera situações desconfortáveis entre a secretaria do município e a gestão das unidades.

Ainda no âmbito da comunicação com a SME, uma gestora informa que constantemente fica sem respostas quando envia comunicados ou ofícios requerendo solicitações para unidade em que atua, como observamos a seguir:

Você manda ofício, você comunica, vai pessoalmente, não é? E ainda você não vê um retorno “recebi seu ofício”; fica sem saber. Alguns departamentos respondem a gente de imediato, mas, em outros, a comunicação é travada, é difícil (Gest-7-CMEI).

Desse modo, percebe-se que, seja por informes equivocados ou devido à falta de respostas, as gestoras avaliam que é um sério desafio lidar com esses entraves de comunicação com a instância mantenedora das instituições infantis.

Além dos impasses já mencionados, a Gestora 8 informou que a falta de vagas tem se apresentado como um desafio diário à sua prática de gestão. No CMEI em que atua, há uma lista de espera por vagas com cerca de 65 crianças inscritas. Sobre essa situação, ela comenta o seguinte:

A demanda é muito grande. Todos os dias chegam três, quatro pessoas aqui procurando vagas. A gente tem uma lista de espera com mais de 65 crianças esperando. E olhe que eu não estou nem pegando mais o nome das pessoas, porque não adianta eu pegar, que eu não vou chamar. Eu tenho certeza que essas 65 crianças não vão ser chamadas, porque não tem como, porque só posso chamar quando desistir alguém. É difícil desistir. Quem está aqui só desiste quando vai se mudar para outro local [...]. É muito difícil uma criança desistir aqui. Agora todos os dias chega gente aqui atrás de vagas. É todos os dias, todos os dias! (Gest-8-CMEI).

A mesma gestora informou também que precisa conviver com a insatisfação de algumas famílias que procuram por vagas em sua unidade educacional, a qual não dispõe da oferta dessas vagas, como já dito. A gestora não informou a especificidade da demanda por vagas retida no CMEI (se são requisitadas por crianças com até 3 anos ou por crianças em

idade de pré-escolar). Desse modo, é importante notar a distância que há entre a concretização da meta 1 do atual PNE, que prevê a universalização da pré-escola para até 2016, e a ausência de uma significativa possibilidade de ampliação da oferta de educação para crianças de zero a três.

Na visão das gestoras, há ainda outro desafio a ser enfrentado: a resistência de alguns pais em relação ao trabalho desenvolvido na educação infantil. Para a Gestora 8, algumas mães não têm clareza do papel dessa formação e da instituição ao demonstrarem objeção em permitir que as crianças participem de atividades que são consideradas importantes para a socialização e o desenvolvimento dos aprendizes. As entrevistadas afirmam:

Tem mãe que não compreende o trabalho da creche. Fica reclamando que o menino não progrediu, não sabe as letrinhas [vogais], que vai para casa com areia no sapato, etc. (Gest-3-PE).

As crianças estão aqui pra socializar com outras crianças. Eles têm que estar juntos; eles têm que cair; eles têm que levantar; eles têm que tomar banho de piscina; eles têm que correr no parque; eles têm que tá na areia... Tem mães que diz que não é pra deixar o filho dela ir pra areia, mas ele tem que ir, ele precisa brincar. Não quer deixar não porque tem problema de saúde, é pra não colocar areia na cabeça, pra não chegar em casa sujo. Mas, se ficar sujo, ele toma banho. Ele toma banho aqui e toma em casa. Ele toma banho aqui de 4:30h. Ela quer que a criança chegue em casa de 6:00h, 6:30h limpo. Mas não tem como, porque a gente não vai dar banho naquela criança e deixar ele na cadeira. Eles têm que correr, que brincar, que jantar, brincar com as crianças, deitar no chão... O banho é pra refrescar, limpar naquele momento, tirar aquele excesso da areia que veio do parque. Essas são algumas dificuldades que a gente encontra. Não são todas as mães não. Tem um grupo de mães maravilhosas, mas algumas não têm clareza (Gest-8-CMEI).

Para essas gestoras, há um trabalho contínuo no sentido de esclarecer aos pais a importância desses momentos.

A Gest-3-PE afirma que há uma tentativa de desenvolver, na pré-escola em que atua, um trabalho pedagógico que privilegie os jogos e as

brincadeiras na educação infantil. No entanto, em vista de um grupo de professores que não têm experiência com o trabalho nesse segmento, ela encontra dificuldades para orientá-los e, conseqüentemente, para consolidar uma prática pedagógica que tenha como seu eixo condutor a ludicidade. Sobre esse assunto, a participante colocou o seguinte:

Nós temos resistência ao trabalho lúdico com a criança. Então, nós temos alguns professores que resistem. É importante que o professor compreenda que a gente está em educação infantil, a gente precisa trabalhar muito mais o lúdico. É um grande desafio pra gente. A gente trabalha com professores com várias características: professores que foram sempre de ensino médio; nós temos hoje, aqui na nossa escola, professores que sempre trabalharam com adultos; professores que nunca estiveram numa sala de aula, porque estavam em outras funções. Então, hoje nós temos esse perfil de docentes e isso é um grande desafio nosso: professores que são totalmente envolvidos com EI e professores que nunca trabalharam com criança de 4 e 5 anos. E aí pra gente tem sido muito difícil, um desafio orientar esse trabalho (Gest-3-PE).

Como já informado anteriormente, gestoras de creches e de CMEI em Recife são indicadas para o cargo. Diante dessa realidade, notamos que, entre a maior parte do grupo entrevistado, há um certo desconforto para com o fato de a nomeação do cargo ser feita através de indicação. Uma das entrevistadas deixou claro que este é um desafio enfrentado na sua prática, pois ter sido indicada gera uma instabilidade e não garante a continuidade do trabalho que realiza. As participantes consideram que a gestão acaba ficando à mercê de interesses políticos no que se refere à continuidade destas na função. Uma delas assim comentou:

Eu acho que um dos desafios, não é o principal, mas é o fato da gente não ter estabilidade, não ter eleição. Quando eu fui indicada, eu fui indicada na gestão passada. Quem me garante a minha continuidade aqui? Eu gostaria que houvesse eleição, como foi aprovado na COMUDE [Conferência Municipal de Educação]... Ter eleição pra creches e CMEI. O que é que acontece? A gente fica a mercê! Não... Que

you are in something that you do not have security. For me, the security that gives is the vote. It is democracy in the exercise of the vote. This right that, in fact, was constructed and constituted in a conference, but that is negated for motives of political interest (Gest-7-CMEI).

The same manager affirms still that she commits herself to develop a collective practice, to have a significant project with the children. However, all her effort can be disregarded in virtue of decisions for which the objective is not the quality of education, but political interests. As managers, even having been indicated, admit that the vote is the mechanism more legitimate to endorse the work they develop. They affirm, therefore:

When we are elected, it becomes more comfortable our situation of work, with the colleagues, with another management that enters. Unfortunately it is insecure our situation in front of the CMEI (Gest-8-CMEI).

[...] I was an educated person within democracy and the exercise of the right. Then, I think that nothing more to endorse or not my work than the vote. But it was not accepted. Then, for me, it is a challenge (Gest-7-CMEI).

If I had been elected by my group, I would feel more willing to organize, to make plans more secure. You never know if you will continue (Gest-2-C).

Paro (2001), when talking about the advances and limits of the election of directors in educational institutions, insists on saying that the election by itself does not establish democracy in schools and, also, that the plebiscite does not eliminate conflicts. The election is only one of the elements that can favor the democratic process. From what we perceive in the statements of the indicated managers for the position, besides the lack of legitimacy, they also worry about their own functional stability since they were only designated – and not elected – for the function they exercise.

Considerações finais

A pesquisa revelou que as gestoras que atuam na educação infantil compreendem esse segmento como um espaço de socialização. Mostrou também que suas instituições têm como principal função desenvolver ações de caráter essencialmente pedagógico que possibilitem às crianças vivenciar experiências significativas para seu desenvolvimento e aprendizagem.

O grupo pesquisado compreende a gestão associada à organização da dinâmica institucional como um todo e o gestor como um articulador de ações e de pessoas, um facilitador para o desenvolvimento das atividades; ou seja, aquele que vai orientar o trabalho dos seus pares a fim de que projeto pedagógico se efetive. Contudo, a concepção do gestor como aquele que fiscaliza, que controla processos e que toma as iniciativas ainda se mostra, de certa maneira, presente nos discursos das participantes.

Conforme prevê a legislação, a educação infantil deve se dar de modo a complementar a ação da família e da comunidade. A gestão escolar comprometida com a garantia do direito à educação de qualidade deve esforçar-se para articular o trabalho pedagógico das unidades educativas com os processos mais amplos da vida social e cultural dos educandos. Na visão das gestoras, é ainda desafiante garantir um maior envolvimento e uma participação mais efetiva das famílias e da comunidade local em relação às atividades educativas desenvolvidas nas unidades infantis.

Outros desafios enfrentados pelas gestoras foram associados aos profissionais e à relação destes com o trabalho nas instituições educacionais. Também foram evidenciados problemas relativos à disponibilidade de recursos materiais e financeiros, à oferta insuficiente de vagas, à estrutura física inadequada – adversidades essas que historicamente têm afetado o atendimento na educação infantil.

As gestoras reconhecem a necessidade de que todos os profissionais que atuam numa unidade educativa para crianças pequenas precisam estar envolvidos com o processo pedagógico. Ainda assim, algumas têm lidado com frequentes faltas ao trabalho, com tarefas mal executadas, com um atendimento pouco sensível às crianças, entre outros fatores que acabam afetando diretamente a qualidade do atendimento oferecido. As entrevistadas apontam a falta de formação adequada para o trabalho com

crianças pequenas e/ou o desinteresse por esse campo de atuação como possíveis razões para tais problemas.

Admitamos que a educação infantil é a base fundamental para a formação de sujeitos críticos, criativos e capazes de intervir no meio social e cultural em que vivem no intuito de contribuir para a sua transformação. Reconheçamos, também, o papel importante da gestão escolar para assegurar, no interior das instituições infantis, a garantia do direito a uma educação de qualidade para as crianças pequenas.

Retratar neste texto os desafios à prática gestora na educação infantil é uma forma de contribuir para intensificar o debate sobre as problemáticas ainda presentes nesse campo de atuação. É essencial, portanto, pensarmos ações coletivas que possam promover as melhorias necessárias na direção da efetiva garantia do direito das crianças pequenas à educação de excelência.

REFERÊNCIAS

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Edição revista e atualizada. Tradução: Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. Lisboa: Edições 70/LTDA, 2007.

BRASIL. **Lei nº 13.005** de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação.

_____. **Lei 9.394/96** de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

CAMPOS, M. M; ESPOSITO, V. L. Entre os planos e a realidade: desigualdades no acesso ao início da educação básica. Versão preliminar. **Caderno Cedes**, Unicamp, fev./mar., 2011, p. 1-16.

CORSINO, P.; NUNES, M. F. R. Políticas públicas universalistas e residualistas: o desafio da educação infantil. **Anais da 33ª Anped**, GT 07 – Educação da criança de zero a seis anos. Caxambu, 2010. Disponível em < <http://www.anped.org.br/33encontro/internas/ver/trabalhos-gt07>>. Acesso em: 07 jul. 2015.

FERREIRA, J. C.; CORRÊA, S. S. A dimensão democrática da elaboração do projeto político-pedagógico na Educação Infantil: relações e especificidades. **Zero-a-seis**, Florianópolis, v. 1, n. 27, jan./jun., 2013, p. 99-114.

FLORÊS, V. M. S.; TOMAZZETTI, C. M. Gestão na educação infantil: concepções e práticas. **IX Anped SUL**, GT 07 – Educação e infância. Caxias do Sul, 2012. Disponível em: <http://www.portalanpedsul.com.br/admin/uploads/2012/Educacao_e_Infancia/Trabalho/07_48_41_2689-6717-1-PB.pdf>. Acesso em: 13 jun. 2015.

PARO, Vitor Henrique. Eleições de diretores de escolas públicas: avanços e limites da prática. In: _____. **Escritos sobre educação**. São Paulo: Xamã, 2001. p. 63-78.

PEREIRA, M. N. C. Criança, infância e política na compreensão dos profissionais que atuam na educação infantil em Curitiba. **Anais da 31ª Anped**, GT 07 – Educação da criança de zero a seis anos. Caxambu, 2008. Disponível em: < <http://www.anped.org.br/reunioes/31ra/1trabalho/trabalho07.htm>> Acesso em: 13 jun. 2015.

PINTO, J. M. R. Perfil da Educação Infantil no Brasil: indicadores de acesso e condições de oferta. In: BRASIL. **Política de Educação Infantil no Brasil: relatório de avaliação**. Brasília: MEC/SEB, UNESCO, 2009. p. 121-168.

VIEIRA, L. M. F. A educação infantil e o plano nacional de educação: as propostas da CONAE. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 112, jul./set. 2010, p. 809-831.

VIEIRA, L. M. F. Obrigatoriedade escolar na educação infantil. *Revista Retratos da Escola*, Brasília, v. 5, n. 9, p. 245-262, jul./dez. 2011.

DEMOCRATIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO E DA ESCOLA PÚBLICA BRASILEIRA: A CONTRIBUIÇÃO DOS EDUCADORES NAS DÉCADAS DE 1970 E 1980

Luis Carlos Marques Sousa¹

Introdução

Devido à quantidade e, mais ainda, à natureza dos problemas que ora vem fazendo parte da realidade brasileira – sobretudo nos setores social, político e econômico –, a época atual se configura como um momento grave e dramático. Esse quadro ocorre por conta das interrogações, das incertezas, dos retrocessos e das perdas que vêm sendo gerados em tal realidade. Entre outros aspectos, a gravidade do momento presente tem gerado uma série de sentimentos de frustração e de desânimo, tendo em vista a interrupção da trajetória de (re)instauração de uma sociedade efetivamente democrática – para a qual, sobretudo na década de 1980, parecíamos ter dado passos decisivos e duradouros.

No que concerne ao campo educacional e, mais precisamente, à dimensão da democratização da escola pública brasileira, também constatamos a existência de grandes obstáculos e déficits que emperram a efetivação do projeto de oferta de uma escola pública que, baseada na especificidade educativa, contribua para a construção e para a consolidação de uma nação democrática.

¹ Professor do Departamento de Administração Escolar e Planejamento Educacional (DAEPE) do Centro de Educação (CE) da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE).
E-mail: lulakarlos2010@yahoo.com.br

Diante desse contexto brevemente elucidado, apoiados numa literatura pertinente e na análise documental, elaboramos o presente trabalho. O intuito desse estudo é o de, a partir do resgate histórico-analítico, contribuímos para avivar a memória dos empreendimentos feitos pelos educadores e por suas entidades representativas. Na primeira seção, explicitamos os empreendimentos realizados em prol da restauração do Estado democrático em nosso país. Em seguida, são apresentadas as ações em favor da democratização da educação pública brasileira. Logo após, na terceira seção, vemos as intervenções feitas em vista da inclusão de pautas democráticas na Assembleia Nacional Constituinte de 1997/98. Na quarta seção, refletimos sobre o aprendizado de “uma nova lição”, ou seja, sobre a consciência de que ser profissional da educação é, também, ser trabalhador. Por fim, tecemos algumas considerações acerca dos significados de tais lutas, movimentos e marchas.

Uma vez que integra o contexto de sociedade capitalista na qual está inserida e da qual sofre determinações e condicionamentos, a escola pública brasileira, em grande parte da sua trajetória histórica, tem se caracterizado por reproduzir os princípios desse mesmo contexto (através, notadamente, de aspectos como autoritarismo, seletividade, elitização e exclusão) em seu acesso, organização, funcionamento e em suas práticas cotidianas. Por outro lado, a fim de superar tais aspectos, podemos registrar a ocorrência de vozes, de ações e de mobilizações. Com efeito, tem ocorrido um intenso e contínuo movimento empreendido pelos educadores e por outros segmentos progressistas da sociedade brasileira para que o setor educacional público seja pautado pela perspectiva de democratização. Essas iniciativas, que ocorrem desde o final da década de 1970 até os nossos dias, resultaram em consideráveis avanços e, ainda, lançaram bases para a conquista de novos patamares na democratização educacional do nosso país.

A mobilização em favor da democratização da educação no bojo do movimento pela restauração do Estado democrático brasileiro

Como sabemos, a partir de março de 1964, foi interrompido o itinerário democrático que a nação brasileira vinha percorrendo devido à implantação da ditadura civil-militar cujas consequências danosas ainda hoje se fazem sentir.

No bojo dos movimentos e das ações de resistência e de oposição empreendidos em vista do restabelecimento da normalidade democrática, os educadores, os setores sociais progressistas, bem como os segmentos organizados e politizados das classes populares empunharam a bandeira da luta pela escola pública, gratuita, universal e democrática. Foi, pois, nesse contexto que a realização do seminário “História e Ciências Sociais” (em Campinas/SP, no ano de 1975) se destacou como um evento que assinalou um novo modo de posicionamento da sociedade contra a ditadura então reinante. Com efeito, além da ligação dos promotores do evento com o setor educacional (quase todos eram professores universitários), esse seminário contribuiu para a redemocratização da sociedade brasileira na medida em que questionou o autoritarismo dominante, bem como possibilitou a discussão de alternativas para a superação da situação vigente.

Três anos depois, a mesma cidade de Campinas sediou outro evento – o I Seminário Brasileiro de Educação – que teve um grande significado tanto pela sua realização em si como pelas edições desse evento que se seguiram. Desse modo, a partir da segunda edição desse seminário, em 1980, foi ressuscitada, em novos moldes, uma antiga experiência de debate nacional sobre a questão educacional: as chamadas Conferências Brasileiras de Educação.

A respeito do significado e da importância desse seminário, Pino (1995) enfatiza que o mesmo

pode ser considerado como um marco na reorganização do movimento dos educadores e do campo educacional [...] como também por constituir um novo espaço de resistência, oriundo da ação dos educadores, expressa no primeiro encontro de profissionais da educação, após 1964, que deu visibilidade ao primeiro momento de reflexão coletiva sobre educação (p. 18).

Houve, ainda, nessa época, o estabelecimento de parceria com setores sociais progressistas. Cabe nesta reflexão ser mencionada, portanto, a adesão feita pela Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (doravante SBPC) em, também, participar da luta pela defesa da educação pública. A SBPC, nesse sentido, incluía, juntamente com a Ciência, a Educação como elementos necessários para a construção de uma sociedade democrática. “Ciência e Educação para uma sociedade democrática” foi, pois, o tema central do encontro anual da SBPC no ano de 1980. Muito provavelmente, a inclusão da educação como temática de um encontro dessa entidade deveu-se à compreensão de que a educação constitui um processo necessário e indispensável para a ocorrência do progresso científico. Inclusive, como registram Cunha et al (1980), desde o encontro anual realizado pela SBPC no ano de 1974, na cidade do Recife, foi crescente o número de simpósios, de conferências, de comunicações, de painéis e de outras atividades correlatas sobre questões e temáticas educacionais. Nesse sentido, a ênfase dada na reunião anual de 1980 pode ser vista como um significativo marco do envolvimento dessa notável entidade científica com a educação.

No que tange à mudança paradigmática que estava sendo operada na administração da educação e das escolas públicas, podemos identificar que tal movimento pela redemocratização também esteve materializado em várias experiências que, em fins da década de 1970 e em meados da década seguinte, foram realizadas em diversos sistemas públicos de ensino do país, sobretudo na esfera municipal, pautadas na perspectiva da democratização da educação e da escola.

Conforme o trabalho de Cunha (1999) – o qual resgata as lutas dos movimentos sociais pela democratização da escola pública e, ainda, as inovações que visavam à participação popular na gestão educacional –, destacamos as experiências realizadas nos municípios de Lages (SC), de Boa Esperança (ES), de Piracicaba (SP) e no sistema público de ensino do Estado de Minas Gerais (no quadriênio de 1980 a 1984).

O Congresso Mineiro de Educação, realizado no período de agosto a setembro de 1983, representou um marco no processo do debate participativo sobre a democratização da educação e da escola,

o que pode ser comprovado pelo quantitativo de participantes: “5.553 escolas estaduais, cerca de 9.200 escolas municipais e a quase totalidade das 620 escolas privadas de 1º e 2º graus do Estado de Minas Gerais” (CUNHA, 1999, p. 169). Além disso, esse congresso contou com a representação de entidades educacionais dos mais diferentes tipos e instâncias administrativas. Como um dos frutos mais expressivos desse evento, começou a ser disseminada pelo Brasil afora a implantação dos Conselhos ou Colegiados Escolares – mecanismos para se poder visibilizar a gestão democrática da escola. Dessa forma, a partir desta e de outras modalidades colegiais, foi desencadeado um processo de reaprendizagem do exercício da participação social também nos aparelhos do Estado – o que, concomitantemente, se configurou uma valiosa contribuição para a organização da sociedade civil (BONETI, 2000).

Ainda que essas experiências não tenham tido abrangência no nível macro do sistema educacional nacional por apresentarem certo limite de alcance, essa restrição em nada diminui o mérito das ações acima mencionadas. Ao contrário, elas constituíram “ensaios” por meio dos quais estava sendo concretizada a mudança que os educadores e os setores sociais progressistas sonhavam e idealizavam em termos de democratização da educação e da escola. Afora isso, esses movimentos possibilitaram a participação da sociedade na elaboração das políticas educacionais e na gestão democrática da escola. Por extensão, essas experiências também contribuíram para o início de uma ruptura com a secular cultura de elitização e de exclusão que tem marcado a trajetória da educação brasileira.

A contribuição das Conferências Brasileiras de Educação para a democratização da educação pública

Sob a perspectiva da continuidade, da perseverança e da sintonia com a construção da democratização da sociedade brasileira, no decorrer da década de 1980, os educadores brasileiros, na busca pela concretização desse projeto, se destacaram por realizarem as chamadas Conferências Brasileiras

de Educação². Essas conferências foram promovidas e coordenadas pela Associação Nacional de Educação (ANDE), pela Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Educação (ANPEd) e pelo Centro de Estudos Educação e Sociedade (CEDES).

A primeira edição dessa conferência ocorreu no período de 31 de março a 3 de abril de 1980, congregou cerca de 1.400 participantes provenientes de 18 Estados da federação e teve como tema central “Política educacional”. Num ambiente marcado por um grande esforço para haver espaço de divergências de pontos de vistas e de posicionamentos, ao longo dos quatro dias da conferência, os participantes demonstraram bastante maturidade ao incorporarem as palavras da Comissão Organizadora de que era preciso rejeitar o papel dos docentes enquanto simples executores de uma política educacional sobre a qual não haviam sido consultados (ANAIS..., 1981).

Tanto pela natureza do evento como pela abrangência do tema escolhido, muitas foram as questões tratadas, dentre as quais foram abordados os vários níveis de ensino que integravam o sistema educacional nacional de então. Entretanto, nessa conferência, foi dada ênfase à necessidade da democratização da educação e da escola, sob a perspectiva de se promover uma efetiva participação da sociedade na elaboração e na implementação das políticas educacionais públicas. Dessa forma, a primeira conferência fez eco aos anseios de participação que, naquele momento, a sociedade brasileira, sobretudo via movimentos populares e sindicais, expressava em vista da reconstrução democrática da nação.

A II Conferência Brasileira de Educação, tendo registrado um número de 2.000 inscrições, foi realizada nas dependências da Universidade Federal de Minas Gerais, no período de 10 a 13 de junho de 1982, e teve como tema “Educação: perspectivas da democratização da sociedade”. A gestão da educação – aliada à questão dos profissionais da educação, bem como à da participação popular e aos aspectos pedagógicos – constituiu

2 Esse tipo de mobilização e de organização já havia ocorrido em períodos anteriores à década de 1980 – mais precisamente durante o período imperial e nas primeiras décadas republicanas. Os diversos eventos desse gênero, apesar de partir da iniciativa do poder estatal visando a cooptar os educadores progressistas, tiveram o mérito de terem sido utilizados pelos educadores como um espaço para expressarem suas concepções e suas propostas em prol de uma educação não elitista.

um dos eixos agregadores dessa conferência. A discussão sobre tais eixos, vistos de forma articulada, contribuiu para o fortalecimento da proposta da edificação democrática necessária para a reconstrução da vida nacional – sob uma perspectiva totalmente oposta ao contexto autoritário e excludente da época – uma vez que a educação foi reconhecida como um fundamental direito de cidadania.

No contexto da discussão sobre a gestão da educação, foi dada ênfase à temática da descentralização, que, naquele momento, estava sendo apresentada como o direcionamento pelo qual a educação brasileira deveria seguir. Entretanto, como registrado no documento de encerramento dessa segunda conferência, a descentralização era concebida de diferentes formas entre os setores públicos e os partidos políticos que participavam do processo de redemocratização da sociedade brasileira naquele momento (DOCUMENTO..., 1982). Mesmo sem terem chegado a um consenso em torno dessa temática, os educadores expressaram um receio em relação ao encaminhamento que estava sendo dado à configuração da descentralização, ou seja, uma descentralização baseada na perspectiva da municipalização. Vale ressaltar que tal receio não era infundado, uma vez que o modelo de descentralização contido no Ato Adicional de 1834 – e nos seus sucedâneos – havia sido bastante danoso para a promoção e para a manutenção da escola brasileira (sobretudo no nível do então chamado ensino primário).

A III Conferência Brasileira de Educação aconteceu na cidade de Niterói (RJ), em 1984 e contou com a participação de 5.000 educadores.

O tema central “Da crítica às propostas de ação” expressou um compromisso dos educadores brasileiros em contribuir com o programa político que, naquele momento, estava sendo delineado pelos segmentos sociais progressistas. Apesar das contradições das forças que empunhavam tal programa, este fundamentalmente, defendia o direcionamento a ser dado para a vida nacional assentado em bases democráticas, na justiça e na igualdade social. Nesse contexto, podemos compreender o poder de força com que essa conferência estava revestida devido ao fato de Tancredo Neves (então candidato à presidência da república) ter enviado uma mensagem (datada de 11 de outubro de 1984) aos participantes do referido evento. Essa mensagem, certamente, deve ter

lhes causado um grande alento tanto pela qualificação política emitente como, ainda, pelo teor da missiva, que expressava um reconhecimento de que os educadores possuíam um importante papel a ser desempenhado na formulação da política educacional da nação brasileira. Aos educadores, entre outras questões, Tancredo Neves dizia que

[...] gostaria de receber de todos, através deste fórum e de outros que se organizem, as sugestões que haverão de embasar a ação do futuro governo [...]. O momento inicial nos desafia a uma participação coletiva na busca e na implementação de uma política nacional de educação que possa ser elaborada a partir do verdadeiro laboratório da educação – as escolas – e não a partir de ideias geradas, de forma centralizada, nos gabinetes tecnocráticos. Os princípios democráticos que motivam nossos compromissos com a educação asseguram amplas condições para a promoção de um grande debate nacional, capaz de incluir todos os segmentos da sociedade, instituições e organizações sociais, culturais, científicas e políticas para a formulação de uma verdadeira política nacional de educação (NEVES, 1984, p. 69).

Declarando terem se sentido sensibilizados pela mensagem que lhes fora enviada, os participantes da terceira conferência responderam a Tancredo Neves por meio de um documento entregue em mãos no dia 22 de novembro de 1984. Após fazerem um sucinto resgate da trajetória de luta do movimento docente “por uma política nacional de educação orientada pelo compromisso com a democratização das oportunidades de acesso à educação e à cultura” (RESPOSTA..., 1984, p. 64), os educadores também declararam que “estavam com disposição de participar ativamente da formulação e implementação da política educacional do novo governo” (idem, p. 64).

De 2 a 5 de setembro de 1986, desta vez na capital goiana, situada nas instalações da Universidade Federal de Goiás, foi realizada a IV Conferência Brasileira de Educação, que reuniu 6.000 participantes. Em sintonia com o clima social e político que a nação estava vivenciando – devido ao anúncio da realização de uma Assembleia Nacional Constituinte –, essa nova conferência adotou o seguinte tema: “Educação e Constituinte”.

Resultado de intensas reflexões e de debates, foi produzido um documento cujo teor certamente fez com o que o mesmo possa ser inscrito

na lista dos documentos memoráveis que têm sido gestados ao longo da história da educação brasileira por apontar uma nova direção para a educação nacional: trata-se da Carta de Goiânia. Nessa missiva, após constatarem que, no âmbito da Educação, o país continuava convivendo com problemas crônicos referentes à universalização, à qualidade do ensino, à gratuidade escolar, às condições de trabalho do magistério e à escassez e má distribuição das verbas públicas, os educadores pontuaram alguns dados estatísticos que corroboravam essa denúncia que estavam realizando (CARTA..., 1994, p. 226).

Ainda nessa carta, após a pauta dessa denúncia, mesmo se reconhecendo que as expectativas de mudança em relação aos crônicos problemas da educação nacional apresentadas na conferência anterior (a segunda edição, em 1984) não haviam se realizado, os educadores afirmaram sua disposição de luta e apresentaram 21 propostas para serem inseridas no texto constitucional. Dentre essas proposições, destacamos as seguintes: (i) oferta da educação escolar nos estabelecimentos públicos em todos os níveis de ensino, gratuita e laica, como um direito de todos os brasileiros; (ii) direito à educação pública básica comum, gratuita e de igual qualidade, sem distinção para ninguém; (iii) obrigatoriedade do ensino fundamental, com 8 anos de duração; (iv) promoção do ensino fundamental para todos os jovens e os adultos que foram excluídos da escola ou a ela não tiveram acesso na idade própria como um dever do Estado; (v) estabelecimento do ensino de 2º grau como segunda etapa do ensino básico e como um direito de todos; (vi) autonomia e democratização do ensino universitário; (vii) destinação dos recursos públicos unicamente para os sistemas públicos de ensino, quer sejam federal, estadual ou municipal; e (viii) garantia à sociedade civil do controle de execução da política educacional em todas as esferas administrativas do país (ibidem).

Também no documento supracitado, foi explicitado o entendimento sobre a democratização da educação pública defendida pela conferência, assim expresso:

a democratização da educação não passa apenas pela ampliação quantitativa das oportunidades de acesso e permanência na escola e pela sua eficiência na transmissão de conhecimentos.

Ela diz igualmente respeito à administração global do sistema e à vida da escola em particular (ibidem, p. 227).

Ainda que pudessem estar contagiados pelo clima de efusão gerado pela democratização política, os educadores mantiveram uma postura crítica no que concerne a tal fenômeno ao chamarem atenção para o fato de que

à democratização política deve corresponder a democratização da educação nos termos que ela é entendida nos anos 80, enquanto participação dos professores, pais, alunos, profissionais da educação, forças organizadoras da sociedade e membros da comunidade a todos os níveis de decisão; enquanto resgate de experiências historicamente valiosas, não para repeti-las, mas assumindo-as como patamar a partir do qual possamos propor novas formas de ação, novos métodos e novas políticas (idem, p. 227).

A V Conferência Brasileira de Educação aconteceu na Universidade de Brasília em 1998 e teve como tema “A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN)”. Tendo em mira a elaboração da nova LDBEN, os trabalhos desse encontro concentraram-se na discussão e na produção de propostas para a nova lei máxima da educação nacional. Foi destacada a defesa dos princípios da “destinação exclusiva das verbas públicas para o ensino público e da gestão democrática da escola de qualquer tipo ou grau” (V CONFERÊNCIA..., 1988, p. 66) como condição de fundamental importância para a democratização da educação pública.

Diante da ênfase que a descentralização estava recebendo nos debates em torno da nova LDBEN e da possibilidade de desvirtuamento da concepção que essa diretriz possui na perspectiva progressista, em seu documento final, a V Conferência Brasileira de Educação adotou o seguinte posicionamento:

a aspirada descentralização do ensino deve fundamentar-se numa efetiva distribuição de poderes a serem exercidos a partir de legítima representação democrática, acompanhada de adequada destinação de recursos, imprescindíveis ao cumprimento dos encargos educacionais. Não pode caracterizar-se pelo descompromisso de diferentes instâncias

administrativas com a educação, como frequentemente tem ocorrido nas tentativas de municipalizar o ensino do 1º grau. Nem pode traduzir-se na privatização do ensino nos diferentes níveis, como tem acontecido na Velha e na Nova República (V CONFERÊNCIA..., 1989, p. 65).

Ainda nesse documento, os educadores declararam reconhecer que a luta pela transformação da escola, para que esta se constitua em efetivo espaço democrático e popular, não poderia estar dissociada de um compromisso de luta mais amplo; ou seja, de um engajamento na busca da provocação de profundas mudanças na sociedade brasileira como um todo. Desse modo, é preciso também lutar para que ocorra uma distribuição mais equânime dos bens e dos benefícios sociais sem os quais as mudanças nas políticas educacionais e nas normas legais não passariam de propostas formais e de meros paliativos para as múltiplas desigualdades existentes no interior dessa mesma sociedade (idem).

Por variadas razões, a programação da realização bienal das Conferências Brasileiras de Educação não pôde ser realizada no ano de 1990, de modo que a sexta edição da conferência só foi realizada no ano seguinte, no período de 3 a 6 de julho. Ocorreu no campus da Universidade de São Paulo (USP) e teve como tema “Política Nacional de Educação”.

Muito provavelmente, em decorrência da complexidade da temática adotada, essa nova conferência, entre outros aspectos, caracterizou-se por estabelecer uma ampla parceria com intelectuais e com profissionais de outras áreas (economistas, cientistas sociais, filósofos, etc.). Essas parcerias se deram no intuito de responder às múltiplas interpelações decorrentes do processo de elaboração de uma política educacional capaz de superar os desafios impostos pela profunda crise em que, naquele específico momento, a educação brasileira estava mergulhada. Nesse sentido, os educadores denunciaram que

o nosso já frágil sistema público de ensino tem sido alvo de políticas que, em vez de responderem aos seus problemas, enfraqueceram-no ainda mais e contribuem para a sua desintegração [...]. Políticas traçadas em nome da sociedade, mas que ameaçam o ensino público porque pensam a esfera pública a partir de interesses privados. Políticas elaboradas em

nome de um novo modelo econômico, supostamente capaz de tirar o Brasil da crise estrutural que o afeta e de incluí-lo no atual reordenamento político-econômico internacional, mas que põem em risco a sobrevivência daquelas instituições de cuja existência e vigor muito depende a construção de uma sociedade democrática, porque pensam desenvolvimento sem justiça social (MENSAGEM..., 1992, p. 17).

Na busca da elaboração de uma política educacional que atendesse, de forma democrática, ao momento de então, os educadores enfatizaram a defesa de que cabe ao Estado o papel indivisível de financiamento e da gestão da educação pública, ao mesmo tempo em que compete à sociedade civil a tarefa de dar as coordenadas das políticas educacionais capazes de estabelecer efetiva e ampla participação social.

Por fim, sobre o significado das Conferências Brasileiras de Educação, endossamos a análise de Pino (1995) ao dizer que estas não somente representaram um foco de resistência ao Estado autoritário de então e às suas conseqüentes políticas educacionais como, por outro lado, expressaram o desejo e o compromisso em favor de uma educação democrática que, por sua vez, pressupõe o estabelecimento de um Estado democrático.

É válido recordar que, em momentos passados da história do nosso país, já haviam sido realizados outros eventos para discussão e para debate da educação nacional. Porém, estas ocorreram a partir de iniciativa do poder governamental. Logo, também vale ser destacado que as conferências refletidas neste texto constituíram uma inversão da prática até então vigente; ou seja, as políticas educacionais, que antes eram definidas a partir do “alto”, passaram a representar um movimento participativo oriundo das bases, das mãos, dos pés, dos corações e das mentes daqueles que também possuem autoridade para proporem rumos e direcionamentos a serem dados à educação: os educadores – homens e mulheres envolvidos com a construção do conhecimento desde as primeiras séries da escola básica até as cátedras da universidade.

A mobilização dos educadores e suas entidades representativas para a inclusão de pautas educacionais democráticas na assembleia nacional constituinte

No ensejo da elaboração e da promulgação da Constituição Federal de 1988 (doravante CF/88), um novo tempo e cenário se abriram para a luta pela democratização da educação e da escola públicas. O processo de redação da nova constituição (ao longo dos trabalhos da Assembleia Nacional Constituinte) foi visto pelos educadores e por suas entidades representativas como a ocasião e o espaço imperdíveis para contribuir em favor da redemocratização da sociedade brasileira e, nesse horizonte, da continuidade da luta em favor da democratização da educação e da escola públicas.

De acordo com o registro feito por Gadotti (1990), no qual constam os nomes das 74 entidades que foram ouvidas pela Subcomissão de Educação, Cultura e Esporte (encarregada de elaborar o anteprojeto básico referente a tais setores), identificamos a presença de 23 representantes de entidades diretamente ligadas ao setor educacional. Essas entidades apresentaram centenas de propostas para serem incorporadas ao texto constitucional. Dessas propostas, a citada subcomissão, em seu anteprojeto, deu destaque a cinco questões temáticas, a saber: vinculação de recursos à educação; ensino gratuito e universal nas escolas públicas; fiscalização do ensino pela comunidade; aposentadoria especial para profissionais do ensino; e intervenção federal nos Estados que não cumprissem a determinação constitucional de aplicação, no setor educacional, de um percentual mínimo da receita de impostos.

Devido à canalização de recursos e de energias e, ainda, ao fato de se sentirem irmanadas pela causa comum da democratização da sociedade, diversas entidades educacionais se uniram para a criação do Fórum de Educação na Constituinte em Defesa do Ensino Público e Gratuito, instalado no dia 9 de abril de 1987. Posteriormente, em virtude de divergências internas em relação à destinação das verbas públicas para a educação, essa agremiação tomou o nome de Fórum em Defesa da Escola Pública (FNDEP), contando com a participação de 14 entidades.

O surgimento do FNDEP, centrado na reivindicação de um amplo projeto para a educação nacional, deveu-se à existência de uma vontade política dos educadores em parceria com setores da intelectualidade brasileira engajados na luta pela redemocratização do país. Além dessa função, o FNDEP se configurou como uma das novas formas de agregação dos interesses da sociedade civil, principalmente através da atuação de entidades, por aglutinar coletivos socialmente organizados (GOHN, 2001). Destarte, após menos de três meses de sua instalação (de abril a junho de 1987), o FNDEP conseguiu protocolar uma emenda assinada por 279.103 eleitores de todo o Brasil que englobava as lutas históricas dos trabalhadores em educação, inclusive a democratização do acesso ao ensino e da gestão educacional.

Como observa Mendonça (2000), a defesa do tema da gestão democrática do ensino, por parte do Fórum, era sinal de que a ideia de democratização da educação já superava o conceito de escola para todos. Assim, avançava-se para a compreensão da escola como espaço de vivência democrática e de administração participativa. Em consonância com essa ideia, transcrevemos, abaixo, os artigos da Proposta do Fórum da Educação na Constituinte em Defesa do Ensino Público que explicitamente contemplam tal entendimento:

Art. 18 – A lei regulamentará a participação da comunidade escolar (professores, estudantes, funcionários e pais) na comunidade científica e nas entidades representativas da classe trabalhadora em organismos democraticamente constituídos para a definição e o controle da execução da política educacional em todos os níveis (federal, estadual e municipal).

Art. 19 – A gestão acadêmica, científica e financeira de todas as instituições de ensino de todos os níveis e das instituições de pesquisa, além de todos os organismos públicos de financiamento de atividades de pesquisa, extensão, aperfeiçoamento do pessoal docente e desenvolvimento científico e tecnológico deverá ser democrática, conforme critérios públicos e transparentes.

Parágrafo 1º – As funções de direção e coordenação nas instituições de ensino em todos os níveis e nas instituições de pesquisa serão preenchidas através de eleições pela comunidade da instituição respectiva, sendo garantida a participação de todos os segmentos dessa comunidade (GADOTTI, 1990, p. 120).

Analisando o surgimento e a atuação do FNDEP, endossamos Gohn (2001) quando este afirma que, diferentemente do quadro dos anos 70, no qual o Estado era visto pelos movimentos sociais como sendo seu principal antagonista, esse organismo apresentou a singularidade de ser um movimento que buscava manter a atuação estatal na sociedade. Essa atuação era entendida no sentido de preservação e de promoção dos direitos da maioria dos cidadãos. O FNDEP, ainda, se destacou por buscar preservar o Estado do desvirtuamento que ocorre em seu interior quando, por exemplo, as verbas públicas foram apropriadas por lobbies particulares em função de interesses privados e não públicos. Nesse sentido, mesmo com divergências em seu coletivo sobre diversas questões, a destinação das verbas públicas unicamente para a escola pública foi uma das principais bandeiras de lutas empunhada pelo FNDEP.

Cessados os trabalhos de elaboração da nova Constituição e sendo esta promulgada, podemos localizar, no texto constitucional, vários avanços em relação à educação oriundos das reivindicações e das proposições dos educadores e de suas entidades representativas, tais como: (i) a inclusão da educação como um direito social (art. 205); (ii) o dever e a responsabilização do Estado pela promoção da educação (art. 205 e art. 206); (iii) a gestão democrática como um princípio pelo qual o ensino público deve ser regido (art. 206, inciso VI); (iv) a extensão da gratuidade ao ensino médio (art. 208, inciso II); (v) o atendimento educacional especializado para os portadores de necessidades especiais (art. 208, inciso III); e (vi) a caracterização da universidade como instituição autônoma (art. 207). Vale destacar que essa caracterização constituiu, na verdade, uma inovação, pois foi a primeira vez que um texto constitucional contemplou o tema da autonomia universitária.

Por outro lado, paralelamente à movimentação no processo constituinte, os educadores começaram a se envolver numa outra importantíssima frente de luta: a elaboração da nova Lei de Diretrizes e Bases

da Educação Nacional. O debate sobre a elaboração dessa lei iniciou-se no ano de 1987 e foi encabeçado pela Associação Nacional dos Profissionais de Administração Educacional (ANPAE) por ocasião da sua X Reunião Anual, realizada na cidade de Salvador, no período de 11 a 15 de maio de 1987, cujo tema era “Educação Brasileira: dos dispositivos constitucionais às diretrizes e bases”. Já nesse evento, foi contemplada a questão da gestão democrática do ensino público, sobre a qual foram elaboradas várias propostas para integrarem o corpo da futura LDBEN.

No que tange à gestão democrática do ensino público, os participantes desse encontro da ANPAE enfatizaram a necessidade de serem instituídos mecanismos que possibilitassem a participação de todos os segmentos que compõem a comunidade escolar tanto na condução dessa mesma comunidade como no processo de formulação e de execução da política educacional – o que, nesse entendimento, resultava na democratização da educação e da escola.

Para se empreender a democratização da educação/escola pública, as mobilizações empreendidas pelos educadores possibilitaram o estabelecimento de uma compreensão da necessidade e da existência de distintas e, ao mesmo tempo, complementares vertentes de democratização, a saber: (1) democratização dos aspectos administrativos no âmbito da escola com ênfase na eleição dos dirigentes educacionais; (2) democratização do acesso à escola, ou seja, universalização de sua capacidade de atender às demandas populares; e (3) democratização dos processos pedagógicos a fim de se promover maior possibilidade de participação dos agentes educacionais nas decisões referentes a conteúdo e a forma.

Nesse sentido, a instância do Conselho ou Colegiado Escolar foi vista como sendo a melhor expressão de participação dos vários segmentos que integram a comunidade escolar – direção, professores, funcionários, alunos e pais – nos vários processos de decisão a respeito das atividades da escola.

Somos trabalhadores: uma lição aprendida pelos educadores no processo de democratização da educação e das escolas públicas

No movimento de luta dos educadores e dos setores sociais progressistas em defesa da democratização da educação e da escola, não podemos deixar de registrar um significativo fato e processo que envolveu os profissionais que atuam na escola pública brasileira: o desencadeamento da consciência de que estes também são trabalhadores e, como tais, estão submetidos à exploração capitalista. Tal consciência revela a singularidade de que, por atuarem na escola pública, os profissionais da educação estão em permanente conflito com o Estado, que é o seu empregador. Nesse âmbito, a categoria docente, sobretudo a da educação básica, vende a sua força de trabalho para o Estado, que se vê obrigado, por sua vez, a expandir a rede pública de ensino não somente em virtude do aumento populacional, mas também por conta da pressão da sociedade ao clamar pela universalização do ensino. Entretanto, se, por um lado, no jogo de correlação de forças, o poder estatal acede às demandas educacionais que lhe são dirigidas pela sociedade organizada, por outro lado, esse mesmo poder procura neutralizar sua “derrota” através de uma “política de abandono da educação pública mediante o achatamento salarial dos professores e as escassas verbas destinadas ao ensino” (SPOSITO, 1984, p. 18).

Diante das novas disposições estabelecidas pela CF/88 (com destaque para a lei que permite ao trabalhador do serviço público poder organizar-se em entidade sindical, promulgada no ano de 1989), a antiga Confederação dos Professores Primários do Brasil (CPPB), fundada em 1960 – posteriormente ampliada para a Confederação dos Professores do Brasil (CPB), fundada no ano de 1979 –, efetivou a fundação da Conferência Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE). Assim, a trajetória dessa conferência tem se caracterizado por continuar a caminhada do Fórum Nacional em Defesa da Educação; ou seja, busca defender a escola pública para que esta, efetivamente, seja universal, gratuita e democrática.

Paralelamente ao fortalecimento da organização dos trabalhadores em educação, esse movimento associativo também possui o mérito de defender o exercício democrático da participação política do trabalhador

via movimento sindical. Como recorda Souza (1997), o movimento sindical docente também realizou um importante feito: o aprofundamento do debate sobre a questão da esfera pública e da esfera privada. Ao empreender essa luta, o movimento sindical docente (bem como os sindicatos de outras categorias profissionais) contribuiu para que a organização sindical brasileira, aos poucos, venha se desfazer da histórica caracterização de subordinação e de conciliação ao poder estatal, a qual predominou nas antigas associações de caráter sindical anteriores à CF/88.

É assim, pois, que creditamos à organização sindical dos trabalhadores em educação uma imprescindível contribuição na luta pela democratização da educação e da escola. Isto porque, mediante os instrumentos de reivindicação que podem utilizar, os sindicatos visibilizaram para a população as condições de exploração a que está submetida, bem como expuseram as precárias condições materiais, pedagógicas, administrativas e financeiras às quais, via de regra, a escola pública brasileira está sendo submetida.

Por outro lado, também não podemos deixar de considerar como sendo frutos e reflexos do movimento sindical dos trabalhadores em educação as propostas, as conquistas e as experiências de gestão democrática no âmbito educacional e escolar por toda a extensão do território brasileiro. Ademais, mediante o conjunto das muitas lutas que têm sido travadas em vista da democratização da educação brasileira, é fundamental afirmarmos que, certamente, muito mais perdas teriam acontecido se o movimento associativo docente não tivesse marcado presença ativa e efetiva nas linhas de frente de tais batalhas.

Considerações finais

A despeito da existência de uma avaliação ideológica de que a década de 1980 teria sido uma década “perdida” para os países em desenvolvimento – inclusive, nestes, o Brasil –, Saviani (1995) aponta que, ao se realizar tal avaliação, calcada no viés econômico, se obstaculiza a ideia de que, do “ponto de vista da organização do campo educacional, a década de 1980 é uma das mais fecundas da nossa história, rivalizando apenas com a

década de 1920, mas, ao que parece, sobrepujando-a” (p. 52). Ainda para esse autor (idem), a organização dos educadores, ao longo da década de 1980, se estruturou em dois distintos vetores, a saber: (i) o da preocupação com o significado político e social da educação a partir da qual foi encetada a luta pela escola pública de qualidade, universal e em sintonia com as necessidades das camadas que majoritariamente são seus usuários; e (ii) o da preocupação com o aspecto econômico-corporativo a partir da qual os educadores, devido ao reconhecimento de sua condição de força de trabalho explorada, realizaram intensas mobilizações na tentativa de sustar o processo de degradação que, enquanto profissionais da educação, estavam sofrendo (degradação expressa através dos baixos salários e das péssimas condições de trabalho, o que impacta negativamente na qualidade social da educação e da escola públicas). Nesse sentido, Saviani (ibidem) conclui que a década de 1980 também foi “um período em que a área de educação conquistou espaço decisivo no âmbito da sociedade e do Estado, constituindo-se num dos setores mais dinâmicos e atuantes da chamada sociedade civil” (p. 54).

Ao observarmos o atual cenário da educação pública brasileira, não podemos deixar de considerar como grandes feitos democratizantes: o patamar estatístico da universalização do ensino fundamental; a ligeira melhoria no atendimento às demandas do ensino médio; a predominância da oferta da Educação Básica na rede pública de ensino (85,4% no ano de 2010); a perspectiva inclusiva em relação à educação especial; a institucionalização da eleição para diretor de escola em grande parte dos sistemas estaduais de ensino; a existência e o funcionamento de Conselhos Escolares; a ampliação do acesso ao ensino superior para os estudantes oriundos da escola pública; etc.

Por outro lado, há dados que sinalizam a necessidade de novos avanços em vista da consolidação da democratização da educação e da escola públicas. São exemplos desses dados: a persistência de elevados índices de evasão escolar, notadamente no ensino médio; a resistência de algumas unidades federativas em implantar a Lei do Piso Nacional do Magistério; o ainda baixo percentual de aplicação do Produto Interno Bruto (PIB) – em 2009, a aplicação foi de apenas 5% quando o desejável e necessário seria o dobro; a persistência de um estilo de condução administrativa centralizadora

por parte do Ministério da Educação; os resquícios ainda fortes do modelo patrimonialista na administração educacional/escolar; etc.

Nesse sentido, esperamos que o resgate do movimento, das mobilizações e das lutas empreendidas pelos educadores e por suas entidades realizado no presente trabalho possa contribuir para fortalecer a compreensão de que somos herdeiros de uma trajetória de busca denodada e entusiasta pela democratização da educação e da escola públicas do nosso país. Essa consciência é bastante importante nesse momento em que o Brasil, diga-se de passagem, retrocede décadas, indo de encontro ao exemplo dos Pioneiros da Educação Nova, de Anísio Teixeira e de tantos outros educadores e educadoras que, no cotidiano das ações desenvolvidas nos anos de 80, semearam as bases dessa importante e necessária dimensão em relação ao horizonte da democratização da sociedade brasileira.

REFERÊNCIAS

ANAIS DA I CONFERÊNCIA BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO. São Paulo: Cortez, 1981.

BONETI, Lindomar Wessler. Políticas educacionais, a gestão da escola e a exclusão social. In: FERREIRA, Naura S. Carapeto (Org.). **Gestão democrática da educação: atuais tendências, novos desafios**. ed. 2. São Paulo: Cortez, 2000. p. 213-242.

CARTA DE GOIANA. In: GHIRALDELLI JÚNIOR. **História da Educação**. ed. 2. São Paulo: Cortez, 1994. p. 226-234.

CUNHA, Luiz Antonio. **Educação, Estado e democracia no Brasil**. ed. 3. São Paulo: Cortez; Niterói/RJ: Editora da UFR; Brasília/DF: FLACSO do Brasil, 1999.

_____. et al. Antecedentes da I Conferência Brasileira de Educação. In: **Anais da I Conferência Brasileira de Educação**. São Paulo: Cortez, 1980.

DOCUMENTO DE ENCERRAMENTO. In: **Anais da II Conferência Brasileira de Educação**. São Paulo: Diniz, 1982.

FÓRUM DA EDUCAÇÃO NA CONSTITUINTE EM DEFESA DO ENSINO PÚBLICO E GRATUITO. In: GADOTTI, Moacir. **Uma só escola para todos**: caminhos da autonomia escolar. ed. 2. Petrópolis/RJ: Vozes, 1990.

GADOTTI, Moacir. **Uma só escola para todos**: caminhos da autonomia escolar. ed. 2. Petrópolis/RJ: Vozes, 1990.

GOHN, Maria da Glória. **Conselhos gestores e participação sociopolítica**. São Paulo: Cortez, 2001.

MENDONÇA, Erasto Fortes. **A regra e o jogo**: democracia e patrimonialismo na educação brasileira. Campinas/SP: FE/UNICAMP, 2000.

MENSAGEM AOS PARTICIPANTES DA VI CONFERÊNCIA BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO. In: **Anais da VI Conferência Brasileira de Educação**. São Paulo: Iglu, 1992. p. 15-18.

NEVES, Tancredo. Mensagem aos educadores do Brasil. **Revista da Associação Nacional de Educação**, ano 4, n. 8. São Paulo: ANDES, 1984. p. 68-69.

PINO, Ivani Rodrigues. As conferências brasileiras de educação nos anos 80. **Revista Presença Pedagógica**. Belo Horizonte: Dimensão, n. 6, 1995, p. 17-27.

RESPOSTA DOS EDUCADORES AO CANDIDATO DA ALIANÇA. **Revista Educação & Sociedade**, n. 36, 1991, p. 68-69.

SAVIANI, Dermeval. Os ganhos da década perdida. **Revista Presença Pedagógica**. Belo Horizonte, Dimensão, n. 6, 1995. p. 51-62.

SOUZA, Aparecida Néri. Movimento sindical docente: a difícil trajetória. In: LEITE, Márcia de Paula (Org.). **O trabalho em movimento**: reestruturação produtiva e sindicatos no Brasil. Campinas/SP: Papirus, 1997, p. 103-168.

SPOSITO, Marília Pontes. **O povo vai à escola**: a luta popular pela expansão do ensino público em São Paulo. São Paulo: Loyola, 1984.

V CONFERÊNCIA BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO. Declaração de Brasília. In: **Revista da ANDE**. n. 31. São Paulo: Cortez, 1989. p. 64-69.

POLÍTICAS DA EDUCAÇÃO SUPERIOR:
DESAFIOS E PERSPECTIVAS

O QUE DIZEM GESTORES DE UMA INSTITUIÇÃO DE ENSINO SUPERIOR SOBRE FORMAÇÃO CONTINUADA¹

Maria da Conceição Carrilho de Aguiar²

Introdução

Na conjuntura atual em que o docente se depara com varias demandas políticas, econômicas, sociais e culturais e, ainda, “bombardeado” por todos os lados com polêmicas que o insitam a pensar, exigindo-lhe posicionamento científico e até pessoal, este texto busca provocar o diálogo sobre o campo da formação docente tendo como objeto privilegiado processos de formação continuada didático-pedagógica pelo olhar de gestores de uma IES.

A melhoria nas comunicações, a intensa ampliação tecnológica tem contribuído para constantes provocações às instituições, inclusive às universitárias, no sentido de adaptarem-se ao ambiente no qual estão inseridas.

As universidades se distinguem das outras instituições por terem um enlace com a formação e disseminação do conhecimento por meio de práticas educacionais.

1 Agradecemos o apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES

2 Doutorado e Pós-Doutorado em Ciências da Educação pela Universidade do Porto - Portugal. Professora Associada da Universidade Federal de Pernambuco no Departamento de Administração Escolar e Planejamento Educacional do Centro de Educação e como pesquisadora da Linha de Formação de Professores e Prática Pedagógica do Programa de Pós- Graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco. E-mail: carrilho1513@gmail.com

Nesse sentido, as Instituições de Ensino Superior precisam se inquietar com a sua função de difusora do saber. Ressalta-se a seriedade das IES no apoio à formação da “pessoa-profissional” e também enquanto cidadão.

Diante disto, a sociedade avança mediante melhores estilos de seus cidadãos, e esses se transformam pela assimilação de novos conhecimentos. Por conseguinte, a Instituição de Ensino Superior se faz conhecer na instância em que nutre a ação de incremento da sociedade.

Nessa perspectiva, o exercício da profissão docente requer uma sólida formação, não apenas nos conteúdos científicos próprios da disciplina, como também nos aspectos correspondentes à sua didática e ao encaminhamento das diversas variáveis que caracterizam a docência. Parece evidente que a formação dos professores universitários, no sentido de qualificação científica e pedagógica, é um dos fatores básicos da qualidade da universidade (ZABALZA, 2004, p. 145).

As IES e políticas e/ou programas de formação contínua

Tendo por base a compreensão da importância da formação continuada, as Instituições de Ensino Superior, visando a investir na formação didático-pedagógica, estão criando políticas e/ou projetos voltados para o desenvolvimento de atitudes, valores e competências didático-pedagógicas; bem como se focalizando em alternativas teórico-metodológicas concretas, voltadas ao processo de aprendizagem. Resultando, assim, o desenvolvimento de relações pedagógicas mais amplas no campo da docência em sala de aula e a construção de um conhecimento mais global. Como exemplo, dessas políticas de aprimoramento da prática pedagógica no ensino superior, pode-se citar a formação continuada didático-pedagógica, destinada aos docentes que desejem melhorar ou avaliar a sua prática.

Segundo Sousa e Aguiar (2011) a formação continuada em universidades busca deixar os professores em condições de reavaliação e reelaboração dos seus saberes (que foram sendo construídos com a prática) em confronto com o cotidiano (a sua prática diária). Essa formação visa a inquietar os docentes para que possam observar suas ações, possam ver os estudantes e possam analisar se o que está sendo feito agrega resultados satisfatórios para ambos, sinaliza sobre o que precisa ser mudado e

também como melhorar o processo de aprendizagem. Criando assim, uma identidade docente no ensino universitário. A esse respeito Bazzo traz suas contribuições quando considera

a recente expansão dos contingentes universitários e sua conseqüente diversificação e heterogeneidade advindas das novas regulações que prevêm o ingresso por cotas de estudantes das escolas públicas e por etnias vêm acrescentar mais um ingrediente importante à discussão de como enfrentar a problemática da formação dos professores do Ensino Superior (BAZZO, 2015,p.12).

Assim, se antes já era sentida a necessidade de programas institucionais de formação /profissionalização para os professores universitários que os orientassem na condução dos processos de ensinar e de aprender, agora, com o sistema de cotas”, torna-se ainda mais urgente que os professores tenham condições efetivas de lidar com as dificuldades de aprendizagem que tais populações poderão vir a apresentar (BAZZO, 2005).

Todavia, nos processos de formação de professores, para Pimenta e Anastasiou (2005), é fundamental atentar para a relevância dos saberes das áreas de conhecimentos, saberes: pedagógicos, didáticos e resultantes da experiência. Ou seja, ninguém ensina o que não sabe; ensinar é uma prática educativa que tem diferentes e diversas direções e sentidos na formação do humano; ensinar requer articular as teorias da educação e de ensino, para que o ensino aconteça de forma contextualizada e da maneira como nos apropriamos do *ser professor* em nossa vida. Nesse sentido, conforme Cunha (2004), por ser uma atividade complexa que exige preparação, assumir a perspectiva de que a docência se estrutura sobre saberes próprios, inerentes à sua natureza e objetivos, é reconhecer uma condição profissional para a atividade do professor.

Contudo, as transformações das práticas docentes só se concretizarão no momento em que o professor ampliar a sua visão sobre a sua própria prática, sobre o cotidiano em sala de aula, a organização, o funcionamento da instituição na qual trabalha e o objetivo dessa; ou seja, quando ele entender a realidade que o cerca. Desse modo, os professores passam a colaborar, efetivamente, com a universidade; pois, não pode existir reforma no ensino superior sem o envolvimento e a valorização do trabalho docente.

Considera-se assim, que a docência universitária engloba sujeitos essencialmente diferentes, que estão no confronto e em busca do conhecimento. Então, para desenvolvê-la, é de fundamental relevância o conhecimento da realidade que os cerca, ou seja, é necessária a realização de um diagnóstico dos problemas existentes na instituição, para que essa realidade seja levada para uma discussão coletiva, e, assim, ser elaborado um plano de propostas e encaminhamentos para ser posto em ação, já que uma proposta assumida coletivamente pelos docentes tem uma maior possibilidade de produzir mudanças significativas do que uma ação individual. Conforme Zabalza (2004) e Cunha (2004).

Outro aspecto importante a ser compreendido é o de que a identidade profissional do professor se constrói sobre os saberes profissionais e sobre comprometimentos de ordem ética; baseados em um contexto sociopolítico, na cultura do grupo de pertença profissional, no significado social atribuído à profissão docente e a seu estatuto, e no significado que o professor confere à docência. Essa identidade profissional configura a forma de ser e de fazer a docência, perpassando por toda a vida profissional do professor, desde a escolha da profissão até o desenvolvimento dela nos mais variados espaços de construção docente (SOUZA & AGUIAR, 2011).

Contudo de acordo com Dubar (1997), para atingir a construção biográfica de uma identidade profissional e, portanto, social, os indivíduos carecem entrar em relações de trabalho, participar de uma forma ou de outra em atividades grupais de organizações, intervir de uma forma ou de outra no jogo de atores.

Nesse caso, um dos caminhos para que os docentes do ensino universitário possam construir suas identidades profissionais são as formações continuadas, realizadas nas universidades – configurando-se em espaços onde as teorias, as discussões e as sínteses se referem à realidade enfrentada cotidianamente no interior das salas de aula e são confrontadas e submetidas à reflexão coletiva. Especificamente pelo fato de a formação continuada didático-pedagógica, na perspectiva de uma ação contínua e progressiva, envolvendo várias instâncias, atribuir um valor significativo na construção da identidade profissional dos professores universitários e na prática da docência no ensino superior.

O profissionalismo nas relações de trabalho não nasce espontaneamente. Seu aparecimento necessita de uma estrutura institucional adequada, que envolve um equilíbrio complexo de diversas forças sociais.

Atualmente, conforme Aguiar (2004), manter-se atualizado sobre as novas metodologias de ensino e desenvolver práticas pedagógicas mais eficientes são alguns dos principais desafios da profissão docente. Concluir a licenciatura é apenas uma das etapas do longo processo de formação.

Nesse campo, a expressão *formação continuada* guarda relação com a continuidade da formação inicial visando ao aperfeiçoamento profissional no contexto de trabalho. Essa expressão é mais atual e envolve concepções inovadoras. No entanto, pode-se afirmar que, no Brasil, tem-se assistido, nas duas últimas décadas, a uma verdadeira revolução: embora tenha havido uma verdadeira revolução nesse campo nos últimos vinte anos, a formação ainda deixa muito a desejar. Existe certa incapacidade para colocar em prática concepções e modelos inovadores. As instituições ficam fechadas em si mesmas, ora por um academicismo excessivo, ora por um empirismo tradicional. Ambos os desvios são criticáveis (NÓVOA, 2001).

Assim, dentre os estudos referentes à formação, encontramos análises que abordam a noção de formação. Ducoing (2007) apresenta essas noções baseando-se no reconhecimento da complexidade teórica dessa temática e a natureza polissêmica do termo formação. Por um lado, o referido autor enfatiza a ruptura com esquemas e posições idênticas e simplificadoras que buscam definir um estatuto, homogeneizar e limitar a riqueza do trabalho teórico e, por outro lado, adotar uma atitude de abertura, movimento, heterogeneidade, pluralidade diversidade e, em seguida, de conversação, de debate e de polêmica (DUCOING,2007).

Nesse debate teórico, Roldão (2007), traz suas contribuições quando considera que as dificuldades na clareza da especificidade do conhecimento profissional docente resultam de vários fatores, quais sejam, a própria complexidade da função, as influências de várias correntes teóricas, a ação de ensinar ante a formalização da formação para ensinar. Assim, segundo Roldão o autor (2007), a atividade de ensinar foi praticada muito antes de se produzir conhecimento sistematizado sobre ela.

Diante do exposto, consideramos pertinente compreender o que dizem gestores de uma instituição de ensino superior sobre formação

continuada e como a formação continuada didático-pedagógica contribui para processos de (re)construção da identidade docente universitária em termos de elementos constitutivos da profissionalização.

Procedimento metodológico

Para o desenvolvimento desse estudo elegemos a pesquisa qualitativa por sua diversidade, flexibilidade e possibilidade de proporcionar informação sobre o modo como o mundo é de acordo com o contexto do momento (BOGDAN & BIKLEN, 1994). Isso porque compreendemos que a trajetória desenvolvida pelas Ciências Humanas no trabalho de pesquisa tem como recurso básico a descrição; e, segundo Martins (1994), a questão da descrição na análise qualitativa é fundamentada na maneira de ser do homem, do modo como foi constituído no pensamento moderno e, ao mesmo tempo, localizado no meio das coisas empíricas.

A referida pesquisa ocorreu na Universidade do Porto (UP), pois tinha o sentido de subsidiar um estudo comparativo entre as realidades educacionais brasileira e portuguesa. Participaram desse estudo quinze docentes da UP.

No que diz respeito aos docentes envolvidos nesse estudo, trabalhamos com a entrevista semiestruturada em três momentos; primeiramente com docentes que à época estavam assumindo cargos administrativos como vice-reitor, diretor de faculdade, presidente do conselho científico e do conselho pedagógico; em seguida, entrevistamos docentes que atuam como formadores em projetos de formação continuada; por fim, entrevistamos professores de várias faculdades da UP que já haviam participado das formações continuadas oferecidas pela Universidade do Porto.

Neste texto apresentamos os dados coletados e analisados, dos quatro docentes que estavam em cargo administrativo. No sentido de preservar a identidade dos participantes denominamos a sigla CA e a numeração de 1 a 4, para os que ocupam cargos administrativos.

Para os docentes que estão ocupando cargos administrativos e que de certa forma e até certo ponto têm poder de deliberação, lançamos a seguinte questão: como vocês veem a questão da formação continuada no ensino superior?

Resultados

Os depoimentos dos docentes que responderam à pesquisa mostram sinais de convergências e divergências entre suas percepções de formação continuada no ensino superior. Em geral, ao entrevistados não negam que durante a vida profissional estão em permanente formação contínua; como também, têm clareza das mudanças que vêm ocorrendo na sociedade do ponto de vista social, econômico e cultural e que a universidade também precisa mudar. Todos consideram a complexidade da formação devido a fatores como: tempo/horário do docente, sobrecarga de funções, maior cobrança para a pesquisa e produção de artigos, as formas como as políticas de formação são estruturadas, entre outros. Como exemplo reproduzimos alguns depoimentos.

As pedagogias do Ensino Superior devem ser sensíveis às especificidades dos saberes que são ensinados. Ex: a didática da Educação Física é diferente da didática da medicina, da estrutura epistemológica, tem a ver com a articulação das duas coisas. Pedagogia deve ser transformando a democracia – democratização interna da Universidade e da Formação (CA1).

O que nos falta aqui na Universidade, nós temos excelentes exemplos, boas iniciativas, temos boas ideias, mas falta coordenação, falta integrar tudo isto como projeto de universidade com respeito à diversidade, pela valorização da diversidade, mas que seja um projeto integrado (CA2).

Propostas há ao nível da formação na reitoria. O grande problema, agora não sei se tem muita visão, porque de fato há professores universitários com muitos problemas da gestão do tempo. Tempo nós temos, mas temos também milhões de tarefas a fazer, temos muitas horas e temos dificuldades de encontrar tempo para fazer mais alguma coisa (CA3).

A formação para além da questão do referencial do que inspira e as questões políticas que de certo modo obrigam e, portanto, neste momento parece como inevitável (CA4).

Os discursos acima revelam a importância de abordarmos a formação continuada no ensino superior de forma contextualizada, considerando os professores em suas identidades próprias, como pessoas influentes e atuantes no grupo no qual está inserido.

Com relação às divergências apresentadas nos discursos dos professores entrevistados sobre a formação continuada no ensino superior, destacamos: normatização, mais preocupação com a ação- investigação, outro estatuto para a formação, interface com as três dimensões - docência, investigação e prestação de serviços à comunidade, profissionalidade típica e que abranja quatro eixos: ensino, investigação, prestação de serviço à comunidade e gestão.

As questões abaixo permitem percebermos que as respostas dos participantes da pesquisa guardam relação com os cargos que ocupam, pois cada um desses participantes, ao tratar da formação continuada no ensino superior, apresenta um conjunto de características que deveriam ser levadas em conta no processo de formação continuada, embora sem deixar de considerar o cargo que ocupam, porque, dependendo do cargo, o pensamento está mais voltado para a instituição como um todo e na importância da normatização, já outros, preocupados com o professor em si, mas com a clareza de que as formações não devem ser impostas.

Considera-se que, há preocupações no âmbito da formação continuada do ensino superior, de modo a centrar-se sobre o que se assinala como desafios e inovação para a formação docente. Assim, imbuídos, em certa parte, dessas preocupações, por ângulos divergentes, os participantes se expressaram:

[...] A Formação Pedagógica no Ensino Superior, penso que tem que ter outro estatuto. Tem que se fazer na interface com as três dimensões: *Docência, Investigação e Prestação de Serviços*. [...] Eu penso que seria importante ver uma reflexão que pensa a Formação Continuada do Ensino Superior, menos normativa, e mais analítica, parece que há bastante ambigüidade sobre isto. Formação Pedagógica - didática não é só isso, resolver o método - existe na Formação pedagógica: vertente cognitiva, dispositivos analíticos, reflexões didáticas, reflexões pedagógicas que podem ser úteis para as pessoas perceberem o sentido que fazem as várias dimensões pedagógicas do seu trabalho. Mas, tem que ter uma dimensão institucional, organizacional de promover outras instâncias de trabalho que não estavam instituídas, portanto, não é mais um gabinete (CA1).

O depoimento acima é rico em qualidade e em indicações acerca de um envolvimento e encaminhamento diferenciado na formação continuada no ensino superior; aponta para mudanças ou, pelo menos, possibilidades de mudanças como o respeito à diversidade, à importância da construção do pensamento, da discussão e da ação, entre outros. A consolidação da lógica de produção-construção de saber segundo Pacheco, Terrasêca, Caramelo (1999, p. 7), “envolve um esforço de reflexão implicada que exige ao mesmo tempo estratégias de des-subjectivação aliadas à análise possível das intersubjectividades [...]”.

Apreende-se a partir das falas desses participantes que há necessidade de uma nova cultura de formação pedagógica, cuja centralidade não pode estar só no processo de ensino-aprendizagem, mas também em outras funções que na atualidade são exercidas pelos docentes nas universidades.

Considerações finais

As análises e reflexões procedentes desta pesquisa evidenciam que as formações continuadas devem ser repensadas para articular os saberes desenvolvidos por docentes e por estudantes, que, ao interagirem, podem colaborar para que essa prática seja realmente um espaço de formação, um ambiente educativo, articulado.

É preciso considerar também que o desenvolvimento profissional influencia e é influenciado pelo contexto organizacional em que acontece. Assim, admite-se a importância dos suportes organizacionais necessários para o desenvolvimento profissional do docente universitário. Dessa forma, no espaço acadêmico, o docente constrói seus laços com a instituição, os estudantes, a profissão. Algumas alternativas para promover essa realidade seriam a criação de políticas e programas de formação, a melhoria das condições do trabalho docente e uma maior organização do trabalho pedagógico.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, Maria da Conceição Carrilho de Aguiar. Formação Contínua do Docente como elemento na Construção de sua Identidade. **Tese (Doutorado)** Universidade do Porto, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação. Portugal. 2004.

BAZZO, Vera Lúcia **Uma Experiência de Formação para Professores do Ensino Superior**. UFSC, Santa Catarina. **GT: Política de Educação Superior / N.11**. 2005.

BOGDAN, R. C. E BIKLEN, S. K. **Investigação Qualitativa em Educação uma Introdução à Teoria e aos Métodos**. Trans. Alvarez, M. J., Santos S. B. e Baptista, T. M. 'Porto Editora, Porto. 1994.

CUNHA, Maria Isabel da “A docência como ação complexa: o papel da didática na formação de professores”, In: MARTINS, Pura Lúcia Oliver, JUNQUEIRA, Sérgio Rogério Azevedo, ROMANOWSKI, Joana Paulin. (Orgs.) **Conhecimento local e conhecimento universal: pesquisa, didática e ação docente**. Volume 1. Curitiba: Champagnat. 2004.

DUBAR, Claude “Socialisation et Construction Identitaire”, In BORBALAN, J. C. R, (coord.), **L'Identité l'individu, le groupe, la société**. Paris, Sciences Humaines, p. 135–141. 1997.

DUCOING, (2007) “A Formação de Professores e de Profissionais da Educação: sobre as noções de formação”. In: ESTRELA, A. (org.) **Investigação em Educação: teoria e prática**. Lisboa: Educa., p.321-336. 2007.

MARTINS, J. “A Pesquisa Qualitativa”. In: FAZENDA, I. (org.) **Metodologia da Pesquisa Educacional**. 3. ed. São Paulo. Cortez, p. 49–67. 1994.

NOVÓA, António. “Professor se forma na escola”. Entrevista cedida à revista **Nova Escola**. Ano XVI nº. 142, maio p.13-19. São Paulo: Ed. Abril. 2001.

PACHECO, Natércia Alves, TERRASÊCA, Manuela, CAMELO, João (2000) “Formar-se ou Conformer-se: conflitualidades e ambivalências numa vivência de formação”. **Anais do II Congresso das Licenciaturas em Ciências da Educação**. Lisboa: FPCEUL, p. 1-11. 2000.

PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Lea das Graças (2005). **Docência no Ensino Superior**. 2. edição. São Paulo, SP: Cortez. 2005.

ROLDÃO, Maria do Céu, “Função Docente: natureza e construção do conhecimento profissional”. In: **Revista Brasileira de Educação**. v.12 n. 34, jan/abr. p. 94 – 103. 2007.

SOUSA, Gabrielle Barbosa; AGUIAR, Maria da Conceição Carrilho de Aguiar, “Formação Continuada e Docência no Ensino Superior: o processo de formação didático-pedagógico de professores”. **XX Encontro de Pesquisa Educacional do Norte e Nordeste (XX EPENN)**. Manaus, Amazonas. 2011.

ZABALZA, Miguel. **O Ensino Universitário: seu cenário e seus protagonistas**. Porto Alegre: ARTMED. 2004.

ATUAÇÃO DA COMISSÃO PRÓPRIA DE AVALIAÇÃO NA UFPE: UMA LEITURA SOBRE SEU PAPEL NO ÂMBITO DA AUTOAVALIAÇÃO¹

Wilma dos Santos Ferreira²
Edson Francisco Andrade³
Ana Lúcia Borba de Arruda⁴

Introdução

Desde a década de 1990, a avaliação tem se tornado um instrumento imprescindível para orientar a gestão das universidades e diversas ações públicas como a formulação e a implementação de políticas oficiais educacionais. Através da prática avaliativa, então, são evidenciados contextos específicos e gerais, os quais norteiam ações diretas e objetivas em prol de ajustes circunstanciais – de caráter quantitativo e/ou qualitativo – seja a nível local, nacional ou internacional.

No Brasil, a avaliação no campo da Educação Superior tem respaldo no dispositivo legal (Lei nº 10.861 de 14 de abril de 2004) que instituiu o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (doravante Sinaes). O

1 Agradecemos o apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES

2 Mestre em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco. E-mail: wilma.sf@hotmail.com

3 Doutor em Educação e professor adjunto do Departamento de Administração Escolar e Planejamento Educacional e do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco. E-mail: edsonprofessor@uol.com.br

4 Professora do Departamento de Administração Escolar e Planejamento Educacional da Universidade Federal de Pernambuco. E-mail: anaborba@hotmail.com

sistema é composto pela avaliação da instituição, pela avaliação dos cursos e pela avaliação dos estudantes, que acontece por meio do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (Enade).

De acordo com essa lei – mais especificamente com o Art. 3º, § 2º –, ficou estabelecido que “para a avaliação das instituições, serão utilizados procedimentos e instrumentos diversificados, dentre os quais a autoavaliação e a avaliação externa *in loco*” (BRASIL, 2004). A avaliação externa realizar-se-á por meio de visitas de especialistas designados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP/MEC); já a autoavaliação (avaliação interna) será conduzida pela Comissão Própria de Avaliação (doravante CPA), como previsto no Art. 11 da referida lei.

É importante mencionar que estudos desenvolvidos em âmbito nacional acerca da temática “avaliação na educação superior” – consultados especialmente em bancos de teses e dissertações (SILVA, 2015; GALDINO, 2011; CUNHA, 2011; CRUZ, 2010; ARGOLLO, 2010; RECKTENVALD, 2005; dentre outros) – têm demonstrado a pertinência e a necessidade de pesquisas sobre a avaliação institucional com foco na atuação da CPA, ou seja, no processo de avaliação interna de cursos de graduação nas instituições de educação superior (IES).

A partir desse entendimento, o presente estudo tem como cerne investigativo analisar a atuação da CPA no processo de autoavaliação institucional desenvolvido pelos centros da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Sistematizamos o trabalho a partir da seguinte questão central de pesquisa: qual a relação da CPA com os departamentos de graduação, considerando-se o papel da autoavaliação na melhoria da qualidade dos cursos ofertados?

Em conformidade com o objetivo da pesquisa e face à natureza qualitativa dessa investigação, contemplamos o intervalo temporal entre os anos de 2009 a 2014. Reconhecemos que houve, nesse período, dois movimentos importantes que merecem ser analisados: o início da emissão de documentos oficiais referentes à autoavaliação institucional pela UFPE (em 2009); e a composição da CPA (em 2011), que efetivamente iniciou, nesse período, sua atuação de acordo com as orientações do Sinaes e da Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior (Conaes).

A seguir, apresentamos algumas considerações acerca do campo empírico da pesquisa e dos sujeitos informantes. No âmbito da reitoria, concentramos a coleta em três instâncias: a Comissão Própria de Avaliação (CPA), tendo em vista que sua finalidade é a viabilização da autoavaliação institucional; a Pró-Reitoria para Assuntos Acadêmicos (Proacad), pois está diretamente ligada aos cursos de graduação; e a Pró-Reitoria de Planejamento, Orçamento e Finanças (Proplan), pelo fato de esta ter assumido a responsabilidade de conduzir o processo de autoavaliação na UFPE antes da existência da CPA. Já na esfera do Centro Acadêmico, a coleta foi realizada no Centro de Filosofia e Ciências Humanas (CFCH), localizado no Campus Recife, uma vez que três cursos que funcionam nesse instituto obtiveram a menor nota da universidade no Enade entre os anos de 2010 a 2012.

Os dados que subsidiaram nosso estudo foram levantados através da coleta de documentos e da realização de entrevistas semiestruturadas com os gestores responsáveis por essas instâncias na UFPE.

Este texto, além desta introdução, possui outras três seções. Tratamos, inicialmente, dos enfoques teóricos que fundamentam nossa perspectiva analítica a respeito da avaliação institucional, assim como da autoavaliação institucional. Em seguida, buscamos investigar a atuação da CPA em relação aos cursos de graduação na UFPE, com ênfase nas percepções dos gestores acerca do desempenho dessa comissão. Por fim, apresentamos nossas considerações finais, destacando a natureza fundamental da CPA. Ressaltamos que sua função capital é coordenar e sensibilizar o processo avaliativo, porém os gestores reclamam uma efetiva parceria por parte da CPA nos processos de autoavaliação de seus respectivos cursos. Como é esta a atribuição conferida à comissão, é preciso que esse papel seja desenvolvido sistematicamente pelas instâncias encarregadas da avaliação interna na e da IES.

Avaliação institucional: situando a dimensão autoavaliativa na IES

Meyer (1993) definiu avaliação como o instrumento de gestão necessário para se dimensionar os esforços da organização, da qualidade, da excelência, da utilidade e da relevância no que se refere ao desempenho das atividades desenvolvidas em uma instituição. Sob a ótica da gestão, a avaliação pode ser um dos componentes indispensáveis para o processo de planejamento. Deve, desse modo, se reverter em projetos, em planos, em programas e nas demais formas de sistematizar as atividades institucionais, já que o processo avaliativo permite analisar e julgar competências e resultados tanto pedagógicos quanto administrativos de uma organização.

No âmbito das políticas públicas destinadas à educação superior, a avaliação é considerada um dos instrumentos de “organização e implementação das reformas educacionais” (DIAS SOBRINHO, 2010, p. 195). A esse respeito, o autor afirma que tais reformas trouxeram grandes ganhos não só para a educação, mas também para a sociedade em sua totalidade. Isto se deve ao fato de que seus resultados produzem mudanças

nos currículos, nas metodologias de ensino, nos conceitos e práticas de formação, na gestão, nas estruturas de poder, nos modelos institucionais, nas configurações do sistema educativo, nas políticas e prioridades da pesquisa, nas noções de pertinência e responsabilidade social (p. 195).

No que se refere à avaliação na esfera da educação superior, para Dias Sobrinho (2010), a estrutura inicial do Sinaes compreende uma visão de “avaliação e de educação global e integradora”. Sobre esse ponto, o caráter integrador corresponde aos vários instrumentos de avaliação aplicados em tempos diferentes em relação a um mesmo objeto. O autor ressalta a visão sistêmica que compõe o Sinaes, o qual opera em uma relação entre a avaliação e a regulação. Nesse procedimento, os instrumentos de avaliação fornecem os insumos necessários para o ato regulatório por parte dos órgãos que estão ligados ao Ministério da Educação.

Consideramos que o Sinaes foi um grande avanço no que concerne à avaliação da Educação Superior, pois não é apenas um “termômetro” para o mercado, mas também um paradigma avaliativo que propõe uma avaliação formativa e, ao mesmo tempo, uma articulação com a regulação desse nível de ensino. Sob esse viés, a autoavaliação revela-se como um grande desafio para as instituições de educação superior ao passo que proporciona caminhos para se exercer a autonomia institucional. Assim, no tocante ao real papel da avaliação, esse procedimento permite ultrapassar as barreiras da burocracia (HORTA, 2014; DIAS SOBRINHO, 2010, 2011).

Para Maba e Marinho (2012), a autoavaliação “é um processo de avaliação permanente e objetivo, que alcança todos os segmentos da instituição (corpos docente, discente e técnico-administrativo; biblioteca; laboratórios; equipamentos; infraestruturas físicas e tecnológicas; e organização didático-pedagógica)” (p. 461). Por isso, deve ser um processo contínuo a fim de que proporcione à instituição o conhecimento sobre sua própria realidade. Esse olhar para dentro evidencia os resultados das ações em prol da melhoria da qualidade educativa, o que gera um reconhecimento da importância da autoavaliação por parte da comunidade acadêmica. Baseada nesse fim, a autoavaliação torna-se um processo cíclico; renova-se a cada interpretação, a cada releitura.

Têm-se creditado à autoavaliação institucional expectativas de maior envolvimento dos sujeitos que compõem a universidade, o que favorece, assim, a efetivação de práticas democráticas no ambiente educacional. Isto porque esses agentes envolvidos no processo avaliativo exercem autonomia ao expressarem opiniões relevantes à gestão e aos próprios coconstituintes do sistema educacional (LEITE, 2005; SILVA, 2015).

Com efeito, é importante que, em um processo de autoavaliação, ocorra a participação da comunidade institucional, de forma que a autorreflexão possa aprimorar e potencializar ações da instituição perante as exigências da sociedade. Isto porque o ato de avaliar é potencializador; pode desenvolver e buscar a excelência a partir das diretrizes tanto da instituição quanto dos órgãos de regulação. Assim,

a avaliação institucional exige normalmente que o pessoal e os subsistemas avaliados comecem por se autoavaliar, para que percebam por si mesmos o que não vai bem mas,

sobretudo, para fornecer dados e uma primeira análise aos avaliadores externos. Estes poderão “avaliar a autoavaliação” e corrigi-la, se necessário, sem refazer todo o trabalho, desde que a autoavaliação adote o calendário, os objetivos, os critérios e os indicadores da avaliação institucional que ela prepara (PERRENOUD, 2012, p. 49).

Tem-se reconhecido que o maior problema que se pode observar na autoavaliação institucional é a falta de capacitação da equipe avaliadora. Sendo assim, ainda há uma falta planejamento para se vivenciar as etapas deste processo – que exige competências como preparação, elaboração do projeto, organização, condução, execução de plano de ações, tomada de decisão e análise de resultados e de informes. Os dispositivos da autoavaliação socializada em formação devem ser um processo explícito, no qual “a autoavaliação é definida como um autoquestionamento de sua ação e do que ela produz” (CAMPANALE et al., 2012, p. 199).

Esse tipo de autoavaliação socializada prioriza a intersubjetividade; destacam-se, assim, o discurso reflexivo sobre a prática, o caráter processual e a própria avaliação. “A autoavaliação socializada tornou-se uma prática prescrita na formação. Ela requer dos avaliados e avaliadores um envolvimento obrigatório” (ibidem, p. 200). Portanto, deve ser permeada de um diálogo formativo; para tal, é necessário haver o envolvimento dos sujeitos da instituição no processo de autoavaliação a fim de que se estabeleça “o caminho mais seguro para estimular uma prática reflexiva e um processo de aprendizagem a partir da experiência vivida” (ibidem, p. 202).

Essas notas epistemológicas nos ajudaram a analisar o processo de autoavaliação no contexto institucional delimitado pela nossa pesquisa – tema que abordaremos na sequência.

A atuação da CPA referente aos cursos de graduação na UFPE

A UFPE, baseada no dispositivo legal do Sinaes, instituiu sua CPA⁵ por meio da Portaria de nº 1291 de 14 de julho de 2004, sob a coordenação da Proacad. A essa comissão foi atribuído um caráter autônomo, porém a mesma reconhece o Conselho Universitário como foro legítimo para a aprovação de suas ações em última instância. Apenas em 2011 a CPA passou a atuar com mais representatividade, sendo composta, a partir dessa data, por representantes dos doze Centros Acadêmicos, distribuídos em seus três Campi. Para cada centro, havia um representante referente aos seguintes segmentos: docente, técnico-administrativo e discente. Além destes, integravam também o conselho dois representantes da comunidade externa.

A CPA da UFPE é identificada, em relação às demais IES, como a maior comissão do Brasil, pois é composta por trinta e três membros (PEIXOTO, 2009). Sobre o quantitativo de membros que deve compor a CPA, não há estudo ou orientação dos órgãos responsáveis em relação ao número exato de integrantes para compor a comissão. Na realidade, quando da promulgação da referida lei, algumas universidades públicas chegaram a pensar que um quantitativo menor evitaria problemas como a falta de quorum, por exemplo. Porém, como se tratava de uma experiência nova, os membros que compuseram as primeiras CPAs ainda não tinham clareza acerca da definição do papel dessa comissão.

Peixoto (2009) afirma que, “em alguns casos, as comissões foram integradas por subcomissões organizadas ora por áreas do conhecimento, ora por unidades acadêmicas, ora segundo os temas propostos pelo

5 Conforme Artº 11 da Lei 10.861, de 14 de abril de 2004, cada instituição de educação superior, pública ou privada, constituirá Comissão Própria de Avaliação (CPA) no prazo de 60 (sessenta) dias, a contar da publicação dessa lei. Essa comissão deve ser norteada pelas atribuições de condução dos processos de avaliação internos da instituição, de sistematização e de prestação das informações solicitadas pelo Inep, obedecidas as seguintes diretrizes: I – constituição por ato do dirigente máximo da instituição de educação superior, ou por previsão no seu próprio estatuto ou regimento, assegurada a participação de todos os segmentos da comunidade universitária e da sociedade civil organizada, e vedada a composição que privilegie a maioria absoluta de um dos segmentos; II – atuação autônoma em relação a conselhos e demais órgãos colegiados existentes na instituição de educação superior.

roteiro de autoavaliação elaborado pela Conaes” (p. 18). Todavia, a UFPE não se enquadrou nessa prerrogativa, pois foram estruturados apenas um núcleo gestor atuante e as comissões setoriais não atuantes. Apesar de a composição da CPA da UFPE contar com trinta e três membros, a dificuldade enfrentada foi justamente o número reduzido de participantes nas reuniões, o que ocasionou uma sobrecarga de trabalho para os membros do núcleo gestor.

De acordo com os documentos consultados (atas de reuniões da CPA, portarias e arquivos da UFPE), a partir de 2011, essa comissão sistematizou suas ações e ganhou, desse modo, reconhecimento de algumas instâncias na instituição, as quais contribuíram de alguma forma para o ato de avaliação interna.

Cabe ressaltar que a avaliação dos cursos de graduação da UFPE está essencialmente sob a responsabilidade da Proacad. Percebe-se, pois, que a CPA atua no sentido de orientar e de guiar os cursos de graduação quando estes, após a obtenção de um conceito baixo no Enade, necessitam cumprir exigências que constam no *script* dos avaliadores externos.

Faz-se necessário, portanto, considerar a proeminente atuação da Proacad em parceria com o Núcleo Docente Estruturante (doravante NDE)⁶ e com as coordenações de curso, os quais devem cumprir o papel de estimular a avaliação e de conduzir o processo avaliativo. Trata-se, assim, de uma ação que orienta e que detecta as falhas dos cursos nos quesitos que indicaram fragilidades; quesitos esses exigidos na autoavaliação, na avaliação externa e na avaliação de curso.

6 O NDE, no âmbito da UFPE, foi instituído por meio da Resolução nº 1/2013, em resposta ao cumprimento da Resolução nº 1/2010 da Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior. Como consta no Art. 3º da Resolução 1/2013, esse núcleo deverá ser constituído por: coordenador do curso e, no máximo, 7 professores pertencentes ao corpo docente do curso.

Percepções dos gestores acerca da atuação da CPA⁷

Conforme o Coordenador da CPA, há uma sobrecarga de trabalho atribuído a essa comissão. De acordo com suas palavras:

não cabe à mesma [CPA] desempenhar funções que não são de sua responsabilidade. [...] Na Lei a CPA coordena, sensibiliza e disponibiliza os dados. Contudo, quem tem que fazer a avaliação dos cursos não é a CPA; quem tem que fazer é a instituição. A gente é propositiva, pode fazer uma avaliação da própria filosofia da avaliação da instituição (CC).

Esse sujeito assume que a função da CPA é a de avaliar a filosofia de avaliação adota na IES, a de participar dos momentos de avaliação com o apoio das instâncias responsáveis pela mesma na instituição, a de dar sugestões e a de demonstrar um olhar crítico no que tange às lacunas deixadas pela avaliação realizada no curso (como, por exemplo, levantar questões do tipo: como o curso faz sua autoavaliação?).

De acordo com o discurso do Coordenador da CPA, é possível observar que alguns sujeitos atuam fora da sua função. Acerca disso expõe o seguinte:

Caberia ao núcleo gestor e ao NDE junto do curso propor medidas de avaliação de mitigação. Façam esse acompanhamento mais de perto com relação aos cursos. A CPA nos Centros deveria ter, por exemplo, um técnico em assuntos educacionais, um docente que entendesse de avaliação de maneira geral e o discente pra que eles pudessem olhar, acompanhar como é que estão os NDEs, a questão de infraestrutura, manutenção, a gestão de uma maneira geral daquele prédio. Essa é a nossa concepção. A gente só sugere e as pessoas atendem se quiserem, porque quem cuida da graduação é a Proacad (CC).

⁷ Nesta seção, utilizamos as entrevistas dos gestores que estavam em exercício no período da pesquisa, atuando na gestão. Ao longo do texto, estão assim identificados: Pró-Reitor da Proacad (PRP); Coordenador da Comissão Própria de Avaliação (CC); Diretor do CFCH (DCE); Coordenador do Curso de História (CCH); Coordenador do Curso de Ciências Sociais (CCCS); e Coordenador de Curso de Geografia (CCG). Os três cursos aqui mencionados foram os que obtiveram menor nota no Enade nos anos de 2010-2012. Dois deles são alocados no CFCH – razão pela qual delimitamos esse CA como campo empírico desta pesquisa. Cabe esclarecer que o CFCH é um dos Centros Acadêmicos (CA) mais antigos da UFPE, dentre os doze que a compõe.

Segundo o CC, a avaliação dos cursos de graduação é de responsabilidade da Proacad. Ele sugere, então, que esse processo seja incumbência do NDE de cada curso ou da CPA setorial. No entanto, afirma que a CPA passou a fazer o que nenhuma outra instância fazia antes da coordenação de avaliação na Proacad; vejamos:

Não existia coordenação, então a CPA ia em cada curso receber as comissões (externas), explicava o era... Ainda faz isso, alguns seminários com alguns cursos, se apropriava, dava algumas orientações em relação ao PPC⁸; tinha o PAI⁹, que ia ao PPC... (CC).

Cabe destacar que a coordenação acima mencionada, a qual é evidenciada por sua ausência, é a Coordenação de Acompanhamento e Avaliação de Curso de Graduação. Entretanto, não se pode atribuir as responsabilidades citadas a essa instância como afirma o CC, tendo em vista que a CPA realizou seus trabalhos num período em que essa coordenação não existia e a Proacad fez um acompanhamento mínimo no que se refere ao andamento da avaliação dos cursos. Vale ponderar também que a ação relatada pelo CC foi realizada às vésperas da visita dos avaliadores externos nos cursos que estavam em situação delicada; portanto, não configura como uma ação sistemática.

A avaliação dos cursos que se encontram “em exigência” de apresentar ao MEC suas propostas de melhorias é, de fato, responsabilidade do coordenador do curso e da Proacad, uma vez que é dessa pró-reitoria a incumbência de elevar a qualidade dos cursos ofertados na UFPE e, conseqüentemente, do ensino e das relações entre os sujeitos envolvidos e as práticas acadêmicas. Nesse caso, a CPA contribuiu porque tem uma visão holística do processo avaliativo; sendo assim, fez uma assessoria devida, o que está designado como um de suas atribuições enquanto comissão.

Com base em tais constatações, concordamos com Sordi (2011) quando defende que

8 Plano Pedagógico do Curso.

9 Plano de Ação Institucional.

CPAs precisam ser vistas como meios favorecedores para o exercício de uma avaliação maiúscula, tanto na perspectiva de sua abrangência como de sua intencionalidade emancipadora. Uma CPA pode se constituir germe possibilitador do (re) encontro dos atores sociais para que voltem a pensar sobre o bem público. Não se resolve a questão da avaliação apenas com a implantação de uma CPA, mas na certa esta estratégia auxilia a colocar a avaliação novamente como algo a ser examinado pelos atores internos e externos da escola, devolvendo-lhes titularidade sobre o processo e auxiliando-os a desenvolver assertividade para participar do pacto de qualidade negociado (p. 615).

A autora enfatiza a necessidade de a CPA ser mais representativa, de assumir a natureza emancipadora, pois se trata de um *locus* de diálogo e de reflexão institucional. Para que ocorra essa atuação que se espera da comissão, é justo efetivar o desenvolvimento de ações que irão ao encontro desse propósito, tais como: reuniões para se tratar do processo de avaliação da instituição; participação no congresso nacional das CPAs; além de seu autoreconhecimento como uma comissão propositiva – isto é, como espaço para a construção de uma cultura de autoavaliação institucional – e de sua legitimação enquanto equipe coordenadora do processo.

Quando se trata de autoavaliação institucional, responsabilidade primeira das CPAs, há que entendê-la como um processo interno de avaliação autoreferencializado, levado a cabo por sujeitos interessados e integrantes da própria instituição em que ela acontece. Desta forma, estes sujeitos tornam-se participantes como avaliadores e como avaliados. São sujeitos, mas também parte do objeto de avaliação (LEITE, 2008, p. 834).

Nessa citação, Leite (*idem*) é bastante incisiva em sua defesa quanto à responsabilidade da CPA. Não é de se causar espanto que a CPA seja alvo de avaliação pelos sujeitos que integram a instituição, uma vez que essa comissão contempla membros internos em sua maioria; ou seja, são também servidores da instituição, os quais se espera que sejam avaliados na sua função.

No que diz respeito à atuação da CPA no CFCH, alguns participantes de nossa pesquisa enfatizaram não as dificuldades que a CPA encontrou para atuar/intervir/trabalhar, mas a falta de atuação efetiva dessa comissão nos cursos, a saber:

A CPA que antecipa... Primeiro, caberia ter um papel pró-ativo. Sabemos que este, como outros cursos, estamos em via de visita de avaliação. Eles que têm essa experiência: passar, orientar e indicar. Não fizeram isso! Chegaram aqui quando a visita estava marcada. Na primeira semana, a coordenadora da CPA ligou dizendo: “Olha, vamos marcar uma reunião?”. E chegou aqui e disse: “Isso aqui está errado! Vocês não têm jeito!”. A postura deles foi muito diferente da postura da DDE¹⁰. A postura da DDE foi: “Olha isso aqui tá fraco... Sugiro que se faça isso e isso para passarmos”. A CPA não deu apoio diretamente nenhum, e isso literalmente faltando alguns dias para chegar a comissão. Foi o momento em que eles pisaram aqui pra dizer qualquer coisa. Então, essa que era a comissão permanente de avaliação da universidade? Que, no meu entendimento, [era] quem deveria ter esse papel de demandar os cursos, de orientar os cursos, porque tem a expertise da burocracia, dos processos como são; diferente das coordenações de cursos, que não passaram por isso, não sabem o que é (CCH).

O CCH afirma, dessa maneira, que a CPA funciona de forma isolada, que não sabe o que ela faz e que não entendeu sua atuação no curso, pois deveria usar a sua experiência, entretanto não foi isto o que ocorreu. Enquanto a CPA deduziu que seria adquirida uma nota baixa, a DDE orientou, indicou e sugeriu. O coordenador acima descreve que a frequência das visitas da CPA ao curso acontecem de forma bastante esporádica em contrapartida ao esforço do curso. Além disso, refuta essa expectativa negativa por parte da CPA em relação ao curso ao apresentar a boa nota que obteve na avaliação feita pela Comissão Externa.

Entendemos, portanto, que o relato do CCH expressa uma insatisfação quanto à atuação da CPA. Esse curso estava às vésperas de uma avaliação externa e trazia experiências negativas tanto na relação dos

10 Diretoria de Desenvolvimento do Ensino (DDE), situada na Proacad.

alunos com o Enade quanto na relação entre alunos e professores. O curso de História, em questão, sofreu as consequências de uma nota baixa em decorrência da decisão dos alunos de não responder às provas do Enade. Estava, então, necessitando de apoio das instâncias ligadas à avaliação na universidade, pois as contribuições seriam importantes para mudar tanto a condição em que estavam (em termos de exigências de melhorias) como a relação entre os docentes, discentes, NDE e coordenador.

Inferimos, também, que, nesse caso, a opinião do sujeito entrevistado reafirma que não existe um esclarecimento de sua parte no que se refere à função da CPA. Para ele, tudo o que concerne à avaliação é de incumbência da comissão. Contudo, na prática, é a DDE – representada pelo Técnico em Assuntos Educacionais (TAE) – quem deve executar as atividades burocráticas exigidas pelo MEC no que diz respeito aos cursos de graduação. Isto porque é da DDE, em parceria com o pesquisador institucional, a responsabilidade de responder pelas exigências do sistema do MEC sobre os cursos. Sendo assim, o curso já dispunha da pessoa mais indicada para tratar da regularização do curso de acordo com as exigências do MEC.

No entanto, por outro lado, não podemos descartar a importância de avaliadores experientes para apoiar a reestruturação de que o curso necessitou. Há uma nítida cobrança sobre a atuação da CPA em relação aos objetivos que a levaram a existir na instituição, como também à sua missão. Logo, os gestores reclamam uma mobilização. A esse respeito, o DCE está de acordo com o fato de haver reuniões no centro que reavaliem quais são os representantes desse centro na CPA. O intuito dessa ação, segundo ele, é o de

saber se é de seu interesse representar o centro e atuar na CPA satisfatoriamente como elo de ligação entre o Centro de Educação e os cursos de graduação. Sendo assim, realizar trocas dos representantes se for necessário (DCE).

A questão mais importante, do ponto de vista dos sujeitos entrevistados, é a qualidade dos cursos em decorrência do trabalho dos gestores e do apoio da CPA no sentido de orientá-los em prol de um bom desempenho na avaliação externa. Declaradamente, o CCH enfatiza esse ponto ao tecer elogios à avaliação realizada pela Comissão Externa.

Sobre o reconhecimento institucional da qualidade tanto da avaliação institucional externa como da avaliação interna, Leite (2008) esclarece o seguinte:

O processo de autoanálise, em termos de coerência, se faz com uma comunidade movida por seus próprios interesses, que cria as regras de referencialização para sua avaliação, as executa e analisa de forma crítica. Os processos de auto e de avaliação interna são duas faces da mesma moeda. Eles se afinam com a descoberta elementar dos pontos fortes e das potencialidades da IES e com a coragem de discriminar pontos fracos nas realizações em um determinado território e tempo, vistos por aquelas pessoas, naquela circunstância. Na perspectiva de uma produção própria, o processo tende a ser cooperativo. Realizado pelos próprios sujeitos buscando melhoria da qualidade da IES, torna-se uma prática de autonomia, um jogo de aprendizagem democrática (p. 385).

A autora contempla, nessa fala, a autonomia da CPA e da própria instituição para realizarem sua avaliação interna a partir de seus interesses e objetivos. Tanto a autoavaliação como a avaliação interna – categorias separadas por essa autora –, devido ao fato de serem interligadas, podem ser encontradas na literatura sob uma única definição para as duas nomenclaturas. Isto porque ambas visam, acima de tudo, a um único ponto: o reconhecimento das potencialidades e das fragilidades da instituição num dado contexto. Sendo assim, o processo autoavaliativo traz à tona as particularidades de uma determinada comunidade acadêmica e os possíveis caminhos para se chegar a uma melhoria do trabalho universitário pautada nos parâmetros de sua escolha. A autora afirma, ainda, que a autoavaliação ou avaliação interna deve ser uma oportunidade de aprendizagem para a instituição.

O CCCS e o CCG comungam da mesma opinião quanto à ausência da atuação da CPA nos cursos de graduação do CFHC, conforme pode se destacar nos depoimentos a seguir:

Eles vieram duas vezes aqui. Uma primeira vez logo quando saiu o resultado para participar da reunião do pleno, para sensibilizar os professores pra atenderem aquilo que foi solicitado; porque tudo o que eu for apresentar ao MEC, com

relação aos professores, depende da entrega deles: cadernetas, currículos, a documentação obrigatória do currículo. Quando o MEC marcou a reunião, que não veio, eles vieram novamente pra checar se estava preparado pra responder à comissão. Foram as duas, diria, as duas intervenções da CPA no curso nesse período (CCCS).

É... Se a universidade pretende fazer avaliação, eu acho que essa avaliação deve transcorrer de forma paralela ao Enade, não esperar o Enade para ver. Aparecer, vamos dizer assim, no curso pra ver se o coordenador está fazendo as coisas corretamente ou sugerir coisas (CCCS).

É, nós tivemos uma visita do MEC esse ano. Tivemos todo esse contato com a CPA em função disso. A gente sempre teve o acompanhamento da Reitoria, principalmente do pessoal lá da Proacad. E a CPA veio aqui duas vezes, antes, exatamente para conversar com a gente, como seria. Aí nós tivemos essa avaliação, que foi, assim, sufoco pra gente conseguir organizar toda a documentação que eles queriam. Agora, a Proacad ajudou bastante, o comitê do TAE (CCG).

O CCG afirma que a CPA realizou duas visitas ao curso, uma das quais só ocorreu em virtude do não comparecimento da Comissão Externa no dia em que estava agendado. Ou seja, se essa comissão não tivesse faltado, a CPA só teria visitado o curso uma vez de acordo com o depoimento do coordenador. Não obstante, reconhece que foram visitas construtivas em virtude da contribuição advinda da experiência dos membros da CPA, já que estes são avaliadores do Inep. Assim, puderam descrever como aconteceria o momento avaliativo, o qual foi bastante significativo para os professores, já que também seriam avaliados posteriormente pela instituição.

Observamos que a CPA tem uma visão muito mais ampla da instituição porque se trata de uma comissão autônoma incumbida de coordenar todo o processo de autoavaliação institucional; a ela cabe esse olhar mais crítico sobre as fragilidades e as potencialidades da UFPE no que tange à avaliação. Já a Proacad tem uma visão de gestão; esta faz a autoavaliação dos cursos, além de avaliar o desempenho dos servidores, entre outros aspectos voltados para as questões administrativas da IES.

Ressaltamos, contudo, que há dificuldades da CPA em cumprir agilmente suas metas, tendo em vista que, na realidade, é a Proacad que faz o relatório da autoavaliação docente pelo discente e a avaliação discente pelo docente, que controla o acesso a esses dados e que lança os mesmos no sistema de informação digital. Percebemos, então, que a Proacad tem acesso de forma mais imediata a dados relevantes e fundamentais que servem para a CPA produzir seus relatórios e cumprir suas metas. Desse modo, constatamos que a Proacad está tentando ainda ajustar pontos com a CPA na intenção de transferir para essa última as avaliações que deveriam ser de sua responsabilidade, tendo em vista que a participação dessa comissão nesse processo ainda é reduzida.

A CPA e a Proacad têm missões diferentes: a primeira é incumbida de avaliar a universidade como um todo; já a segunda tem a atribuição de gerir o processo de avaliação institucional. São papéis diferentes; todavia, não estão bem definidos para os gestores. Estes deixaram claro nas entrevistas esse conflito quanto à forma de conceber a comissão, o que fica evidente nas falas dos sujeitos. Sobre a atuação dessa instância, o PRP entende que

A CPA deve, com antecedência, ir ao curso, fazer a avaliação, independente da Proacad. Porque ela pode levar também uma informação extra pra Proacad; e não é uma avaliação, nem um relatório pra acabar com o curso. Eu acho que tanto Proacad como CPA têm que olhar juntos e têm que ter uma relação de parceria (PRP).

O PRP discorre sobre como deveria ser a atuação da CPA na autoavaliação dos cursos de graduação, como esta poderia contribuir com o trabalho da Proacad, bem como trazer um ganho considerável para a conclusão dos dados coletados – o que facilitaria a construção do relatório de autoavaliação como um todo. Ele afirma a importância de haver uma cooperação entre Proacad e CPA para se desenvolver as atividades que são etapas do processo de autoavaliação institucional.

Consideramos, com base na fala acima, que a Proacad controla o processo de autoavaliação na instituição: tem a posse dos dados e os gerencia. A pró-reitoria atribui essa postura à falta da atuação da CPA, entretanto não podemos afirmar que essa omissão seja necessariamente uma escolha dos representantes da CPA. A falta de iniciativa da comissão

é consequência da forma como esta foi constituída, afinal o valor que a instituição acadêmica tem dado à CPA não propicia a autonomia da mesma.

Percebemos uma contradição no discurso do PRP. Nesse último fragmento de sua fala, o mesmo reitera que a CPA deveria fazer a avaliação dos cursos de graduação sem precisar da Proacad para desempenhar essa ação. Com base na conjuntura atual da universidade, não é de responsabilidade da comissão realizar esse tipo de avaliação. Se atentarmos às orientações legais, observamos que são atribuições da CPA coordenar e sensibilizar o processo avaliativo. No entanto, o PRP designa para a CPA uma responsabilidade que se convencionou que é a própria Proacad quem deve assumir.

Considerações finais

Propusemo-nos, neste trabalho, analisar as percepções dos gestores sobre a atuação da CPA no processo da autoavaliação institucional desenvolvida pelos cursos de graduação da Universidade Federal de Pernambuco. Pudemos constatar que a CPA cobrou, em 2011, da gestão da UFPE espaço para que possa atuar, pois essa comissão foi criada desde 2004 (para atender uma demanda legal), mas não passou a atuar de imediato. É nesse sentido, portanto, que a comissão reclamou a possibilidade de desenvolver seu papel, de exercer efetivamente suas atribuições, pois até 2011, de certa forma, a CPA existia apenas formalmente no papel.

A análise dos dados da pesquisa permite-nos concluir que há, ainda, considerável distanciamento entre o que constatamos na atuação da CPA da UFPE em relação às orientações do Sinaes e da Conaes. As perspectivas atuais do processo de autoavaliação na instituição analisada estão sob o solo da alternância de responsabilidades entre o que deve ser assumido pelas pró-reitorias acadêmicas e o que deve ficar indubitavelmente sob incumbência da CPA. É preciso, portanto, reconhecer o papel que se credita a essas instâncias para que haja o cumprimento da avaliação interna na e da IES.

Há de se reconhecer que a atuação da CPA não deve se restringir apenas à elaboração dos relatórios anuais de autoavaliação institucional e à avaliação dos documentos exigidos pela comissão externa aos cursos de graduação. Contudo, esta tem sido ainda a síntese da atuação da CPA na

UFPE. Para reverter o quadro dessa limitação, entendemos que essa comissão precisa se aproximar da gestão dos cursos de graduação, incorporando essa atribuição como um de seus processos sistemáticos de execução.

Faz-se ainda pertinente chamar a atenção para a questão do cumprimento de mandato dos membros da CPA. Observamos fragilidades a esse respeito, uma vez que parte dos integrantes da comissão não permanecem nas suas funções por um tempo suficiente para possibilitar um trabalho consolidado. Ao contrário, a rotatividade é intensa na CPA. Nesse caso, diante de atritos constantes, há bastante dificuldade em se desenvolver as tarefas próprias dessa instância, pois é preciso se desprender muito esforço e dedicação. Isto significa que a garantia de condições objetivas, mas sobretudo subjetivas, para o bom funcionamento da comissão constitui exigência premente a ser atendida pela instituição. Trata-se de instituir uma Política de Autoavaliação Institucional na UFPE em consonância com o que há formalmente posto sobre esse tema para o conjunto das IES do país.

Finalizamos com o reconhecimento de que há um movimento crescente de fortalecimento do processo de autoavaliação institucional. Pudemos identificar possibilidades evidentes de que a universidade será capaz de assumir o compromisso com a valorização da cultura da avaliação e, congruentemente, de que os gestores possam honrar o que se espera de suas funções acadêmicas; uma gestão sintetizada no ideal de melhoria da qualidade da educação superior, em que se deve levar em consideração a interligação entre planejamento, implementação e processos avaliativos institucionais.

REFERÊNCIAS

ARGOLLO, R. S. N. **Autoavaliação institucional na Rede Federal de Educação Tecnológica: análise da implementação do SINAES**. Salvador, 2010. Dissertação de mestrado – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia.

BRASIL. **Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior: bases para uma nova proposta de avaliação da educação superior**. Brasília: MEC, 2003. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/sinaes.pdf>>.

_____. **Lei n. 10.861**, de 14 de abril de 2004. Diário Oficial da República Federativa do Brasil. Brasília/DF, 2004.

CAMPANALE, F. et al. Dispositivos de autoavaliação socializada em formação: uma imposição perversa ou uma oportunidade transformadora?. In: PAQUAY, L.; NIEUWENHOVEN, C.; WOUTERS, P. (Orgs.). **A avaliação como ferramenta do desenvolvimento profissional de educadores**. Porto Alegre: Penso, 2012, p. 198-211.

CRUZ, C. M. L. **A comunicação interna na perspectiva da avaliação institucional em universidades no Rio Grande do Sul**. Porto Alegre: 2010. Tese de Doutorado – Faculdade de Comunicação Social, PUCRS.

CUNHA, K. S. **O discurso da avaliação institucional – trajetória articulada no campo das políticas educacionais: um estudo de caso**. Recife: O autor, 2011. Tese de Doutorado – Universidade Federal de Pernambuco.

DIAS SOBRINHO, J. Avaliação e transformações da educação superior brasileira (1995-2009): do provão ao Sinaes. **Avaliação**, Campinas/Sorocaba-SP, v. 15, n. 1, mar. 2010, p. 195-224.

_____. Políticas de avaliação da educação superior brasileira. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 36, n.1, jan./abr. 2011, p. 253-278.

GALDINO, M. N. D. A autoavaliação institucional no ensino superior como instrumento de gestão. In: **TRABALHOS 25º SIMPÓSIO BRASILEIRO/ CONGRESSO ÍBERO-AMERICANO DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO**, São Paulo, 2011. Anais..., São Paulo, PUC/USP, 2011, p. 1-15.

HORTA, C. E. R. (Org.). **Sinaes: avanços e desafios na avaliação da educação superior**. (Cadernos ABMES; 29) INEP- SINAES. Brasília: ABMES, 2014. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/superior-sinaes>>. Acesso em: 12 jun. 2015.

LEITE, D. Ameaças pós-rankings sobrevivência das CPAs e da autoavaliação. **Avaliação**, Campinas/Sorocaba-SP, v. 13, n. 3, nov. 2008, p. 833-840.

_____. **Reformas Universitárias: avaliação institucional participativa.** Petrópolis/RJ: Vozes, 2005.

MABA, E. G.; MARINHO, S. V. A autoavaliação institucional no processo de tomada de decisão em IES: estudo de caso das faculdades SENAC/SC. **Avaliação**, Campinas/Sorocaba-SP, v. 17, n. 2, jul. 2012, p. 455-480.

MEYER, V. A busca da qualidade nas instituições universitárias. **Enfoque**, Rio de Janeiro, n. 10, set. 1993, p. 18-21.

PAQUAY, L.; WOUTERS, P.; NIEUWENHOVEN, C. V. A avaliação: freio ou alavanca do desenvolvimento profissional?. In: _____ (Orgs.). **A avaliação como ferramenta do desenvolvimento profissional de educadores.** Porto Alegre: Penso, 2012. p.13-39.

PEIXOTO, M. C. de L. A avaliação institucional nas universidades federais e as comissões próprias de avaliação. **Avaliação**, Campinas/Sorocaba-SP, v. 14, n. 1, mar. 2009, p. 9-28.

PERRENOUD, F. E se a avaliação institucional paralisasse o desenvolvimento profissional?. In: PAQUAY, L.; NIEUWENHOVEN, C.; WOUTERS, P. (Orgs.). **A avaliação como ferramenta do desenvolvimento profissional de educadores.** Porto Alegre: Penso, 2012.

RECKTENVALD, M. **A autoavaliação das instituições de educação superior catarinenses diante da consolidação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES).** Universidade Regional de Blumenau. Blumenau, 2005.

SILVA, A. L. **Avaliação institucional no Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES).** Recife, 2015. Tese de Doutorado – Universidade Federal de Pernambuco.

SORDI, M. R. L. de. Comissão Própria de Avaliação (CPA): similaridades e dessemelhanças no uso da estratégia na educação superior e em escolas do ensino fundamental. **Revista Avaliação**, v. 16, n. 3, Campinas, nov. 2011.

POLÍTICAS DE AÇÕES AFIRMATIVAS NA EDUCAÇÃO SUPERIOR: A LEI DE COTAS NA UFPE

Maria da Conceição dos Reis¹
Iris Rodrigues de Sales²
Auxiliadora Maria Martins da Silva³

Introdução

Este capítulo, que discute sobre as políticas de ações afirmativas na Educação Superior, é resultado de uma pesquisa que teve como objetivo analisar o processo de implementação da Lei Nº 12.711 de 2012 (Lei de cotas) na Universidade Federal de Pernambuco (UFPE).

As políticas de ações afirmativas na Educação Superior destinadas à população negra do Brasil têm o objetivo de, além de servir como reparação histórica em relação ao racismo causado pelo Estado, tentar equalizar as diferenças educacionais entre a população negra e a não negra, levando em consideração todo nosso processo histórico, tanto da sociedade, quanto em relação à educação. Apesar de ostentarmos o título do país da democracia racial, a realidade se mostra bem diferente para os vários troncos étnicos que compõem a nossa sociedade.

A Lei Nº 12.711, de 2012, é uma dessas políticas de ações afirmativas para o acesso de estudantes negros e negros à Educação Superior, ao garantir a reserva de 50% das vagas nas instituições federais, por curso e por turno,

1 Doutora em Educação. Docente do Centro de Educação da Universidade Federal de Pernambuco. E-mail: cecareis@hotmail.com

2 Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal de Pernambuco. E-mail: ypalilas@gmail.com

3 Doutora em Educação. Docente do Centro de Educação da Universidade Federal de Pernambuco. E-mail: auxiliadora.martins@ig.com.br

para pessoas oriundas da rede pública de ensino que tenha cursado todo o ensino médio nessa rede.

É a partir do que esta Lei representa para parte da população brasileira que este estudo se justifica, devido à forte desigualdade educacional, social e cultural presente em nosso país. Na Educação Superior, por exemplo, poderemos perceber um verdadeiro abismo entre as classes sociais, mas principalmente entre as raças. A inclusão da população negra nas universidades brasileiras é uma política de reparação do Estado, uma vez que, considerando nossa história de escravização e seu consequente racismo, a negra população foi excluída de vários setores da sociedade, inclusive da educação.

Nesse sentido, o presente estudo tomou como incumbência discutir as políticas de ações afirmativas na Educação Superior, através da Lei de cotas na UFPE, respondendo as seguintes questões: Como se deu a implementação da Lei nº 12.711/2012 (Lei de cotas) na Universidade Federal de Pernambuco entre o período de 2012 a 2014? Que discurso permeou o debate sobre as cotas na instância superior de decisões na UFPE, para acesso aos seus cursos?

Embuscadas respostas adotamos a abordagem teórico-metodológica qualitativa. Como instrumentos de coleta de dados, foram realizadas entrevistas semiestruturadas com membros do *Conselho* Coordenador de *Ensino*, Pesquisa e Extensão da UFPE, instância universitária deliberativa, que acompanharam as discussões sobre a implementação da referida Lei. As entrevistas foram realizadas com um pró-reitor, um diretor de centro acadêmico e dois representantes dos docentes⁴. Após a realização, leitura e transcrição das entrevistas, estas foram classificadas e categorizadas a partir dos objetivos traçados, utilizando-se da técnica de análise de conteúdo.

Antes de nos aprofundar na lei que rege a inserção de cotas nas universidades brasileiras, apresentamos um breve histórico da educação no Brasil – a partir do ato oficial da Constituição Brasileira de 1824, onde é negada a população negra o acesso a educação – e suas políticas de ações

4 Era intenção entrevistar um representante de cada segmento da comunidade acadêmica, como: representante do corpo discente, dos docentes, dos técnicos administrativos e da gestão, porém, as vagas de alguns desses segmentos se encontravam em vacância.

afirmativas estabelecidas pela Lei de cotas. Em seguida apresentamos dados coletados, interpretados e analisados pelo estudo sobre a Lei Nº 12.711/12 na UFPE.

A conclusão aponta uma análise crítica inicial sobre as políticas de inclusão e o debate racial na UFPE. Como resultado, percebemos que a Universidade Federal de Pernambuco ainda é muito conservadora no que diz respeito às políticas de ações afirmativas para reparar o abismo educacional em que se encontra o povo negro, provocado pelo racismo e pelas relações étnico-raciais desiguais ao longo da nossa história.

1. A educação no Brasil e as políticas de ações afirmativas

Todas as reflexões sobre a educação no Brasil precisariam passar pelo crivo da história da educação das pessoas negras e pelos aspectos sociais nela envolvidos. A menor presença numérica de estudantes de origem negra e parda precisa merecer essa reflexão. O baixo número de pessoas negras na Educação Superior, por exemplo, não se deu pela baixa capacidade intelectual dessas, ou pelo pouco interesse em ingressar nesse nível de ensino, mas pela falta de condições sociais, históricas e econômicas que impossibilitaram esse acesso ao longo da história do Brasil e de discursos ideológicos racistas. No que tange a esse respeito, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana orienta que é preciso reconhecimento:

Reconhecimento implica justiça e iguais direitos sociais, civis, culturais e econômicos, bem como valorização da diversidade daquilo que distingue os negros dos outros grupos que compõem a população brasileira. E isto requer mudança nos discursos, raciocínios, lógicas, gestos, posturas, modo de tratar as pessoas negras. Requer também que se conheça a sua história e cultura apresentadas, explicadas, buscando-se especificamente desconstruir o mito da democracia racial na sociedade brasileira (BRASIL, 2004).

O mito da democracia racial desconsidera as desigualdades seculares que a estrutura social impõe à pessoa negra e acredita que se esta não atinge os mesmos patamares sociais que uma pessoa branca é por não ter competência ou interesse. Assim, mesmo o Brasil sendo considerado um país multiétnico, nossa pirâmide social coloca a população negra entre os piores indicadores, vítima de um tratamento desigual ao longo da história, desde o período da colonização, quando a referida população, no contexto social apresentado para a época, não podia ter acesso a escolarização. O clero, ao tentar letrar os negros, o perfaziam apenas com o intuito de dominação e evangelização, uma vez que a população de origem africana era considerada de seres humanos inferiores, suscetíveis ao erro (GONÇALVES, 2000 p.330).

Como ressaltado por Reis (2013), as pessoas negras no Brasil, para conseguir galgar algum nível de escolaridade ao longo da história da educação brasileira, tiveram que transpor muitos obstáculos. Outro exemplo desta situação desigual tem registro no início da formação do Brasil, através da Reforma Couto Ferraz implantadas pelo Decreto Imperial N° 1331^a, de 1854. Essa legislação proibia a matrícula e a frequência em escolas públicas ou privadas (nessa época, escolas mantidas pela Igreja) das pessoas que padecessem de moléstias contagiosas, não vacinadas e escravos. Tendo em vista que os negros libertos eram largamente considerados seres humanos de segunda categoria e, por esse motivo, transmissores de moléstias contagiosas, nesse caso, por sua condição de negros, eram excluídos do processo educacional formal. Não existiam condições materiais para que o direito à educação das pessoas negras fosse exercido, e tampouco foram criadas por parte do Estado. Portanto, considerando que um decreto constitui-se uma ação Estatal e fruto de uma política deste, o Estado brasileiro promoveu o racismo institucional ao atuar como promotor da exclusão educacional de uma raça.

Destacando o enfoque apenas de classe, as populações pobres de cor branca desde o processo de formação do país, sempre tiveram acesso à Educação com mais facilidade que os negros, com o agravante dessa diferenciação ter sido promovida pelo próprio Estado. Se considerarmos a escolarização como alavanca de ascensão social, mais uma vez, estava

relegada às pessoas negras a sua impossibilidade. Ademais, o Estado brasileiro passou décadas sem sequer discutir e implementar políticas de inclusão para essa parcela da população, do contrário, manteve mecanismos que impediram seu acesso à instrução pública. Atualmente, por conta de um histórico de exclusão, esse grupo ainda amarga as mais altas taxas de analfabetismo e baixa escolaridade⁵.

Para Gonçalves (2000) a incidência de pessoas de origem negra e parda no sistema educacional, desde os tempos idos, sempre foi muito reduzida, não exclusivamente por fazer parte da classe social mais pauperizada de nossa população, mas, igualmente, em virtude das discrepâncias de oportunidades escolares entre brancos, pardos e negros existentes em nosso país.

O senso comum tem ainda um ideário de que vivemos no país mais democrático no que concerne ao quesito raça. Mas, se analisarmos com mais atenção a nossa realidade, levando em consideração alguns condicionantes históricos, podemos perceber que essa lógica não se aplica e, do ponto de vista racial, não merecemos o referido título.

Hasenbalg (1979) considera que a democracia racial que ideologicamente impera em nosso país não passa de um mito e, ao mesmo tempo, um aparelho ideológico que tem como função o controle social, além de legitimar a ordem vigente de desigualdades raciais. Dessa forma, impede que tal situação seja encarada como uma questão pública e, por conseguinte, esteja passível de composição social no sentido de gerar mobilidade social, pois a origem étnica (e nesse campo, a raça) estabelece um critério de seleção na promoção à educação e ao trabalho.

A luta dos movimentos sociais negros ao longo dessa história tem influenciado a política educacional de ações afirmativas no Brasil, a exemplo da Lei Nº 10.639/2003⁶ e da Lei de cotas que aqui destacamos.

5 Para informações sobre os dados, sugerimos consultar o documento: As desigualdades na escolarização no Brasil: relatório de observação nº 5. Brasília: Presidência da República, Conselho de Desenvolvimento Econômico e Social – CDES, 2014.

6 Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências (BRASIL, 2003).

As cotas representam uma das estratégias dentro das políticas de ação afirmativa que representam um conjunto de ações e/ou políticas públicas focais que disponibilizam recursos para grupos discriminados e excluídos socioeconomicamente e/ou historicamente, que objetivam reparar os aspectos discriminatórios – seja de raça, etnia, religião e gênero – para que seja permitida uma melhor participação no processo político e no acesso a educação, emprego, reconhecimento cultural, mobilidade social (GEMAA, 2011).

Estando as políticas reparatórias inseridas no conceito de ação afirmativa, nesse caso, em especial a questão racial, faz-se necessário que o Estado enquanto regulador da sociedade, e nesse sentido, reparador de erros históricos, crie mecanismos públicos que permitam equalizar algumas desigualdades conforme a Resolução CNE N° 01/2004:

A demanda por reparações visa a que o Estado e a sociedade tomem medidas para ressarcir os descendentes de africanos negros, dos danos psicológicos, materiais, sociais, políticos e educacionais sofridos (...). Cabe ao Estado promover e incentivar políticas de reparações, no que cumpre ao disposto na Constituição Federal, Art. 205, que assinala o dever do Estado de garantir indistintamente, por meio da educação, iguais direitos para o pleno desenvolvimento de todos (BRASIL, 2004).

A educação brasileira, de forma geral, ainda se encontra dentro de um racismo velado, o *racismo à brasileira* que, ainda em meados do século XXI, precisa de uma lei que obrigue o ensino de história da África na educação brasileira. Ora, se vivemos numa democracia racial, onde as raças e etnias⁷ que compõem nossa sociedade conseguem conviver em harmonia servindo de exemplo mundial, como em nossa educação ainda precisamos de uma lei que imponha o estudo de um dos continentes de nossa formação? Durante muito tempo a educação não teve em seus currículos e na sua legislação sequer o componente histórico de nossa formação, não contribuindo para uma formação mais igualitária.

⁷ Os termos raça e etnia, apesar de terem significados muito próximos, não são sinônimos. O termo etnia se relaciona ao âmbito cultural como costumes, língua pertencimento e “se entende por raça a construção social forjada nas tensas relações entre brancos e negros (...), nada tendo a ver com o conceito biológico de raça cunhado no século XVIII e hoje sobejamente superado” (Brasil 2004).

Para Carvalho (2009) o pleito de cotas raciais é um dos mais revolucionários na universidade brasileira. “As universidades funcionaram durante 70 anos, de 1930 ao ano 2000, totalmente segregadas. Há poucos países no mundo que tem um universo tão racista quanto o nosso”. Ainda pondera: “Não que exista lei para que os negros estejam fora, mas eles estão fora [da universidade]. O racismo estrutural e o racismo institucional fazem com que eles estejam fora”.

O que vimos ser aprovado no Brasil em 2012 não foi algo novo na história da educação brasileira. A institucionalização de cotas na educação pública no Brasil já existiu anteriormente e foi uma discussão invisibilizada, ou seja, não teve o destaque e a polêmica como as cotas para pessoas negras.

Conhecida popularmente como a “Lei do boi”, a Lei Nº 5.465/1968 conseguiu existir por 17 anos garantindo uma reserva de vagas em instituições de ensino médio e superior, voltado para filhos de proprietários (ou não) de terras rurais que residissem com suas famílias nesse contexto. Os registros dessa história indicam que os favorecidos com essa lei foram os filhos de fazendeiros e grandes proprietários de terras. Julgamos que, por privilegiar os interesses da elite rural, tal lei não sofreu tantas críticas como as cotas raciais e nesse mesmo sentido, apenas continuava a reproduzir as desigualdades sociais, além de reforçá-las.

A grande diferença entre a Lei do boi e as novas versões de leis de cotas é que a primeira não portava um sentido de reparação, correção de injustiças e falta de equidade. A atual Lei de cotas, em contraposição, mesmo com um percentual de acesso ínfimo, tem como objetivo o reparo das distorções históricas que negam o livre acesso a educação à população negra.

1.1. As cotas raciais e a Lei Nº 12.711/2012

A Lei Nº 12.711, de 29 de Agosto de 2012, dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio. De acordo com a referida Lei, cinquenta por cento (50%) das vagas de acesso às instituições federais de Educação Superior é dividida entre alunos de escola pública com renda bruta familiar igual ou menor que um salário mínimo e meio por pessoa. A outra metade é direcionada para

estudantes também de escola pública, mas com renda familiar superior a um salário mínimo e meio por pessoa. Ainda, desses 50%, terá o incremento da questão racial para o preenchimento dessas vagas, um percentual mínimo que corresponda à soma de pretos, pardos e indígenas existentes em cada estado, levando em consideração o último censo demográfico do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Os outros 50% das vagas permanecem para a ampla concorrência (BRASIL, 2012).

A lei que sanciona as cotas nas universidades brasileiras, no entanto, se pauta pelo aspecto socioeconômico e pelo princípio da universalização, com a alegação de assegurar que os estudantes de baixa renda, oriundos de escolas públicas, tenham acesso à mesma e, dentre os quais, os negros, tendo em vista fazer parte da maioria desses estudantes.

O pleito de cotas raciais, além de revolucionário, também é um dos mais polêmicos na sociedade brasileira. Para alguns, as cotas sociais são mais significativas. Sobre estes dois tipos de cotas é importante situar suas diferenças. As cotas raciais destinam-se a estudantes de uma determinada etnia, ao qual são reservadas vagas nas universidades com o intuito de reverter o racismo histórico contra as pessoas negras (pretas e pardas) e indígenas. As cotas sociais têm a sua reserva de vagas para estudantes de baixa renda, oriundos de escola pública, com o intuito de reparar os danos educacionais.

Para o Movimento Social Negro e, conforme ressaltado na Resolução CNE N° 01/2004, citada acima, as cotas raciais viriam reparar, além de danos educacionais sofridos pelas pessoas menos favorecidas economicamente, também os “danos psicológicos, materiais, sociais e políticos” sofridos pelas pessoas negras. Porém, no caso da Lei n° 12.711/2012 o coeficiente de raça está diluído minimamente nas cotas sociais. Ambas consideradas como um sistema de inclusão social.

Como afirma Munanga (2012) “no imaginário coletivo a ideia é de que nosso problema seja social, de classe socioeconômica, e não da cor da pele”. Uma visão galgada na concepção de que, tanto os negros pobres quanto os brancos pobres, carecem das mesmas medidas e sofrem das mesmas injustiças. Em relação a esse argumento Gomes (2003 p. 40) afirma:

Democratizar a universidade pública, no Brasil, não pode se restringir ao estudo sobre os aspectos socioeconômicos.

Caso só façamos isso, cairemos na mesma cilada das políticas de caráter universalista que historicamente temos implementado e que, já constatamos, não atingem a todos e nem resolvem o problema da pobreza, da desigualdade social e racial, uma vez que tratam as desigualdades como um bloco único, não considerando a raça/cor. (p.40).

Apesar de terem muitos defensores, as políticas universalistas têm seus limites e acabam por não gerarem mudanças realmente significativas para essa parcela da população. Munanga (2012) afirma que “entre os brasileiros com diploma universitário, o percentual de negros varia entre 2% e 3%. As políticas universalistas não são capazes de diminuir esse abismo”.

O caráter de segregação na Educação Superior, devido ao tipo de cotas assumido, pode ainda se manifestar para aquelas famílias de origem afro-brasileira que conseguiram ter uma qualidade de vida financeiramente organizada e, a custo do esforço próprio, na perspectiva de vislumbrar um futuro melhor aos seus filhos, conseguiram pagar por uma escola de qualidade ou meramente privada. Este grupo, apesar de extremamente minoritário, também não deixa de ser excluído, mas não está representado na Lei implantada em 2012. Ou seja, pelo fato de ter conseguido ascender socialmente (mesmo que minimamente) está excluído do sistema de cotas públicas. O que não significa dizer que não tenham sido vítimas do racismo, tanto institucional quanto direto, ou que ainda não o sejam. É como se essa parcela da população não precisasse de nenhuma política de ação afirmativa visto que conseguiu alcançar o seu pleno desenvolvimento sozinha, desconsiderando todo o processo de exclusão histórica por intermédio do racismo promovido pelo Estado para com essas pessoas.

O racismo não conhece diferença de classes, as pessoas de classe média não estão isentas de discriminação racial como as pessoas pobres estão. Vê-se, portanto, que quando finalmente se consegue emplacar a Lei de cotas na sociedade, ainda se aplicam condicionantes, ou seja, vale para uns negros e para outros não. Cria-se uma nova categoria que são os negros de escola pública.

Segundo Carvalho, (2005) “a ideologia da democracia racial, que celebrou a nossa mestiçagem, não teve como plataforma política restaurar ou promover uma igualdade racial no sistema escolar – nem sequer no

primário, o que dirá então no superior.” E que também, ainda nesse sentido, não tem interesse em uma transformação nessa educação, pois a política de cotas sociais aplicada na forma da Lei Nº 12.711/12 não vem atrelada a uma política de melhoria da qualidade da educação. Além do mais, ao optar pelas cotas sociais, em detrimento das raciais, o governo brasileiro assume publicamente a ineficiência do sistema educacional brasileiro, que existe quase que exclusivamente para uma classe social desfavorecida e que insiste em reproduzir as diferenças sociais. Ou seja, o nosso modelo educacional nada tem de oportunidade de mobilidade social, mas de reprodução do *status quo* e da sociedade, tal qual ela se organiza.

Vejamos a seguir como a UFPE discutiu a Lei de cotas e como se deu sua implementação no período de 2012 a 2014.

2. A Lei nº 12.711/12 na UFPE

A partir do ano de 2012 a UFPE começa a aplicar a Lei de cotas para acesso aos seus cursos, com um primeiro percentual de 12,5%, e assim paulatinamente para se chegar à porcentagem de 50% no ano de 2016. Nesta parte do texto apresentaremos dados que revelam o discurso e a implementação desta Lei nessa instituição de ensino.

2.1. O discurso

Com a mudança na forma de ingresso em todas as Instituições Federais de Ensino Superior, o *Conselho* Coordenador de *Ensino*, Pesquisa e Extensão da UFPE pautou algumas reuniões no sentido de deliberar sobre a implementação da Lei Nº 12.711/2015. Para os entrevistados que participaram desse processo, muitos questionamentos foram apresentados por representantes da gestão da UFPE no sentido de discordância e resistência à implantação da Lei de cotas nesta Instituição de Ensino. Vejamos:

Eu lembro que uma pró-reitora, em um dos momentos, numa das reuniões que foram feitas, disse que já havia consultado várias universidades, vários procuradores, inclusive, em outras instituições na perspectiva da negação

da lei, da implementação. (...) um dos professores disse que a universidade deveria rever a sua autonomia universitária e, nessa perspectiva da autonomia universitária, nós deveríamos rejeitar e implementação das cotas, ou seja, rejeitar a lei. (E2).

(...) setores conservadores que não queriam que fosse aprovada essa política de cotas na universidade só aceitaram porque se tratava de uma lei federal, ou seja, porque a universidade se viu obrigada a acolher a nova legislação e adotar a política de cotas no vestibular, cota de vagas para negros, índios, grupos minoritários, grupos que sofrem preconceitos em nossa sociedade. (E4).

O argumento que mais imperava entre os contrários a lei era de que os estudantes oriundos da escola pública teriam um nível educacional mais baixo e, por isso, poderiam ter dificuldades de desempenho na universidade, como também, rebaixariam o nível de qualidade da instituição.

A grande contradição que foi colocada no debate foi a meritocracia e as cotas, uma contrária a outra, ou seja, o problema viria com estudantes não preparados para assumir o ingresso na universidade. Os estudantes oriundos das escolas públicas poderiam ter um menor desempenho que os demais, comprometendo assim a qualidade do ensino (E1).

Foi considerando esta preocupação que Munanga já advertia sobre a resistência presente na região geográfica de localização da UFPE, pois, com relação à aplicação de cotas nas universidades, mesmo depois da criação e publicação de Lei, o autor afirma: “É interessante observar que há muita resistência nas regiões Norte e Nordeste. Lá, eles ainda acreditam que a questão seja apenas social (2012)”.

A legislação brasileira, no que concerne ao acesso às universidades, em momento algum foi explicitamente segregacionista ou abertamente racista, mas, desde sempre, possui mecanismos de seleção que faz com que uma parcela grande da população não tenha acesso para dentro de seus muros. Tais mecanismos também não foram motivos de discussão e pesquisa acadêmica, como explica Carvalho (2005):

(...) a segregação racial no meio universitário jamais foi imposta no Brasil legalmente, mas sua prática concreta tem sido a realidade do nosso mundo acadêmico, através de mecanismos que esse próprio mundo acadêmico tem feito muito pouco por analisar e nem tem mostrado interesse, até recentemente, em desativá-los. (p.4).

Outro argumento bastante utilizado era o de que a equalização da educação, relativo aos setores da sociedade que não tem acesso a Educação Superior, só pode ser alcançada com o investimento na educação básica. Defendem que, se tivermos uma educação básica universal de qualidade, as disparidades sociais seriam solucionadas, contrariando, assim, os preceitos das políticas afirmativas. Defendem que não basta a universidade adotar uma política de cotas se não houver uma educação, no geral, de qualidade.

(...) o ideal seria as cotas sociais porque negros, brancos e índios, todos teriam esses mesmos problemas nas escolas públicas. Então houve mais um direcionamento para isso, sem querer reconhecer de fato a necessidade histórica, a dívida histórica que o Brasil tem para com a comunidade negra, afro descendente e indígena também, uma tentativa de esconder isso (E3).

O setor conservador da universidade quando defendia esse ponto de vista não considerava os aspectos históricos que relegaram ao segundo plano toda uma parcela da população por sua condição étnica. Os argumentos que defendem a maior justiça das cotas sociais em relação às raciais pelo fato de já considerar os negros advindos da escola pública ser maioria, para Gomes, não se mantêm.

No Brasil, o negro não é discriminado só porque ele é pobre. Ele é discriminado porque é negro e, também, porque é pobre. E isso faz muita diferença. Quer sejamos ricos ou pobres, nós, os negros brasileiros, sofremos racismo. É claro que a classe social, a renda e o grau de instrução, em algumas situações, atenuam esse racismo, mas não fazem com que ele desapareça (2003).

Para Carvalho (2005), “somos nós os últimos acadêmicos – provavelmente do mundo inteiro – que ainda resistem a qualquer medida política que force uma integração racial de uma vez por todas nas nossas universidades e instituições de pesquisa”.

Vencida a resistência sobre cotas na UFPE e já convencidos de sua legibilidade, o embate seguinte se deu em relação à porcentagem de ingressos que a universidade adotaria.

2.2. A Implementação

A Universidade Federal de Pernambuco baseou a aplicação da lei na legislação federal, ou seja, não produziu documentos específicos para orientar sua implementação, como afirmam nossos entrevistados: “Não houve a produção de nenhum documento. A implantação se deu basicamente a partir do texto da lei, a partir da obrigatoriedade da lei federal” (E1). “A implantação foi totalmente baseada na lei federal, não foi produzido, no momento, por parte da universidade, nenhum outro documento” (E2).

Visto que os documentos oficiais têm a proficuidade de baixar instruções, determinar providencia a respeito de atos, bem como, orientar os tramites nas instituições, a não produção de um documento oficial nos leva a inferir a resistência dessa instituição em aplicar a lei.

Vale salientar que a Lei determinou o mínimo de 12,5%, e que até 2016 as IFES chegariam à porcentagem final de 50% para estudantes cotistas. Alguns dos conselheiros defendiam que a UFPE iniciasse o processo com um número maior, enquanto que a maioria era contrária e se resguardava em apenas implantar o percentual mínimo. Como lembra um dos entrevistados: “A questão ali era qual o percentual a ser implementado. Houve uma discussão no conselho universitário na perspectiva da cota mínima” (E2).

O que foi aplicado nesta instituição no ano inicial da política de cotas nas universidades foi o valor mínimo de 12,5%, o que correspondeu a, aproximadamente, 870 vagas no primeiro ingresso. A discussão de iniciar esse processo com número maior de contemplados foi vencida pelo ‘setor conservador’ da UFPE.

Havia alguns professores militantes com numa visão mais progressista que se manifestaram. Eu também me manifestei. A gente queria um percentual maior, o dobro, o triplo do percentual. Mas, como o conselho universitário é composto por uma maioria conservadora, não aprovou um percentual maior que a lei estabelece. Houve um grande debate, pessoas se colocaram contrárias a política de cotas, vários colegas se colocaram contrários a lei, mas o debate foi vencido (E3).

Depois que a lei foi implantada pouca coisa foi alterada na realidade da UFPE. Nenhuma resolução específica à sua aplicação foi publicada por essa instituição. A política de permanência foi sumariamente ignorada, o que deveria ser considerada como um dos pontos principais para efetividade da Lei. Nesse sentido, a ausência de políticas de permanência específica, como acompanhamento pedagógico e bolsas de permanência acadêmica que alcance a todos os cotistas, pode vir a dificultar a continuidade de muitos desses estudantes na instituição.

As falas de nossos entrevistados corroboram essa idéia. Um exemplo:

(...) não foi aberta uma bolsa específica, um benefício específico, uma assistência estudantil específica. O estudante cotista, ele concorre com os outros estudantes nas bolsas de manutenção acadêmica, nas bolsas de iniciação científica, toda modalidade de bolsa aqui na universidade, não há uma específica para cotista (E2).

A assistência estudantil da UFPE não incorporou e, tampouco, criou nenhum outro tipo de benefício que atendesse ao público cotista. Uma política de assistência estudantil que abarque também esses estudantes ainda é um desafio a ser construído na UFPE.

De acordo com os entrevistados não existe na UFPE um plano de tutoria, bem como, reforço ou acompanhamento pedagógico para que possibilite a esses ingressantes o desenvolvimento pleno nos cursos, uma vez que o maior argumento dos setores contrários à aplicação dessas cotas consiste em que “com estudantes não preparados para assumir o ingresso na universidade, os estudantes oriundos das escolas públicas poderiam ter um menor desempenho que os demais, comprometendo, assim, a qualidade do ensino”. (E1).

Com isto, vimos que a Lei de cotas e a UFPE desconsideraram o que a Resolução que determina as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana define e determina acerca do modo em que as políticas de ações afirmativas devem ser encaminhadas:

Políticas de reparações voltadas para a educação dos negros devem oferecer garantias a essa população de ingresso, permanência e sucesso na educação escolar, de valorização do patrimônio histórico-cultural afro-brasileiro, de aquisição das competências e dos conhecimentos tidos como indispensáveis para continuidade nos estudos, de condições para alcançar todos os requisitos tendo em vista a conclusão de cada um dos níveis de ensino, bem como para atuar como cidadãos responsáveis e participantes, além de desempenharem com qualificação uma profissão. (Brasil 2004).

É possível inferir que a implementação da Lei de cotas na UFPE se deu sem uma preocupação em reparar as condições históricas em que foi submetida a população negra, ou, até mesmo, dos estudantes da classe social menos favorecida economicamente, que não tiveram boas condições educacionais, se considerarmos simplesmente as cotas sociais.

Conclusão

A partir das análises dos dados coletados na perspectiva de responder como se estabeleceu o discurso e o processo de implementação da Lei nº 12. 711/2012 na Universidade Federal de Pernambuco – UFPE - no período de 2012 a 2014 é possível inferir que a política de cotas ainda é um desafio a essa universidade no que se refere à inclusão de quem sempre esteve excluído da Educação Superior. O sistema de cotas aumentou a diversidade social e racial da graduação da UFPE, assim como o ingresso dessas pessoas em cursos mais disputados, ainda que em menor número.

A partir da pesquisa foi possível constatar que a UFPE não se deteve a um diálogo maior em relação às cotas, apenas implantou a lei por ser uma determinação federal, sem preocupação com as políticas de permanência para essa parcela de estudantes, ou seja, não foi criada nenhuma nova

política de incentivo. A forma em que a lei se deu diferia das reivindicações dos movimentos negros e essa discussão a respeito não aconteceu nessa universidade.

De acordo com nossa pesquisa percebemos que o debate racial dentro da UFPE, institucionalmente falando, era inexistente. Há uma forte resistência a uma política de reparação social no seio da UFPE. Como explicitado anteriormente, para um setor dessa universidade a exclusão educacional que jovens negros estão submetidos é tão somente fruto de uma educação básica de má qualidade e que, uma vez resolvendo essa questão se alcançaria a equidade educacional. Esse discurso desconsidera toda a realidade da população negra em séculos de exclusão, racismo e discriminação.

Porém, apesar do exposto, a política de inclusão por meio de cotas é uma ação positiva por possibilitar o aumento gradativo de pessoas negras nas universidades, como também, o crescimento da participação de negros em cursos que tradicionalmente formam brancos e considerados de maior prestígio. Mesmo com toda resistência e todos os argumentos contrários dos setores mais conservadores à efetivação da Lei de cotas, ela se mostra uma ferramenta importante e imprescindível no combate às desigualdades sociais e raciais, visto que possibilita a diversidade social e racial nas instituições educacionais.

A aplicação de tal Lei caminha, gradativamente, para a equidade racial no universo acadêmico, além de se mostrar uma eficiente ferramenta de combate ao racismo institucional existente na Educação Superior, e na UFPE especificamente. Não há como negar ainda a existência de discriminação racial no nosso país e, para que se tenha uma política de inclusão em todas as esferas, se faz necessário uma política que inclua grupos historicamente excluídos deste nível de escolarização.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei nº 12.711 de 29 de agosto de 2012**. DOU. Brasília, 30/08/2012.

BRASIL. **Lei nº 10.639/03, de 9 de janeiro de 2003**. DOU. Brasília, 10/01/2003.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação (CNE). **Resolução nº 1, de 17 de junho de 2004**. DOU. Brasília, 22/06/2004.

CARVALHO, Jose Jorge de. O confinamento racial do mundo acadêmico brasileiro. **Revista USP**, São Paulo, dezembro/fevereiro 2005-2006, n.68, p. 88-103.

_____. Criador do sistema de cotas da unb diz que ação contra a política é “tapetão”. **UOL Educação**, 2019. Disponível em: <<http://educacao.uol.com.br/ultnot/2009/07/28/ult105u8431.jhtm>>. Acesso em: 10 julho 2014.

GOMES, Nilma Lino. **Cotas Étnicas**. Disponível em: <<http://200.18.45.28/sites/afirme/docs/Artigos/var03.pdf>>. Acessado em 19 julho 2014.

GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira. “Negros e educação no Brasil”. In: LOPES, Eliane Maria Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes; VEIGA, Cynthia Greive (Orgs.). **500 anos de educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica 2000.

GRUPO DE ESTUDOS MULTIDISCIPLINARES DA AÇÃO AFIRMATIVAS. **Ações afirmativas**. 2011. Disponível em: <http://gema.iesp.uerj.br/dados/o-que-sao-acoes-afirmativas.html>>. Acesso em 19 julho 2014.

HASENBALG, Carlos. **Discriminação e desigualdades raciais no Brasil**. 1 ed. Rio de Janeiro: Graal, 1979.

INFOENEM. **UFPE altera sistema de cotas e se ajusta a nova lei**. Disponível em:<<http://www.infoenem.com.br/ufpe-altera-sistema-de-cotas-e-se-ajusta-a-nova-lei/>>. Acessado em 01 jul. 2014.

MUNANGA, Kabengele. Políticas de Ação Afirmativa em Benefício da População Negra no Brasil – Um Ponto de Vista em Defesa de Cotas. **Revista Espaço Acadêmico**. Maringá. Março 2003, ano II, nº 22.

_____. Entrevista- Kabengele Munanga, 2012. **Carta Capital**. Disponível em: <http://www.cartacapital.com.br/politica/a-educacao-colabora-para-a-perpetuacao-do-racismo>. Acessado em agosto de 2014.

REIS, Maria da Conceição. **Educação, Identidade e História de Vida de Pessoas Negras Doutoradas do Brasil**. Editora Universitária - UFPE, Recife, 2013.

FORMAÇÃO CONTINUADA
E PRÁTICA DOCENTE

FORMAÇÃO CONTINUADA E O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE: ALGUMAS REFLEXÕES¹

Renata da Costa Lima²

Maria da Conceição Carrilho de Aguiar³

Introdução

Embora seja relativamente recente a discussão sobre a formação continuada de professores – data dos anos de 1970 –, a produção escrita sobre esse tema tem crescido consideravelmente e ganhado espaço cada vez maior nas pesquisas da área da educação. No início deste século, principalmente a partir de 2005, nota-se que houve um crescimento nas pesquisas realizadas no Brasil, em nível de mestrado e doutorado, que trataram desse tema (BRZEZINSKI, 2014). Contudo, não é raro encontrarmos nessas produções e nos discursos de professores, coordenadores, gestores e autores a redução da formação continuada a termos como capacitação, aprimoramento, atualização e reciclagem.

1 Agradecemos o apoio da Fundação de Amparo à Ciência e Tecnologia do Estado de Pernambuco (FACEPE).

2 Doutoranda em Educação da linha de pesquisa de Formação de Professores e Prática Pedagógica do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco. E-mail: renata.ufpe@hotmail.com

3 Doutorado e Pós-Doutorado em Ciências da Educação pela Universidade do Porto - Portugal. Professora Associada da Universidade Federal de Pernambuco no Departamento de Administração Escolar e Planejamento Educacional do Centro de Educação e como pesquisadora da Linha de Formação de Professores e Prática Pedagógica do Programa de Pós- Graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco. E-mail: carrilho1513@gmail.com

Em um primeiro momento, esses termos parecem se referir a mesma coisa: formar professores. No entanto, tratá-los como sinônimos de formação continuada reduz a complexidade que envolve esse processo.

O objetivo deste texto é refletir sobre uma noção⁴ de formação continuada de professores, apresentando alguns elementos que a constituem enquanto formação e a distingue de termos como capacitação, aprimoramento, reciclagem e treinamento.

Treinamento, aperfeiçoamento, capacitação, reciclagem ou formação continuada de professores?

Os termos treinamento, aperfeiçoamento, capacitação e reciclagem desenvolveram-se no Brasil com o golpe militar de 1964, no período do modelo autoritário, para atualizar os professores sobre as mudanças no sistema educacional. A utilização desses termos na educação produzia a sensação de estar em uma indústria treinando os operários para manusear máquinas. Nessa lógica, treinamento, aperfeiçoamento, capacitação e reciclagem significam preparar o indivíduo para os conhecimentos, as habilidades e as atitudes que irão maximizar a competência individual, com vistas a melhorar o desempenho da organização (AGUIAR, 2004).

No que se referem à educação, os termos treinamento, aperfeiçoamento, capacitação e reciclagem significam preparar os docentes para a efetivação de uma prática repetitiva, acrítica e mecânica, assumindo uma característica eminentemente prescritiva, normativa, fundamentada em modelos preestabelecidos. Desse modo, a preocupação está reduzida ao ato pedagógico isolado do contexto social mais amplo.

Entendemos que esses termos reduzem a construção da autonomia intelectual do professor, pois se fundamentam em propostas previamente elaboradas a serem apresentadas aos professores no intuito de que as implementem nas salas de aula, obedecendo à lógica de cursos padronizados criados e pensados por *experts* para um grupo de pobres e ignorantes professores (CHRISTOV, 2002).

⁴ Optamos por trabalhar com o termo *noção* em vez de *conceito*, pois acreditamos que definir formação continuada em um conceito é correr o risco de ser reducionista em relação à sua complexidade.

Nessa mesma direção, Resende e Fortes (2005, p.05) afirmam que as

percepções acerca da formação continuada de professores são muitas, o que provoca a utilização de conceitos e termos considerados similares, porém muitas vezes ambíguos e imprecisos, tais como capacitação, treinamento, aperfeiçoamento e reciclagem. Todos eles respondem a tendências diferenciadas.

Segundo os autores acima, existem distinções entre esses diferentes conceitos: *reciclagem* dá a ideia de mudanças profundas que desconsideram os saberes já existentes; *treinamento* indica destreza, exercício repetitivo e condicionante; *capacitação* sugere apenas o desenvolvimento de habilidades; *aperfeiçoamento* dá a entender completude e acabamento; já o termo *formação* implica um processo de construção inacabável.

Nesse mesmo sentido, Freitas (2007, p 25) destaca que

muitas vezes denominamos “formação continuada” modelos formativos convencionais de transmissão, tais como: treinamentos, reciclagem ou capacitação. Mesmo quando esses formatos assumem funções bem específicas em termos de objetivos, conteúdos e tempo de duração e modalidades [...] todos têm como elementos constitutivos a ausência de mecanismos efetivos para acompanhar, de forma efetiva, a prática docente concreta dos professores.

Para o autor, a formação continuada não deve ser confundida com ações pontuais ou extensivas de formação, pois os efeitos são bastante limitados. A formação continuada, na visão do desenvolvimento profissional, implica,

além dos mecanismos de acompanhamento da prática docente, uma avaliação periódica das ações desenvolvidas e uma identificação das demandas de formação, localizadas com base nas dificuldades expressas pelos próprios professores no exercício de sua atividade profissional (FREITAS, 2007, p.25).

A noção de formação continuada que defendemos é compreendida como um processo complexo e multideterminado que ganha materialidade

em múltiplos(as) espaços/atividades. Não se restringindo a cursos e/ou treinamentos, estimula a busca de outros saberes e promove uma fecunda inquietação contínua com o já conhecido, motivando viver a docência em toda a sua imponderabilidade, surpresa, criação e dialética com o novo (PLACCO e SILVA, 2002).

Assim pensada e desenvolvida, a formação continuada envolve duas questões fundamentais no processo de constituição do sujeito que *é/* está sendo formado: a individualidade e a coletividade. Ela não pode ser reduzida a um tempo e um espaço convencionais de formação, embora os momentos de formação no coletivo sejam essenciais à formação do professor e constituição de sua identidade profissional docente (AGUIAR, 2015). Estamos, porém, chamando a atenção para que a formação não seja reduzida só aos momentos de formação no coletivo. Um professor, ao comprar um livro ou ao assistir a uma palestra, por exemplo, está em processo de formação continuada, assim como nos momentos de formação continuada em coletivo. Isso porque o seu interesse e a mobilização pessoal requerem a sua individualidade enquanto sujeito, no intuito de que a formação coletiva não seja apenas uma obrigação ou simplesmente um cumprir de tarefas.

Dessa forma, podemos dizer que formação continuada compreende toda formação – oficial ou não, obrigatória ou não, que se dá em uma dimensão coletiva ou individual – vivenciada por um profissional após sua formação inicial. Essa formação continuada poderá acontecer a partir dos conhecimentos específicos de uma determinada área do conhecimento ou, no que se refere ao estudo de aspectos referentes ao exercício da docência, ocorrer a partir dos conhecimentos didático-pedagógicos.

Especificamente quanto à formação continuada no coletivo, Nóvoa (1992) sugere que esteja fundamentada na experiência profissional, porém não se deve ficar apenas nos saberes da experiência, visto que é preciso um trabalho reflexivo e crítico sobre a prática. Concordando com o autor, ressaltamos a importância do enfoque teórico na formação continuada, embora seja comum que as reflexões fiquem apenas no nível da experiência e as discussões teóricas sejam esquecidas, deixando a formação apenas no âmbito das experiências compartilhadas.

Ainda sobre formação continuada no coletivo, Canário (1999, p.11) destaca que há muito tempo a formação tem sido encarada como um espaço em que os professores irão receber os saberes – que serão transmitidos a eles – e, por sua vez, terão de, a partir de seu exercício profissional, aplicá-los em sala de aula. Essa concepção da aplicabilidade, em sala de aula, dos saberes recebidos na formação vê a prática profissional do professor em “receitas”, em que é possível uma aplicação generalizada, independentemente dos contextos, sejam eles sociais, políticos, econômicos e culturais. Baseado nisso, Canário (1999) sugere quatro questões fundamentais para reequacionar o processo de profissionalização de professores.

O primeiro seria o que ele chama da “reciclagem” à “recursividade”. A ideia de que o conhecimento precisa ou pode ser reciclado reside na perspectiva de acúmulo, de soma de conhecimentos, ao contrário da recursividade, que abrange uma ideia mais ampla quanto à formação do professor, baseando-se na perspectiva de que o sujeito é o principal recurso da sua formação.

O segundo seria “das qualificações” às “competências”. O autor chama a atenção para a distinção entre esses dois conceitos que muitas vezes não têm sido compreendidos corretamente. Ele enfatiza que a qualificação diz respeito à aquisição e à certificação de saberes, que remetem para o universo dos títulos, dos diplomas, dos graus e dos certificados, enquanto as competências se referem ao processo pelo qual a qualificação se torna eficiente e se atualiza numa situação de trabalho (CANÁRIO, 1999). Ou seja, as competências

não são um estado nem um adquirido de formação. Só são compreensíveis “em ato”, e daí o seu caráter finalizado, contextual e contingente. É neste sentido que as competências são emergentes dos contextos e da ação profissional (e não prévias) o que significa que a produção de competências supõe uma situação comunicacional (CANÁRIO, 1999, p.27).

Em resumo, podemos dizer que a qualificação é adquirida, enquanto as competências são produzidas em contexto.

A terceira seria da “formação individual” à “formação coletiva”. Canário (1999) remete à importância da contextualização da formação

profissional, uma vez que a sua ausência é a principal responsável pela “ineficácia”, pois não dá sentido à formação. Ele afirma que as situações vividas pelos professores se dão no quadro de sistemas coletivos e de ação cujas regras são, ao mesmo tempo, produzidas e apreendidas pelos atores sociais em presença, embora, como já afirmamos, não se deva compreender formação continuada como algo que se dá apenas no coletivo.

A quarta seria “formação e identidade”. O autor critica a formação de professores baseada no acréscimo de qualificações pelas instituições formadoras, dissociadas do modo de pensar, de agir e de interagir desses profissionais em seu contexto de trabalho.

Considerações finais

Conforme já registramos, a formação continuada de professores frequentemente tem sido reduzida a termos como capacitação, treinamento, reciclagem, atualização. Diante disso, procuramos, neste texto, ainda que de maneira breve, apresentar uma noção de formação continuada de professores.

Em síntese, a noção de formação continuada aqui apresentada envolve um processo dinâmico, coletivo e individual, que considera os saberes da experiência e dá importância ao enfoque teórico, resultando em uma ação reflexiva.

É nesse sentido que, para Nóvoa (1992), a formação não se constrói por acumulação – seja de recursos, de técnicas ou de conhecimentos –, mas por meio da reflexão crítica sobre as práticas, contribuindo para a (re) construção da identidade profissional docente.

Entendemos que a formação do professor precisa constituir-se de maneira contínua e, quando efetivada no coletivo, considerar a trajetória profissional de cada um, bem como seu contexto e necessidades.

Por fim, ressaltamos que a formação do professor é um processo complexo, marcado por diversos conhecimentos, que promove a conexão de diferentes saberes decorrentes de diferentes momentos do desenvolvimento profissional do professor.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, Maria da Conceição Carrilho de. **A formação contínua do docente como elemento na construção de sua identidade**. Tese (Doutorado em Ciências da Educação). Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto. Portugal, 2004.

_____. **Tendências e implicações da formação continuada para a identidade profissional docente universitária**. In: Anais da 37ª Reunião Anual da ANPEd (PNE: Tensões e perspectivas para a educação pública brasileira). Florianópolis, SC, 2015.

BRZEZINSKI, Iria. **Formação de profissionais da educação (2003-2010)**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2014.

CANÁRIO, Rui. “Formação profissional contínua.” In: CANÁRIO, Rui. **Educação de adultos: um campo e uma problemática**. Lisboa: Educa Formação, 1999.

CHRISTOV, Luiza Helena da Silva. “Educação continuada: função essencial do coordenador pedagógico!”. In: GUIMARÃES, Ana Archangelo. et all. **O coordenador pedagógico e a educação continuada**. 5ª edição. Ed. Loyola. São Paulo, 2002. p. 72-84.

FREITAS, Alexandre Simão de. “Os desafios da formação de professores no século XXI: competências e solidariedade”. In: FERREIRA, Andrea Tereza Brito; ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de; LEAL, Telma Ferraz. **Formação continuada de professores: questões para reflexão**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. p. 11-32.

NÓVOA, Antonio. “Formação de professores e profissão docente”, In: NÓVOA, Antonio. **Os professores e sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote. Instituto de Inovação Educacional, 1992. p. 15-33.

PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza; SILVA, Sylvia Helena Sousa da. “A formação do professor: reflexões, desafios, perspectiva”. In: BRUNO, Eliane. Bambini. Gorgueira; ALMEIDA, Laurinha. Ramalho; CHRISTOV, Luiza Helen da Silva. **O coordenador pedagógico e a formação docente**. São Paulo: Edições Loyola, 2002. p. 25-32.

RESENDE, Lúcia Maria Gonçalves de. FORTES, Rodolfo Medeiros Cunha. “Mudanças e inovações pedagógicas na formação continuada docente”. In: ANPED. **40 anos de pós-graduação em educação no Brasil**: mudanças e inovações pedagógicas na formação continuada dos docentes. caxambu: 2005. p.1-16.

“ESCOLA SEM PARTIDO”: BREVES REFLEXÕES ACERCA DA PRÁTICA DOCENTE

Luciano Freitas Filho¹

*A educação é um ato de amor e,
por isso, um ato de coragem.
Não pode temer o debate.
A análise da realidade.
Não pode fugir à discussão criadora,
sob pena de ser uma farsa.*

(Paulo Freire)

Introdução

Pensar contemporaneamente a organização escolar brasileira, em uma perspectiva político-pedagógica, requer particular atenção sobre como a práxis democrática – referendada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei n. 9394/96 (doravante LDBEN/9394/96), pela Constituição Federal de 1988 (doravante CF/88) e pelo Plano Nacional de Educação (PNE) – pode ser materializada. Dentre os aspectos essenciais para o fortalecimento e/ou consolidação de uma escola democrática, seja por parte de sua gestão, seja por meio da participação ativa dos diversos sujeitos pertencentes à comunidade escolar, apontamos a relevância de se aliar a prática docente à educação baseada em direitos humanos e na cidadania.

¹ Doutorando em Educação pela Universidade Federal do Rio de Janeiro/UFRJ; professor substituto do Departamento de Administração Escolar e Planejamento Educacional (DAEPE) do Centro de Educação (CE) da UFPE; professor-técnico da Gerência de Educação Inclusiva e Direitos Humanos da Secretaria de Educação de Pernambuco; e membro do Comitê de Direitos Humanos da UFPE – Dom Helder Câmara.

A educação norteada pelos direitos humanos e pela cidadania, atualmente, é uma política elementar no que se refere às práticas pedagógicas; deve, portanto, orientar não somente os conteúdos e as expectativas de aprendizagem dos componentes curriculares básicos, mas também a construção da identidade cultural do educando, a fim de fortalecer sua cidadania ativa e sua autoestima. Isto porque a inexistência desses princípios aliados à educação tem uma repercussão direta no fenômeno da evasão, do absenteísmo e do baixo rendimento escolar.

Uma educação que estimula a reflexão sobre direitos humanos e cidadania, bem como a participação ativa da comunidade escolar, tem como pressuposto a existência de mecanismos que oportunizam instâncias participativas (conselhos, associações, grêmios estudantis), além de um projeto político-pedagógico e um currículo construídos e vivenciados de forma contínua, a partir do diálogo e da diversidade de posicionamentos e/ou pensamentos, pautados na dialética das relações entre sujeitos educadores e educandos.

A prática docente que se posiciona em defesa da práxis democrática, no âmbito escolar, é condição *sine qua non* para uma educação como prática de liberdade (FREIRE, 2011). Desde o fim do regime ditatorial no Brasil, a partir do processo de redemocratização nos anos 80 do século XX (evidenciemos o papel da CF/88), a escola brasileira vivencia processos de revisão e/ou atualização de suas diretrizes e princípios pedagógicos no sentido de fortalecer a democracia.

Avanços têm sido alcançados à luz da contribuição de estudos e de pesquisas em educação que reforçam um processo democrático atento à criticidade dos educandos, à autonomia, à formação cidadã e ao respeito à diversidade cultural. Esses são avanços que têm produzido um panorama favorável de mudanças culturais, o que acabou rompendo com uma prática histórica de passividade, de acomodação e de ajustamento dos educandos ao longo de seu processo de escolarização (FREIRE, 2011).

Se, por um lado, mudanças significativas têm ocorrido, por outro, observa-se a existência de contradições, bem como de resistências **não somente** aos discursos e **às** práticas de direitos humanos e da cidadania, como também à criticidade, à autonomia no âmbito da gestão escolar e

à participação democrática dos educandos. Essa resistência decorre da influência direta de efeitos neoliberais e, em certo aspecto, da intervenção ideológica de segmentos sociais conservadores.

Segundo Penin e Vieira (2002),

Sempre que a sociedade se defronta com mudanças significativas em suas bases sociais e tecnológicas, novas atribuições passam a ser exigidas à escola. Consequentemente, também sua função social, tende a ser revista; seus limites e possibilidades, questionados (p. 13).

Em sintonia com essas autoras, entendemos que a escola tem relação direta com a história. A instituição escolar se inscreve no processo histórico, o qual a constitui e é constituído por ela. Muda-se o tempo, muda-se a escola. Uma sociedade tecnológico-globalizada, que apresenta avanços, segundo Silva (1999), é a mesma sociedade em que se observa um perfil social ambíguo e/ou paradoxal, na qual violências, cultura de ódio, xenofobias, negação de direitos e injustiças sociais ocorrem cotidianamente. A escola e seus discursos fazem parte dessa sociedade e, em dados momentos, essa instituição acaba vivenciando, no seu cotidiano, a negação dos princípios que legitimam a diferença e a criticidade. Esse panorama revela, portanto, que esse debate ainda é novo, que está em disputa e que apresenta certa dificuldade para se consolidar em termos de uma educação em direitos humanos.

Nesta última década de 2010, o mundo vem vivenciando alguns fatos que reforçam o crescimento de discursos conservadores contrários aos direitos humanos, bem como resistentes à diversidade cultural. Particularmente ao que nos compete refletir, esses discursos regressistas defendem uma educação escolar desarticulada da política, “imparcial” e não ideológica. Tais posições **têm sido fomentados e/ou fortalecidos por partidos políticos de extrema-direita** (observemos o crescimento acelerado desses discursos em diversos países da Europa, nos Estados Unidos e na América Latina), por grupos que se autoafirmam separatistas ou neonazistas e por grupos religiosos de pensamento ortodoxo/fundamentalista.

No Brasil, nos últimos anos, acompanhamos as discussões sobre a proibição da adoção de kits pedagógicos que tematizam o debate

sobre **gênero e orientação sexual; a contestação**, por parte de Câmaras Municipais e Assembleias Legislativas, da adoção de livros que versem ou reflitam sobre sexualidade; bem como o veto da discussão sobre identidade de gênero e orientação sexual do Plano Nacional de Educação, de boa parte dos planos estaduais e municipais de educação, bem como da versão preliminar da Base Nacional Curricular Comum (BNCC). Atualmente, tramitam, nas casas legislativas de diversos municípios e estados, assim como no Distrito Federal, projetos de leis balizados pelo projeto “Escola sem partido”, defendido por cidadãos pertencentes ao Movimento Escola sem Partido.

O projeto “Escola sem partido” dispõe sobre

princípios, vedações e deveres no âmbito do sistema de ensino, afirmando que é dever do professor ensinar os conteúdos básicos do currículo, a partir de princípios que atentam para a neutralidade política e ideológica, liberdade de consciência do educando, sem intervenção de doutrinação docente (BRASIL, 2015, p. 1).

A tramitação desse projeto e de outros congêneres – oriundos de um movimento político que se afirma apartidário e não ideológico – tem produzido preocupações e/ou dissidências no campo científico, no campo dos movimentos sociais de afirmação, assim como no âmbito das práticas sociodiscursivas do senso comum.

O alvo das críticas e das proposições daqueles que defendem o projeto é a prática docente e o currículo escolar. Os adeptos desse projeto afirmam haver, nas escolas brasileiras, hoje, uma tendência esquerdista, de caráter doutrinador, empreendida por agentes escolares que, segundo aqueles, fazem uso da “inexperiência”, da “inocência” e da “personalidade vulnerável” dos estudantes a fim de “cooptar” militantes para filiação de partidos de esquerda. Além disso, os apoiadores do projeto defendem que ao professor cabe apenas o direito do ensinar; o papel do educar caberia aos pais e familiares – como se houvesse uma distinção entre o papel docente na condição de educador.

Dentre as temáticas e/ou conteúdos mais questionados pelo movimento Escola sem Partido, destacam-se: o evolucionismo (por

contrariar os preceitos criacionistas); o debate sobre a identidade de gênero e sobre orientação afetivo-sexual (por contrariar os valores e princípios cristãos e “familiares”); as discussões e reflexões marxistas e freireanas; e o debate sobre as religiões de matriz africana. Essas objeções revelam resistência, em geral, às reflexões e às argumentações sobre os direitos humanos, bem como sobre a criticidade do sujeito em relação a sua realidade sociocultural e econômica.

Em vista do que ora expomos, este texto procura instigar reflexões sobre o projeto “Escola sem Partido” e sobre os discursos e sentidos no que concerne à neutralidade e/ou imparcialidade que se quer atribuir à prática do docente brasileiro no âmbito escolar, bem como sobre as implicações desses discursos conservadores para a vivência da práxis democrática nas escolas. Uma vez que o projeto em questão se afirma defensor dos interesses da sociedade brasileira, questionamo-nos: a) Qual é a sociedade da qual se fala e por que as subjetividades, a criticidade e a liberdade de determinados grupos e segmentos sociais são negadas? b) Que tipo de escola se defende, sem se oportunizar o contraditório em meio às relações de poder? c) Até que ponto uma escola sem partido não toma partido e nem faz defesa ideológica e parcial? d) Quem define, para a escola sem partido, o que é ideológico ou não? E o mais importante, no que diz respeito à nossa reflexão, e) Qual o papel do docente em uma escola sem partido?

O movimento “Escola sem Partido” e os discursos de neutralidade e do não ideológico: sobre “vigiar e punir”

*Não existe neutralidade possível:
o intelectual deve optar entre o
compromisso com os exploradores ou
com os explorados.*

(Florestan Fernandes)

O coordenador e idealizador do movimento “Escola sem Partido” (doravante ESP), Miguel Nagib, afirma que o projeto ESP é uma iniciativa conjunta de estudantes e de pais preocupados com o crescimento vertiginoso da política “ideológica” e doutrinária de esquerda nas escolas brasileiras.

Reivindica-se para a escola, por parte do movimento, a neutralidade no discurso do professor, bem como o veto a ideologias diversas.

Segundo o coordenador mencionado, o movimento ESP não deve ser entendido como partidário ou ideológico, pois se trata de um grupo político pautado, apenas, na defesa da sociedade e de princípios constitucionais. Afora isso, o movimento argumenta ter dados que subsidiam suas pautas, baseados em uma pesquisa realizada em 2008. Essa pesquisa foi encomendada pela revista *Veja* ao Instituto Sensus, que é vinculado à Confederação Nacional do Transporte. Na referida sondagem, 78% dos professores dizem que a principal função da escola é “formar cidadãos” – o que, para os defensores da ESP, configura-se como uma premissa dogmática. Contudo, a interpretação da afirmação desse percentual de professores pelos apoiadores da ESP, que defendem a formação cidadã enquanto algo dogmática, equivoca-se, pois deturpa aquilo que se entende por formar pessoas e por propiciar a formação da cidadania (conforme previsto na CF/88, na LDBEN/96 e em outros dispositivos político-pedagógicos).

A formação cidadã – proposta nos documentos legais supracitados e implementada no processo educativo em geral – não pressupõe ajustamentos ou regulação do pensamento crítico; ao contrário, compreende o que Souza (2006) destaca ao afirmar que a formação da cidadania é de cunho essencialmente cultural e contribui para a promoção de positivities e para a superação de negatividades na busca da construção da humanização do humano, o que lhe garante condições subjetivas, bem como objetivas. Em outras palavras, é um meio para conferir ao educando a compreensão de si, de sua posição no mundo, a fim de fazê-lo refletir sobre as condições que lhe constitui e sobre o seu papel ativo na sociedade pelo bem-estar social e pela cultura de paz.

Outro aspecto apontado pela ESP diz respeito ao fato de que os professores, entendidos como doutrinadores, utilizam-se da liberdade de expressão (prevista no artigo 5 da CF/88) para fazer uso da liberdade de ensino (conforme artigo 206 da CF/88) e, assim, doutrinam. Para o movimento ESP, há uma má compreensão sobre a liberdade de expressão em sua interrelação com a liberdade de cátedra. Trata-se, a nosso ver, de uma interpretação ou uma leitura equivocada das leis em questão, uma

vez que o professor, na condição de cidadão sob tutela da Constituição, não perde o direito à liberdade de expressão; além disso, o educador escolar também é amparado pelo direito de autonomia da prática docente conforme a LDBEN/96. O artigo 206 da CF/88, pois, não substitui nem se sobrepõe ao artigo 5; pelo contrário, ambos se articulam e coexistem.

A princípio, é importante refletirmos sobre eventuais doutrinações ou práticas dogmáticas por parte de docentes em sala de aula. Qualquer apologia ou indução à política partidária e a doutrinações ideológicas, de fato, compromete a práxis da democracia, é de caráter acrítico e sectariza o processo educativo. Discursos que sectarizam são antidialogais, anticomunicativos e são impositivos. Conforme Freire (2011), o sectário “nada cria porque não ama. Não respeita a opção dos outros. Pretende a todos impor a sua, que não é opção, mas fanatismo” (p. 70).

Consoante o que aponta esse autor, observamos que doutrinações, dogmatismos e sectarizações – seja por parte de ideologias político-partidárias de esquerda ou de direita – não podem se materializar no ambiente escolar por meio da prática docente. Todo pensamento dogmático é antidialético e, por assim o ser, é opressor por essência.

Entretanto, no que diz respeito a essa questão, o movimento ESP se vale de argumento equivocado, o qual refutamos e buscamos problematizar. O que os Projetos de Lei 867/2015 (Câmara Federal) e 823/2016 (Assembleia Legislativa de Pernambuco), que dispõem sobre a “Escola sem Partido”, apontam como doutrinação ideológica e/ou imposição ideológica por parte de professores, na verdade, diz respeito a um processo de ensino crítico. Os temas e conteúdos indicados como doutrinários são, efetivamente, discussões que instigam a reflexividade à luz das diferentes teorias científicas e que discorrem sobre diversos fenômenos socioculturais, políticos, econômicos e históricos, relativos ao papel do sujeito social. A abordagem na escola, por exemplo, de teorias científicas como a evolução, assim como o marxismo, é importante para o fortalecimento de uma educação que estimule a criticidade.

Nas ciências humanas, ler textos de Karl Marx e refletir sobre o seu pensamento é essencial para que o educando se entenda como sujeito de classe e para que possa produzir análises de ordem econômica, histórica

e cultural, sem necessariamente ter que ser neutro. Faz sentido, nesse aspecto, estudar esse pensador, bem como tomar posições sobre o que se estuda, mas não necessariamente segui-lo. Assim como é salutar entender o liberalismo econômico, sem necessariamente adotá-lo enquanto “bandeira de luta”. Optar por seguir, adotar ou defender qualquer ideologia pressupõe um trabalho anterior, que é o de levar as pessoas a conhecerem determinada ideologia, e enfatizamos que isso não exige neutralidade.

O veto ou a negação do conhecimento sobre estes e outros estudos e teorias se configura como impositivo e não produtor, já que estimula a alienação dos educandos na condição de sujeitos pensantes. O interesse em seguir, defender ou tomar partido por qualquer ideologia é um direito subjetivo, e ao sujeito educando deve caber a prerrogativa dessa escolha. Não se pode falar de racionalidade ou cientificidade sem que haja ampla liberdade de formulação dos pressupostos do pensamento – negação em nome de uma suposta neutralidade do professor.

Negar debates que favoreçam a construção de conhecimento ou exigir neutralidade frente aos casos/fatos/temas históricossociais é cercear e limitar a intelectualidade. E tais vetos e cerceamentos não são pressupostos, premissas ou papéis da escola; estes, sim, são ideológicos. Ou seja, entendemos que a “Escola sem Partido” toma partido e é ideológica por natureza. Ela se posiciona e defende uma pedagogia não-libertadora, distante da política e de caráter passivo. A escola é uma instância política por natureza; desse modo, entendê-la como política não implica fazer apologias à política partidária. Nada mais doutrinário e ideológico do que restringir a informação e o conhecimento ao qual o aluno tem o direito de ter acesso.

Para Machado (2016), pensar a aula do professor de modo neutro, sem que haja reflexão acerca dos fatos históricos, socioeconômicos e políticos é incoerente e não faz sentido, ou melhor, não produz sentidos. Dessa maneira, esse autor faz as seguintes indagações:

Como deve se posicionar um professor de história ao falar do nazismo e do holocausto? Deve ser neutro? Ou, nesse caso, está dispensado da neutralidade? O que deve ensinar um professor sobre os ciclos ditatoriais que desceram sobre

a América Latina nos anos 1960 e 1970? Se afirmar que foram legítimas reações ao avanço do comunismo, toma partido da direita ou apenas relata o acontecido? Se afirmar que, no clima da Guerra Fria, conservadores aproveitaram para dizimar as frágeis democracias e impor seus pontos de vistas autoritários, deturpa ideologicamente a verdade? Se indicar que muitos lutaram pela volta da democracia e outros pela implantação do comunismo, toma partido da direita, da esquerda, de ambos, de nenhum, de quem mesmo? (MACHADO, 2016, p. 1).

Na medida em que os professores se veem cercados por vetos ou certos tipos de interdição à sua prática docente, esvazia-se a produção de sentidos, impulsiona-se a coisificação desses profissionais, estimulam-se o tecnicismo e o ensino mecanizado de conteúdos estanques sem quaisquer articulações com a reflexão nem com a criticidade.

Outro aspecto a ser problematizado acerca dos projetos de lei da ESP que estão tramitando em casas legislativas de municípios e estados, bem como na Câmara Federal, é que nenhum deles foi discutido pela sociedade civil, pelas Secretarias de Educação, por Conselhos de Educação, por sindicatos ou por associações, tal qual ocorreu com os projetos de lei que subsidiaram a LDBEN, o PNE, entre outros dispositivos legais. Para se aprovar um projeto de lei de teor polêmico e amplamente constituído de vetos, fazem-se necessários o debate e a contribuição das reflexões e dos posicionamentos dos diversos sujeitos que compõem a comunidade escolar, principalmente dos educadores e dos educandos.

Atualmente, o movimento ESP revela projetos de lei – com base no anteprojeto disponível no site – apresentados em dezenove estados (Rio de Janeiro, Goiás, São Paulo, Espírito Santo, Ceará, Rio Grande do Sul, Alagoas, Pernambuco, etc.) e no Distrito Federal. Além disso, aponta que já há propostas semelhantes tramitando em centenas de câmaras municipais. Esses dados são bastante relevantes, pois ampliam a necessidade e a urgência do debate, antes que ocorram as referidas votações em plenários, principalmente devido às punições e às sanções previstas ao professor que atua em escolas da educação básica.

Os Projetos de Lei 867/2015 e o 823/2016 – que tramitam, respectivamente, na Câmara dos Deputados e na Assembleia Legislativa de Pernambuco – apontam diversos princípios e vetos para o professor que se utilizar da prática docente para “doutrinar”. De acordo com os projetos citados, as instituições de ensino que não cumprirem o disposto na proposta de lei ficam sujeitas às seguintes penalidades:

Artigo 6:

I- Advertência;

II- Multa de R\$ 5.000,00 (cinco mil reais) pelo não cumprimento; e

III- Multa de R\$ 10.000 (dez mil reais) no caso de reincidência, sendo este valor duplicado a cada reincidência.

Artigo 7: O descumprimento do disposto nesta Lei sujeita o administrador público do estabelecimento de ensino infrator à abertura de procedimento administrativo para a apuração de responsabilidades. (PERNAMBUCO, 2016, p. 3).

Art. 6º: Professores, estudantes e pais ou responsáveis serão informados e educados sobre os limites éticos e jurídicos da atividade docente, especialmente no que tange aos princípios referidos no art. 1º desta Lei (BRASIL, 2015, p. 3).

Projetos de Lei que propõem vetos buscam estabelecer padrões e regulações por meio do discurso punitivo. Aos que “subverterem” as normas, instaura-se a punição. As sanções previstas nos projetos de lei em questão têm a função de estabelecer o exemplo. Não se trata apenas de “reparar o mal feito”, mas principalmente de estabelecer ordem por via da norma por meio de relações de poder. Nega-se, então, o contraditório. A punição não ocorre apenas no sentido de fazer o indivíduo “subversivo” recuar ou se arrepender do ato indisciplinado, dito criminoso, mas também pressupõe que o sujeito internalize o discurso normatizador, a verdade do outro que o julga, vigia e pune. A naturalização do padrão e de verdades é um meio de ordenar discursos, de fazer emergir uns e submergir outros devido a relações de poder.

Ao analisarmos os projetos de lei no âmbito federal e no estadual, não somente pomos em debate os vetos e as punições propostas, como

também evidenciamos a inadequação e o caráter inconstitucional dessas prescrições legais, uma vez que vão contra diversos princípios básicos, como a autonomia escolar, a liberdade de pensamento, a pluralidade de ideias, a diversidade de concepções pedagógicas e a promoção da igualdade – preceitos previstos na CF/88 e na LDBEN/96.

Destacamos que as justificativas dos projetos em análise apontam contradições quando estabelecem a necessidade de garantir a “pluralidade de ideias no meio acadêmico” e “a garantia ao estudante de sua liberdade de consciência”. Não se estabelece pluralidade de ideias ou liberdade de consciência dos educandos sem que haja a autonomia do professor para promover criticidade e empoderamento por meio da educação em direitos humanos e em cidadania e para incitar debates sobre luta de classes, sobre educação como prática de liberdade, etc. De acordo com a LDBEN/96,

TÍTULO II – Dos Princípios e Fins da Educação Nacional

Art. 2º. A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos Princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1996).

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

II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber;

III - pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas;

IV - respeito à liberdade e apreço à tolerância (BRASIL, 1996).

O “pluralismo de ideias”, o “respeito à liberdade” e os “princípios de liberdade e solidariedade humana, liberdade de ensinar e de pensamento”, presentes nos artigos de leis supracitados, estão em consonância com o debate da identidade de gênero, de orientação sexual, de religião de matriz africana, etc., na perspectiva do enfrentamento do machismo, da homofobia e do racismo. Essas são temáticas, por exemplo, negadas pelo movimento ESP, pois configuram, conforme este, como ideologias e/

ou doutrinações. Quando se nega o trabalho com as temáticas acima relacionadas, fortalecem-se os índices de bullyings e de violências diversas ocorridas no âmbito escolar e fora dele.

O projeto “Escola sem Partido” propõe um sistema educacional despolitizado, imparcial e omissivo frente às violações de direitos e às injustiças sociais. Nega aos educandos a possibilidade de transporem a passividade e a alienação de sua existência ao desfavorecer a oportunidade de se tornarem sujeitos críticos e ativos no tocante às mudanças sociais. Nega-lhes a possibilidade de compreender a diversidade cultural, de entender o mundo e de se situar na sociedade.

Em um ambiente tomado por vetos e por negações, estimula-se um ambiente tenso, supervisionado, e propiciam-se relações de desconfiança e de animosidades entre educadores e educandos, gestores e coordenadores pedagógicos. Tomar posição, ser parcial é significativamente natural e saudável quando o estudante se entende como crítico e reflexivo, e não quando se sente induzido ou “cooptado”. Além do mais, a imagem de jovens passivos não encontra paralelo com a realidade das escolas brasileiras. Isto porque eles são questionadores e não aceitam facilmente o que se diz. É válido salientar que nem sempre a escola tem o papel central no processo educativo e formativo dos jovens. Debates abertos, igrejas, movimentos sociais, ambientes de trabalho também propiciam saberes e podem estimular a tomada de partido e de decisões por parte dos jovens.

Uma escola desprovida de seu papel político e reflexivo pode (in) diretamente contribuir com o fortalecimento de práticas excludentes, o que estabelece um ambiente propício para manifestações xenofóbicas, homofóbicas, racistas e machistas, bem como silencia os sujeitos em face de discursos de ódio. Não é mera coincidência que grupos declaradamente separatistas, neofascistas e antidireitos humanos reforcem a defesa do projeto ESP. Segundo Frigotto (2016),

Ao por entre aspas a denominação de “Escola sem Partido” quer-se sublinhar que, ao contrário, trata-se da defesa, por seus arautos, da escola do partido absoluto e único: partido da intolerância com as diferentes ou antagônicas visões de mundo,

e conhecimento, de educação, de justiça, de liberdade; partido, portanto, da xenofobia nas suas diferentes facetas: de gênero, de etnia, da pobreza e dos pobres, etc. Um partido, portanto, que ameaça os fundamentos da liberdade e da democracia, mesmo que nos seus marcos limitados e mais formais que reais. Um partido que dissemina o ódio, a intolerância e, no limite, conduz à eliminação do diferente (p. 1).

Com efeito, os defensores da Escola sem Partido são parciais e essencialmente ideológicos. Diferentemente do que o projeto propõe, a escola se legitima como um espaço de reflexão e de discussão, logo não pode haver cerceamento do direito do aluno de aprender. A escola deve, assim, tomar partido pelo respeito às diferenças, pelo educar em direitos humanos e em cidadania; ela deve ser o lugar do contraditório e precisa estar aberta para o diálogo. Mudanças sociais se dão, essencialmente, por tomada de decisões fruto de posturas políticas. Se o projeto é antimarxismo, ele naturalmente reforça o neoliberalismo. Se é contra Paulo Freire, reforça a submissão e um ensino opressor e não libertário. Se é antifeminismo, reforça o machismo. Os estudos marxistas, freireanos, de identidade de gênero não são dogmáticos e nem propõem dogmas, mas sim reflexões, críticas a preconceitos, bem como o despertar da consciência de si.

O docente e sua prática pela liberdade

*Se tens de ensinar matemática a João,
o teu primeiro dever é conhecer João.*

(Provérbio Inglês)

Para problematizar os discursos e os sentidos propostos pelo projeto “Escola sem Partido”, é necessário definir quais as concepções de educação e de formação cidadã o docente toma como elementar para sua prática em sala de aula. Nesse sentido, não temos como pensar em formação cidadã nem em uma pedagogia crítica e defensora da liberdade sem reconhecermos o papel nuclear da educação em direitos humanos no âmbito escolar. Entendemos a educação na perspectiva de Souza (2006), ou seja, “como meio de contribuir com a construção da humanidade do ser

humano” (p. 45). Em consonância com o referido autor, refletimos sobre a importância de se compreender a educação voltada para a construção da humanidade do sujeito.

Indo ao encontro da humanização e tomando-a como central para a educação, o debate dos direitos humanos e sua difusão têm sido elementar para compreender onde começa e até onde se estende o campo de atuação do docente, somado aos saberes que ele deve aplicar no cotidiano escolar, principalmente a partir do momento em que se toma como dever a formação de um sujeito, sua cidadania e subjetividade. Para tanto, é preciso entender a importância de debater educação imbricada ao tema dos Direitos Humanos, tendo em vista a formação para além do ensino formal básico, considerando-se, igualmente, a formação identitária cidadã do sujeito educando (FREITAS FILHO, 2009, p. 40).

Segundo Benevides (2001), a educação em direitos humanos tem como tripé formativo a natureza permanente, continuada e global. A autora defende essa educação no intuito de promover a (des)construção de valores, pois essa pedagogia vai além do caráter de formação cognitiva na medida em que intenta uma formação para “atingir corações e mentes”, ou seja, trata-se de um ensino que percebe o processo educativo para além da mera transmissão de conhecimentos. Para tanto e, portanto, pensar a educação em direitos humanos, conforme essa autora, implica essencialmente entender e proporcionar a formação de uma cultura de respeito à dignidade humana. Segundo Benevides (2001), isto deve ser feito

[...] através de promoção e vivência de valores da liberdade, da justiça, da igualdade, da solidariedade, da cooperação, da tolerância e da paz. Portanto, a formação desta cultura significa criar, influenciar, compartilhar e consolidar mentalidades, costumes, atitudes, hábitos e comportamentos que decorrem, todos, daqueles valores essenciais citados – os quais devem se transformar em práticas (p. 43).

Ser a favor de uma educação que significa a formação de uma cultura de respeito à dignidade da pessoa humana significa querer uma mudança cultural, que se dará através de um

processo educativo. Significa essencialmente que queremos outra sociedade, que não estamos satisfeitos com os valores que embasam esta sociedade e queremos outros (p. 45).

Discentes encarados como sujeitos de direitos, devidamente empoderados, em uma escola que “toma partido”, são potencialmente multiplicadores de uma real democracia dos direitos e da humanização do humano. Então, é preciso atentar para a educação em direitos humanos e não reduzi-la à introdução de meros conteúdos no currículo letivo (FREITAS FILHO, 2009). Somado a isso, endossamos o debate do empoderamento do sujeito a partir de trechos apontados pelo Plano Nacional Em Direitos Humanos (BRASIL, 2008) quando este ratifica que

O processo de construção da concepção de uma cidadania planetária e do exercício de cidadania ativa requer, necessariamente, a formação de cidadãos(ãs) conscientes de seus direitos e deveres, protagonistas da materialidade das normas e pactos que os(as) protegem, reconhecendo o princípio normativo da dignidade humana, englobando a solidariedade internacional e o compromisso com outros povos e nações (p. 23).

O debate sobre direitos humanos não pode se restringir a militantes ou a partidários de esquerda; ao contrário, a cultura de paz e o bem-estar social devem ser uma causa coletiva, e, desse modo, precisam fazer parte do cotidiano de uma escola.

Atentemos para o fato de se evitar o “mentalismo”, tal como propõe Tardif (2002) quando afirma que essa concepção de educação reduz o saber a processos mentais superiores, à cognição genuína, desconsiderando subjetividades e a esfera afetiva. Consideremos, pois, a contínua possibilidade de (res)significação dos processos de aprendizagem, que reconfiguram a formação e atuação do docente. Desse modo, é essencial uma ressignificação que permita ao docente perceber que o currículo escolar é um dispositivo fundamental para o processo de subjetivação dos sujeitos. Assim, o ensino da matéria portuguesa, por exemplo, pode se articular aos aspectos humano e ao social que residem nas entrelinhas de seus conhecimentos básicos formais. É preciso empreender um ensino que

perceba a ecologia, a saúde, a qualidade de vida, a sexualidade, entre outros fatores, como essenciais para formação do educando.

A voz do docente é polissêmica; nela residem vozes outras que devem entoar o coro de um ensino-aprendizagem humanizador, que estimula a criticidade e que entende a política (não partidária) como essencial para a consciência e para a formação cidadã. É preciso que o professor tome partido por uma pedagogia libertadora, crítica e emancipadora, que salvguarde os educandos. A prática docente é uma prática social nas suas múltiplas funções e dimensões formativas; é uma prática de significação e, assim sendo, é uma prática identitária.

A liberdade freireana, com a qual coadunamos, entende que a prática educativa só pode alcançar efetividade e ser eficaz na medida em que a participação dos sujeitos (educadores e educandos) seja livre e crítica. Segundo Freire (2011),

já é quase um lugar-comum afirmar-se que a posição normal do homem no mundo, visto como não está apenas nele mas com ele, não se esgota em mera passividade. Não se reduzindo tão somente a uma das dimensões de que participa, a natural e a cultural – da primeira, pelo seu aspecto biológico, da segunda, pelo seu poder criador –, o homem pode ser eminentemente interferidor. Sua ingerência, senão quando distorcida e acidentalmente, não lhe permite ser um simples espectador (p. 57).

Considerações finais

Temos a expectativa de que o projeto “Escola sem partido” seja amplamente debatido por todos os sujeitos que compõem a comunidade escolar antes de ir à votação nos plenários das casas legislativas. Mesmo em eventual arquivamento ou não aprovação dos referidos projetos, é preciso uma discussão contínua com a sociedade, a fim de desmistificar conceitos equivocados sobre a prática docente. O processo democrático não está dado, está em processo permanente de consolidação e, assim, requer constante disputa no que se refere às relações de poder.

A criticidade requer um máximo de razão e de consciência; reivindica questões essenciais para a práxis da democracia no espaço escolar. O professor ter de ensinar de forma tecnicista, impessoal e racionalista **já** é ideologia. A escola sem ideologia é, essencialmente, ideológica.

REFERÊNCIAS

BENEVIDES, Maria Victoria. Educação em direitos humanos: de que se trata? **Convenit Internacional** (USP), v. 6, 2001, p. 43-50.

BRASIL. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos**. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, 2008, 76 p.

_____. Congresso Nacional. Projeto de lei 867/2015. Brasília: Câmara dos Deputados, 2015.

_____. Congresso Nacional. Constituição da República Federativa do Brasil/1988. Brasília: Senado Federal, 1988.

_____. Lei 9.394/96 de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação da Educação Nacional. Brasília: Senado Federal, 1996.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática de liberdade**. ed. 14, rev. atual. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

FREITAS FILHO, Luciano Carlos Mendes. **As rosas por trás dos espinhos**: discursos e sentidos na formação de professores em face da homofobia. Dissertação de mestrado. Programa de Pós-graduação em Educação da UFPE. Recife, UFPE, 2009.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Crítica da escola sem partido**. Disponível em: <<https://avaliacaoeducacional.com/2016/06/27/frigotto-critica-da-escola-sem-partido/>>. Acesso em: 02 jul. 2016.

MACHADO, Juremir. **A ideologia da escola sem partido**. 2016. Disponível em: <<http://www.correiodopovo.com.br/blogs/juremirmachado/?p=8787>>. Acesso em: 08 jul. 2016.

PENIN, Sonia T. Sousa; VIEIRA, Sofia Lerche. Refletindo sobre a função social da escola. In: VIEIRA, Sofia Lerche (Org.). **Gestão da escola: desafios a enfrentar**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 13 a 45.

PERNAMBUCO. Projeto de lei 823/2016. Recife: Assembleia Legislativa de Pernambuco, 2016.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **O currículo como fetiche: a poética e a política do texto curricular**. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 1999.

SOUZA, João Francisco. **Prática pedagógica e formação de professores**. Ensaio produzido para concurso de Professor Titular na Universidade Federal de Pernambuco. Recife, 2006.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

EDUCAÇÃO E ALTERIDADE EM TEMPOS DE MODERNIDADE LÍQUIDA: BREVES NOTAS PARA REFLEXÕES¹

Maria Sandra Montenegro Silva Leão²
Ana Maria Tavares Duarte³

Palavras introdutórias

Este capítulo discute algumas ideias elaboradas por Bauman (2001) e por Lévinas (2000) sobre o que se denomina de “modernidade líquida” e de “alteridade” em relação ao contexto da educação. Em tempos de sedução para o hiperconsumo, vivemos uma época de incertezas, de instabilidades, de mudanças e de pressa para a vida ser vivida, mas, ao mesmo tempo, também é uma época em que seres humanos desejam abrandar seus sofrimentos e reduzir a carga existencial; a educação, portanto, está situada nesse contexto. Se há uma predominância para o superficial, para a inconstância e para o imediato, esta não surgiu recentemente.

Desde meados da década de 1960, tem aflorado uma substancial produção sociológica, antropológica, filosófica e educacional sobre essas mudanças em curso. São expoentes desse movimento: Anthony Giddens

1 O título deste artigo se inspira na crítica elaborada por Zygmunt Bauman (2001; 2013), filósofo que pensa a modernidade líquida, momento caracterizado por intensas transformações na vida humana.

2 Professora Adjunta do Departamento de Administração Escolar e Planejamento Educacional do Centro de Educação da Universidade Federal de Pernambuco. E-mail: sandra.montenegro@yahoo.com.br

3 Professora Adjunta da Universidade Federal de Pernambuco - Centro Acadêmico do Agreste (CAA), vinculada ao Núcleo de Formação de Professores. E-mail: familiaduarte@uol.com.br

(2005), que reexamina as compreensões da modernidade; Gianni Vattimo (1985), que traz contribuições filosóficas em diversas obras, dentre elas “O Fim da Modernidade”; além de Morin (2002); Agamben (2015); Deleuze (2008); Guattari (2008); Foucault (2002); dentre outros. Esses autores se dedicaram a refletir sobre modos de entender, de representar e de responder aos desafios da vida em nível planetário, por exemplo: a insuficiência das respostas científicas para um imenso número de questões advindas das diferentes situações sociais e epistemológicas, assim como a falência das instituições na tentativa de organizar e de controlar os sujeitos.

A grande questão colocada por Lévinas (1989) e posteriormente por Finkielkraut (1998) – “qual o sentido do Outro para mim?” – continua atual e desaloja a compreensão de uma educação direcionada apenas para o trabalho e para a vida social. Pode ser possível acrescentar mais do que estes ao procedimento educativo quando se defende uma educação integral. Nesse sentido, a concepção de educação integral em que nos baseamos neste texto se apoia na construção elaborada por Moacir Gadotti (2000), que consiste num “desenvolvimento integral da pessoa: inteligência, sensibilidade, sentido ético e estético, responsabilidade pessoal, espiritualidade, pensamento autônomo e crítico; imaginação, criatividade, iniciativa” (p. 10). Para que ocorra essa educação, não se deve negligenciar nenhuma das potencialidades de cada indivíduo.

Do ponto de vista temporal, é possível situar a modernidade no século XVII, a partir do surgimento e do fortalecimento do racionalismo cartesiano pela revolução científica iniciada por Galileu e por Copérnico. Além disso, outro marco da modernidade é o fortalecimento dos Estados-nações e a organização de instituições reguladoras, tais como o aparato militar organizado, as prisões, as igrejas, a escola e uma configuração familiar patriarcal baseada na “triade pai-mãe-filho”, como se pode identificar em vários textos de Sigmund Freud (2009).

Ao mesmo tempo, a valorização da razão como “a sede da certeza de todos os objetos” (DESCARTES, 2000, p. 20), da autonomia da vontade e de um método para pensar, decidir e agir em busca da verdade concedeu espaço para o advento do ideal iluminista no século XVIII. Entretanto, Nietzsche (2010), no século XIX, se contrapôs à ideia da primazia da

razão e da vontade, ressaltando a importância das forças inconscientes e vitais que existem nos seres humanos. Nietzsche problematizou o modo moderno de pensar o sujeito e negou que “verdades objetivas” tenham a condição de tornar a vida melhor, mais fácil ou mais feliz. Por sua vez, a obra “O Mal-estar na Civilização” (publicada em 1929), elaborada por Freud (2009), colocava em relevo o poder do inconsciente – “ninguém é senhor de si em sua própria casa” (p. 27) – sobre nosso modo de ser e de agir, assim como sobre os mecanismos de defesa que utilizamos para nos proteger em determinadas situações ameaçadoras. Ressaltou também esse pensador as pulsões sexuais que fazem parte da conduta humana.

A partir das obras de Freud e de Nietzsche, se instalou um processo radical de críticas ao paradigma hegemônico da modernidade, pois este invocava a soberania da razão de suporte cartesiano e kantiano, cujo lema era “sapere aude”, ou seja, ousa usar tua razão (SALES, 2010, p. 27). Nesse sentido, Nietzsche inaugura a pós-modernidade filosófica. Em “Humano, demasiado humano”, Nietzsche defende a possibilidade de se sair da modernidade, não como superação, no sentido de criar novos conceitos ou de substituir ideias envelhecidas por “novidades mais novas”, como defendeu Vattimo (1985), seguindo o espírito instável da própria modernidade. De acordo com Nietzsche, somente por meio da *radicalização* das próprias tendências que constituem a modernidade, é possível “superar a própria superação”, o “ultrapassamento” (expressão nietzschiana), ou seja, é necessário estabelecer a abertura para as diversas formas de pensamento, não se fechando para uma única e determinística interpretação.

Na esteira das críticas ao movimento moderno, intensificaram-se as discussões a respeito da (im)possibilidade de a ciência responder a todas as indagações humanas, de a realidade ser algo transparente e, em consequência, de o ser humano tornar-se melhor apenas através do uso da razão. Isto porque o mundo contemporâneo vivenciava mudanças sociais, políticas, culturais de grande impacto e necessitava, assim, de outros caminhos de análise.

Essa mudança de paradigma recebe várias denominações. Bauman (2001) utiliza a expressão “modernidade líquida”, embora, em momentos

anteriores, tenha caracterizado esse novo período como pós-modernidade. Giddens (2005) prefere o termo “modernidade radicalizada”. Lyotard (2002) e Anderson (2013) o denominam de pós-modernidade. Outros autores preferem descrever como neomodernidade a exemplo de Sérgio Paulo Rouanet (2004). Embora os prefixos *pós* e *neo* possam parecer tratar da mesma coisa, existem diferenças. A neomodernidade se refere ao que está em processo; traz a ideia de continuidade de um projeto que está a se realizar permanentemente. Nesse sentido, Habermas (2002) considera que o projeto iluminista da modernidade ainda tem possibilidades de vir a ser realizado. Os que se afinam com o prefixo *pós* argumentam que existe uma deterioração das metanarrativas; enfatizam a ruptura com o conceito clássico de sujeito e de verdade, e rompem com a ideia de um saber sólido, definitivo, messiânico e prescritivo.

As distintas compreensões em torno do sujeito e da razão estão situadas no mundo ocidental sob a égide do capitalismo, que, sem dúvida, muda de feições de acordo com o contexto: mudança da sociedade de produção para a sociedade de consumo; os impactos políticos e sociais da queda do muro de Berlim (pois se quebrou a polarização entre Estados Unidos da América e a antiga União Soviética); a ênfase nas “identidades plurais” e na visão de poder elaborada por Foucault (2002); entre outros fatores. O poder não mais é compreendido como algo a ser conquistado, tomado, capturado; concebe-se o poder agora enquanto uma rede de relações, assim como se registra as transformações da família, da vida política, da sexualidade e da atividade de novos atores no cenário social.

O texto, além dessa seção introdutória, contém as seguintes seções: em primeiro lugar, situamos o pensamento de Bauman (2013) a partir de sua compreensão de “modernidade líquida” e de como esse paradigma se entrelaça com a situação da educação contemporânea. Na sequência, abordamos a crise do humanismo e da sociedade ocidental expressa por Lévinas e as repercussões desse declínio no processo educacional. Por fim, tecemos algumas considerações em relação à percepção que se desenvolve em curso, que é a de ver o Outro como obstáculo e/ou como mercadoria, o que traz consequências para o processo de humanização.

Modernidade líquida e a educação na contemporaneidade

A primeira expressão acima foi criada por Zygmunt Bauman, um sociólogo polonês, autor de uma prolífica obra dedicada a discutir a crise social atual evidenciada no âmbito das relações culturais, políticas e educacionais. Em alguns momentos, ele se aproxima de Foucault (2000) ao criticar características da modernidade como, por exemplo, a manutenção de hierarquias e de padrões normativos para controle da natureza, do ser humano, bem como as posturas totalizantes fundadas em uma concepção dual (erro/verdade, belo/feio, essência/aparência); ou seja, trata-se da metafísica ocidental que preponderou sobre as demais formas de pensamento.

Embora as elaborações desses teóricos pós-modernos possuam uma pluralidade de análises distintas, algumas questões importantes estão presentes em suas formulações: a denúncia do caráter desumanizador das instituições e as práticas de homogeneização para reprimir e controlar os afetos. Esses pensadores criticam o apetite voraz de algumas sociedades ocidentais que se consideram superiores, melhor do que outras culturas, e que tentam, através da imposição de seus valores e símbolos, da invasão do espaço geográfico e da dominação econômica, instituir a submissão do outro. O desmantelamento de certezas historicamente cristalizadas abalou o panorama filosófico da modernidade, demonstrando que a imprevisibilidade e a ambivalência fazem parte do acontecimento humano (DERRIDA, 2000). A proposição central de grande parte dos autores pós-modernos é a de uma postura ético-política de responsabilidade não mais presa aos “códigos tradicionais herdados do político e do ético” (idem, p. 424); isto é, uma postura do cuidado com o outro, de abertura para o outro singular. O interesse pela alteridade também marca essa mudança nas maneiras de se pensar a vida. Essas discussões interessam, portanto, à reflexão pedagógica e ao papel da educação contemporânea.

Em seu livro *Modernidade e Ambivalência*, Bauman (1999) considera que, apesar dos perigos que uma sociedade predominantemente competitiva e consumidora apresenta, um desafio existente é o de conviver nesse estado de transitoriedade de situações:

Há consciência de que existem muitas histórias que precisam ser contadas e recontadas repetidamente, a cada vez perdendo algo e acrescentando algo às versões anteriores. Há também uma nova determinação: a de resguardar as condições nas quais todas as histórias podem ser contadas, recontadas e contadas novamente de forma diversa. É na sua pluralidade e não na “sobrevivência” dos mais aptos (isto é, na extinção dos “menos aptos”) que reside agora a esperança. Ao contrário da ciência e da ideologia política, a liberdade não promete certeza nem garantia de nada (p. 259).

O filósofo considera que a saturação de informações, a velocidade com que o pensamento muda e o conhecimento precedente envelhece – ou seja, essa volatilidade do mundo líquido – produzem a suposta percepção, nas propostas para a educação, de que esta necessita oferecer uma quantidade excessiva de informações e de conteúdos que, na verdade, pouco contribuem para os sujeitos enfrentarem sua situação existencial simultaneamente às exigências da vida social e do mundo do trabalho. Outro elemento apontado por Bauman (2012), em relação à educação contemporânea, é a perda do monopólio tradicional das instituições escolares: a escola não é mais a tutora da aprendizagem e da produção do conhecimento. Ao mesmo tempo, em decorrência disso, a escola precisa equilibrar seu papel na aprendizagem dos estudantes, pois, ao atribuir ao aluno uma excessiva responsabilidade pela sua própria aprendizagem, ela pode provocar nos estudantes a falta de vontade de assumir compromissos de longo prazo e um conseqüente esgarçamento de seu envolvimento com a própria educação.

Na modernidade líquida, a relação professor-aluno tem sido substituída pela relação fornecedor-cliente. Essa permutação fragiliza ainda mais os laços entre as pessoas, pois o “vale-tudo” do mercado tem sido adotado como uma prática comum, se sobrepondo à construção do humano.

Essa percepção lembra as considerações de Eduardo Galeano (2009) em relação ao consumismo e ao esquecimento das condições de nossa humanidade:

Dize-me quanto consumes e te direi quanto vales. Esta civilização não deixa as flores dormirem, nem as galinhas, nem as pessoas. Nas estufas, as flores estão expostas à luz contínua, para fazer com que cresçam rapidamente. Nas fábricas de ovos, a noite também está proibida para as galinhas. E as pessoas estão condenadas à insônia, pela ansiedade de comprar e pela angústia de pagar, [...] invisível violência do mercado: a diversidade é inimiga da rentabilidade, e a uniformidade é que manda. Esta ditadura da uniformização obrigatória é mais devastadora do que qualquer ditadura do partido único, impõe, no mundo inteiro, um modo de vida que reproduz seres humanos como fotocópias do consumidor exemplar (p. 1).

No entanto, Bauman (2001), em sua análise da “modernidade líquida”, fortalece a nossa esperança. Segundo esse autor, apesar dos conflitos etnicorraciais que se alastraram na Europa, é possível vislumbrar oportunidades para se construir uma nova lógica política:

[...] o fato é que nem os indivíduos enquanto entidades livres e sem amarras nem as comunidades enquanto entidades solidárias ocupam por inteiro o espaço social. Cada qual é constituída na relação com aquilo que é outro ou diferente dela própria (ou através dessa relação). Se isso não resultar em uma “guerra de todos contra tudo”, ou em um comunalismo segregado, então devemos perguntar-nos se o maior reconhecimento da diferença e a maior igualdade e justiça para todos podem constituir um horizonte comum [...]. Dessa forma, a lógica política multicultural requer, pelo menos, duas outras condições de existência: uma expansão e radicalização cada vez mais profundas das práticas democráticas da vida social, bem como a contestação sem trégua de cada forma de fechamento racial ou etnicamente excludente praticado por outrem sobre as comunidades minoritárias ou no interior delas (p. 435).

O autor reforça que o capitalismo, na atualidade, engaja as pessoas na condição de consumidores através da sedução e da dependência destas ao mercado: “os mal-estares da modernidade provinham de uma espécie de segurança que tolerava uma liberdade pequena demais na busca da

felicidade individual. Os mal-estares da pós-modernidade provém de uma espécie de liberdade de procura do prazer que tolera uma segurança individual pequena demais” (idem, 2001, p. 10). Bauman enfatiza também que os intelectuais dessa modernidade líquida possuem um destacado papel na reflexão sobre os caminhos de vida que sejam viáveis para todos. As incertezas ainda são fortes; estamos vivendo em um hiato entre a modernidade sólida e a modernidade líquida que precisa ser enfrentado.

A modernidade sólida, conforme explica Bauman (2001), continha a ideia de durabilidade e de permanência do saber⁴. Essas convicções, por sua vez, evocavam o ideal de uma educação preparadora para o futuro; assim, os professores tinham certeza do lugar que ocupavam na sala de aula, e da mesma forma os estudantes. Portanto, o sistema escolar possuía a finalidade de modelar as pessoas do ponto de vista da moral e do aperfeiçoamento para a vida social e para uma função no mundo do trabalho. Desse modo, educar na modernidade sólida continha a ilusão de segurança e de estabilidade, e o conhecimento estava focalizado na figura quase que exclusiva do professor.

A proposta educacional da modernidade sólida se amparava na valorização da ordem e de um saber gerador de poder para quem o detinha. As regras eram claras e tinham validade “infinita”; o tempo era contínuo, linear e direcional. Isto não significa que havia ausência de conflitos e de problemas entre gerações, ambos relacionados a questões ligadas às políticas sociais em cada época. O que Bauman (2001) ressaltava é a predominância de um modelo de vida marcado pela *impressão* de estabilidade e de continuidade, sem rupturas dos modos de viver.

De acordo com Freitas (2015), em sua leitura de “Vigiar e Punir”, uma obra seminal de Foucault, aquele enfatiza que é possível deduzir que um dos pontos de apoio da educação na modernidade sólida foi a crença em um “humanismo domesticador”. Sob esse ideal, a escola era utilizada como um local de vigilância, de controle do corpo e de estratificação do ser humano. Nas palavras de Freitas,

4 No adágio popular, “o saber, a aprendizagem, o conhecimento é um bem que nunca poderá ser roubado, retirado”; portanto, era algo que se adquiria para sempre e estava agregado como um critério de valor para o ser humano.

A escola moderna constitui-se, portanto, como espaço privilegiado de cultivo da arte sutil de por os homens enfileirados, pois o conjunto dos alinhamentos escolares (cada aluno segundo a sua idade, desempenho e comportamento) reflete uma série mais ampla de posições que demarcam nossa sociedade de ortopedia generalizada [...]. Na escola disciplinar os sujeitos são organizados por partições, e igualmente expostos à visão de um “mestre em sua ronda” encarregado de obrigar as ocupações (p. 78).

Curiosamente, estas ocupações do “mestre em sua ronda” que Freitas (2015) relata acima (determinação de tempo, contados em exatos minutos para todas as atividades em sala de aula; entrada das crianças e oração; entrada na sala de aula, tempo para o ditado; etc.) envolvem todos indistintamente e ainda perduram em alguns modelos educativos. Embora a modernidade líquida possua aspectos diferenciados da modernidade sólida, ainda não se desvaneceu a ideia do controle, da disciplina e da domesticação dos sujeitos. Inclusive há o controle do trabalho e do modo de vida do próprio professor, que potencialmente poderá ser aprisionado em gramáticas pedagógicas cuja finalidade é convencê-lo de que possui o poder absoluto de transformar o outro em virtuoso, nobre, belo e bom.

A modernidade líquida, segundo Bauman (2001), contradiz a ideia de harmonia, de “limpeza” e de ordem. A civilidade veio como um pacote fechado, contendo tanto os sofrimentos quanto as alegrias, assim como a submissão aos instintos. Freud (2009) indicava que o princípio do prazer, quando subjugado ao princípio da realidade, causaria neuroses, fobias, compulsões e mal-estares de diversas ordens. Porém, ser civilizado significava sacrificar a liberdade em nome de uma pretensa segurança e da ilusão de que podemos controlar não só a vida pessoal por completo, mas também as pessoas e as coisas em todos os estados de existência.

Bauman (2001) afirma que “a liberdade individual reina soberana: é o valor pelo qual todos os outros valores vieram a ser avaliados e a referência pela qual a sabedoria acerca de todas as normas e resoluções supraindividuais devem ser medidas” (p. 9).

Na perspectiva da modernidade líquida, a educação escolar se encontra em um labirinto, levada pelo turbilhão do dia a dia, sem se dar

conta de que está sendo arrastada para uma situação ou um lugar que não conhece o caminho. Nesse sentido, o trabalho nas escolas potencialmente se distancia mais de um modelo de vida baseado no bem comum; pelo contrário, centra-se em interesses individuais privados, já que quase todas as coisas se transformaram em produtos para compra e consumo.

A alteridade na modernidade líquida

Diversos críticos do modelo racionalista e dual da modernidade⁵ se ocuparam em abordar a relevância do cuidado de si e do cuidado com o outro em oposição ao logocentrismo⁶ – modelo privilegiado durante bastante tempo, inclusive nas instâncias formativas como, por exemplo, na educação escolar formal. Destacamos, a seguir, as ideias de Agamben (2015), que se aproximam das formulações de Foucault (2002) e de Bauman (2013), assim como retomamos a concepção de alteridade de Lévinas (2011).

Agamben (2015), filósofo italiano, critica o modelo de sujeito e de conhecimento centrado apenas na razão, que serve a um paradigma econômico que destrói a criatividade, os afetos e os elos humanos. Esse autor ensina que os gregos possuíam dois termos para expressar a palavra vida: *bios* e *zoé*. O primeiro termo “significava a forma ou maneira de viver própria de um indivíduo ou de um grupo” (p. 13). O segundo, “zoé”, significava “o simples fato de viver, comum a todos os viventes (animais, homens ou deuses)” (idem, p. 13). Esses dois termos eram inseparáveis na percepção grega. No entanto, a racionalidade moderna distingue essas duas dimensões, sem reconhecer a essencialidade do outro, ao separar o que sentimos do que somos. Desse modo, a mente foi excessivamente privilegiada pela modernidade; porém, “uma vida não pode ser separada da sua forma, é uma vida para a qual, no seu modo de viver, está em jogo

5 Conforme consta nas referências, os filósofos Agamben (2015), Foucault (2002), Lévinas, (2000) e Finkielkraut (1998).

6 Logocentrismo é uma expressão utilizada por Derrida (2000), Lipovetsky (2013), Morin (2002) para se referirem à supremacia da razão em relação a outras dimensões do ser humano como, por exemplo, a esfera dos afetos, da sensibilidade e da emoção.

o próprio viver” (AGAMBEN, 2015, p. 14). E acrescenta ainda: “A tese de Foucault, segundo a qual ‘o que está colocado em jogo é hoje a vida’ e a política, por isto se tornou biopolítica, é, nesse sentido, substancialmente exata” (idem, ibidem, p. 16).

Essa separação traz implicações políticas e educacionais, uma vez que o outro, em sua alteridade e diferença, não é considerado, percebido ou valorizado como ser humano. Esvai-se, assim, toda e qualquer possibilidade de manutenção de uma ética, já que esta “não é um soberano bem, nem um dado imediato da consciência, nem a lei imposta por Deus aos homens, nem a manifestação, em cada um dos homens, de sua autonomia: a ética é, em princípio, um acontecimento” (FINKIELKRAUT, 1998, p. 37).

Foucault (2002) tem uma postura semelhante ao trazer a relevância do “cuidado de si” enquanto finalidade essencialmente importante para se viver no mundo a partir do aperfeiçoamento das relações humanas. Conforme Foucault (2002), “cuidar de si mesmo implica que se converta o olhar, que o conduza do exterior [...], que é preciso converter o olhar do exterior, dos outros, do mundo para si mesmo” (p. 14). Nesse sentido, cuidar de si deve ser uma tarefa permanente de aperfeiçoamento da ética em nossa vida, na relação com as demais coisas e com as pessoas viventes.

É relevante trazer a contribuição de Lévinas (2011) para a reflexão sobre a alteridade. Em sua concepção, valoriza o “rosto que me interpela”, lembrando-nos da nossa responsabilidade incondicional. Uma ética da responsabilidade não deve se subtrair ao apelo do rosto, ao apelo do Outro, nem à exigência de resposta. Segundo esse autor, eu não posso ser responsável por mim-mesmo se eu não respondo a outrem. Uma sociedade marcada pelo isolamento (disfarçado ou não) de classes, de etnias, entre outras diferenças, dificulta a educação integral. Ao se ignorar ou se negar as singularidades, também se nega a responsabilização incondicional pelo outro como caminho para o reencontro do sentido da existência humana.

Portanto, se o modelo educacional pretendido não contempla a abertura ao Outro que esse encontra fora de nós, haverá possivelmente vários agravamentos: abandono; dominação de um homem por outro e de uma classe social que se perpetua, o que faz agudizar as condições daqueles que estão na base da pirâmide; violências; e mortes. Enfim, uma educação

que faz o ser humano se fechar em si mesmo evita que ele pense nesse Outro como alguém e, conseqüentemente, que se sinta responsável por ele.

Lévinas (idem) chamou a atenção para a crise do humanismo, em especial na sociedade ocidental. Essa crise continua sendo um ponto contraditório, pois os líderes mundiais discursam bastante sobre paz, sobre direitos humanos e sobre educação de qualidade humana ao mesmo tempo em que se fomentam guerras e golpes de Estado em todo o mundo. As guerras do século XX permitiram o aprofundamento da racionalidade e do progresso científico, mas milhares de pessoas foram aniquiladas e identificadas como números.

O resultado desse panorama tem sido o desmantelamento de valores humanísticos: uma parte das propostas educacionais e dos planos para a educação pública visa a atender os ditames das políticas neoliberais. Em consequência, gera-se uma sociedade que se mantém às custas da indiferença para com o Outro.

Nas palavras de Lévinas (2000),

No mundo em que as coisas estão em seu lugar, em que os olhos, as mãos, os pés sabem encontrá-las, em que a ciência prolonga a topografia da percepção e da práxis, mesmo ao transfigurar seu espaço; nos lugares onde se localizam cidades e campos que os humanos habitam, ordenando-se segundo diversos conjuntos entre os entes; em toda essa realidade “correta”, o contrassenso dos vastos empreendimentos frustrados – em que a política e técnica resultam na negação dos projetos que os norteiam – mostra a inconsistência do homem, juguete de suas obras (p. 82).

Uma educação fechada para o Outro produzirá um ser humano fechado em si mesmo, o que dificulta a construção da alteridade, que, para Lévinas (2001), significa “a alteridade de outro homem em relação ao eu, é inicialmente e, se ousar dizer, é positivamente o rosto do outro homem obrigando o eu, o qual de imediato, sem deliberação, responde por outrem” (p. 214).

Parece-nos adequado trazer, para o espaço de análise da situação educacional, a questão da alteridade e da responsabilidade a partir de uma perspectiva ética. Isto porque entendemos que toda proposta educativa

deve se situar para além da instrumentalização técnica voltada à ocupação de um lugar no mundo do trabalho; ou seja, deve ter uma anterioridade a essa questão profissional, deve estar ligada ao processo de desenvolvimento da nossa humanização através do encontro com o Outro. Nesse sentido, é um aprendizado permanente, do qual não podemos nos desviar ou recusar, pois essa responsabilidade não pode ser pensada como algo meramente intencional ou como escolha, mas como constitutiva da subjetividade.

Em tempos de “modernidade líquida”, o sentido de alteridade pode ficar comprometido e, dessa forma, dificultar a possibilidade de vivenciarmos uma educação integral do ser humano. Conforme Bauman (2013), “como pode alguém investir numa realização de vida inteira se hoje os valores são obrigados a se desvalorizarem e, amanhã, a se dilatarem? Como pode alguém se preparar para a vocação da vida, se habilidades laboriosamente adquiridas se tornam dívidas um dia depois de se tornarem bens?” (p. 112). Estas são questões que afetam a condição humana e que colocam a complexidade dos problemas éticos no cenário educacional.

Considerações finais

A concepção de modernidade líquida problematiza diversos aspectos da vida: (1) o conhecimento tem limites e a razão não assegura o desenvolvimento e o progresso; (2) existe uma ruptura histórica com o modelo de sujeito e de educação propostos pela modernidade; (3) o modelo econômico capitalista e as políticas dos países ricos impõem aos demais um ritmo de consumo exagerado e um modo de viver pautado em aparências materialistas insuficientes para se manterem. Como tudo muda rapidamente, o que ontem era visto como um valor social, no dia seguinte pode ser mudado pela força da mídia e do marketing. Essa situação ergue o muro da exclusão; exacerba a competição e o individualismo; e exige de cada um uma performance de excelência em todas as áreas da vida. Essa exigência faz aumentar nas pessoas a incapacidade de refletirem sobre o que é melhor para suas vidas e sobre a questão de valer a pena alimentar constantemente fantasias ilusórias, conforme o imperativo do capitalismo impõe.

A inclusão social, educacional e política estão ameaçadas na medida em que se avolumam os discursos que defendem o confinamento daqueles que não são considerados aptos para o convívio social: o idoso deve ficar no asilo; o doente deve morrer no hospital; as pessoas com problemas mentais devem ser internadas em hospícios; o hanseniano deve ir para alguma colônia; se é muito pobre, que more em favelas ou nas periferias das cidades; dentre outras situações. O parâmetro de aceitação social é determinado pelo mercado; este declara quem pode e quem não pode ser tolerado a partir da sua condição de consumidor. Isto é bastante grave para a educação, para a vida de todos os seres e para a valorização das diferenças.

Na esteira dessas reflexões, o pensamento de Lévinas (2000) tem grande importância. Para esse autor, é o rompimento definitivo com o idêntico o que nos torna capazes de reconhecer verdadeiramente o Outro, pois possibilita edificar o sentido da existência na bondade como um caminho para a fraternidade, para a paz e para a justiça de um para com o outro.

A questão primeira pela qual o ser se dilacera e o humano se instaura como “diversamente do ser” e como transcendência relativamente ao mundo – aquela sem a qual, ao invés, qualquer outra interrogação do pensamento é apenas vaidade e corrida atrás do vento – é a questão da justiça (idem, *ibidem*, p. 131).

A relação com o Outro é o âmago de toda vinculação humana. A relação do Eu não é consigo mesmo, nem entre o Eu e o Outro apenas, mas entre diversos seres humanos, numa existência plural. A proposta de Lévinas é que nos apoiemos na ética da alteridade, que consiste em se abrir para o Outro, em especial para o Outro que me apresenta algo de diferente ou de desigual – que merece ser respeitado exatamente como se encontra, sem que haja indiferença, repulsão ou exclusão pelas suas singularidades.

A partir das análises de Bauman (2013) e de Lévinas (2000), defendemos a perspectiva de uma educação integral, de modo que nenhum aspecto do ser humano seja priorizado em detrimento de outro. Deve-se trabalhar, portanto, na perspectiva da multidimensionalidade e da complexidade do real, pautando-se pela educação dos sentimentos,

da mente, do espírito e do corpo. É preciso, então, ativar a curiosidade, a esperança, bem como a necessidade de olhar para dentro e para fora de si mesmo a fim de que se realize o “cuidado de si” – expressão bastante cara a Foucault (2002) – e de que se desenvolva a capacidade de reconhecer a alteridade do outro.

Entendemos que o processo de humanização não acontece apenas pela educação formal, mas ela é um meio importante para que esse processo aconteça. A humanização não ocorre de forma linear, pois a vida é um jogo de luzes e sombras, e podemos afirmar que sempre haverá recuos, medos, instabilidades e até mesmo quedas em nossos propósitos de nos tornarmos melhores.

Situados nesse contexto pós-moderno e pedagógico, estão os educadores. Estes são agentes que intervêm em muitas vidas; têm o potencial para contribuir com o desenvolvimento da alteridade. Não podemos deixar de ressaltar a responsabilidade desse profissional diante dos que estão “diante de dele”. Não se trata de apenas um ser humano no universo da sala de aula, da escola; faz-se necessário, logo, superar a ideia do Outro como alguém restrito, bem como a do mestre que inconscientemente se coloca em posição superior para dominar. Caso não se enxergue a complexidade e a importância da construção da alteridade, compromete-se a formação humana integral e a responsabilidade pelo Outro; bom como se corre o risco de o ser humano ser reduzido à máquina.

A educação, em tempos de modernidade líquida, não deve ficar restrita ao desenvolvimento do *logos*; deve atravessar o trabalho dos educadores uma gama de questões, como, por exemplo, o envolvimento com o sentir, com o criar, com o pensar e a atenção às diversas sensibilidades humanas. Numa época regida por ideais fragmentários, pelo excesso de informações e por uma gradual perda de sentido – o que produz novas formas de ignorância e de alienação –, faz-se necessário instaurar no cenário pedagógico uma concepção epistemológica e educacional que reconheça o valor da concretude e da contextualização, e não apenas da abstração e da análise, fatores muitas vezes distantes dos diversos modos de interpretar o mundo. A vida está interligada ao cosmo e à questão social, ou seja, faz parte da inteireza dos elementos que compõem o ser. Desse

modo, a educação precisa reconsiderar a subjetividade, as interações e a manutenção do diálogo como uma forma de enfrentar a crise de cultura, de sociedade e de civilização.

REFERÊNCIAS

AGAMBEN, Giorgio. **Meios sem fim**: notas sobre a política. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

ANDERSON, J. **A pós-modernidade**: contextos e contradições. São Paulo: Martins Fontes, 2013.

BAUMAN, Z. **Modernidade e ambivalência**. Rio de Janeiro: Zahar, 1999.

_____. **Modernidade líquida**. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

_____. **O mal-estar da pós-modernidade**. Rio de Janeiro: Zahar, 2013.

_____. **Vida a crédito**. Rio de Janeiro: Zahar, 2012.

DELEUZE, G. **Conversações**. São Paulo: Editora 34, 2008.

DERRIDA, J. **A escritura e a diferença**. São Paulo: Perspectiva, 2000.

DESCARTES, R. **Princípios de filosofia**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

FINKIELKRAUT, A. **A humanidade perdida**. São Paulo: Ática, 1998.

FOUCAULT, M. **A hermenêutica do sujeito**. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

_____. **Microfísica do poder**. Graal: Rio de Janeiro, 2000.

FREITAS, A. S. de. Domesticação, zoopolítica e incorribilidade... ou o devir-besta da escola em Vigiar e Punir. In: CARVALHO, A. F. de; GALLO, S. (Orgs.) **Repensar a educação 40 anos após Vigiar e Punir**. São Paulo: Livraria da Física, 2015.

FREUD, S. **O mal-estar na civilização**. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

GADOTTI, Moacir. **Perspectivas atuais em educação**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

GALEANO, Eduardo. **O império do consumo**. São Paulo: Em tempo, 2009.

GIDDENS, A. **As consequências da modernidade**. São Paulo: UNESP, 2005.

GUATTARI, F. **O Anti-Édipo**. São Paulo: Imago, 2008.

HABERMAS, J. **A nova obscuridade**. São Paulo: UNESP, 2002.

LÉVINAS, Emmanuel. **Da existência ao existente**. Campinas: Papirus, 2000.

_____. **Entre nós: ensaios sobre a alteridade**. Petrópolis: Vozes, 2011.

_____. **Ética e infinito**. Lisboa: Edições 70, 1989.

LIPOVETSKY, Gilles. **A era do vazio: ensaios sobre o individualismo contemporâneo**. Lisboa: Edições 70, 2013.

LYOTARD, J. F. **Por que filosofar?**. São Paulo: Parábola, 2002.

MORIN, E. **A cabeça bem feita**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.

NIETZSCHE, F. **Humano, demasiado humano**. Rio de Janeiro: Companhia de Bolso, 2010.

ROUANET, S. P. **Teoria crítica e psicanálise**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2004.

SALES, R. **Traços biográficos de Kant**. Rio de Janeiro: Companhia de Bolso, 2010.

VATTIMO, G. **O fim da modernidade**. São Paulo: Martins Fontes, 1985.

PLANEJAMENTO
E POLÍTICAS EDUCACIONAIS :
ENTRE O PENSADO E O VIVIDO

PROGRAMA ALUNO CONECTADO: REFLETINDO SOBRE SUA IMPLEMENTAÇÃO EM ESCOLAS DE REFERÊNCIA DE PERNAMBUCO

Liliane Maria Teixeira Lima de Carvalho¹
Antonia Zenadja Ângelo de Alencar²
Marciel José do Monte³

Introdução

O objetivo deste capítulo é refletir sobre alguns aspectos da implementação do Programa Aluno Conectado (doravante PAC) em cinco escolas de Referência do Ensino Médio do Estado de Pernambuco. Nossa investigação se situou em dois momentos: em 2013, a partir de um estudo que analisou o olhar de uma educadora de apoio e de uma gestora em relação ao tema; e em 2016, a partir de outro estudo que explorou o olhar de três gestores. O capítulo é o resultado dos esforços dos autores de reunir e de analisar dados produzidos em diferentes tempos sobre tal programa nas escolas campo de pesquisa.

O primeiro estudo é fruto de uma monografia realizada no âmbito de um curso *lato sensu* pela segunda autora deste capítulo. O segundo

1 Professora Adjunta do Departamento de Administração Escolar e Planejamento Educacional (DAEPE) do Centro de Educação (CE) da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE); e Professora Permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática e Tecnológica. E-mail: ltlima@yahoo.com

2 Especialista em gestão escolar e coordenação pedagógica pela Universidade Federal de Pernambuco. E-mail: zenadja@gmail.com

3 Mestrando no Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática e Tecnológica do Centro de Educação da Universidade Federal de Pernambuco. E-mail: marciel.monte@gmail.com

estudo resultou de dados preliminares colhidos como parte de um projeto de mestrado que vem sendo desenvolvido pelo terceiro autor explicitado acima. Ambos os trabalhos foram conduzidos a partir de discussões e de orientações realizadas no âmbito do Grupo de Pesquisa em Educação Matemática e Estatística (GPEME), liderado pela primeira autora.

O PAC foi instituído como ação governamental através da Lei Estadual nº 14.546, de 21 de dezembro de 2011, com o propósito de disponibilizar gratuitamente, para alunos dos 2º e 3º anos do Ensino Médio, um *tablet*⁴ a ser utilizado dentro e fora do ambiente escolar (PERNAMBUCO, 2011a).

Os dados discutidos neste capítulo abrangem, portanto, um momento inicial, um ano após a implementação do PAC em Escolas de Referência de Pernambuco, e um momento mais atual, quatro anos após a implementação dessa ação governamental.

Integrar tecnologias digitais nas escolas pressupõe novas formas de organização e de atuação dos agentes educacionais (MORAN, 2013). Logo, essas tecnologias precisam vir acompanhadas de mudanças no cotidiano escolar que possam contribuir para o seu uso efetivo nos processos de ensino e de aprendizagem (CARVALHO; MONTEIRO, 2012; ANDRADE et al, 2015). Nesse sentido, uma mudança necessária no cenário escolar consiste na introdução dessa perspectiva na formação em serviço de professores.

Botler e Marques (2013) definem a formação em serviço como um tipo de formação continuada que coloca em evidência o ambiente onde ocorre a prática educativa. Segundo as autoras, essa ferramenta consiste em boa estratégia de formação de gestores e de democratização da gestão escolar, pois possibilita o aprendizado de aspectos da gestão escolar por parte dos docentes e da equipe gestora. Dentre esses profissionais, delimitamos neste capítulo o educador de apoio e o gestor escolar, por terem sido os sujeitos investigados nas mencionadas pesquisas.

Além dessa introdução, o artigo apresenta a seguir breve discussão sobre o PAC e, em seguida, algumas produções científicas desenvolvidas na

4 O equipamento é híbrido, podendo ser usado como *tablet* ou como um PC. Na Lei, ele é referido como *Tablet/PC* ou, no plural, *Tablets/PC's*. Neste artigo, nos referimos ao equipamento como *tablet* apenas ou como as demais formas indistintamente.

área. Na sequência, exibimos os procedimentos metodológicos da pesquisa e os resultados, focando na descrição dos dados obtidos a partir dos dois estudos realizados. Por último, apresentamos nossas considerações finais.

Programa aluno conectado: origem e desafios

A publicação da Lei Estadual nº 14.546, de 21 de dezembro de 2011, instituiu em Pernambuco o PAC no âmbito das unidades públicas de ensino do estado. Esse programa visava a disponibilizar, gratuitamente, *Tablets/PC's* aos alunos dos segundo e terceiro anos do ensino médio, para uso dentro e fora da escola, como material didático de apoio permanente.

Conforme parecer nº 1643/2011, o programa foi instituído no intuito de melhorar os padrões de educação do estado através de uma modernização gradual dos ambientes escolares e da inclusão digital dos estudantes. O objetivo era torná-los aptos ao enfrentamento dos desafios do terceiro milênio (PERNAMBUCO, 2011b).

Logo no lançamento do Programa, foram entregues 23 mil *tablets/PC's* para alunos de escolas públicas as quais receberam nota 5 no Índice de Desenvolvimento da Educação de Pernambuco – IDEPE (FIGUEIRÔA, 2012).

Ademais, a posse dos *tablets/PC's* se deu em regime de comodato, isto é, o aluno só teria a posse permanente do equipamento quando concluído o ensino médio, sendo aceita apenas uma reprovação nesse período (PERNAMBUCO, 2011b).

Ao implantar o PAC, esperava-se dinamizar na escola as abordagens dos conteúdos pelos professores e ampliar o interesse do aluno em aprender. Entretanto, mesmo com o argumento de que o uso do *tablet* poderia estimular os jovens a aprender, sabe-se que a concretização desse objetivo não é tão simples, pois requer mudanças nas formas de ensinar.

Nessa perspectiva de mudança metodológica, os Parâmetros Curriculares para a Educação Básica do Estado de Pernambuco destacam que o estudante poderá ter a chance de aumentar a sua capacidade de resolver problemas e de fazer conjecturas se estiver apoiado no uso de tecnologias digitais, como o computador (PERNAMBUCO, 2012). Ou

seja, é preciso que o ensino se pautasse nessa diretriz para se ratificar o que se espera em termos de mudanças no ensino por meio da integração do uso do computador.

Nesse sentido, é preciso cautela para se analisar o PAC, pois, conforme pontuam autores como Bonilla e Oliveira (2011), esse tipo de ação, em especial no setor público, pode compor uma iniciativa de cunho populista. Isto porque pode não se configurar efetivamente como uma solução para os entraves da sociedade contemporânea; nesse caso, especificamente da educação pública.

Segundo Bonilla (2010), políticas de inclusão digital nas escolas, a exemplo do PAC discutido aqui, precisam envolver processos fundamentais que contribuam à formação da cultura digital da comunidade escolar. Dentre esses processos, é essencial incluir desde a qualidade da conexão com a internet, aspectos da infraestrutura, disponibilidade dos equipamentos e formação dos professores, até a necessidade de reorganização dos espaços-tempos escolares.

Para Moran (2013), alcançar um padrão de qualidade nas escolas através da mediação de tecnologias digitais constitui-se em desafio, pois envolve uma diversidade de variáveis tais como: necessidade de organização inovadora da escola possibilitada por um projeto pedagógico coerente, aberto e participativo; infraestrutura adequada; educadores bem preparados, bem remunerados e motivados; além de alunos também motivados. Esse autor destaca que mudanças na educação não são fáceis de ser alcançadas, pois, além de requererem um aparato técnico, elas estão também na dependência de mudanças de posturas dos educadores – professores, gestores e coordenadores pedagógicos –, os quais nem sempre estão abertos às mudanças e às inovações na escola.

Nesse sentido, não basta equipar a escola com computadores ou oferecer *tablet*/PC aos alunos se não houver formações em serviço dos profissionais da escola visando a contribuir para o desenvolvimento gradual de uma cultura digital nesse espaço.

Algumas produções científicas sobre o tema

Andrade, Carvalho e Monteiro (2015) pontuam que, na avaliação de políticas públicas, a implementação é algo que não se estabelece uniformemente, pois se encontra permeada por condicionantes como, por exemplo, o grau de interesse dos sujeitos sociais envolvidos, assim como o ritmo e as peculiaridades das instituições escolares. A partir de dados provenientes de uma pesquisa sobre a utilização dos laboratórios de informática nas escolas públicas com recursos do Programa Nacional de Tecnologia Educacional (PROINFO), os pesquisadores evidenciaram dificuldades dos agentes escolares em lidar com as questões técnicas e práticas que envolvem o uso de computador. Os autores concluem, desse modo, que é necessário considerar o contexto escolar como uma importante variável na implementação de políticas públicas de acesso e de uso das tecnologias digitais como o computador.

Com relação ao PAC, Costa, Oliveira e Abranches (2013) apresentam reflexões sobre o uso dos *tablets* em duas Escolas de Referência de Pernambuco. A pesquisa envolveu professores e alunos do 3º ano do Ensino Médio que haviam sido recentemente contemplados com os *tablets*. A metodologia de cunho qualitativo envolveu o uso de entrevista semiestruturada com os professores e observações em sala de aula. Os resultados revelaram que poucos estudantes levavam o equipamento à escola, pois, além de os aparelhos serem frágeis (já que quebravam com relativa facilidade e não havia assistência ou suporte), existia o medo de assaltos. Os poucos estudantes que levam o *tablet* para a escola, utilizam-no para ouvir música. Contudo, segundo os professores entrevistados, o problema maior em relação à utilização dos equipamentos é que os espaços escolares não dispunham de rede *Wi-Fi* suficiente para que seja acessada a internet. De acordo com os pesquisadores, esse dado “se mostrou como um dos elos mais frágeis para a efetivação do projeto” (idem, p. 11).

Outra fragilidade constatada pelos pesquisadores na implantação do PAC foram as instalações elétricas nas salas de aula. Havia poucas tomadas, o que impossibilitava que vários alunos ligassem a uma só vez seus aparelhos a uma fonte de energia – uma necessidade prevista, já que os *tablets* possuíam uma bateria com durabilidade de 5 horas. Ainda conforme

essa pesquisa, os professores também relataram não usar os *tablets* em sala de aula, devido não só aos motivos já apresentados como também por uma falta de capacitação para aliar tecnologias e práticas pedagógicas.

Silva (2013) realizou uma pesquisa empírica em quatro escolas públicas estaduais, utilizando para isso entrevistas com os gestores e com os alunos, bem como uma pesquisa de opinião com os professores. Os dados obtidos colocam em destaque o fato de o PAC possibilitar que os equipamentos cheguem diretamente aos alunos, sendo esse aspecto considerado uma vantagem do programa em relação a iniciativas anteriores. Porém, os dados também indicam que a conexão de baixa qualidade nas escolas dificulta o uso dos *tablets* pelos alunos, pois impossibilita o acesso à *internet*. Outro aspecto também problemático é o fato de os professores não saberem lidar com os equipamentos.

Silva (2014), embora considere o PAC como uma importante iniciativa governamental para o acesso dos alunos às tecnologias digitais móveis na escola pública, destaca dificuldades em encontrar professores que utilizem os *tablets* em suas aulas. Em sua pesquisa, o autor desejava analisar estratégias de ensino de leitura por meio da utilização de *tablets*. Para tanto, realizou um estudo de caso com um professor de Língua Portuguesa do segundo ano do ensino médio de uma escola do Recife. O docente participante da pesquisa destacou a falta de conexão eficaz à *internet* como a maior dificuldade do uso dos *tablets* para o trabalho em sala de aula.

Oliveira (2015), visando a investigar possíveis relações entre as representações sociais dos estudantes sobre o uso de tecnologias digitais pelos professores e o discurso desses discentes sobre sua própria participação em sala de aula, realizou pesquisa com alunos do 2º e 3º anos do ensino médio da rede estadual da cidade do Recife. A partir dos resultados, foi possível identificar que as representações sociais partilhadas pelos estudantes convergem para um uso das tecnologias que precisa ser aprimorado por seus professores. Problemas na infraestrutura das escolas também foram apontados como um dos principais fatores que dificultam o uso das tecnologias digitais. Além disso, os alunos apontaram que os professores veem a tecnologia como algo desinteressante e sem inovação.

A autora, dessa maneira, conclui ratificando o fato de que os professores precisam ser estimulados a refletirem metodologicamente sobre o uso e a aplicação de tecnologias nos espaços de formação.

Lima (2015) objetivou compreender valores reportados por cinco estudantes do ensino médio de escolas públicas no que concerne às práticas de letramento apoiadas ou intermediadas por artefatos digitais, em particular pelos *tablets* do PAC. Os dados obtidos colocaram em evidência a participação dos alunos em uma diversidade de eventos e de práticas letradas apoiadas ou intermediadas pelos *tablets* em diferentes contextos do dia a dia escolar. O autor, contudo, também reporta a dificuldade de se encontrar escolas que façam uso efetivo dos *tablets* em sala de aula.

Todas essas pesquisas colocam em evidência o fato de que a implementação da política pública de inserção dos *tablets* nas escolas estaduais não é algo simples, uma vez que existem vários entraves situados, a saber: o nível da infraestrutura da escola; a formação em serviço dos professores; e a construção de uma cultura digital nas escolas que insira uma metodologia apoiada em artefatos tecnológicos no currículo e nas práticas pedagógicas.

A inserção e o uso efetivo das tecnologias digitais na escola pública constituem um desafio e este precisa ser enfrentado por todos os profissionais da educação. Segundo Moran (2013), o enfrentamento desse desafio se expressa em três diferentes níveis de gestão: o primeiro ponto seria a utilização das tecnologias para se melhorar o que já se encontra pronto na escola; o segundo passo se refere à participação dos alunos em fóruns e em disciplinas que empregue computadores como recurso; e o terceiro nível envolveria uma mudança institucional coletiva que deve ser verificada ao nível do projeto político-pedagógico da escola.

Como já anunciado anteriormente neste artigo, apresentamos os resultados de dois estudos que foram realizados em momentos diferentes e que envolveram a participação de gestores e do educador de apoio, conforme descrevemos nos procedimentos metodológicos reportados em seguida.

Procedimentos metodológicos

Os dois estudos cujos dados discutimos neste capítulo foram desenvolvidos em Escolas de Referência do Estado de Pernambuco. Para além do período em que foram realizados, os estudos possuem especificidades na forma como os dados foram produzidos e analisados. Por essa razão, optamos por descrever os procedimentos metodológicos de cada um separadamente. Para tanto, identificamos como Estudo 1 aquele realizado em 2013 e como Estudo 2 aquele cujos dados foram produzidos em 2016.

Participaram do Estudo 1 uma educadora de apoio e uma gestora escolar que, na época, desenvolviam funções atreladas à coordenação pedagógica em cada qual em uma das duas escolas de referência campo de pesquisa, denominadas neste capítulo de EREM 1 e EREM 2.

Após contato telefônico, agendamos uma primeira visita às escolas. Nessa ocasião, foi entregue uma carta da universidade contendo as informações sobre a pesquisa e os contatos da pesquisadora e da orientadora. Na EREM 1, fomos informadas de que não havia um coordenador pedagógico: a gestora, desde 2008, acumulava as duas funções. Na EREM 2, havia uma educadora de apoio, que, nessa instituição, também assumia o cargo de professora. Decidimos realizar o estudo com essas duas profissionais e agendamos com elas um período para dar prosseguimento à pesquisa.

Ainda nessa primeira visita, realizamos a leitura do Projeto Político-Pedagógico (doravante PPP) das escolas selecionadas, buscando investigar aspectos desse documento que pudessem nos ajudar a compreender o trabalho da equipe gestora da escola, bem como a analisar como a inserção das tecnologias, em particular dos *tablets* fornecidos pelo PAC, se encontrava prevista nesse documento. De acordo com Triviños (1987), ter conhecimento das informações advindas de fontes documentais é ponto de partida básico para se delinear preliminarmente a coleta de dados.

Em setembro e em novembro de 2013, realizamos a entrevista semiestruturada com as educadoras da EREM 1 e da EREM 2, respectivamente. Na entrevista, continham questões fechadas (sobre o perfil das entrevistadas) e abertas (a respeito da organização da rotina escolar

com a inclusão dos *tablets*; do fomento à formação dos professores para o uso dessa tecnologia; e dos conhecimentos que as entrevistadas julgam ser necessário adquirir para auxiliarem no uso dessa tecnologia).

Em relação ao Estudo 2, participaram deste três gestores escolares de Escolas de Referência do Estado de Pernambuco, denominadas ao longo deste relato como EREM 3, EREM 4 e EREM 5. Como instrumento de coleta de dados, utilizamos questionários no intuito de identificar conhecimentos e opiniões dos sujeitos sobre um assunto em particular (MARCONI; LAKATOS, 2003). Para compor o questionário, utilizamos questões fechadas (em relação ao perfil dos entrevistados; ao uso pessoal do computador com *internet* por esses sujeitos; ao uso da internet na escola; aos conhecimentos sobre o PAC; aos impactos do PAC na escola; e à motivação para uso da tecnologia fornecida via PAC) e questões abertas (sobre a avaliação do PAC na escola). Para a aplicação do questionário, fizemos um contato prévio com os gestores escolares que se dispuseram a participar da pesquisa. Apenas dois responderam o questionário em nossa presença, enquanto o terceiro recebeu o questionário e nós o recolhemos após uma semana.

Resultados do estudo 1

A escola EREM 1 é de pequeno porte e conta com 401 alunos matriculados em 2013, distribuídos em 12 turmas, e com um corpo docente de 29 educadores. A EREM 2 é de médio porte, pois contempla 711 alunos matriculados em 2013, 22 turmas e 40 educadores, entre estes mestres e especialistas.

O PPP da EREM 1 menciona o desenvolvimento e a capacitação dos jovens para o uso das tecnologias, mas não trata do uso da internet ou de projetos que envolvam recursos de tecnologia.

A Escola [...] seleciona e elabora os conhecimentos e competências curriculares, tendo como premissa básica os PCNEM, a LDB 9394/96 e o Parecer 15/98 do CNE/CEB. Tem como princípio integrado o eixo da interdisciplinaridade e da contextualização nas três áreas de conhecimento:

Linguagens, Códigos e suas Tecnologias; Ciências da Natureza; Matemática e suas Tecnologias; Ciências Humanas e suas Tecnologias (Passagem do PPP da EREM 1).

O PPP da EREM 2 destaca a utilização de ferramentas tecnológicas em associação com práticas de experimentação nos laboratórios, particularmente no de informática, conforme podemos identificar na passagem que segue:

Laboratório de Informática: desenvolvimento de metodologia de ensino e aprendizagem para possibilitar o acesso à linguagem informatizada e aos múltiplos recursos que essa tecnologia específica oferece (Passagem do PPP da EREM 2).

Observa-se que, na EREM 2, o PPP é mais específico ao mencionar uma perspectiva de ensino com o uso dos recursos digitais, sendo este apontado como possibilidade de prática inovadora no uso da tecnologia na escola. No entanto, no PPP de ambas as escolas, não há menção de forma explícita ao PAC.

As educadoras participantes da pesquisa – nesta investigação denominadas Ana (educadora de apoio da EREM 1) e Marta (gestora da EREM 2) – têm 41 e 38 anos respectivamente. Ambas são licenciadas em Letras/Língua Portuguesa, mas apenas Marta é especialista em Língua Portuguesa e mestre em Linguística.

Ana ensina Língua Portuguesa e também desempenha a função de educadora de apoio desde 2009. Como educadora de apoio, ela refere que oferece suporte à formação em serviço dos professores, com os quais afirma ter um relacionamento fácil, pois todos são cientes de suas funções. Ana também oferece apoio a alunos e pais, intervindo em questões relativas a problemas na relação professor-aluno, na organização dos horários e na execução de atividades de rotina da escola.

Marta, por sua vez, tinha sido professora na instituição em que trabalha e passou a assumir a função de coordenadora pedagógica em 2005 e a gestão escolar em 2008. A partir desse último período, Marta acumulou as últimas duas funções.

Quando indagada a respeito das suas funções na escola, Marta afirma o seguinte:

Hoje eu tenho, né... Assim, a função, na verdade, do gestor é garantir o pleno funcionamento de toda a escola e de todos os setores, garantindo o principal e o objetivo maior: a aprendizagem dos alunos. É por isso que a escola existe e por isso que ela está aqui. Então eu tenho o papel hoje... Eu atendo o aluno, atendo os pais, resolvo situações do cotidiano, ajusto horário de professor, cuido da carga horária dos professores, avalio e acompanho as atividades que são aplicadas. É isso que eu tô fazendo agora: organizando uma atividade que será aplicada amanhã. Organizo, junto com os professores, calendário de provas, calendário de atividades; planejamos as ações que vão acontecer na escola. Faço acompanhamento dos resultados dos estudantes junto com os professores, com os estudantes. Fazemos o acompanhamento do plano de ações da escola. Enfim, isso é processo contínuo (Marta, gestora da EREM 2).

Através da fala das duas entrevistadas, percebemos que Ana e Marta relatam funções semelhantes na escola; sendo que, conforme ilustrado acima, a segunda aparenta ser uma profissional mais sobrecarregada, por acumular duas funções.

Tanto na EREM 1 como na EREM 2, segundo o relato das entrevistadas, o uso da tecnologia é bem presente e rotineiro nas aulas, sendo os recursos mais utilizados o DVD e o *data show*. O uso de *e-mail* já se encontra consolidado nas duas escolas, principalmente para a comunicação entre equipe gestora e professores ou entre os docentes. O acesso à internet ocorre majoritariamente fora das escolas, nas residências desses profissionais. Quando esse acesso acontece no interior do próprio espaço escolar, ocorre em locais específicos da escola, como na sala dos professores e na diretoria/secretaria, pois não há rede *Wi-Fi* em todas as dependências dessas instituições. Para Ana e Marta, não há mais resistência quanto ao uso das tecnologias dentro da escola por parte dos professores. Mesmo que existam alguns docentes que ainda optem por uma aula expositiva, sem a utilização de nenhuma tecnologia da informação e comunicação (TIC), já é rotina para a maioria deles planejar aulas em que utilizam o *data show*.

Quanto ao planejamento e ao uso das tecnologias na EREM 1, Ana relatou que a escola não possuía, na época em que a entrevista foi realizada,

projetos pedagógicos que contemplassem o uso do computador com acesso à *internet*. Ela não soube responder por que não foi possível instalar a rede *Wi-Fi* na escola; ela e os outros profissionais da escola utilizam apenas uma rede doméstica.

Quanto ao PAC e aos *tablets* entregues aos alunos, Ana levanta dois grandes obstáculos que dificultaram desde o início a utilização destes: as dificuldades oriundas da falta de capacitação do professor, o qual, por não ter recebido o equipamento, não teve acesso aos conteúdos e aos aplicativos que estavam contidos neste; e a falta da rede *Wi-Fi* dentro da sala de aula. Segundo ela, “*os problemas que aconteceram no sistema, na máquina, muitos quebrados, enfim, foi um processo; e a falta de conhecimento do professor do que, qual o conteúdo o tablet trazia foi outra questão*” (Ana, educadora de apoio da EREM 1).

Assim como na EREM 1, na EREM 2 também não há rede *Wi-Fi* em todos os espaços da escola, apenas uma rede doméstica que contempla a diretoria, a sala de professores, o quiosque e o laboratório de informática. Segundo Marta, a rede não pode ser instalada devido à disposição dos fios dentro das dependências da escola e ao impedimento que há de não poder se perfurar a parede por motivos estéticos, pois se trata de um prédio tombado. Contudo, um novo projeto para instalação estava em construção e tinha previsão para entrar em vigor no ano de 2014.

Nesta escola, EREM 2, o planejamento contempla várias disciplinas eletivas desenvolvidas com o auxílio da tecnologia, conforme destaca a entrevistada a seguir.

A gente tem uma eletiva, por exemplo, oferecida que é jogos digitais. E aí os meninos utilizam a informática, né, para o uso da tecnologia como ferramenta na construção de jogos. A gente tem também uma eletiva de cinema. E os meninos trabalham com vídeo, com a gravação. A gente trabalha com o uso de computadores. Vamos dizer assim, nesse sentido, de usar como um recurso didático. E na biblioteca a gente tem um quiosque para a pesquisa e uso dos estudantes: computadores, para que eles possam pesquisar na internet, ou, enfim, para que eles possam fazer outros trabalhos (Marta, gestora da EREM 2).

Em ambas as escolas campo de pesquisa, as entrevistadas referem que não receberam formação para a utilização dos *tablets* em sala de aula. Em decorrência desse fato, não existe uma rotina de atividades que envolvam o uso desse equipamento na escola. Segundo elas, a formação destinada aos professores para o uso dos *tablets* não esteve nos planos da escola.

Nos relatos que seguem, Ana e Marta destacam alguns usos do *tablet* pelos estudantes.

Eu acho que o tablet não é um elemento negativo na escola, que todo mundo achava que ia ser um elemento negativo, que os alunos não iam mais querer estudar, num sei o que... Não, não acho! Acho que é positivo na medida que esse aluno tá tendo acesso à rede, independente. Às vezes ele tá só no Facebook, mas o Facebook também é uma forma de desenvolvimento. (Ana, educadora de apoio da EREM 1).

A gente tem um laboratório de informática à parte. Os meninos usam o tablet para uso pessoal mesmo; a não ser algum professor que, por acaso, precise usar ele, comunica ou marca com os meninos o uso desse tablet. Mas, assim, como uso específico para trabalhar com tablets ou um projeto específico para trabalhar com tablets, não há. (Marta, gestora da EREM 2).

Conforme se pode depreender desses relatos, as profissionais entrevistadas destacam o uso extraclasse dos *tablets* pelos alunos para acessarem as redes sociais quando estão em suas residências ou para pesquisarem assuntos pontuais dos conteúdos escolares de interesse particular.

Resultados do estudo 2

Participaram desse estudo três gestores – aqui denominados José, Pedro e Mauro – atuantes em três Escolas de Referência do Ensino Médio localizadas na cidade do Recife – EREM 3, EREM 4 e EREM 5, respectivamente. O Quadro 1 apresenta o perfil desses gestores.

Quadro 1 – Perfil dos gestores participantes do Estudo 2

Gestor	Escola	Tempo de atuação	Formação Inicial	Pós-graduação
José	EREM 3	18 anos	Pedagogia	Gestão Escolar
Pedro	EREM 4	7 meses	Lic. Química	Química
Mauro	EREM 5	1 ano	Geografia	Não possui

Observa-se, no Quadro 1, que os gestores possuem formação inicial diversificada e que tanto Pedro quanto Mauro encontram-se apenas recentemente na função, enquanto José já possui longa experiência como gestor, tendo exercido essa função sempre na mesma escola.

Os gestores mencionaram que tinham conhecimento do PAC e que os alunos de suas escolas receberam os *tablets/PC's* fornecidos por esse programa. O Quadro 2 mostra os anos em que as escolas foram contempladas com o PAC e se houve mudanças na escola para efetivar a utilização desses dispositivos nas práticas escolares.

Quadro 2 – O impacto dos PAC nas escolas

Escola	<i>Tablets nas escolas (ano)</i>	Mudanças na escola?	Quais?
EREM 3	2014	Não	[Em branco]
EREM 4	2012, 2013 e 2014	Sim	“Foi implantada uma rede de <i>internet Wi-Fi</i> ”
EREM 5	2012, 2013 e 2014	Sim	“Instalação de <i>Wi-Fi</i> , mas a <i>internet</i> ficou mais lenta que já era”

Conforme o quadro, apenas a EREM 3 foi contemplada mais recentemente em 2014, enquanto as demais foram contempladas em todas

a edições do PAC. Nas EREM 4 e 5, o PAC também contribuiu com a implantação de rede *Wi-Fi*, embora essa rede apresentasse prejuízos em relação à velocidade da internet na última escola.

Segundo Pedro, na escola em que ele exerce a função de gestor, além de pesquisa na *internet*, o *tablet* também propiciou o desenvolvimento de atividades diferenciadas, tais como o uso de jogos digitais e a criação de *sites* e de *blogs*. Mauro mencionou apenas a pesquisa na internet como uma mudança observada na escola a partir da chegada dos *tablets*, enquanto José deixou esse item do questionário em branco.

A despeito da implementação dessas novas atividades na escola devido à chegada dos *tablets*, segundo os gestores, não foram desenvolvidos projetos ou trabalhos sobre temas específicos que integrassem essa tecnologia com os conteúdos escolares.

Os gestores sentem-se pouco motivados (a exemplo de José) ou sem motivação (como Pedro e Mauro) para promover o fomento ao uso da tecnologia nas escolas em que atuam. Além disso, segundo eles, essa falta de motivação também é compartilhada pelos professores. De acordo com Pedro, essa desmotivação advém de dificuldades em relação à implantação do PAC nas escolas. Para esse último gestor, foram apontadas como os principais entraves do programa: a “formação do professor para o uso dos *tablets* em sala de aula”, que, segundo o Pedro, não existe; e a “baixa velocidade da internet”. Para Mauro, a principal causa de obstáculos referente ao uso do equipamento é o fato de a “internet ser lenta e ruim” e de “os alunos só pesquisarem com o professor junto”; isto é, os discentes não desenvolveram autonomia para realizar pesquisas por conta própria. José não teceu nenhum comentário a esse respeito.

O Quadro 3 apresenta os pontos positivos destacados pelos gestores no que concerne à utilização dos *tablets* do PAC no planejamento pedagógico das escolas.

Quadro 3 – Pontos positivos da implantação do PAC nas escolas

Gestor	Comentários escritos
José	<i>“No momento está suspensa a distribuição dos tablets/PCs”</i>
Pedro	<i>“Incentivar a pesquisa, apresentando sites confiáveis (site de revistas acadêmicas e de universidades)” / “Inserir tecnologias no dia-a-dia dos alunos”</i>
Mauro	<i>“Alguns professores tentaram usar na sala de aula para pesquisa na internet”</i>

Das falas de Pedro e de Mauro, pode-se verificar que a entrega dos *tablets* aos alunos e a inserção desse equipamento no ambiente escolar impactou positivamente a vida da escola, pois fortaleceu a pesquisa na *internet*, ainda que houvesse as dificuldades mencionadas em relação à velocidade e à disponibilidade do acesso à rede na escola.

Considerações finais

O objetivo do capítulo foi oferecer reflexões sobre alguns aspectos da implementação do PAC em cinco Escolas de Referência do Estado de Pernambuco. Nossa análise se deu a partir dos resultados de um estudo realizado em 2013, que investigou o olhar de uma educadora de apoio e de uma gestora (Estudo 1), e de outro realizado em 2016, que analisou o discurso de três gestores (Estudo 2).

O Estudo 1 revelou a inexistência de menção ao programa nos projetos político-pedagógicos das escolas. Conforme as profissionais participantes da pesquisa, não houve formação para os professores utilizarem os *tablets* em sala de aula e nem existe uma rotina sistemática de utilização desse equipamento na escola. Um aspecto verificado que dificulta esse uso refere-se à infraestrutura das escolas investigadas, as quais não possuem uma rede de *internet* que possibilite um acesso de qualidade, pois, quando este é possível, ocorre apenas em locais específicos do espaço escolar.

O Estudo 2 mostrou que a posse dos *tablets* pelos alunos, além de ter ampliado as possibilidades de pesquisa na *internet*, também contribuiu para o uso de jogos digitais e para a criação de *sites* e *blogs*. Contudo, segundo os gestores investigados, não foram desenvolvidos projetos que integrassem essa tecnologia com os conteúdos escolares, como se era esperado. Estes revelam que os professores, assim como eles próprios, sentem-se desmotivados para empreender o uso dos *tablets* na escola, pois não obtiveram formação para utilizá-los como um recurso pedagógico. Além disso, a baixa velocidade da *internet* disponibilizada pela instituição escolar constituiu um obstáculo para se atingir esse fim. A despeito desses obstáculos, os gestores ressaltam a importância do incentivo à pesquisa na *internet* nas escolas possibilitado pela utilização dos *tablets* por parte dos alunos.

No âmbito dos resultados encontrados, destacamos que a realidade das escolas públicas estudadas em termos das dificuldades tanto de infraestrutura quanto de formação em serviço de professores permanece, apesar de ambas as investigações acima explicitadas terem sido realizadas em períodos diferentes. Ou seja, passaram-se alguns anos após a identificação desses problemas, mas não houve nenhuma iniciativa oficial para resolvê-los.

Essas precárias condições contribuem para desmotivar os atores educacionais no que concerne a integrar o uso dos *tablets* em projetos curriculares. Contudo, apoiados em Moran (2013), acreditamos ser possível o desenvolvimento de um processo de gestão da tecnologia digital nas escolas; gestão essa pensada a partir do coletivo dos atores educacionais e incluída no projeto político-pedagógico das instituições escolares.

A formação de uma cultura digital no espaço escolar, conforme aponta Bonilla (2010), embora necessite, por um lado, de qualidade da conexão com a *internet*, requer também, por outro lado, a reorganização dos atores da escola para integrar essa tecnologia no âmbito das potencialidades e das possibilidades dessa instituição. Para tal, entendemos que as pesquisas oriundas do meio acadêmico podem contribuir para identificar caminhos possíveis no que se refere à integração dos *tablets* na escola com e sem o uso da *internet*.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, E. F.; CARVALHO, L. M. T. L.; MONTEIRO, C. E. F. Programa Nacional de Tecnologia Educacional (PROINFO): uma análise de experiências vivenciadas em Pernambuco. **Revista de Administração Educacional**. Recife, v.1, 2015, p.51-67.

BONILLA, M. H. S. Políticas públicas para inclusão digital nas escolas. **Revista Motrivivência**, Florianópolis, n. 34, junho 2010, p. 40-60.

BONILLA, M. H. S.; OLIVEIRA, P. C. S. Inclusão digital: ambiguidades em curso. In: BONILLA, M. H. S.; PRETTO, N. L. (Orgs.). **Inclusão digital: polêmica contemporânea**. Salvador: EDUFBA, v. 2, 2011, p. 23-47.

BOTLER, A. M. H.; MARQUES, L. R. Formação de gestores na EAD e suas contribuições para a implementação da gestão democrática: uma análise da experiência da escola de gestores de Pernambuco. In: MACHADO, L. B; CARVALHO, L. M. T. L. (Orgs.). **Gestão e política educacional: abordagens em diferentes contextos**. Recife: UFPE, 2013, p. 175-196.

CARVALHO, L. M. T. L.; MONTEIRO, C. E. F. Reflexões sobre implementação e uso de laboratórios de informática na escola pública. **Roteiro**. Santa Catarina, v. 37, 2012, p.343-360.

COSTA, J. V.; OLIVEIRA, S. A.; ABRANCHES, S. **A prática docente e o uso dos tablets na rede estadual de Pernambuco**. 2013. 22 f. TCC (Graduação) – Curso de Pedagogia, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2013.

FIGUEIRÔA, I. Rede estadual do Governo inaugura novo Ginásio Pernambucano e inicia entrega de tablets. **Ne10**. Recife, 19 jul. 2012. Disponível em: <<http://ne10.uol.com.br/canal/educacao/noticia/2012/07/19/governo-inaugura-novo-ginasio-pernambucano-e-inicia-entrega-de-tablets-355658.php>>. Acesso em: 02 nov. 2013.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos da metodologia científica**. ed. 5. São Paulo: Atlas, 2003.

LIMA, L. F. **Letramento e tecnologia**: um estudo sobre práticas sociais letradas intermediadas por tecnologias digitais na vivência de estudantes do ensino médio público. 2015. 199f. Dissertação (Mestrado em Educação Contemporânea) – Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea. Universidade Federal de Pernambuco, Centro Acadêmico do Agreste, Caruaru, 2015.

MORAN, J. M. Ensino e aprendizagem inovadores com apoio de tecnologias. In: _____; MASETTO, M. T.; BEHRENS, M. A. (Orgs.). **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. ed. 21. Campinas: Papirus, 2013, p. 11-72.

OLIVEIRA, D. R. **Uso de tecnologias pelo professor**: um estudo sobre as representações sociais dos estudantes. 2015. 151f. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática e Tecnológica – EDUMATEC) – Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática e Tecnológica – EDUMATEC. Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2015.

PERNAMBUCO. **Lei Nº 14.546, de 21 de dezembro de 2011**. Institui no âmbito das unidades públicas de Pernambuco o Programa Aluno Conectado. Recife, 2011a. Disponível em: <<http://legis.alepe.pe.gov.br/arquivoTexto.aspx?tiponorma=1&numero=14546&complemento=0&ano=2011&tipo=>>. Acesso em: 15 ago. 2013.

_____. **Parecer Nº 1643/2011**. Proposição normativa que visa instituir, no âmbito das unidades públicas de ensino do Estado de Pernambuco, o Programa Aluno Conectado. Recife, 2011b. Disponível em: <<http://www.alepe.pe.gov.br/proposicao-texto-completo/?docid=54B6C84EE557663B032579570065D4B7>>. Acesso em: 15 ago. 2013.

PERNAMBUCO. **Parâmetros para a Educação Básica do Estado de Pernambuco**. Parâmetros curriculares de Matemática para o Ensino Fundamental e Médio. Recife: Secretaria de Educação, 2012.

SILVA, J. F. D. **O ensino de estratégias de leitura no Programa Aluno Conectado**: o caso de um docente de Língua Portuguesa. 2014. 96f. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática e Tecnológica – EDUMATEC) – Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática e Tecnológica – EDUMATEC. Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2014.

SILVA, R. C. **Inclusão digital no Brasil**: trajetória e casos do Programa Aluno Conectado em Pernambuco. 2013. 105f. Dissertação (Mestrado em Ciência Política) – Programa de Pós-Graduação em Ciência Política. Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2013.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

PLANEJAMENTO E EDUCAÇÃO INFANTIL: AVANÇOS E LIMITES NOS PLANOS NACIONAIS DE EDUCAÇÃO

Ana Cláudia Oliveira da Silva¹
Gabriel Lopes de Santana²

Introdução

O novo Plano Nacional de Educação (PNE/2014), publicado através da Lei nº 13.005/2014, constitui um grande passo para a educação brasileira, ao mesmo tempo em que representa um enorme desafio para os entes federados e para os demais atores sociais envolvidos na garantia dos direitos preceituados nesse documento. Além de aprofundar juridicamente o planejamento, o Plano Nacional de Educação (doravante PNE) estabelece também a efetivação do direito educacional articulado com as necessidades educacionais da população, ainda que circunscrita a certos limites inerentes aos padrões de política assumidos pelo Estado brasileiro. A educação infantil – quase inexistente no histórico do planejamento educacional do Brasil até então – ganha outros contornos com a aprovação desse plano, auferindo centralidade na elaboração das novas políticas, especialmente no âmbito dos sistemas municipais de ensino.

Neste artigo, propomos uma reflexão sobre a relação entre planejamento educacional e as políticas para a educação infantil delineadas no PNE. Para isso, inicialmente, discutimos sobre a influência das redes

1 Mestra em Educação e professora substituta do Departamento de Administração Escolar e Planejamento Educacional (DAEPE) do Centro de Educação (CE) da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE).

2 Mestre em Educação e professor substituto do Departamento de Administração Escolar e Planejamento Educacional do Centro de Educação da Universidade Federal de Pernambuco.

políticas na elaboração e na execução das políticas públicas, especialmente no que se refere à política educacional. Ainda nessa primeira seção, seguimos com a discussão do planejamento como ferramenta de gestão da educação pública, evidenciando suas perspectivas, seus avanços e suas limitações. Buscamos, na segunda seção, examinar o Plano Nacional de Educação de 2001/2010 e, na terceira seção, analisar o PNE de 2014/2024, a fim de debatermos as implicações das diretrizes nesses documentos para a política de educação infantil. Uma vez que os planos representam um compromisso social e que materializam as intenções políticas, refletimos também sobre a qualidade da educação infantil e sobre a sua garantia como um direito. Por fim, trouxemos considerações sobre a educação infantil no atual PNE 2014/2024, dando destaque aos desafios de se concretizar as metas previstas e aos limites do plano para assegurar a qualidade da educação pública voltada à primeira infância.

Redes políticas e planejamento educacional no Brasil

Considerando-se que a análise de uma política pública leva em conta todas as esferas que a envolvem, como, por exemplo, a mobilização de diversos setores ou de um determinado setor (no nosso caso, a Educação), urge uma necessária reflexão sobre o papel das redes políticas. Analisar essas redes – sujeitos, instituições e espaços de discussão – é fundamental para se entender a lógica da construção e o monitoramento da política pública em questão. Ball e Bowe (apud MAINARDES, 2006) chamam essas redes de *ciclo de políticas*. Este se desdobra em três facetas: (1) a *política proposta* ou “política oficial”, relacionada não somente com as intenções do governo, de seus assessores e de seus departamentos educacionais, mas também com as intenções das escolas e das autoridades locais; (2) a *política de fato*, constituída pelos textos políticos e pelos textos legislativos que dão forma à política proposta; e, por último, (3) a *política em uso*, que se refere ao discurso das práticas institucionais que emergem do processo de implementação dessas políticas pelos profissionais que atuam no âmbito da prática. Essas facetas da política pública, em tese, devem ser reconhecidas de modo interdependentes quando da elaboração de diretrizes de planejamentos e de planos de ação.

No campo da política pública, o planejamento implica no delineamento dos sentidos da ação, ou seja, tanto do discurso da política quanto de seu plano operacional e tático. Trata-se da criação de diretrizes de ação que irão orientar todo o processo metodológico das tomadas de decisão e da execução das ações, a fim de se atingir os objetivos e as metas almejadas. Embora a gênese da atividade de planejar perpassse o processo de hominização e faça parte da história do ser humano, posto que a capacidade de pensar se forma no contexto da relação do homem com o mundo (EVANGELISTA, 2011), o planejamento enquanto documento norteador da gestão pública, no Brasil, tem início no século XX.

Os primeiros esboços de planejamento educacional no Brasil remontam ao Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (publicado em 1932). Tal documento defendeu, entre outros pleitos, um plano geral de educação “de estrutura orgânica, que tornasse a escola acessível, em todos seus graus, aos cidadãos a quem a estrutura social do país mantém em condições de inferioridade econômica” (AZEVEDO et al, 2010, p. 44). Afora os princípios da laicidade, da gratuidade e da obrigatoriedade, o manifesto apresentou a necessidade de uma reforma integral da organização e dos métodos na educação pública, reconhecendo, pela primeira vez, a educação infantil como um direito educacional para além da perspectiva de assistência social e de saúde.

A forte articulação da sociedade civil com os interesses do governo, o qual buscava satisfazer as reivindicações da população brasileira à época (CURY, 2009), acabou por inscrever, na Constituição Federal de 1934, a urgência da construção de um PNE. Contudo, aquele que seria o primeiro PNE da história brasileira não teve seu processo concluído face ao fechamento e à interrupção, em 1937, dos trabalhos de todos os poderes representativos. O planejamento educacional no Brasil só teve força e foi materializado na década de 1960, no contexto das restrições da participação política em que o planejamento técnico científico remodelou o sistema de gestão pública concentrando todo o processo decisório na esfera federal (OLIVEIRA; CYPRIANO, 2014).

O planejamento educacional fundamentado na perspectiva democrática tem suas bases políticas na Constituição Federal de 1988 (doravante CF/88), especificamente na Lei de Diretrizes e Bases da Educação

Nacional (doravante LDBEN), Lei n.9394/96; e tem suas bases filosóficas nas recomendações da Conferência Mundial da Educação em Jomtien (evento ocorrido no ano de 1990), as quais defendiam a educação como direito básico e a importância da participação social nos rumos da educação pública. Para empreender essa participação, diversas organizações da sociedade civil, como a Campanha Nacional pelo Direito à Educação, e governamentais, como a União Nacional dos Dirigentes Municipais da Educação (UNDIME) e o Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED), foram criadas e/ou acionadas no intuito de mobilizar e integrar interesses e ações para a construção e a defesa de uma educação pública de qualidade social.

Segundo Lafer (1970), o processo de planejamento comporta três fases distintas, quais sejam: a decisão de planejar, o plano e a implantação do plano. A decisão de planejar assim como a implementação do plano situam-se fundamentalmente na dimensão política; trata-se de tentar “alocar explicitamente recursos e, implicitamente, valores, através do processo de planejamento” (idem p. 23). O planejamento, portanto, conforme Libâneo (1994), é tanto político quanto pedagógico, pois a pedagogia está presente na intencionalidade da ação e se revela nas formas de produção e de reprodução dos valores e dos princípios implicados nesse processo, bem como no modo de transmitir e de concretizar a filosofia da política.

Nos estudos das políticas educacionais, o planejamento é uma etapa que faz iniciar e que orienta todo o processo de decisão e de gestão da educação, o qual se materializa através de um plano de educação. O plano se refere a um documento escrito que, em tese, deve representar o interesse da sociedade civil. Além de apresentar as diretrizes orientadoras da ação política, traça os objetivos, as metas e as estratégias educacionais. Assim, concordamos com Azevedo (2014) quando este afirma que:

o plano constitui uma expressão do planejamento, ferramenta usada pelas sociedades objetivando o alcance de metas estabelecidas para sua organização e desenvolvimento que nas políticas públicas guiam a ação governamental. Ou seja, planejar quer dizer selecionar diretrizes, estratégias, técnicas e modos de agir para que os governos busquem equacionar problemas por meio da intervenção e da regulação nos/dos setores sociais (p. 266).

As novas perspectivas da política educacional, a partir dos anos de 1990, vêm apontando para planos educacionais com perfis mais participativos, embora, na prática, a sociedade civil organizada questione a forma de participação e as decisões finais da elaboração dos Planos Nacionais de Educação.

No que tange ao planejamento educacional direcionado à primeira etapa da educação básica, Kramer (2006) enfatiza que o caráter compensatório da educação infantil limitou a elaboração de políticas educacionais voltadas ao atendimento de crianças de 0 a 6 anos até os anos de 1970. Na mesma direção, Campos et al (2014) acentua que o processo de construção de consensos e de convergência de mobilizações sociais relativo à primeira etapa da educação básica é bastante recente. Uma vez que se trata de um objeto de debate relativamente novo no campo da educação – principalmente no que concerne à creche, que teve origem nos campos da assistência social e da saúde –, diversos aspectos das políticas públicas destinadas a crianças de 0 a 5 anos ainda são objeto de polêmicas entre especialistas. Ainda assim, conforme Campos et al,

desde 1988 e mais intensamente após 1996, a área foi capaz de consolidar diversas posições, registradas em importantes documentos oficiais, conferindo à educação infantil as feições que essa etapa educacional apresenta hoje. Nesse sentido, o próprio fato de ser objeto da primeira meta do PNE [2014-2024] e de suas 17 estratégias é bastante significativo e aponta para uma fase que poderia ser considerada como de “maioridade” da educação da criança pequena no Brasil (p. 330).

Destarte, com base na observação da invisibilidade histórica da Educação Infantil no setor das políticas educacionais, especialmente no campo do planejamento, analisamos a seguir como essa etapa da educação básica foi e vem sendo contemplada nos Planos Nacionais de Educação que emergiram no Brasil a partir dos anos 2000.

O Plano Nacional de Educação 2001-2010

O PNE 2001-2010 foi instituído como uma política de Estado, embora não tenha satisfeito parte do setor educacional, que criticava, entre outros elementos, o fato de a maioria das metas encontrarem-se sob a responsabilidade dos estados e dos municípios. Criticava também a desconsideração das projeções de crescimento demográfico, o que acarretaria, conseqüentemente, o não atendimento das novas demandas em função da falta de financiamento (AGUIAR, 2010). Outro elemento de crítica a esse PNE foi o seu diagnóstico que já se encontrava defasado no momento da aprovação do Plano por ter sido elaborado em 1998. Foram deixadas de lado, por exemplo, necessidades como a ampliação do financiamento para as demais etapas da educação básica, como o ensino fundamental e o ensino médio. Como consequência da priorização do atendimento ao ensino fundamental, a educação infantil continuou desassistida e desvalorizada.

As políticas de focalização dos investimentos educacionais no ensino fundamental promovidas pelas reformas dos anos de 1990 inibiram o desenvolvimento da Educação Infantil. O FUNDEF [Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério] privilegiou o caráter contábil do custo/aluno nas políticas educacionais em detrimento do atendimento educacional enquanto direito constitucional, que, necessariamente, envolveria a relação custo/aluno/qualidade. Este fundo induziu os gestores públicos à lógica do “ganhar” ou “perder” recursos, favorecendo a prevalência do ensino fundamental em detrimento das demais etapas da educação básica (GANZELI, 2012, p. 80).

Entretanto, uma inserção importante realizada pelo PNE 2001-2010 foi a perspectiva da gestão democrática, recomendada tanto na CF/88 quanto na LDBEN (1996). Outro aspecto relevante no processo da construção desse plano foi o seu caráter pedagógico, pois, segundo Aguiar (2010), a participação social “evidenciou os interesses e embates dos diversos atores da sociedade política e da sociedade civil envolvidos na busca da definição das prioridades educacionais para uma década” (p. 712).

O processo de democratização amplia as possibilidades de os movimentos sociais instituírem novas demandas na agenda quanto ao campo educacional. Nesse sentido, em 2006, a criação do Fundo de Manutenção da Educação Básica e Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) – fruto também da pressão da sociedade civil organizada – representou um expressivo avanço em relação ao seu antecessor, o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), pois o FUNDEB passou a integrar as três etapas da educação básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio). Mesmo assim, Ganzeli (2012) narra que não se alterou a qualidade do atendimento educacional, porquanto “a qualidade (boa ou ruim) dos sistemas escolares, pela lógica contábil, está condicionada aos recursos ditos disponíveis e não aos recursos necessários para a manutenção da educação” (p. 81).

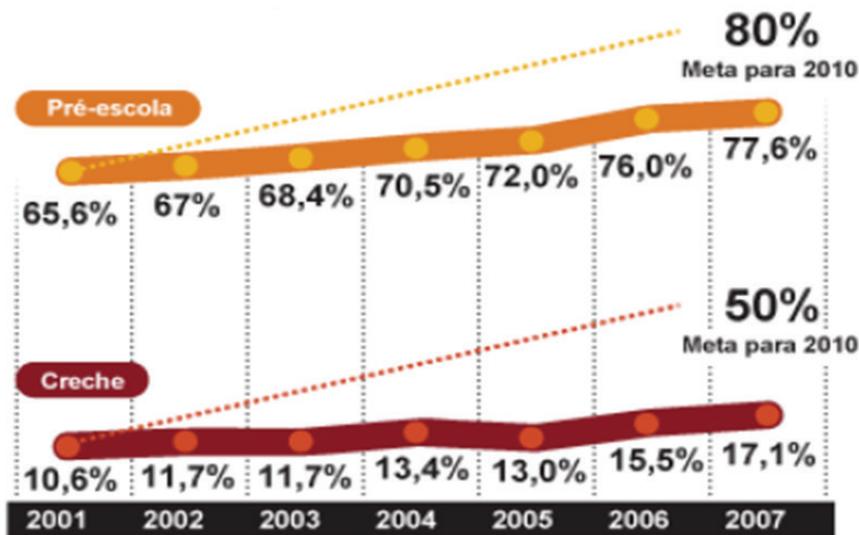
É válido ressaltar que a Educação Infantil está indiretamente mencionada nas orientações legais sobre a universalização do Ensino Fundamental de nove anos, quando se estabelece que o ingresso nessa etapa ocorra somente aos seis anos de idade completos ou a se completar até março do ano letivo de ingresso. A necessidade desse corte de idade, pois, se deu em decorrência dos atendimentos que promoviam a antecipação da inserção de crianças menores de 6 anos³ no Ensino Fundamental dos sistemas escolares (VIEIRA, 2010).

Em 2009, próximo ao final da vigência do PNE 2001-2010, o relatório da United Nations Children’s Fund (UNICEF) apontou que o atendimento à Educação Infantil, no Brasil, ainda estava aquém do esperado, embora houvesse apresentado uma curva ascendente na oferta (UNICEF, 2009). De fato, o atendimento educacional até os 5 anos aumentou na década de 2000, em razão da instituição de políticas que objetivavam garantir o acesso à Educação Infantil em todo o país. Os dados apontam que, em 2007, 17,1% das crianças de até 3 anos frequentavam creches, enquanto 77,6% das crianças entre 4 e 5 anos estavam na pré-escola, como exposto no gráfico 1 a seguir.

³ Esse texto da Emenda Constitucional n. 53/2006, que redefinia a faixa de idade da educação infantil para crianças de 0 até 5 anos, era bastante impreciso, o que justifica, segundo Vieira (2010), a pertinência da afirmação.

GRÁFICO 1

Atendimento à Educação Infantil no Brasil em 2001-2007



Fonte: Relatório O Direito de Aprender (UNICEF, 2009)⁴

Como se pode observar, a própria ampliação de vagas apresentava diferenças entre os níveis de atendimento, constituindo-se como maior desafio a expansão da oferta educacional a crianças de zero a três anos. Isto demonstra que, quanto mais próxima a faixa etária do nível em que a escolaridade é obrigatória, maior era a taxa de escolarização das crianças.

Aguiar (2010) afirma que persistiram vários gargalos no atendimento à Educação Infantil no final do PNE aprovado em 2001:

Outras metas relacionadas à educação infantil, apesar dos avanços reconhecidos, encontram dificuldades em sua execução, tais como a qualificação de profissionais, adequação do espaço físico e funcionamento autônomo dos conselhos.

⁴ Disponível em: <<http://revistaescola.abril.com.br/politicas-publicas/legislacao/pne-plano-nacional-de-educacao-537431.shtm>>. Acesso em: 18 fev. 2017.

Não resta dúvida de que a limitação de financiamento – a despeito dos recursos do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) – e a frágil articulação entre os entes federados emergem nas avaliações como fatores cruciais que precisam ser considerados no esforço para se ampliar o quadro do atendimento escolar no país (AGUIAR, 2010, p. 718).

Diversos outros questionamentos, de ordem interna e externa ao PNE, foram apontados em um balanço feito no Conselho Nacional de Educação (CNE)⁵, realizado para se examinar a implementação das metas do PNE 2001-2010 (VIEIRA, 2010; FERNANDES, 2011). Internamente, puderam ser notados, entre outros aspectos: a ausência de indicadores relativos às metas, que possibilitariam o acompanhamento do PNE; a retirada de mecanismos de financiamento das metas por meio de vetos; e o enfoque no ensino fundamental. Entre as questões externas ao plano – mas que se relacionam com as políticas implementadas em sua vigência –, Aguiar (idem) destaca: a execução insuficiente do plano em seu primeiro triênio; a desarticulação entre o PNE e os planos setoriais do governo; a distinção entre o PNE e tanto os Planos Estaduais de Educação quanto os Planos Municipais de Educação; e o fato de o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) e o Plano de Ações Articuladas (PAR) terem se vinculado muito tardiamente com os princípios e com as metas do PNE.

Os vetos ao PNE e a ausência da regulamentação do regime de colaboração entre os entes federados, como preconiza a Constituição Federal de 1988, traduzem os limites estruturais à sua implementação. Outras limitações se devem à diretriz político-pedagógica vigente na época, que, por exemplo, naturalizou no PNE a adoção de políticas focalizadas ao enfatizar o Ensino Fundamental em detrimento de uma ação articulada para toda a educação nacional (FERNANDES, 2011, p. 83).

⁵ O intuito desse conselho era, também, o de coletar indicações para subsidiar a construção do Plano Nacional de Educação da década seguinte.

Pelas razões acima descritas, entre outras, o PNE 2001-2010 recebeu diversas críticas e foi visto com desconfiança pela sociedade. Ao estabelecer metas sem indicar estratégias e destinação dos recursos, esse plano foi considerado mais uma carta de intenção do que propriamente uma orientação legal. Devido a esses resultados insatisfatórios, inicia-se o processo de elaboração do novo PNE, que teria, a princípio, vigência entre 2011 e 2020.

O Plano Nacional de Educação 2014-2024

Inicialmente, é interessante notar que, embora o PNE anterior tenha encerrado sua vigência em 2010, o seguinte somente passa a vigorar a partir de 2014. Há um hiato temporal resultante do envio tardio do projeto de lei pelo Executivo. Esse envio foi feito apenas em dezembro de 2010 e projeto tinha a aprovação prevista já para o decênio 2011-2020. A menos que a tramitação na Câmara e no Senado fosse concluída ainda no ano de 2011, o projeto entraria em vigor. Entretanto, sabia-se da improbabilidade de se cumprir o prazo (BRASIL, 2014). A tramitação do PNE 2014-2024 consumiu três anos e meio de intensos debates.

No período de 28 de março a 1º de abril de 2010, foi realizada a Conferência Nacional de Educação (doravante CONAE) sob o tema “Construindo o Sistema Nacional Articulado de Educação: o Plano Nacional de Educação, Diretrizes e Estratégias de Ação”. A CONAE apresentou o levantamento das propostas das conferências municipais e estaduais realizadas em 2009, sob a coordenação do MEC, e representou um marco na história da educação brasileira ao permitir a interlocução entre sociedade civil e governo. Esse levantamento deu origem ao “Documento Final”, que apresentou as propostas para o novo PNE organizadas em seis eixos.

Após a crítica direcionada ao PNE 2001-2010, por sua estrutura ter sido baseada no tripé “diagnóstico-diretrizes-metas”, estabeleceu-se que as metas seriam acompanhadas pelas *estratégias*, para favorecer a participação da sociedade civil e o controle social no cumprimento do plano. Entretanto, acabou-se por abandonar o *diagnóstico*, uma das bases do tripé anterior e elemento fundamental para a compreensão das metas.

Atores governamentais, conselhos e fóruns de educação institucionais, movimentos sociais, gestores, sociedade civil vinculada ao setor privado na área educacional e organizações voltadas à formulação de políticas, todos – imbuídos de visões e interesses, por vezes bastante distintos – participaram de forma mais ativa nos debates e nas propostas das políticas educacionais, ainda que conflitantes. Ao acompanhar a tramitação, o Poder Executivo mediou e pressionou os relatores das duas casas para que os aspectos centrais de proposta do plano fossem mantidos – como a universalização do acesso escolar para a faixa etária de 4 e 5 anos e a extensão do atendimento a crianças de 0 a 3, conforme veremos a seguir.

A educação Infantil no PNE 2014-2024: os velhos desafios

Ao analisarmos o Documento Final da CONAE (2010), verificamos que esse texto não reservou nenhum item em especial para discorrer sobre o diagnóstico relacionado à educação infantil, bem como sobre as demais etapas da educação básica. As informações acerca da Educação Infantil que constam nas proposições para o próximo PNE podem ser identificadas no documento, mas de forma desencadeada; não há relação entre os dados sobre o atual contexto da educação infantil e as metas que se pretende atingir. Embora a preocupação com a totalidade da educação esteja expressa no texto da CONAE, concordamos com Ganzeli (2012) quando este afirma que a generalização impede a análise das necessidades particulares de cada uma das etapas da educação básica. Conforme o autor,

O projeto de lei 8.035/2010, que dispõe sobre o Plano Nacional de Educação para o período 2011-2020, não apresentou diagnóstico da educação brasileira. Encontramos referências às avaliações do PNE (2001/2010) apenas na mensagem do Ministro da Educação, porém, no texto do PNE, inexistem informações que possibilitem a visualização clara da situação contextualizada da educação nacional em seus diferentes aspectos, ou seja, um diagnóstico com os principais problemas da educação brasileira e suas causas, informações que deveriam servir como referência para a proposição das metas e estratégias do plano (GANZELI, 2012, p. 88).

O PNE 2014-2024 considerou que a expansão da oferta para a Educação Infantil era uma questão urgente nos sistemas educacionais brasileiros. Para tanto, instituiu, na Meta 1, voltada para a Educação Infantil, o seguinte texto: “universalizar, até 2016, a Educação Infantil na pré-escola para as crianças de 4 a 5 anos de idade e ampliar a oferta de Educação Infantil em Creches de forma a atender, no mínimo, 50% das crianças de até 3 anos até o final da vigência do PNE”. Também é preciso levar em conta que – se comparado ao ano de 2001, momento de aprovação do PNE anterior –, em 2014, quando da homologação do PNE em vigência, se dispunha de mais elementos e informações para se analisar a realidade da educação infantil no Brasil.

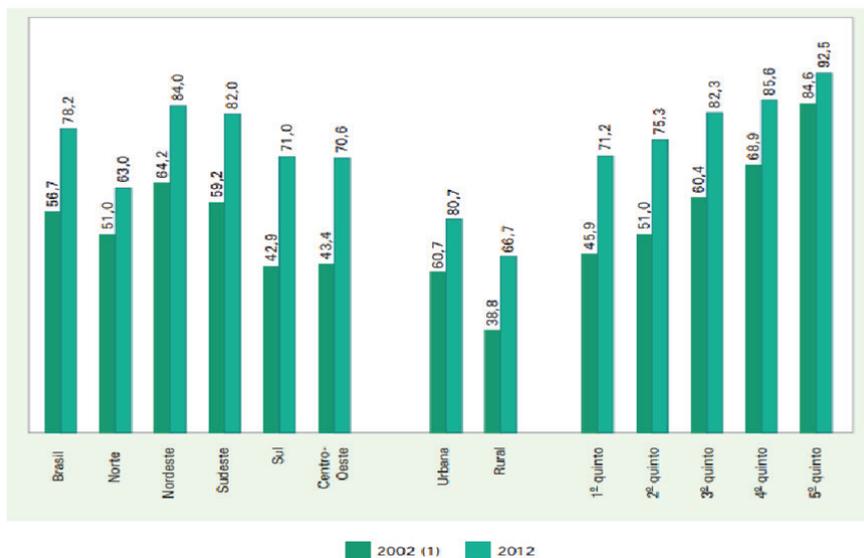
A meta 1 do PNE 2014-2024 preocupa-se com a necessidade de oferecer condições adequadas ao atendimento da Educação Infantil, a saber: a formação dos profissionais da educação nesse nível; a infraestrutura das instituições que recebem as crianças; o fomento ao atendimento educacional infantil direcionado às populações do campo e das comunidades indígenas e quilombolas nessas respectivas comunidades; a implementação de programas de orientação e apoio às famílias, por meio da articulação entre as áreas da educação, da saúde e da assistência social, com foco no desenvolvimento integral das crianças de até 3 anos de idade; entre outras questões.

De acordo com os dados do IBGE (2013), entre os anos de 2002 e 2012, a taxa de frequência bruta da população brasileira de 4 e 5 anos a instituições de ensino apresentou um aumento de 56,7% para 78,2%, o que representa um crescimento de cerca de 40%. Entre a faixa etária de 0 a 3 anos, o crescimento foi bem superior, quase o dobro: de 11,7% para 21,2%. Isto indica que a política educacional com o intuito de garantir o acesso das crianças à educação infantil tem surtido efeitos positivos no que diz respeito à dimensão quantitativa.

Contudo, os dados desse IBGE também indicam que o Brasil está abaixo da média dos países da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) – que apresentam índices de 67,4%. Também está abaixo da média de alguns países latino-americanos, como Argentina, Chile e México, cujas taxas de matrícula foram de 37,0%, 41,7% e 43,5%, respectivamente. Enquanto isso, no Brasil, apenas 35,8% das crianças de três anos estavam nas instituições de ensino (IBGE, 2013).

GRÁFICO 2

Proporção das crianças de 4 e 5 anos de idade que frequentam instituição de ensino segundo as Grandes Regiões, segundo a zona do domicílio e segundo os quintos do rendimento mensal familiar per capita nacional (2002 a 2012)



Fonte: IBGE (2013)

Esses dados também assinalam a expressiva desigualdade de acesso à creche entre as diferentes classes do Brasil nos últimos 10 anos, pois apresenta, em 2012, uma proporção 2,9 vezes maior para o quinto mais rico da população em relação ao quinto mais pobre. Ainda assim, essa proporção já representa um avanço em relação aos números de 2002, quando essa proporção era 4,1 vezes maior. Além disso, o acesso à escola na infância estava próximo da universalização (92,5%) para o quinto mais rico, enquanto que as crianças de 4 e 5 anos pertencentes ao quinto mais pobre apresentavam um índice de escolarização de 71,2%.

As desigualdades regionais também são significativas e envolvem questões como aspectos culturais, oferta de estabelecimentos de ensino e localização em áreas urbana ou rural, entre outras. A Região Norte, por exemplo, possuía, em 2012, a menor proporção de crianças de 4 e 5 anos de idade na escola (63,0%), enquanto que no Sudeste a proporção era de 82,0%. É, dessa maneira, a partir desses indicadores que consideramos de extrema importância efetivar a meta e as estratégias de oferta da educação infantil, assim como refletir sobre a necessidade de um olhar atento para os processos de implementação da política de universalização dessa etapa da educação básica.

Conforme informações contidas no sítio eletrônico do Observatório do PNE⁶, 89,1% das crianças de 4 e 5 anos já são atendidas no país, o que torna a meta de universalização da pré-escola até 2016 um objetivo não tão distante.

GRÁFICO 3

Porcentagens de crianças de 4 e 5 anos na pré-escola e de crianças de 0 a 3 anos atendidas nas creches



Fonte: Observatório do PNE (IBGE/Pnad) – Elaboração: Todos Pela Educação

Atentemos para o fato de a meta acompanhar a disposição da Emenda Constitucional 59/2009, que tornou obrigatório o ingresso de crianças de 4 a 5 anos na escola regular. Contudo, ressalta-se que o percentual restante (em torno de 12%) corresponda a cerca de 700 mil crianças marcadas, assim como foi observado, pelas desigualdades regionais.

⁶ Para maiores informações, ver: <<http://www.observatoriodopne.org.br/metas-pne/1-educacao-infantil>>. Acesso em: 6 jun. 2016.

De acordo com Ganzeli (2012), é certo que houve uma evolução no atendimento em creches em todo o território nacional nos últimos anos. Porém, os dados (conforme o gráfico 3) revelam que é na etapa de 0 a 3 anos em que se encontra o gargalo do atendimento à educação infantil no Brasil atualmente, já que há um déficit de vagas calculado em cerca de 2,5 milhões. Além disso, o PNE 2001-2010 já estabelecia que se deveria atingir o atendimento a 50% das crianças nessa faixa de idade até 2005; meta novamente postergada para o final da vigência do plano atual.

O novo PNE, ao repetir a meta do plano anterior, desconsiderou o realizado no período de dez anos. Entendemos que, a partir da análise da realidade, com apresentação das principais causas dos problemas da Educação Infantil (diagnóstico), as metas deveriam indicar a possibilidade de mudança nessa realidade educacional em um determinado período. Dito de outra forma, a meta apresenta o “tamanho” da mudança almejada no espaço/tempo. A meta 1 (um) do PNE 2011-2020, ao não fazer o movimento necessário entre diagnóstico e meta, expressa apenas uma intenção limitada na oferta de matrículas em creche (GANZELI, 2012, p. 92).

Campos (2014) chama atenção para duas questões relacionadas a esse quadro. Em primeiro lugar, nem em 2001, nem em 2012, o diagnóstico da cobertura do atendimento em creche que baseasse a porcentagem expressa na meta foi revelado. Esse fato é ainda mais grave no atual PNE, por não ter sido divulgada uma avaliação oficial das razões pelas quais não se atingiu a meta no primeiro plano. O segundo ponto a ser considerado é o fato de a CF/88 apreciar o atendimento em creche como um direito da criança e uma opção da família; ou seja, é um dever do Estado que difere daquele aplicado à educação dos 4 aos 17 anos, faixa de escolaridade obrigatória. Nesse último caso, representa um direito da criança/adolescente, mas se caracteriza como obrigatoriedade tanto para a família quanto para o Estado.

Nesse sentido, para Ganzeli (idem), se faz premente um diagnóstico que estime a demanda nas diferentes localidades do país e que justifique a meta de atender a 50% da população de 0 a 3 anos, baseada em elementos como, por exemplo: o percentual de mulheres trabalhadoras com crianças

pequenas; o número de crianças em situação de vulnerabilidade social; e a realidade socioeconômica de cada região. Levar em consideração esses fatores indicaria que a meta poderia estar abaixo da demanda manifestada nesse diagnóstico ou acima dela, conforme os contextos e as localidades.

Considerações finais

Em nossa análise, são diversas as limitações que o PNE 2014-2024 apresenta para a educação infantil. Para ilustrar essa crítica, podemos observar, nesse plano, a ausência de diagnóstico atualizado do cenário educacional, os resultados das avaliações em larga escala como indicadores para a valorização salarial dos profissionais de educação, bem como a não direcionamento de verbas exclusivamente para as escolas públicas. Estes são entraves que podem prejudicar a elaboração de políticas educacionais e a gestão da educação de forma permanente, o que gera consequências durante muitas gerações.

Para Saviani (2014), o atual PNE representa, sem dúvida, um avanço em relação ao anterior, pois incorpora as reivindicações históricas dos docentes. Além disso, ao tratarmos do que “faltou” no plano atual, é preciso, segundo o autor (idem),

distinguir entre o que faltou externamente e o que faltou internamente ao texto. Externamente as “faltas” decorrem da cultura política enraizada na prática de nossos governantes, avessa ao planejamento e movida mais por apelos imediatos, midiáticos e populistas do que pela racionalidade inerente à ação planejada [...]. Quanto ao que faltou internamente, o PNE deixa a desejar em vários sentidos, começando pela concepção de fundo que, em lugar de seguir uma orientação de política de Estado, sob um caráter eminentemente público, traz a marca preocupante da promiscuidade com os interesses privados, além de se ancorar num conceito de qualidade equivocado, pois se baseia na avaliação de resultados por meio de provas padronizadas, aplicadas em massa, condicionando todo o desenvolvimento do ensino (p. 231-232).

É notório que verifiquemos déficits no acesso à creche, apesar de a EC 59/2009 tornar obrigatório o ingresso de crianças de 4 a 5 anos na escola regular. Isto porque não temos pactos federativos regulamentados que garantam estratégias de ação e de financiamento para a garantia do atendimento às crianças de 0 a 3 anos. Tal ausência de garantias de acesso a creches pode comprometer o desenvolvimento de uma fase muito importante na infância, o que torna imperativo o comprometimento por parte do poder público em todas as esferas. Consideramos, ainda, que a ausência do Estado na oferta da educação para essa faixa etária restringe o direito das mulheres-mães, uma vez que as limita na dedicação para outras atividades produtivas e de seus interesses.

Dourado (2014) observa que a implementação desse último plano irá traduzir o enfrentamento de diversas questões, sendo necessárias, para isso, mudanças estruturais, “sobretudo porque a desigualdade educacional se articula à desigualdade social e exige um olhar atento para a concentração de riquezas, o que implica a reforma tributária” (p. 233). Desse modo, apenas o PNE não será suficiente para a garantia da inclusão educacional, uma vez que a inclusão está articulada com a prática social de um modo mais amplo. Assim, o atual PNE é, de fato, um avanço, “mas é preciso a participação da sociedade civil e da sociedade política; para se fazer valer as metas e diretrizes [...], é imprescindível que [o PNE] ganhe materialidade e seja plenamente executado” (DOURADO, idem, p. 233).

REFERÊNCIAS

AGUIAR, Márcia Angela da S. Avaliação do plano nacional de educação 2001-2009: questões para reflexão. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 112, p. 707-727, jul./set. 2010.

AZEVEDO, Fernando de; et al. **Manifestos dos pioneiros da Educação Nova (1932) e dos educadores (1959)**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco/ Editora Massangana, 2010.

AZEVEDO, J. M. L. Plano Nacional de Educação e planejamento: a questão da qualidade da educação básica. **Retratos da Escola**, Brasília, v. 8, n. 15, jul./dez. 2014.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação 2014-2024**. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014.

CAMPOS, Maria Malta; ESPOSITO, Yara Lucia; GIMENES, Nelson. A meta 1 do Plano Nacional de Educação: observando o presente de olho no futuro. **Retratos da Escola**, Brasília, v. 8, n. 15, jul./dez. 2014.

CONAE (Conferência Nacional de Educação). Construindo o sistema nacional articulado de educação: o Plano Nacional de Educação, diretrizes e estratégias. **Documento Final**. Brasília/DF: MEC, 2010.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Por um Plano Nacional de Educação: nacional, federativo, democrático e efetivo. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v. 25, n. 1, p. 13-32, jan./abr. 2009.

DOURADO, Luiz Fernando. Entrevista. **Retratos da Escola**, Brasília, v. 8, n. 15, jul./dez. 2014.

EVANGELISTA, Izabel Alcina Soares. Planejamento educacional: concepções e fundamentos. **Perspectiva Amazônica**, Santarém/PA, ano 1, vol. 2, p. 54-67, ago. 2011.

FERNANDES, Francisco das C. Perspectiva para o novo Plano Nacional de Educação – PNE (2011-2020). In: SOUSA JUNIOR, Luiz; et al (Orgs.). **Políticas de gestão e práticas educativas: a qualidade do ensino**. Brasília: Liber, 2011.

GANZELI, Pedro. Plano Nacional de Educação: implicações para a Educação Infantil. **Revista Exitus**, Belém, v. 2, n. 2, jul./dez. 2012.

IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística). **Síntese de indicadores sociais: uma análise das condições de vida da população brasileira**. Rio de Janeiro: IBGE, 2013.

KRAMER, Sônia. As crianças de 0 a 6 anos nas políticas educacionais no Brasil: Educação Infantil e/é fundamental. **Educação e Sociedade**. Campinas, v. 27, n. 96-especial, p. 797-818, out./2006.

LAFER, B. M. **Planejamento no Brasil**. São Paulo: Perspectiva, 1970.

LIBÂNIO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.

MAINARDES, Jefferson. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr. 2006. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 31 maio 2017.

OLIVEIRA, E. S.; CYPRIANO, A. M. C. O planejamento educacional no Brasil nos séculos XX e XXI: aspectos históricos. **VII Congresso Luso Brasileiro de Política e Administração da Educação**. Porto/Portugal, 2014. Disponível em: <http://www.anpae.org.br/IBERO_AMERICANO_IV/eixo5.html>. Acesso em: 31 maio 2017.

SAVIANI, Dermeval. Entrevista. **Retratos da Escola**, Brasília, v. 8, n. 15, jul./dez. 2014.

UNICEF (Fundo das Nações Unidas para a Infância). SILVA, Maria de Salette; ALCÂNTARA, Pedro Ivo (Coords.). **O direito de aprender: potencializar avanços e reduzir desigualdades**. Brasília/DF: UNICEF, 2009.

VIEIRA, Lívia Maria Fraga. A educação infantil e o Plano Nacional de Educação: as propostas da CONAE 2010. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 112, p. 809-831, jul./set. 2010.

POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES E A GESTÃO DEMOCRÁTICA

Fernanda da Costa Guimarães Carvalho¹

Introdução

O objetivo deste capítulo é tratar das políticas de formação de professores no Brasil e dos desafios que a gestão escolar enfrenta em desencadear práticas reflexivas e compartilhadas no cotidiano da escola pública. Segundo dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD), cerca de 97% das crianças entre 7 e 14 anos estão matriculadas no sistema de ensino brasileiro. Para Rodrigues e Rios-Neto (2008), “o aumento da cobertura escolar nessa faixa etária ocorreu, principalmente, devido à incorporação ao sistema de ensino de crianças e jovens com baixo nível socioeconômico” (p. 22). Os autores destacam que esse segmento da população foi o principal beneficiário do programa Toda Criança na Escola, implementado pelo governo federal em 1997. Esse programa teve como objetivo promover a universalização do ensino fundamental e assegurar a equidade nas condições de acesso e de permanência do aluno na escola. Contudo, tal empenho não veio acompanhado da ideia de uma educação de qualidade; o foco se deu na quantidade em detrimento da qualidade.

Segundo dados do Programa Internacional de Avaliação de Aluno (PISA) divulgados em 2015, o Brasil se encontra na 59ª posição na prova de leitura e na 66ª posição na prova de matemática quando comparado aos resultados obtidos dentre os 72 países (desenvolvidos e em desenvolvimento)

¹ Professora Adjunta do Departamento de Administração Escolar e Planejamento Educacional (DAEPE) do Centro De Educação (CE) da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). E-mail: fernandacgcarvalho@gmail.com

participantes. A pesquisa teve como público representante do Brasil 540 estudantes com idade de 15 anos. O fracasso escolar se revela ainda ao observarmos os dados do Sistema de Avaliação da Escola Básica (SAEB) de 2015, os quais revelaram que os alunos do ensino médio tinham a pior nota em matemática desde 2005.

De acordo com os dados estatísticos divulgados pela Superintendência de Tecnologia da Informação, pela Gerência de Informações e de Sistemas Aplicativos e pelo Grupo de Informações Educacionais – vinculados à Secretaria de Educação de Pernambuco –, foi apontado um índice, em 2012, de 31,97% em relação à distorção idade/série no ensino médio do estado de Pernambuco. Essas informações revelam que os nossos alunos apresentam dificuldades em atingir média superior a 7,0 (sete) durante seu processo de aprendizagem nas instituições de ensino públicas. Para ilustrar esse panorama, podemos destacar avaliações nacionais como a Prova Brasil de 2013 e o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) também do mesmo ano. Nessas avaliações, o estado de Pernambuco não atingiu nota superior a 4,0 (quatro). Todas essas constatações nos impelem a pensar que os estudantes da rede estadual de PE reprovam ou apresentam baixo rendimento por não conseguirem atingir as metas de aprendizado esperadas.

A nota alcançada pelos alunos do quinto ano das escolas estaduais em 2013, na disciplina de Língua Portuguesa, foi de 194,84; já em Matemática, atingiram a nota 203,84. Verificamos ainda que as taxas de distorção idade/série em 2013, nas escolas estaduais, são de 35,81% no ensino fundamental e de 40,08% no ensino médio.

Estamos vivenciando, além disso, um cenário em que a escola pública passa por uma forte crise de valores éticos e ideológicos; um tempo em que os professores tendem a se voltar para os conteúdos e para o seu planejamento, deixando de intercambiar experiências pedagógicas, culturais e cognitivas. De acordo com Bourdieu e Passeron (1971), a escola possibilita uma mobilidade social limitada e controlada. Como exemplo dessa prerrogativa tem-se o confisco à educação de qualidade de que a escola pública termina sendo alvo na medida em que não consegue propor aos professores momentos de estudo, de planejamento e de análise crítica

tanto da sua prática pedagógica quanto de sua aula. Esses autores se valem dos conceitos de *classe* e de *capital cultural* para falar dos sistemas de valores implícitos e profundamente internalizados que, entre outros valores, participam na definição das atitudes em relação à sociedade, à educação, à cultura, e às instituições.

Para Freire (1990), é significativo que o educador tenha uma ação reflexiva a partir do intercâmbio de experiências e de ações colegiadas para que seja realizada a crítica necessária à prática pedagógica, ao ensino e à aula. Zabala (2000) destaca que “provavelmente a melhoria de nossa atividade profissional, como todas as demais, passa pela análise do que fazemos, de nossa prática e do contraste com outras práticas” (p. 14). Desse modo, a aproximação entre os professores, o trabalho compartilhado e a formação continuada nos parecem relevantes para desencadarmos na escola uma prática pedagógica coletivamente partilhada e reflexiva.

Vejam o que destaca Hargreaves (1994) em relação a esse propósito: “Compreender como os professores crescem e se desenvolvem, o que sustenta e o que impede o seu desenvolvimento é o que importa tanto quanto procurar compreender como mudar a prática” (p. 38). O autor destaca, dessa maneira, a importância de perceber concretamente os problemas e as dificuldades cotidianas na produção da aula. Assim, ressaltamos a importância de desencadear ações, no cotidiano da escola pública, que estimulem a formação continuada docente em serviço. Faz-se necessário um planejamento que contemple não somente o tempo de preparação de aula como também o tempo para o estudo individual, para discussões coletivas e para o intercâmbio de experiências pedagógicas, culturais, cognitivas e sociais.

Vale destacar que é o professor quem deve desencadear o seu processo de mudança e de ressignificação, pois tal investida tem que surgir do contato direto com o aluno, ou seja, deve ter como motivação a busca do desenvolvimento total do aluno. Isto não pode ser definido através de decisões externas sem qualquer vínculo com os professores(as) e com alunos(as). Salientamos, assim, a complexidade dessa prática e a importância da gestão e dos aspectos organizacionais colegiados para o fortalecimento de tais investidas cotidianas na escola.

Para contribuir um pouco com o processo de reflexão sobre a relevância, no contexto atual, de ações que incentivem as práticas interativas e da formação continuada entre os professores, dividimos, a seguir, esse capítulo em três seções, além das considerações finais. Na primeira, contemplam-se as políticas de formação de professor no Brasil, com base principalmente no Artigo 61 da Lei nº 9394/1996 das Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Na segunda seção, são abordadas a formação de professores em serviço e a importância das práticas pedagógicas reflexivas no cotidiano do trabalho docente. Na terceira parte do capítulo, analisamos as políticas de gestão escolar que surgiram recentemente no cenário brasileiro com o objetivo de implementar um sistema educacional público, gratuito, de qualidade e universal. Por fim, no concerne a essa meta, destacamos a importância do fortalecimento da gestão democrática em cada instituição de ensino público, como recomenda o artigo 206 da Constituição Federal de 1988 (doravante CF/88).

As políticas de formação de professor no Brasil

Um dos mais significativos avanços da legislação no que se refere à formação de professores consta no Artigo nº 61 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) de 1996, Lei nº 9394/96. Nesse artigo, assegura-se que “a formação de profissionais da educação deve atender aos diferentes níveis e modalidades de ensino, assim como às características de cada fase do desenvolvimento” (BRASIL, 1996, p. 56). Também encontramos pontos positivos nessa lei em termos de valorização dos profissionais da educação, pois, no Art. 61 – Inciso II, se destaca “o aperfeiçoamento do profissional de forma contínua, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim” (idem, p. 56). Para Grinspun (2002), “há uma inovação muito grande, na medida em que a lei proclama textualmente a associação entre teorias e práticas, inclusive mediante a capacitação em serviço (Art. 61 – Inciso I)” (p. 56).

Outras questões relevantes quanto à lei em questão referem-se à avaliação do desempenho do professor (Inciso IV), bem como à determinação legal de períodos reservados a estudo, a planejamento

e a avaliação, incluídos na carga de trabalho (Inciso V). Assim, o que já acontecia no interior das instituições, informalmente, e que já estava sendo objeto de documentos legais municipais, estaduais e federais passa a ser determinação da LDBEN.

Vale salientar, então, a relevância de políticas de formação de professores. É preciso, desse modo, que a formação em serviço aconteça de fato (no contexto da prática), como também que os momentos para estudo, para planejamento e para avaliação constituam parte das atividades cotidianas do professor na escola.

Alonso (2005) destaca que o professor “precisa estar preocupado com o aluno mais do que com o conhecimento a ser transmitido, com as suas reações frente a esse conhecimento, com os seus propósitos em termos de ensino e aprendizagem e estar consciente de sua responsabilidade nesse processo” (p. 153). Compreendemos que a formação permanente de professores deve incluir a preocupação com a construção e o desenvolvimento da prática reflexiva, concebida enquanto aquela que poderá contribuir com o reconhecimento da complexidade do fenômeno educativo.

Para Freire (1990), “a formação permanente se funde, sobretudo, na reflexão sobre a prática” (p. 24). Para o autor em questão, “será pensando a sua prática, por exemplo, de alfabetizador, alfabetizadora, com a equipe cientificamente preparada, será confrontando os problemas que vêm emergindo na sua prática diária que o educador superará suas dificuldades” (p. 24).

Marcelo (1997) contribui com o debate em relação à formação permanente de professores ao apresentar suas reflexões a propósito da evolução das pesquisas sobre esse tema. O autor nos aponta mudanças significativas, a saber: “se inicialmente a pergunta que nos fazíamos era ‘o que é o ensino eficaz?’, pouco a pouco apareceram outros questionamentos como ‘o que os professores conhecem? Que conhecimento é essencial para o ensino? Quem produz conhecimento sobre ensino?’” (p. 51). Esse autor ainda destaca que,

ao mesmo tempo que os problemas evoluíram, percebemos também uma maior preocupação em ampliar e engrandecer os modelos de análise, observemos: se inicialmente a preocupação centrava-se principalmente nos professores em formação, pouco a pouco foi aparecendo considerável literatura de pesquisa a respeito dos professores em exercício (MARCELO, 1997, p. 51).

O estudioso em questão (idem) nos chama a atenção para a importância de se analisar a formação de professores enquanto uma ferramenta do processo de inovação e de mudança; e ainda salienta: “suas implicações organizacionais, curriculares e didáticas fazem com que, cada vez mais, a pesquisa sobre formação de professores seja percebida como necessidade indiscutível” (p. 51).

Para Marcelo (idem), “se há um tema que surgiu com vigor nos últimos anos, obrigando a reformular os estudos sobre formação de professores, referimo-nos certamente às pesquisas que se têm desenvolvido em torno do amplo descritor ‘aprender a ensinar’” (ibidem, p. 51). O autor revela que “as pesquisas sobre aprender a ensinar evoluiu na direção da indagação sobre os processos pelos quais os professores geram conhecimento, além de sobre quais tipos de conhecimento adquirem” (p. 51). O que se pretende é compreender melhor a atuação do professor, é refletir sobre como se está fazendo o ensinar, a aula. A ideia destacada pelo referido autor nos remete à concepção de professor enquanto um profissional reflexivo. Assim, a reflexão sobre a ação se configura como estratégia que fundamenta a epistemologia da prática.

Nesse sentido, enfatizamos o conceito de educação dialógica. A ação dialógica depende da percepção de cada um como ser questionador, atitude essa que Freire (1990) chama de conscientização. Esse autor nos alerta sobre os perigos de tentar inibir tal processo, já que: “nomear o mundo transforma a realidade” (p. 24). Assim, a escola que promove um ensino autoritário e excludente erra duplamente: primeiro porque produz o fracasso entre os alunos; segundo porque contribui para aumentar a evasão escolar. A identidade dos educandos e dos professores, as práticas pedagógica, assim como os conteúdos curriculares devem ser compreendidos como partes representativas de um conjunto de interesses subjacentes que estruturam o modo pelo qual determinadas relações sociais se fortalecem, são transformadas e/ou são substituídas.

Na seção seguinte deste capítulo, analisamos as política de formação de professores e a relevância da formação continuada em serviço a partir de ações compartilhadas.

A formação de professores em serviço e a importância das práticas pedagógicas reflexivas no cotidiano do trabalho docente

Imprescindível é compreender que a educação se configura como uma ferramenta essencial para o exercício crítico da cidadania. Nessa perspectiva, Freire (1990) destaca que, “se a educação deve atuar de outra maneira que não como instrumento de opressão, ela deve ser concebida como uma pedagogia do saber, uma ação cultural para a liberdade” (p. 20). Somente assim as práticas pedagógicas² estarão contribuindo para a construção da cidadania.

Observemos, a esse respeito, o que defende Freire (idem): “Os caminhos da libertação são os do oprimido que se libera: não é coisa que se resgata, é sujeito que se deve autoconfigurar-se responsabilmente” (p. 25). Esse filósofo destaca que a educação libertadora é incompatível com uma pedagogia que, de maneira consciente ou mistificada, tem sido prática de dominação.

Reconhecemos, no contexto atual da educação, a necessidade de se compreender o mundo em que vivemos e consideramos, de maneira especial, as possibilidades que os processos educativos podem oferecer na contribuição do crescimento humano integral, ou seja, suas possibilidades de contribuir com a construção do diálogo entre culturas (interculturalidade) e de favorecer a multiculturalidade a partir da pluriculturalidade ou da diversidade cultural em que nos encontramos.

A educação, para Freire (idem), não é simplesmente uma questão de estimular um ensino que tenha objetivos governamentais; não é um meio de transmitir ideias obsoletas tidas como verdadeiras, por “melhores” que elas sejam; não se trata de doar o conhecimento do professor aos não instruídos ou de informá-los sobre o fato da opressão que sofrem. O ensino e a aprendizagem, para esse autor, devem ser “dialógicos por natureza, e

² A concepção de prática pedagógica é compreendida, neste trabalho, enquanto trabalho político através da cultura na dimensão em que a cultura se realiza como educação. Ou seja, concebemo-la como uma práxis por meio da qual o sujeito pensante por conta própria e através dos criadores de sua vida social aprende, continua e aprofundadamente, e recria a si mesmo enquanto trabalha com outros na experiência educacional a fim de participarem da criação de alguma dimensão de seus próprios mundos. A função da prática pedagógica é, então, situar os jovens no horizonte espaço-temporal da vida comunitária.

a ação dialógica depende da percepção de cada um, como cognoscente” (p. 25), atitude essa que o autor chama de conscientização. A educação e a linguagem, de acordo com Freire (idem), também asseguram o poder da conjuntura: por podermos nomear o mundo e, assim, apreendê-lo na nossa mente, podemos refletir sobre seu significado e imaginar um mundo transformado. Desse modo, a educação, a linguagem e a compreensão da diversidade se configuram como os meios para se atingir uma consciência crítica, a qual, por sua vez, é o meio para se imaginar uma mudança e para se fazer opções no intuito de realizar transformações.

A escola e a prática pedagógica que ainda se orientam por diretrizes autoritárias e excludentes, que não investem na interação e na formação continuada em serviço de seus professores erram duplamente: primeiro, porque produz o fracasso entre os alunos e, segundo, porque contribui para a evasão escolar.

Conforme Aguiar (2014), a formação de professores em serviço “é entendida como um espaço de criação e incentivo às trocas de experiências entre os professores e estudantes, de modo que se implante uma cultura colaborativa” (p. 4). A autora ainda esclarece que “não basta saber sobre as dificuldades da profissão, é preciso refletir sobre elas e buscar soluções, de preferência, mediante ações coletivas” (p. 4). Tal ação nos impele a buscar na gestão da escola o apoio necessário para a vivência das ações reflexivas no cotidiano da sala de aula, no cotidiano escolar.

Aguiar (idem) observa ainda que “a formação permanente dos professores não pode desconhecer essa realidade, deve articular-se com o desenvolvimento das organizações escolares” (p. 5). Temos que compreender, dessa maneira, a escola enquanto um ambiente educativo, onde trabalhar e formar não sejam atividades isoladas, mas articuladas.

Gestão democrática e formação de professor em serviço

O Artigo 206 da CF/88, em seu inciso VI, institui a gestão democrática do ensino na escola na forma da lei. A propósito da gestão democrática, Paro (1988) salienta que “cada vez mais se afirma a participação da comunidade (especialmente dos pais) junto às instituições

de ensino” (p. 79). Contudo, tal participação não deve se restringir apenas a um instrumento de controle democrático, mas sim configurar-se enquanto uma necessidade do próprio empreendimento pedagógico.

Isto significa resgatar o papel da escola como lugar de reflexão, de ação e de reinvenção. Brandão (2002) nos atenta para a importância de o educador refletir sobre o processo educacional, sobre as práticas pedagógicas, assim como sobre a política e sobre a gestão escolar. A participação de todos os sujeitos é uma condição essencial para a elaboração do projeto político-pedagógico da escola. O referido autor continua seu pensamento afirmando que “participar é uma forma de superar as condições de dominação: quanto maior o nível de participação, maior o êxito do trabalho” (p. 12).

É relevante que, progressivamente, na sociedade e na escola, sejam criadas relações de trabalho calcadas na colaboração recíproca e fundada; não na imposição, mas no diálogo. Azevedo (2001) destaca que “torna-se cada vez mais nebuloso o arco das forças e dos interesses que o Estado passa a representar” (p. 40). Desse modo, para se ultrapassar os obstáculos criados pelo Estado e pelo próprio sistema produtivo, é imprescindível que a escola seja detentora de um mínimo de saber e de poder de decisão que possam ser compartilhados por seus integrantes de maneira mais efetiva e democrática.

De acordo com Basto (2000), “a gestão democrática restabelece o controle da sociedade civil sobre a educação e sobre a escola pública” (p. 20). E acrescenta ainda: “a gestão democrática é incluída no rol das práticas sociais que podem contribuir para a consciência democrática e para a participação popular” (p. 22). Nesse sentido, compreendemos a gestão compartilhada e participativa enquanto um instrumento significativo para a garantia do direito à formação de professores em serviço e ao ensino público de qualidade.

Ainda segundo Basto (idem), a gestão democrática escolar no Brasil, reivindicada pelos movimentos sociais durante o período da ditadura militar, tornou-se um dos princípios da educação na CF/88, a ser aplicada ao ensino de administração pública. Em relação a essa questão, o autor nos informa que

A gestão democrática propicia a eleição de dirigentes escolares e dos conselhos escolares, garante a liberdade de expressão, de pensamento, de criação e de organização coletiva na escola,

e facilita a luta por condições para aquisição e manutenção de equipamentos escolares, bem como por salários dignos a todos os profissionais da educação (BASTO, 2000, p. 8).

Salientamos, portanto, que o trabalho compartilhado e a gestão democrática, na escola pública, podem favorecer a formação continuada dos professores em serviço a partir do intercâmbio de experiências pedagógicas, culturais e administrativas. Contudo, sabemos que os desafios são muitos. Observemos o que nos diz Gramsci (1981) a esse propósito:

Criar uma nova cultura não significa apenas fazer individualmente descobertas originais; significa também, e, sobretudo, difundir criticamente verdades já descobertas, socializá-las por assim dizer; transformá-las, portanto, em bases de ações vitais, em elementos de coordenação e de ordem intelectual e moral (p. 13).

Destacamos, então, que a escola pode oportunizar a construção das competências necessárias para se enfrentar uma desigual correlação de forças que vem recrudescendo progressivamente, seja pela imposição de processos e de técnicas de gestão, pelo controle do conhecimento na escola, pelo arrocho salarial dos professores e dos funcionários, pelo sucateamento dos equipamentos da escola ou pelo confisco do direito à formação continuada no local de trabalho.

Garrido (2015) destaca que

o calendário da escola precisa garantir anualmente (semestralmente, bimestralmente, meses, dias) oportunidades para que os professores se encontrem, analisem, problematizem, façam trocas, enfim reflitam na e sobre a ação, caracterizando, assim, a formação continuada na rotina escolar (p. 23).

A autora salienta a relevância de trabalhos na rotina escolar que aprimorem a participação crítica na escola e na sociedade. Para Garrido (idem), a estrutura da gestão escolar pode “facilitar ou dificultar a implementação do Projeto de Formação Continuada” (p. 16). Os desafios na formação do professor reflexivo certamente são constantes, mas podemos, a partir de ações interativas e participativas, construir, cotidianamente,

um trabalho que nos possibilite vivenciar investidas mais significativas, principalmente no que se refere à construção da qualidade do ensino. Essas novas competências impelem o educador a conhecer ainda mais o cotidiano escolar e a valorizar e incentivar o intercâmbio de experiências, a comunicação e a inovação.

Conforme Garcia (2000), “a escola tem a função de fortalecer as competências que vão além do ensinar” (p. 72). Assim, é importante a criação de canais institucionais capazes de viabilizar essa troca de experiências escolares. É importante salientar que a gestão democrática pode constituir um caminho real na melhoria da qualidade do ensino se ela for concebida, em profundidade, como um mecanismo capaz de alterar práticas pedagógicas, de fortalecer a formação permanente dos professores em serviço, bem como de promover o exercício crítico da cidadania entre todos os que integram a comunidade escolar.

Considerações finais

O Brasil possui uma grande diversidade cultural, contudo nossa sociedade é marcada pelas desigualdades: racial, social, cultural, econômica e educacional. A diversidade brasileira é revelada pelas tensões, pelos conflitos e pelas desigualdades existentes entre ricos e pobres; entre brancos, negros e indígenas; entre homens e mulheres; e entre os que historicamente desfrutam do privilégio da educação de qualidade e que podem exercer plenamente sua cidadania e aqueles que sistematicamente são discriminados e postos às margens da sociedade.

Temos que substituir o monólogo docente instituído pelas práticas pedagógicas tradicionais – isto é, pela educação bancária, como nos informa Freire (1990) – por novas orientações interativas, comprometidas com a socialização do conhecimento e com os princípios democráticos libertadores. Para tanto, são necessários: o exercício do direito docente à formação continuada em serviço; o intercâmbio de experiências entre professores; a garantia, no cotidiano de trabalho dos professores, de estudo, de planejamento e da interação entre estes e os discentes; e a socialização de todos os sujeitos que participam do cotidiano escolar.

Nossas reflexões em torno da formação de professores em serviço vêm consolidando a ideia de que a escola é um espaço de experimentação dos valores e dos sentimentos humanos; é um dos poucos lugares para tal, já que compreende institucionalmente a socialização e a multiplicação de conhecimento. Urge superar os problemas mencionados ainda existentes, uma vez que estudos e pesquisas acadêmicas realizadas nos anos 90 apontavam para uma escola pública com dificuldades em se fazer valer o direito à educação pública e de qualidade para todos.

A retomada da constatação de que devemos fortalecer os trabalhos dos professores nos impele a reconhecer também a responsabilidade social da escola quanto ao desenvolvimento das políticas de formação do professor em serviço. É necessário, portanto, reconhecermos o caráter estratégico de uma gestão democrática de qualidade para oportunizar o exercício dessa função. A respeito dessa gestão, no âmbito da escola propriamente dita, devemos passar de uma concepção de administração do cotidiano e das relações de ensino-aprendizagem para a noção de um todo mais amplo, multifacetado, relacionado não apenas a uma comunidade interna – constituída por professores, alunos e funcionários – mas também à comunidade externa – composta pela sociedade civil, pelos pais e pelas instituições sociais, culturais e educacionais.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, M. C. C. Tendências e implicações da formação continuada para a identidade profissional docente universitária. **IX ANPED SUL**, 2014.

ALONSO, K. M. A avaliação e a avaliação na educação a distância: algumas notas para reflexão. In: PRETI, O. (Org.). **Educação a distância: sobre discursos e práticas**. Brasília: Líber Livro, 2005, p. 153-169.

AZEVEDO, J. M. L. **Educação como política pública**. Petrópolis-RJ: Vozes, 2001.

BASTO, J. B. **Gestão democrática**. Rio de Janeiro: DP&A/SEPE, 2000.

BOURDIEU, P.; PASSERON, J. C. **La reproduction**. Paris: Editions de Minuit, 1971.

BRANDÃO, C. R. **Educação no Brasil**. Brasília: Abril Cultural/Brasiliense, 2002.

BRASIL. **Lei nº 9394**, de 24 dez. 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, 1996.

FREIRE, P. **Leitura do mundo, leitura da palavra**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.

GARCIA, W. E. **Administração educacional em crise**. São Paulo: Cortez, 2000.

GARRIDO, E. **O coordenador pedagógico e a formação docente**. 13ª edição, São Paulo: Loyola, 2015.

GRAMSCI, A. **Concepção dialética da história**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1981.

GRINSPUN, M. P. S. Z. **A orientação educacional: conflitos, paradigmas e alternativas para a escola**. São Paulo: Cortez, 2002.

HARGREAVES, A. **Os professores em tempo de mudança: o trabalho e a cultura dos professores na idade pós-moderna**. Alfragide: McGraw-Hill, 1994.

MARCELO, G. C. Pesquisa sobre formação de professores: o conhecimento sobre aprender a ensinar. **Revista Brasileira de Educação**, n. 9. São Paulo: ANPEd, 1997.

PARO, V. H. **Gestão democrática: participação na comunidade**. São Paulo: Cortez, 1988.

RODRIGUES, C. G.; RIOS-NETO. Trabalho apresentado no **II Congresso da Associação Latino Americana**, Córdoba-Argentina, 2008.

ZABALA, A. **A prática educativa: como ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 2000, p. 14-15.

Minicurriculo Organizadores:

Ana Lúcia Borba de Arruda - Doutora em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco. É professora do Departamento de Administração Escolar e Planejamento Educacional da Universidade Federal de Pernambuco/UFPE. É professora permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE/UFPE, vinculado ao Núcleo de pesquisa em Política Educacional, Planejamento e Gestão da Educação. Tem experiência em ensino e pesquisa na área de Educação, com ênfase em Política Educacional, atuando principalmente nos seguintes temas: educação superior, gestão educacional, planejamento educacional e educação e desigualdade social.
E-mail: anaborba@hotmail.com

Edson Francisco de Andrade - Doutor em Educação. É professor do Departamento de Administração Escolar e Planejamento Educacional da Universidade Federal de Pernambuco/UFPE. É professor permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE/UFPE, vinculado ao Núcleo de pesquisa em Política Educacional, Planejamento e Gestão da Educação. É e coordenador do PPGE/UFPE e diretor da seção da Anpae/PE. Tem formação e experiência de pesquisa na área de Política Educacional, com ênfase nos processos de formulação, implementação e avaliação de políticas, projetos e programas educacionais, atuando principalmente nas seguintes áreas: globalização, descentralização de políticas educacionais, poder local, educação superior (gestão, expansão, avaliação e autonomia), Estado, federalismo e regime de colaboração na gestão da educação.
E-mail: edsonprofessor@uol.com.br

Minicurriculo Autores:

Alice Miriam Happ Botler - Doutora em Sociologia, Professora do Centro de Educação e do Programa de Pós-graduação em Educação da UFPE. Pesquisa temas como violências, indisciplinas e justiça na escola; gestão escolar e movimentos sociais; escola e juventudes.
E-mail: alicebotler@gmail.com

Ana Cláudia Oliveira da Silva - Pedagoga, mestra e doutoranda em educação pela Universidade Federal de Pernambuco, onde desenvolve pesquisas no campo das políticas públicas, gestão e planejamento educacional. É docente e pesquisadora na Faculdade Anchieta do Recife, com foco de atuação nas relações entre educação, gêneros e desigualdades sociais dentro dos processos sócio-históricos mais amplos.

E-mail: anaclaudiasilva.ufpe@gmail.com

Ana Maria Tavares Duarte – Psicóloga e Pedagoga. Docente da Universidade Federal de Pernambuco (Campus Agreste). Temas de pesquisa: alteridade, inclusão, educação formal e educação não-formal, espiritualidade e educação, formação humana integral.

E-mail: familliaduarte@uol.com.br

Antonia Zenadja Ângelo de Alencar - Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal do Ceará. Especialista em gestão escolar e coordenação pedagógica pela Universidade Federal de Pernambuco.

E-mail: zenadjaa@gmail.com

Auxiliadora Maria Martins da Silva – Doutora em Educação. Professora Adjunta do Departamento de Métodos e Técnicas de Ensino do Centro de Educação da UFPE. Pesquisadora da Educação das Relações Étnico-raciais.

E-mail: silinhaead@gmail.com

Cristiana Moura da Silva - Especialista em Gestão Escolar e Coordenação Pedagógica pela UFPE. Professora de Educação Infantil de Jaboatão dos Guararapes.

E-mail: cristianamoura@gmail.com

Fernanda da Costa Guimarães Carvalho – possui graduação em Pedagogia pela Universidade Federal de Pernambuco (1989), mestrado em Educação pela Universidade de São Paulo (1997) e doutorado em Serviço Social pela Universidade Federal de Pernambuco (2006). É professora Adjunta do Departamento de Administração Escolar e Planejamento Educacional do Centro de Educação da Universidade Federal de Pernambuco. Temas de pesquisa: política educacional, gestão escolar e formação de professores.

E-mail: fernandacgcarvalho@gmail.com

Gabriel Lopes de Santana - Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco, na linha de Políticas Educacionais, Planejamento e Gestão da Educação. Atua na educação básica como professor da educação infantil no Instituto Capibaribe. Coordenador pedagógico e pesquisador, em pesquisa de Mapeamento de Bibliotecas Comunitárias em Pernambuco, com financiamento do Fundo Estadual de Incentivo à Cultura – FUNCULTURA/PE. Pesquisa temas como: Gestão e Política Educacional; Práticas de Incentivo à leitura literária; Bibliotecas Comunitárias, redes sociais, relação entre comunidade extraescolar e gestão escolar.
E-mail: gabrieldesantana@gmail.com

Iris Rodrigues de Sales – Especialista em Gestão Educacional. Graduada em Pedagogia pela UFPE. Educadora social da Prefeitura do Recife. Pesquisadora em Educação das Relações Étnico-raciais.
E-mail: ypalilas@gmail.com

Karla Cristian da Silva - Mestre em Educação pela UFPE, Professora das Prefeituras Municipais de Ipojuca e de Cabo de Santo Agostinho. Pesquisa temas como violências nas escolas; direito à educação para adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa de internação.
E-mail: karla_alpe@hotmail.com

Laêda Bezerra Machado - Doutora em Educação. Professora Associado 3 do Departamento de Administração Escolar e Planejamento Educacional e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco. Bolsista de produtividade em pesquisa do CNPq.
E-mail: laeda01@gmail.com

Liliane Maria Teixeira Lima de Carvalho - Professora Adjunta do Departamento de Administração Escolar e Planejamento Educacional (DAEPE) do Centro de Educação (CE) da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE); e Professora Permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática e Tecnológica.
E-mail: ltlima@yahoo.com

Luciana Rosa Marques - Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal de Pernambuco (1998), com mestrado em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco (2000), Doutora em Sociologia pela Universidade Federal de Pernambuco (2006) com Estágio de Doutorado no Centro de Estudos Sociais da Universidade de Coimbra (2005). É professora do Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco. Desenvolve trabalhos na área de educação, atuando principalmente nos seguintes temas: democracia, gestão escolar, política educacional e análise do discurso. É vice presidente da Região Nordeste da Associação Nacional de Política e Administração da Educação (ANPAE). É vice coordenadora do GT 05 (Estado e Política Educacional) da Associação Nacional de Pós Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED).

Luciano Freitas Filho - Doutorando em Educação pela Universidade Federal do Rio de Janeiro/UFRJ. Membro da Comissão Dom Helder Câmara de Direitos Humanos da UFPE. Atua na área de estudos curriculares e políticas educacionais, com experiência em formação de professores de educação básica, no tocante à educação em direitos humanos (formação presencial e a distância/EAD). Atualmente, é membro de grupo de pesquisa do Núcleo de Estudos Curriculares/NEC da Faculdade de Educação da UFRJ, trabalhando com a perspectiva pós-fundacional e pós-estruturalista. E-mail: luciano_freitas@hotmail.com

Luis Carlos Marques Sousa – Professor Adjunto da Universidade Federal de Pernambuco, lotado no Departamento de Administração Escolar e Planejamento Escolar, do Centro de Educação. Graduado em Pedagogia pela Universidade Católica de Pernambuco. Mestre em Educação pela Universidade Federal da Paraíba (2002), e Doutor em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte. E-mail: lulakarlos2010@yahoo.com.br

Marciel José do Monte - Mestrando no Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática e Tecnológica do Centro de Educação da Universidade Federal de Pernambuco. E-mail: marciel.monte@gmail.com

Maria da Conceição Carrilho de Aguiar - Doutorado e Pós-Doutorado em Ciências da Educação pela Universidade do Porto - Portugal. Atua como Professora Associada da UFPE no Departamento de Administração Escolar e Planejamento Educacional do Centro de Educação e como pesquisadora da Linha de Formação de Professores e Prática Pedagógica do Programa de Pós- Graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco. Desenvolve pesquisa sobre Formação de Professores; Identidade e Profissionalização Docente; Educação Superior e Representação Social. Membro do Núcleo de Formação Didático-Pedagógica dos Professores da UFPE- NUFOPE. Editora Chefe da Revista de Administração Educacional. E-mail: carrilho1513@gmail.com

Maria da Conceição dos Reis – Doutora em Educação. Professora Adjunta do Departamento de Administração Escolar e Planejamento Educacional da UFPE. Professora do Programa de Pós-graduação em Educação da UFPE. Pesquisadora da Educação das Relações Étnico-raciais. E-mail: cecareis@hotmail.com

Maria Sandra Montenegro Silva Leão - Psicóloga e Pedagoga. Docente da Universidade Federal de Pernambuco. Temas de pesquisa: alteridade, inclusão, educação formal e educação não-formal, espiritualidade e educação, formação humana integral. E-mail: sandra.montenegro@uol.com.br

Rejane Dias da Silva - professora associada da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), DAEPE e do PPGE - Centro de Educação. Doutorado em Educação pela UFPE. Participa como pesquisadora do Grupo de Pesquisa GIERSE (Grupo Interdisciplinar de Estudos Sobre Representações Sociais e Educação), desenvolve pesquisa no grupo Docências, Aprendizagens e Representações Sociais. Atualmente é pesquisadora do CIERS-Ed e da Cátedra de Profissionalização Docente da UNESCO. Desenvolve pesquisa sobre formação de professores e estudos fundamentados na teoria da Representação Social. E-mail: rejanediasilva@gmail.com

Renata da Costa Lima - Doutoranda em Educação da linha de pesquisa de Formação de Professores e Prática Pedagógica do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco. Desenvolve pesquisa sobre formação continuada didático-pedagógica do professor universitário, representações sociais e identidade profissional docente.

E-mail: renata.ufpe@hotmail.com

Wilma dos Santos Ferreira - Graduada em Pedagogia pela Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Caruaru - FAFICA (1995) e Mestre em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco (2015). Tem experiência na área de educação e coordenação escolar. Atua nos seguintes temas: avaliação, política educacional e representações sociais.

E-mail: wilma.sf@hotmail.com

Título **Gestão e Política Educacional: Vivências e Reflexões**

Organizadores Ana Lúcia Borba de Arruda
Edson Francisco de Andrade

Diagramação Denise Simões

Capa

Revisão de Texto Os autores

formato 15,5 x 22,0 cm

fontes Minion Pro, Myriad Pro

Oficina Gráfica | UFPE

Os textos que compõem os capítulos desse livro constituem-se como fruto do trabalho dos docentes vinculados ao Departamento de Administração Escolar e Planejamento Educacional (DAEPE), do Centro de Educação da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). As pesquisas e reflexões aqui apresentadas articulam-se ao envolvimento dos autores com os estudos no campo da política educacional e da gestão educacional e escolar.

Nesse cenário a obra em tela constitui-se na segunda produção sistematizada, resultante do esforço coletivo dos profissionais que atuam no DAEPE e no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPE, a fim de contribuir com o debate da área e subsidiar a formação de estudantes da graduação e pós-graduação e de profissionais do campo da educação e de áreas afins.

Nesse sentido, o primeiro livro produzido por um coletivo de autores desse departamento intitulado, “*Gestão e Política Educacional: abordagens em diferentes contextos*”, organizado pelas professoras Laêda Bezerra Machado e Liliane Maria Teixeira Lima de Carvalho, publicado em 2013, apresenta as produções dos professores do DAEPE e na mesma perspectiva do que ora se apresenta, prezou por fazer circular escritos que contemplam aspectos teóricos e práticos da coordenação pedagógica, bem como a discussão em torno das políticas educacionais e gestão de sistemas e escolar.

Dando continuidade a intenção de publicizar de forma coletiva os resultados de pesquisas e reflexões teóricas em torno da política educacional e da gestão, o livro que ora apresentamos, “*Gestão e Política Educacional: vivências e reflexões*”, expressa o desejo dos docentes do Departamento em atualizar e estimular o debate em torno de diferentes abordagens acerca da política educacional e da gestão educacional e escolar.

ISBN 978-85-415-0966-4



9 788541 509664