

Maria Sandra Montenegro Silva Leão  
Márcia Regina Barbosa

[ORG.]



**POLÍTICAS  
PÚBLICAS  
EM EDUCAÇÃO  
E GESTÃO  
EDUCACIONAL**

*narrativas plurais*

Maria Sandra Montenegro Silva Leão  
Márcia Regina Barbosa  
[ORG.]

**POLÍTICAS  
PÚBLICAS  
EM EDUCAÇÃO  
E GESTÃO  
EDUCACIONAL**  
*narrativas plurais*

  
Editora  
UFPE  
RECIFE  
2022

## Universidade Federal de Pernambuco

Reitor: Alfredo Macedo Gomes

Vice-Reitor: Moacyr Cunha de Araújo Filho



### Editora UFPE

Diretor: Junot Cornélio Matos

Vice-Diretor: Diogo Cesar Fernandes

Editor: Artur Almeida de Ataíde

### Conselho Editorial (Coned)

Alex Sandro Gomes

Carlos Newton Júnior

Eleta de Carvalho Freire

Margarida de Castro Antunes

Marília de Azambuja Machel

### Editoração

Revisão de texto: Luísa Vaz

Projeto gráfico: Pedro Henrique Santos

### Catálogo na fonte

Bibliotecária Kalina Ligia França da Silva, CRB4-1408

---

P769 Políticas públicas em educação e gestão educacional [recurso eletrônico] : narrativas plurais / organização : Maria Sandra Montenegro Silva Leão, Márcia Regina Barbosa. – Recife : Ed. UFPE, 2022.

Vários autores.

Inclui referências.

ISBN 978-65-5962-119-4 (online)

I. Educação e Estado – Brasil. 2. Política pública – Brasil. 3. Educação – Estudo e ensino. 4. Professores – Formação. 5. Pesquisa educacional. 6. Ensino superior – Pesquisa. I. Leão, Maria Sandra Montenegro Silva (Org.). II. Barbosa, Márcia Regina (Org.).

379.81

CDD (23.ed.)

UFPE (BC2022-070)

---

Esta obra está licenciada sob uma Licença Creative Commons  
Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.



---

# SUMÁRIO

---

---

APRESENTAÇÃO **6**

---

## CAPÍTULO 1

SER PROFESSOR: REPRESENTAÇÕES  
SOCIAIS CONSTRUÍDAS  
POR DOCENTES INICIANTES  
DE EDUCAÇÃO INFANTIL **12**

Laêda Bezerra Machado

---

## CAPÍTULO 2

A DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA  
NAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS  
DE SEUS PROFESSORES E SUAS  
CONTRIBUIÇÕES PARA POLÍTICAS  
DE FORMAÇÃO CONTINUADA **38**

Nathali Gomes da Silva  
Maria da Conceição Carrilho

---

## CAPÍTULO 3

PROFESSORES DA EDUCAÇÃO  
INFANTIL: UM ESTUDO DAS  
REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DAS  
POLÍTICAS DE FORMAÇÃO INICIAL **66**

Rejane Dias da Silva  
Maria Luiza Santana

---

## CAPÍTULO 4

OS CONTRIBUTOS DAS EXPERIÊNCIAS  
ESCOLARES PARA A FORMAÇÃO  
PROFISSIONAL DOCENTE **89**

Maria Conceição Silva Lima  
Maria Conceição Carrilho de Aguiar

---

## **CAPÍTULO 5**

FORMAÇÃO HUMANA INTEGRAL  
E EDUCAÇÃO EM TEMPOS  
DE PANDEMIA: REFLEXÕES ACERCA  
DE NARRATIVAS MUDIÁTICAS **111**

Maria Sandra Montenegro Silva Leão  
Lis Paiva de Medeiros

---

## **CAPÍTULO 6**

POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO  
DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS:  
SUBJETIVIDADES COLETIVAS  
E FORMAÇÃO DO PEDAGOGO **139**

Maria da Conceição Reis  
Renildes de Jesus Souza de Oliveira

---

## **CAPÍTULO 7**

OS DESAFIOS DAS PRÁTICAS  
REFLEXIVAS PARA A EDUCAÇÃO  
DE JOVENS E ADULTOS **166**

Fernanda da Costa Guimarães  
Carvalho

---

## **CAPÍTULO 8**

PLANO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO  
DO RECIFE: AFIRMAÇÕES  
E PROGRAMAÇÕES SOBRE A GESTÃO  
EDUCACIONAL DEMOCRÁTICA PARA  
A DÉCADA DE 2015 A 2025 **186**

Luis Carlos Marques Sousa

---

---

## **CAPÍTULO 9**

A GESTÃO EM CRECHES DA REDE  
MUNICIPAL DO RECIFE: NUANCES  
DA REALIDADE **211**

Keila Christine Guedes dos Santos  
Márcia Regina Barbosa

---

## **CAPÍTULO 10**

O PLANO ESTADUAL  
DE EDUCAÇÃO DE PERNAMBUCO  
E O PLANO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO  
DE PAULISTA: EM FOCO O ENSINO  
FUNDAMENTAL **241**

Karina Siqueira Cunha  
Ana Lúcia Borba de Arruda

---

## **CAPÍTULO 11**

PLANO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO  
DE CAMARAGIBE (2015-2025):  
SENTIDOS ATRIBUÍDOS À GESTÃO  
EDUCACIONAL **267**

Elisama de Lima Bezerra  
Priscilla Carolina Lopes da Costa  
Danyella Jakelyne Lucas Gomes

---

# APRESENTAÇÃO

---

Não estamos no mundo.  
Tornamo-nos com o mundo.

GILLES DELEUZE  
E FÉLIX GUATTARI

Esta publicação é uma iniciativa do Departamento de Administração Escolar e Planejamento Educacional (Daepe), da Universidade Federal de Pernambuco, e conjuga o trabalho de um grupo de docentes comprometidos/as com a qualidade da educação pública, gratuita e de acesso para todos e todas, conforme a atual Carta Magna do Brasil.

O intuito principal deste livro é se constituir em uma plataforma aberta ao debate, e não apenas apresentar resultados de pesquisas. Uma vez que os temas são publicizados, tornam-se potências para outras proposições, outras reflexões que escapam dos autores e das autoras no momento em que o exercício da escrita finaliza o artigo. Além de proporcionar aos leitores e leitoras um encontro com diversas reflexões acerca da educação em sua intercessão com políticas públicas, esta produção também se constitui em um exercício para demonstrar percepções acerca dos modos de viver a formação e a profissão docente, trazendo potencialmente desdobramentos em torno de múltiplas problematizações pertinentes ao campo da

educação, lançando olhares para questões críticas da gestão escolar democrática, transitando pelas questões étnico-raciais e, até mesmo, pelos impactos na formação humana provocados pela pandemia da Covid-19.

A obra *Políticas públicas em educação e gestão educacional: narrativas plurais* compõe-se a partir da colaboração de dezessete pesquisadoras e um pesquisador. O primeiro artigo – “Ser professor: representações sociais construídas por docentes de educação infantil”, da autoria de Laêda Machado – expõe, com agudeza, os desafios da docência em início de carreira, demonstrando a complexidade entre expectativas e tensões geradas durante o processo formativo profissional. Analisa as representações sociais das participantes em torno do papel docente na construção da cidadania e das aprendizagens, assim como os enfrentamentos em torno da desvalorização social da profissão, os problemas encontrados nos primeiros espaços para o exercício da docência. É um texto que mostra a dinâmica existente entre as projeções construídas antes e durante a formação docente, e as contradições impactantes da realidade social vivenciadas no chão da escola.

No artigo “A docência universitária nas representações sociais de seus professores e suas contribuições para políticas de formação continuada”, Nathali Gomes e Maria da Conceição Carrilho também discutem representações sociais docentes, mas no âmbito da educação universitária, analisando políticas públicas de formação continuada no campo didático-pedagógico de professores dos cursos de ciências exatas e da natureza da Universidade Federal de Pernambuco. Trazem o desafio de pensar a docência em dois movimentos, articulados entre si: o que educa o outro e o que educa a si mesmo.

Rejane Dias da Silva e Maria Luiza Santana debatem criticamente, em seu artigo “Professores de Educação Infantil: um estudo das representações sociais das políticas de formação inicial”, acerca

de políticas de formação de professores da educação inicial, elegendo as representações sociais enquanto teoria e método de análise da pesquisa. Indagam, analisam e respondem, a partir do estudo de leis e documentos, como tais políticas, implementadas por dentro das instituições, contribuem para a manutenção e transformação das representações sociais em torno da formação profissional.

“Os contributos das experiências escolares para a formação profissional docente” é o texto que Maria da Conceição Lima e Maria da Conceição Carrilho trazem para dialogar sobre o processo de formação de identidades profissionais a partir das trajetórias e experiências de vida. Refletem em torno dos múltiplos caminhos e formas que colaboram na tessitura da identidade profissional docente, seja na prática em sala de aula, seja no processo da construção de si. É um movimento entre imagens internas articuladas com imagens externas produzidas no ambiente social. Portanto, as autoras enfatizam a importância da dialogicidade entre o *eu* e o *outro* nesse processo de demonstrar como diversos elementos, nuances, situações, experiências, lugares, percepções vão nos constituindo, sempre em constante processo de *devir* enquanto potência, isto é, acontecendo, mudando, ressignificando a experiência de viver.

Em sequência, Maria Sandra Montenegro e Lis Paiva expõem o cenário impactante trazido pela Covid-19, no artigo “Educação e formação humana em tempos de pandemia: reflexões acerca de narrativas midiáticas”. É o resultado de um trabalho de pesquisa realizado em *blogs* especializados em políticas, e que publicaram informações, reflexões e críticas contundentes em torno das imbricações entre a educação e a qualidade de vida do povo brasileiro em tempos de pandemia. O artigo se mobiliza para refletir em torno das possíveis consequências deste momento para a educação escolar no setor público e privado, uma vez que os desafios da instabilidade provocada pela Covid-19 são de diversas ordens.

É um drama que afeta milhões de pessoas em todo o mundo e expõe as fragilidades das políticas públicas do país.

Tecendo críticas ao discurso cultural eurocêntrico e suas práticas de exclusão da população negra, o texto seguinte, “Políticas de educação das relações étnico-raciais: subjetividades coletivas e formação do pedagogo”, da autoria de Maria da Conceição dos Reis e Renildes Jesus de Oliveira, discute como a subjetividade do povo negro influencia as políticas de educação das relações étnico-raciais, que, por sua vez, potencialmente contribuem para a formação de pedagogos e pedagogas. Nesse sentido, o artigo coloca em movimento compreensões acerca de três grandes concepções teóricas: subjetividades, políticas para as relações étnico-raciais a partir da lente da educação, e formação docente enquanto um desafio de produção de sentidos. É um texto que expõe a pretensão da cosmovisão colonizadora ao impor, por séculos, uma percepção de mundo calcada em valores únicos, preconceituosos e negacionistas ante a diversidade e a importância de outras culturas, de outros povos.

“Plano de Educação Municipal do Recife: afirmações e programações sobre a gestão educacional democrática para a década de 2015 a 2025” – eis o título que Luis Carlos Marques Sousa escolheu para o seu artigo. A crítica apresentada neste trabalho é a de que a educação escolar brasileira avançou em termos de qualidade social, mas ainda está longe de uma efetiva e expressiva democratização da gestão educacional e escolar. O autor denuncia, simultaneamente, dois graves problemas: o patrimonialismo, que continua permeando as relações sociais e institucionais, e a histórica transposição de princípios, métodos e estratégias do modelo administrativo empresarial para o setor educacional. Sua análise dialoga com o Plano de Educação Municipal do Recife, entre outros documentos que se debruçam sobre a questão da gestão democrática.

Ao analisar a relevância de práticas reflexivas para a Educação de Jovens e Adultos, no artigo “Os desafios das práticas reflexivas para

a educação de jovens e adultos”, Fernanda Carvalho destaca a precária valorização de profissionais que atuam na educação de jovens e adultos, assim como denuncia as frágeis condições de permanência na escola por parte da população que ainda não completou o seu ciclo de formação no tempo previsto. O artigo apresenta diversos problemas que os serviços educacionais dedicados a essa modalidade de ensino enfrentam, para que o direito à educação pública possa se caracterizar enquanto educação democrática e cidadã.

O artigo de Keila dos Santos e Márcia Regina Barbosa, “A gestão em creches da rede municipal do Recife: nuances da realidade”, que aborda a gestão em creches da Rede Municipal de Ensino do Recife, evidencia a tentativa de compreender como é desenvolvida a gestão escolar de uma instituição que atende crianças de 0 a 5 anos de idade. O texto defende que o bom funcionamento da escola depende de um processo contínuo, articulado à realidade social da comunidade, visando atender as demandas educacionais existentes, de modo que a gestão democrática, a partir da perspectiva de autoridade partilhada, possua potência para criar sentidos, caminhos e ações geradoras de uma educação com qualidade social, política, digna e inclusiva.

Karina Siqueira Cunha e Ana Lúcia Borba, no artigo “O Plano Estadual de Educação de Pernambuco e o Plano Municipal de Educação de Paulista: em foco o ensino fundamental”, refletem criticamente em torno do Ensino Fundamental, colocando em relevo a proposta de execução das metas e estratégias presentes no Plano Estadual de Educação de Pernambuco e no Plano Municipal de Educação do município de Paulista (PE). Os dois documentos demonstram preocupação com problemáticas que circundam o Ensino Fundamental, apresentam um diagnóstico da situação educacional do estado, assim como indicadores e ações, porém também apresentam fragilidades que são objeto de análise no artigo.

O último artigo deste livro, “Plano Municipal de Educação de Camaragibe (2015-2025): sentidos atribuídos à gestão educacional”,

da autoria de Elizama Bezerra, Priscilla da Costa e Danyella Gomes, analisa os sentidos atribuídos à gestão educacional a partir do Plano Municipal de Educação da cidade de Camaragibe. A gestão tem sido considerada uma função estratégica no âmbito da educação, pois tem o relevante papel de articulação com diversos setores, assim como com as políticas de planejamento educacional.

Dialogando com a frase de Deleuze e Guattari citada na epígrafe desta apresentação, dizemos que os artigos que compõem este livro foram se construindo no mundo, ao mesmo tempo, plenos de práticas e posturas ético-políticas radicalmente críticas. São textos que corporificam, através das pesquisas realizadas, as diversas formas de relação entre educação e políticas públicas que afetam o direito, os desejos, as ideias, as expectativas, as identidades e subjetividades.

Convidamos os leitores e as leitoras a se perceberem artífices desta composição coletiva.

As organizadoras

# SER PROFESSOR: REPRESENTAÇÕES SOCIAIS CONSTRUÍDAS POR DOCENTES INICIANTES DE EDUCAÇÃO INFANTIL

*Laêda Bezerra Machado<sup>1</sup>*

## Introdução

Este capítulo tem como objetivo identificar as representações sociais do ser professor construídas por docentes de educação infantil em início de carreira. O capítulo é resultado de uma pesquisa mais abrangente<sup>2</sup>, cujos resultados indicaram representações sociais do ser professor como um sujeito proativo, que contribui para a formação do cidadão e demonstra satisfação em realizar uma prática mediada por brincadeiras e interações com crianças pequenas. Sujeitos que reconhecem a desvalorização da docência, mas desejam permanecer na profissão.

- 
- 1 Doutora em Educação. Professora Associada 4, vinculada ao Departamento de Administração Escolar e Planejamento Educacional da Universidade Federal de Pernambuco (Daape-UFPE). Bolsista de produtividade em pesquisa pelo CNPq. E-mail: laeda01@gmail.com
  - 2 Ser professor: consensos e variações nas representações sociais de docentes em início de carreira (CNPq Processo N° 443378/2015-0).

Já há algum tempo estamos a desenvolver pesquisas com professores utilizando o referencial das representações sociais. Nesse percurso temos percebido que vários são os desafios enfrentados por docentes em início de carreira. Especialmente nas pesquisas sobre representações sociais e práticas na escola, temos detectado que os professores iniciantes na profissão são aqueles que apresentam representações mais negativas da docência, os que consideram os conteúdos dos cursos de formação excessivamente teóricos e distanciados da realidade das escolas; além disso, esses profissionais costumam minimizar sua contribuição para o desempenho de suas atividades docentes.

Em estudo sobre as representações sociais e práticas de professores de sucesso nos ciclos de aprendizagem (MACHADO; RAPOSO; CASTRO, 2015) não localizamos professores que fossem ao mesmo tempo considerados de sucesso e estivessem no início da carreira. Em geral, os professores considerados de sucesso, ou seja, aqueles mais comprometidos com a aprendizagem dos estudantes e com uma visão positiva da docência, são os que já superaram o choque de realidade vivido no início da carreira docente. Garcia (1999, p. 28) denomina choque de realidade “o período de confrontação inicial do professor com as complexidades da situação profissional e as condições de permanência deste profissional na docência, apesar de todas as agruras que vivencia”.

Ao tratar sobre os diferentes estágios da carreira, Huberman (1995) caracteriza como inicial o período do ingresso até três anos de exercício profissional. Para o referido autor esse é o momento da docência no qual o professor se depara com a realidade, nem sempre a idealizada por ele em sua formação inicial, o que faz com que seus conhecimentos sejam colocados em xeque.

O estágio inicial da carreira é considerado por Garcia (1999, p. 113) como “um período de tensões e aprendizagens intensivas em

contextos geralmente desconhecidos durante o qual os professores principiantes devem adquirir conhecimento profissional além de conseguirem manter equilíbrio pessoal”. A inserção na carreira docente, como salientam Lima *et al.* (2006), é um momento peculiar, marcado por inúmeras dificuldades.

No Brasil a produção acadêmica sobre o professor iniciante tem crescido e os estudos do tipo estado do conhecimento sobre o tema revelam que, embora o campo da formação de professores venha ganhando cada vez mais destaque, a atuação no início da docência ainda tem sido uma temática pouco explorada no âmbito científico.

Dentre as análises da produção científica sobre a temática, destacam-se os trabalhos elaborados por Papi e Martins (2009), Corrêa e Portella (2012), Papi e Carvalho (2013), Cunha, Voltarelli e Costa (2013) e Machado (2017). As autoras dos referidos trabalhos reconhecem que a quantidade de estudos sobre o professor em início de carreira aumentou, no entanto, ressaltam que há uma concentração de estudos sobre a iniciação a docência nos anos iniciais do ensino fundamental e educação superior. Diante disso, reiteram que há necessidade de novos investimentos em pesquisas sobre o início da docência<sup>3</sup>.

Em análise da produção sobre o tema, Papi e Carvalho (2013), abordam os enfoques das produções brasileiras sobre o professor iniciante publicadas em um evento internacional<sup>4</sup>. Estas autoras mostram que tais enfoques estão mais direcionados para explicitar as dificuldades e dilemas enfrentados pelos professores novatos na profissão do que para apresentar proposições que busquem minimizá-los.

- 
- 3 Esta pesquisa insere-se nesses novos investimentos, pois aborda um grupo ampliado de professores de toda a educação básica, envolvendo docentes da educação infantil, anos iniciais e finais do ensino fundamental e ensino médio.
  - 4 Congreso Internacional sobre Profesorado Principiante e Inserción Profesional a la Docencia. Santiago do Chile, fevereiro de 2012.

Para a pesquisa que deu origem a este capítulo realizamos um levantamento bibliográfico a fim de atualizar o debate científico sobre o professor iniciante. Analisamos os resumos de teses e de dissertações sobre o tema contidos no banco da Capes, tomando como referência o período que compreende os anos de 2013 a 2016. Os trabalhos selecionados importaram em um total de 54 produções entre 43 dissertações e 11 teses. A maioria das produções (45 trabalhos) foi desenvolvida em programas de pós-graduação em educação<sup>5</sup>. A revisão dessa literatura possibilitou uma aproximação mais segura com a discussão sobre o professor iniciante no país e reforçou que o processo de inserção na carreira docente constituiu-se como uma etapa profissional peculiar. Nessa fase, há incertezas e insegurança geradas em relação à teoria e à prática, bem como inúmeras descobertas e diferentes identificações com a carreira, que repercutem na relação do professor com o trabalho que desenvolve e os resultados dele provenientes.

As pesquisas analisadas têm crescido e revelam uma variedade de lacunas decorrentes da formação inicial do docente, que vão implicar em dificuldades a serem enfrentadas no início da carreira. Como reiteram os trabalhos, a entrada na carreira, geralmente é um período de expectativas, marcado por sentimento de insegurança, incertezas, medos e, a principal dificuldade desse período, diz respeito à organização da prática pedagógica. Na maioria dos casos, tais dificuldades e dilemas estão associados às lacunas da formação inicial.

Nos enfoques metodológicos, a abordagem qualitativa é predominante nos estudos relacionados ao professor iniciante. Os sujeitos participantes dos estudos são professores, que atuam em diferentes níveis e modalidades de educação e ensino, e estão com até cinco anos

---

5 Os demais trabalhos foram desenvolvidos em cursos de pós-graduação em História, Geografia, Letras, Linguística e Desenvolvimento Humano.

de exercício na docência, prevalecendo na produção científica pesquisas com docentes dos anos iniciais do ensino fundamental e educação superior. Com docentes iniciantes de educação infantil foram localizados os trabalhos de Queiroz (2013), Cardoso (2013), Barros (2015) e Godeguez (2016). Tais pesquisas estão direcionadas para explicitar dificuldades e dilemas enfrentados pelos ingressantes ou analisam intervenções institucionais, que visam apoiar esses profissionais.

Na análise dessa produção não localizamos pesquisas fundamentadas na Teoria das Representações Sociais. Assim, ressaltamos que, ampliando o debate sobre o início da docência procuramos neste capítulo identificar as representações sociais do ser professor construídas/elaboradas por docentes de educação infantil em início de carreira indicando consensos e variações desses elementos simbólicos.

A Teoria das Representações Sociais vem se disseminando em várias partes do mundo, tem sido tomada como referência para estudo dos mais diferentes fenômenos e estabelece convergências com diversas teorias. Assim como tem dialogado com outros referenciais, surgem outras vertentes, que aprofundam as ideias, os conceitos e os pressupostos originais de Moscovici, ou seja, florescem novos desdobramentos da grande teoria. Sá (1998)<sup>6</sup> destaca três correntes, a saber: a original ou cultural, a abordagem estrutural e a societal. Provenientes de uma mesma matriz, tais correntes convivem pacificamente, sem que uma desautorize a outra, pois possuem pontos de articulação, confluências e alguns desacordos.

Doise (2002), inspirado em Serge Moscovici, apresenta um quadro teórico complexo e estimulante, que articula o estudo de sistemas cognitivos no nível do indivíduo ao estudo dos sistemas relacionais e/ou societais. Apoiase-se, ainda, em Henri Tajfel (1919-1982) que

---

6 Na atualidade, podemos nos referir à quarta vertente, a epistemologia dialógica das representações sociais, que valoriza os processos linguísticos e tem como principal protagonista Yvana Marková.

realizou diversas pesquisas fazendo análises e comparações entre grupos a fim de entender a construção identidade e, também, em Jean Piaget (1896-1980) que, através de uma análise sociocognitivista, considera a intervenção do social decisiva para o desenvolvimento moral dos indivíduos. Esses dois teóricos serviram de referências para W. Doise, com eles estabeleceu diálogos epistemológicos para a construção da abordagem societal das representações sociais.

A abordagem societal procura articular o individual ao coletivo, busca interligar explicações de *ordem individual* com explicações de *ordem social* e, sobretudo, esclarece que os comportamentos, atitudes e práticas do em sociedade são orientados por dinâmicas interacionais, valores e crenças. Como princípios geradores de tomadas de posição, as representações sociais estão direta e simbolicamente vinculadas à posição ocupada pelo sujeito no grupo (DOISE, 2002).

De acordo com Doise (2001, p. 193) “[...] a Psicologia Social quase não construiu conceitos que permitam articular os funcionamentos cognitivos individuais com as dinâmicas sociais mais amplas, das quais participam os indivíduos.” E esta questão motivou suas investigações, na tentativa de superação dos limites da Psicologia Social, relativas à dicotomia indivíduo e sociedade e, também, às análises sobre dissensos e consensos, que estão presentes no indivíduo e nos seus grupos de pertença.

Tomando como referência W. Doise (2002) conceituamos representações sociais como princípios geradores de tomadas de posição dos indivíduos. Tais princípios estão simbolicamente vinculados à posição ocupada pelos sujeitos nos seus grupos de pertencimento. As representações sociais contribuem para definir um grupo social em sua peculiaridade e são instrumentos utilizados pelos indivíduos para compreensão e explicação da realidade na qual estão inseridos. Elas desempenham papel relevante na formação das comunicações, comportamentos, atitudes e ações sociais dos sujeitos.

Partindo do pressuposto que a profissão docente é conflituosa e a entrada na carreira potencializa os conflitos vividos pelos docentes, o presente capítulo trata sobre as representações sociais da profissão construídas por professores de educação infantil iniciantes na profissão. Reconhecemos que essa fase (pelos conflitos, dilemas e incertezas gerados) é propícia à construção de representações sociais do ser professor e que tais representações, devido ao seu caráter funcional, estariam contribuindo para tomada de decisões dos sujeitos frente à permanência ou ao abandono da profissão.

## **Metodologia**

Estudos fundamentados na Teoria das Representações Sociais, em geral, adotam a abordagem qualitativa, uma vez que tal vertente lida melhor com os significados atribuídos a objetos diversos pelos sujeitos. Por se tratar de um estudo para identificar as representações sociais do ser professor construídas por professores de educação infantil em início de carreira, justificamos sua aderência à abordagem qualitativa.

Investigamos 11 (onze) professoras iniciantes, que atuam em turmas de Centros Municipais de Educação Infantil (CMEIs) e escolas municipais do Recife-PE. Do grupo de 11 entrevistadas, todas são graduadas em Pedagogia; sete possuem pós-graduação (no nível de especialização) e três docentes cursam Mestrado. O grupo tem em média 27 anos de idade. Das 11 docentes pesquisadas, seis estão com até dois anos de profissão, três estão com três e duas com até cinco anos de atuação na docência.

O instrumento utilizado para coletar os dados foi uma entrevista semiestruturada, este recurso metodológico se adéqua aos nossos propósitos, pois, como admite Moscovici (1978), nas conversações,

são veiculados valores, que permitem ao pesquisador se aproximar de objetos simbólicos, como as representações sociais. As entrevistas foram guiadas por um roteiro organizado com base nos objetivos da pesquisa duraram em média 25 minutos e foram gravadas com a prévia anuência das participantes.

Os depoimentos das entrevistas foram transcritos, editados e analisados com auxílio do *software Análise Lexical Contextual* (ALCESTE). O programa foi desenvolvido na França nos anos 1970 e introduzido no Brasil no final dos anos 1990. Por meio dele é possível se fazer uma análise estatística de dados textuais.

## Resultados e discussão

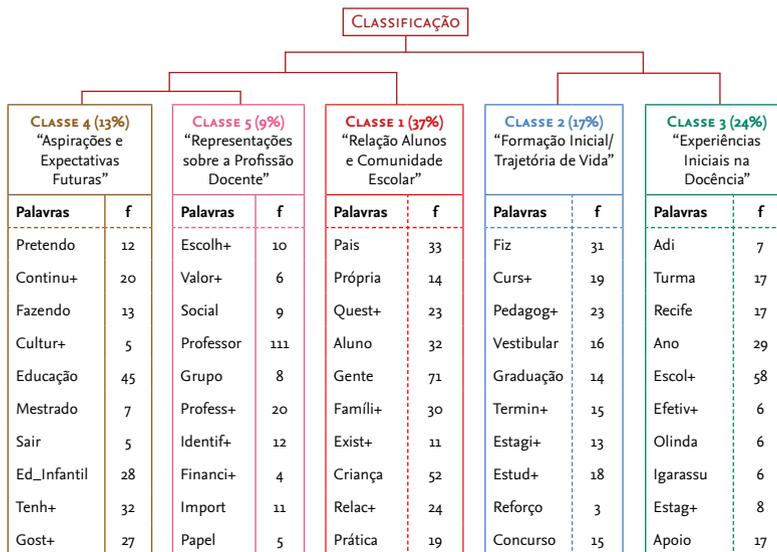
Conforme anunciado, analisamos os depoimentos das professoras iniciantes de educação infantil sobre o ser professor com o apoio do programa Alceste. O *software* gera classes lexicais formadas por Unidades de Contexto Elementar (UCEs)<sup>7</sup>. As classes são formadas por palavras de contexto similar e estáveis, ou seja, com vocabulário semelhante. As classes “podem indicar representações sociais ou campos de imagem sobre um dado objeto, ou somente aspectos de uma mesma representação social” (CAMARGO, 2005, p. 517). Em contato com os campos semânticos (palavras) e os respectivos contextos (UCEs) em que foram verbalizados, o pesquisador pode apreender as representações sociais subjacentes ao vocabulário exposto nas classes.

---

7 As Unidades de Contexto Elementar (UCEs) são segmentos de texto, extraídos pelo *software* em função do *corpus* analisado, nesses segmentos são encontradas as palavras que compõem cada classe. As UCEs são agrupadas em função da semelhança e diferença no vocabulário, depois disso são extraídas as palavras significativas para cada classe.

O dendrograma (Figura 1), exposto a seguir, é produto da Classificação Hierárquica Descendente (CHD) do material decorrente dessas entrevistas. Trata-se de um gráfico que mostra a fragmentação do *corpus* em cinco classes (grupos de palavras) correlacionadas. As classes foram denominadas com base no conteúdo das palavras nelas agrupado, a saber: Classe 1 - *Relação Alunos e Comunidade Escolar*; Classe 2 - *Formação Inicial/Trajatória de Vida*; Classe 3 - *Experiências Iniciais na Docência*; Classe 4 - *Aspirações e Expectativas Futuras* e Classe 5 - *Representações sobre a Profissão Docente*. A seguir, apresentamos a Figura 1 e tratamos cada uma das classes, elas estão articuladas e demarcam as representações sociais do ser professor construídas por docentes iniciantes que atuam na educação infantil.

**Figura 1.** Dendrograma referente à Classificação Hierárquica Descendente (CHD) do corpus: entrevistas com docentes iniciantes de educação infantil



Fonte: a autora.

A primeira classe foi denominada de *Relação Alunos e Comunidade Escolar*. Ela corresponde a maior parte do corpus analisado (37%) e organiza os depoimentos das entrevistadas, relativos aos seguintes aspectos: interação com os pais dos alunos, atividades desenvolvidas em sala de aula, quantidade de alunos por turma, não reconhecimento da participação da família e comunidade no trabalho docente.

Os depoimentos que influenciaram a formação da classe I correspondem às falas de professoras, que têm entre dois e três anos docência e idade entre 26 e 27 anos. As participantes manifestaram-se afirmando que possuem uma relação tranquila com as crianças e suas famílias, contudo essas professoras se queixam da ausência e falta de acompanhamento de alguns pais e responsáveis do desenvolvimento das crianças, o que acarreta transferência de responsabilidades que, em geral, não lhes competem. Afirmou uma das participantes:

[...] Então, a gente tem um certo equilíbrio e uma relação profissional tranquila, agora a relação com os pais ela é tensa, tanto pela questão da comunidade que é complicada como já aponteí, quanto pela própria transferência de responsabilidades. Por exemplo, ficar com a criança até altas horas ou levá-la pra casa porque a família esqueceu de pegá-la na creche. Isto acontece muito, criança com muita febre em sala... (PEI-05).<sup>8</sup>

As docentes ressaltam que desenvolvem seu trabalho com crianças pequenas e muitas vezes as famílias não percebem a importância e não fazem o devido acompanhamento nos mais diferentes aspectos. Segundo suas falas, procuram criar estratégias para se aproximar e incentivar a participação e o envolvimento das famílias nesse processo, mas nem sempre conseguem.

---

8 Codificamos os participantes utilizando a letra P (abreviatura de professora) seguida E1 (abreviatura de Educação Infantil) e o nº do protocolo de entrevista.

Eis alguns trechos do que foi dito:

Eu me dou bem com todo mundo, inclusive meu horário é de sete e meia, mas eu só chego às sete, que é o momento que os pais tão entrando com as crianças, tenho a oportunidade de conversar com eles (PEI-1).

[...] a gente tem mais dificuldade com os pais daquelas crianças que precisam de mais apoio. Porque quanto mais apoio precisam mais os pais se colocam ausentes. Eles não querem escutar que existe essa dificuldade e que nós precisamos do apoio deles direto, mas aí a gente vai driblando, de modo que as atividades em sala impactem a vivência na sociedade (PEI-2).

As professoras comentam sobre a relação com os seus pares nas escolas, falam do apoio que recebem nesse período inicial da docência e afirmam que nem sempre estabelecem uma boa relação com todos da escola, pois há casos em que não se sentem bem acolhidas e orientadas pelos profissionais mais antigos. Portanto, sentem-se isoladas e sem suporte para se adaptarem à rotina e processos burocráticos das instituições. Elas dão indícios de que nem sempre são bem aceitas e acolhidas nas escolas, o que vai contribuindo para estimular a construção representações negativas do ser professor, pois, conforme relatam, o grupo de professores mais experiente manifesta restrições para com as iniciantes na profissão.

Com base na literatura, podemos dizer que uma das principais inquietações vivenciadas pelo docente iniciante é a adaptação ao contexto institucional, que, na maioria das vezes, tem sido desconsiderada. A esse respeito Souza *et al.* (2016) destacam que o aprendizado da docência inclui desde a adequação aos paradigmas educacionais vigentes, rompimento com alguns modelos e valores de ensino até a construção do sentimento de pertença ao meio social. Segundo Tardif (2002), o saber dos professores é um saber social, porque é

partilhado conjunto dos docentes, está associado a um processo de negociação entre grupos e os sujeitos, objetos e recursos de trabalho.

Ilha e Hypolito (2014) destacam que parte da aprendizagem da profissão docente ocorre com o efetivo exercício profissional. Tal aprendizado se dá quando o conhecimento acadêmico e o saber construído no contexto escolar se articulam. Quando os docentes iniciantes não encontraram espaços nas escolas para a realização do trabalho coletivo, eles vivenciam uma situação de isolamento e desânimo para com o exercício profissional. Em análise da prática de docentes em início da docência na educação superior, Souza *et al.* (2016), afirmam que a aprendizagem da docência é favorecida nas unidades universitárias. As experiências anteriores à docência, o compartilhamento de experiências de estudantes com professores, participação em grupos de pesquisa e outras atividades acadêmicas aproximam docentes mais experientes dos que estão iniciando. No âmbito da educação infantil, investigação desenvolvida por Cardoso (2013) mostra que o isolamento docente e ausência de trabalho coletivo na escola constituem alguns dos desencantos dos professores em início de carreira. Tal resultado se assemelha aos indicados pela investigação que deu origem a este capítulo, pois a maior parte das entrevistadas demonstrou sentimentos de não pertencimento ao grupo nas instituições em que atuam.

A segunda classe, *Formação Inicial/Trajatória de Vida*, corresponde a 17% do corpus das entrevistas analisado e organiza os depoimentos acerca da escolha da profissão e percurso na formação inicial. Conforme disseram algumas das participantes, elas tentaram ingressar em outros cursos antes de optarem pela graduação em Pedagogia, no entanto não obtiveram sucesso; outras já trabalhavam na área educacional<sup>9</sup> e sentiram a necessidade de buscar

---

9 Eram Auxiliares de Desenvolvimento Infantil (ADI) ou professor de português, no caso dos dois formados em Letras.

um suporte teórico para exercerem melhor sua atividade. Algumas dessas professoras comentam que são as primeiras de suas famílias a terem acesso a um curso de graduação, o que é considerado por elas como uma grande conquista.

Dentre as 11 professoras entrevistadas, seis delas não tiveram à docência como primeira opção inicial de carreira, ou seja, eles aderiram à docência, em um segundo momento de suas vidas. Mury (2011) usa o termo aderência para se referir a um campo de escolhas possíveis, no qual o magistério se mostrou viável para a inserção no mercado de trabalho. A aderência supõe certa motivação para o aprofundamento de estudos a partir das demandas decorrentes do exercício profissional. Citamos dois trechos de suas afirmações que sugerem aderência à profissão docente:

[...] Eu fui trabalhar coordenando um projeto na área de educação e aí comecei a sentir uma falta de um suporte pra até mesmo dar certeza nas práticas que eu exercia e fiz vestibular novamente para pedagogia (PEI-1).

[...] Então eu entrei na área de ensino, mas nunca foi uma coisa muito estudada, querida, eu queria essa área, né?! (PEI-2).

Detectamos nos depoimentos que o magistério se mostrou uma escolha a posteriori, aqui compreendida como um processo de aderência vivido, como diz Mury (2011) durante a formação e exercício docente. As professoras citam a experiência de estágio curricular como relevante para permanecerem ou não na profissão e falam dessa experiência como uma oportunidade para conhecimento da rotina docente e do manejo de classe. Destacam a dicotomia entre teoria e prática no curso de formação, contudo ressaltam que, mesmo assim, a formação acadêmica inicial foi importante para a preparação e submissão a concurso público na área em que atuam.

Segundo elas, o ser professor é um aprendizado que só se adquire no exercício da profissão. A esse respeito dizem:

A parte de conhecimento pedagógico você sai perfeito e quando você vai fazer um concurso você já está bem preparado, eu fiz a prova e me senti bem preparada pra explicar, mas a sala de aula realmente tem esse ponto negativo. É na prática mesmo que se aprende a lidar (PEI-8).

Até porque na época de faculdade os estágios eram mais de observação, de projetos, explicação... Minha atuação mesmo começou depois que terminei a faculdade, eu não tinha tanta experiência até para coisas assim detalhadas que na faculdade você não aprende como “bom dia, coleguinha”, abertura de aula, lidar com certas birras, então a gente aprende vivenciando (PEI-1).

Os cursos te dão o pontapé, mas eles não mostram o que realmente a prática precisa, os teóricos tão ai eles balizam é... Teorias, pensamentos, mas muitas vezes desconexos do que você faz na sala de aula (PEI-2).

Apesar da importância da formação para obtenção das credenciais que garantem o ingresso na profissão, para as entrevistadas, são os saberes experienciais, aqueles que não se adquirem nas instituições e por meio de seus currículos, os mais atualizados e necessários à prática docente. Conforme Tardif (2002), no início da carreira, os professores acumulam uma experiência fundamental, que tende a se transformar, posteriormente, em *habitus* docente, ocasião na qual questionam a rotina acadêmica a que foram submetidos. Em pesquisa com professoras iniciantes de educação infantil Barros (2015) reitera o exercício da prática para aprendizagem da docência. Estudos com docentes iniciantes no ensino superior, como o de Souza *et al.* (2016) mostram que esses professores se queixam dos conhecimentos pedagógicos e teóricos advindos da formação

inicial, considerados como insuficientes ou, muito afastados da realidade escolar.

Ainda referente ao conteúdo da classe 2, as professoras iniciantes de educação infantil reconhecem o aprendizado adquirido na formação inicial com forte carga teórica, tal reconhecimento corrobora com Giovanni e Marin (2014) e Barros (2015). Para esses autores, os professores iniciantes chegam aos locais de trabalho, tendo muito o que aprender em relação aos seguintes aspectos: entorno da escola, regras, normas, horários, fonte de informações/comunicações institucionais, turmas que irão assumir e lidar com a diversidade na escola e sala de aula. Apesar de relevantes para o exercício da profissão, vários desses aspectos não têm sido abordados na formação inicial, que não tem conseguido articular, de maneira suficiente teoria e prática.

As participantes desta pesquisa afirmaram que a profissão requer estudo e aperfeiçoamento constantes que lhes possibilitem aprender a lidar com as adversidades cotidianas do trabalho docente. Como já dissemos, quase todas as entrevistadas tinham concluído pós-graduação, ou estavam cursando e, citaram a relevância desses estudos estarem aliados à prática e à vivência nas escolas. Mostram-se motivadas e interessadas a persistirem nos estudos e desejam participar de eventos formativos, que sejam direcionados à educação infantil. Sobre isto comentam:

Então é difícil mediar os conhecimentos da graduação, da pós-graduação, se não for uma formação pautada na realidade construída a partir do dia a dia, não tem como, se não há conexão, se perde, não tem sentido (PEI-02).

[...] Essa de arte educação na educação infantil fiquei doí-dinha, foi maravilhoso, dizia eita! Vou fazer isso na minha sala! Fazia, filmava e mostrava aos professores, eles ficavam

doidinhos! Fiz uma bandinha de música, ai teve a de artes visuais, com tinta. Estimula né! Você fica mais motivada. Muito interessante o trabalho com arte na educação infantil. Eu me empolgo toda (PEI-04).

Entendemos que os processos formativos devem considerar mudanças na relação entre educação e sociedade e, também, deverão ser capazes de refletir sobre o papel da escola na atualidade. De acordo com Ilha e Hypolito (2014), os professores buscam diferentes alternativas para enfrentar os desafios. Para isto procuram rememorar/rever os conteúdos de sua formação inicial e investem nos processos formativos, por exemplo, em espaços formativos que possam lhes auxiliar no enfrentamento dos desafios da docência.

A terceira classe, *Experiências Iniciais na Docência*, corresponde a 24% do corpus analisado e organiza os depoimentos relacionados à entrada na carreira, os sentimentos e pontos marcantes dessa fase inicial. Na classe 3 há uma concentração das falas dos professores que eram mestrandos e no geral eles relatam o apoio da universidade, das pesquisas e estudos que desenvolvem para as suas práticas nas escolas. Sobre os sentimentos que marcam o ingresso na docência, umas relatam que se sentiram importantes por serem responsáveis pela aprendizagem de um grupo de crianças pequenas e outras sentiram desespero ao lidar com esse grupo. Algumas comentam que foram colocadas em turmas complicadas, em escolas de difícil acesso e tiveram problemas com as próprias crianças e suas famílias. A esse respeito disseram: “[...] ela formou uma turma com vários problemas e me deu. Foi uma experiência muito difícil” (PEI-II). “[...] foi um pouco difícil porque era uma comunidade muito complicada, que criava muito problema com a escola e professores, crianças com muitos problemas” (PEI-07).

De acordo com Lima (2004) a fase inicial de ingresso na carreira, marcada pela passagem do ser estudante para o ser professor, se faz

por meio da realização de atividades de estágio e prática de ensino, que nem sempre contribuem para evitar o choque de realidade. Outros estudos sobre a inserção profissional na carreira docente como os de Conti (2003), Donato; Ens (2009), Nono (2011), Cardoso (2013) demonstram situações de sofrimento e mal-estar, decorrentes do esforço e tentativas de adaptação ao trabalho por parte dos professores. O esforço afetivo, emocional e cognitivo empregado não tem dado retorno visível e imediato para os docentes. Giovanni e Marin (2014) propõem a oferta de programas de iniciação para professores principiantes como uma estratégia capaz de minimizar os problemas por eles enfrentados.

A quarta classe, *Aspirações e Expectativas Futuras*, corresponde a 14% do corpus analisado e organiza depoimentos relacionados ao futuro e perspectivas dos professores iniciantes de educação infantil para com a profissão. As palavras que compõem a classe 4 estão relacionadas aos desejos profissionais futuros, à decisão de permanecer ou não na docência. Por isso, o destaque para os termos *continuar e sair*.

Conforme os dados agrupados na classe 4, as entrevistadas assumem que desejam continuar na área da educação (oito delas desejam permanecer como docente de educação infantil); três pretendem atuar no ensino superior ou assumir a função de coordenação e, apenas, uma professora pretende mudar de área. Afirmam: “Tenho muita vontade de assumir uma coordenação pedagógica” (PEI-06). “Tenho algumas conexões da área da cultura, museu... São alguns planos futuros que penso” (PEI-11). “Eu me realizo na educação infantil e mesmo que paguem mal, que não seja um trabalho reconhecido, mesmo com os problemas que tem, mas eu quero continuar professora educação infantil” (PEI-01).

Sobre as perspectivas futuras em relação à profissão docente, as professoras têm baixa expectativa devido à desvalorização e falta de

reconhecimento social do valor dos professores, fazem referências a acontecimentos negativos envolvendo a profissão ocorridos no Brasil e não enxergam um futuro profissional positivo devido ao quadro da sociedade atual.

Comentam:

Quero que melhore, mas fazendo uma leitura do cenário atual, eu não vejo grandes melhorias. O governo de São Paulo está querendo fechar não sei quantas escolas e o processo de resistência lá, talvez sejam essas atitudes de luta que impulsionem uma valorização da educação. Mas não tenho muita esperança não! (PEI-07).

Não sei como será esse futuro do professor, se você fala aqui no Brasil onde a profissão é muito desvalorizada... Em outros países já não é assim (PEI-06).

Os dados agrupados na quarta classe corroboram com Gatti e Barretto (2009), quando afirmam que, apenas para uma pequena parte do professorado o salário é um complemento à renda familiar, pois, para a maioria o salário é destinado à manutenção da família, que dele depende, em escala cada vez maior. Na mesma direção, Giovanni e Marin (2014) consideram que a docência parece eternizar as mesmas dificuldades, independente dos níveis escolares ou componentes curriculares. Segundo as autoras, as condições materiais e estruturais das escolas limitam o exercício da profissão docente, engessando práticas e “roubando” no dia a dia a motivação dos professores, assim como suas expectativas de realização profissional.

A quinta e última classe, denominada *Representações sobre a profissão docente*, corresponde a 9% do corpus analisado, organiza os depoimentos relacionados ao ser professor. Na classe 5 estão localizados termos referentes à profissão que dialogam com dados das classes anteriores, por exemplo, os agrupados na classe 4. Esta

classe oferece mais elementos para a apreensão da representação da profissão docente. Os entrevistados, embora satisfeitos com a docência, relacionam o ser professor à desvalorização. Eis o que afirmam algumas das docentes:

Você tão nova escolhe ser professora! Você não combina com o ser professora. Então já escutei muito isso e venho escutando, mas as pessoas acabam desmitificando porque sabem que eu me identifico com a profissão, que eu gosto do que faço (PEI-09).

A minha esperança é que um dia as pessoas digam: “nossa! Que maravilha você escolheu ser professor”. Ao invés de falarem “poxa que profissão horrível tu escolheu!” (PEI-05).

Então, a gente não tem essa valorização, tanto que é uma das funções mais mal pagas (PEI-01).

Muito eu já ouvi de crítica, porque as pessoas achavam que eu tinha potencial para ser outra coisa que não fosse professor (PEI-05).

Segundo Giovanni e Marin (2014), aqueles que pretendem exercer a docência enfrentam mensagens desestimuladoras, preconceituosas e de desprestígio em relação à profissão. Tais mensagens circulam sutil ou explicitamente no interior dos cursos, círculos de convivência e, ainda, são veiculadas nos próprios espaços de formação. O ser professor é também, associado à responsabilidade social, uma profissão que influencia e modifica a vida do outro.

Sobre a profissão as entrevistadas afirmam: “[...] ser professor não é apenas no sentido do conteúdo, mas uma responsabilidade social que expande o valor da profissão” (PEI-05). “[...] ser professor é você justamente dar sentido a vida de alguém” (PEI-04). “No momento que eu pesquisei, que eu observei a prática, que eu estudei eu me vejo

também no papel de professora” (PEI-09). “Professor pra mim é poder participar ativamente da construção do cidadão” (PEI-08).

Conforme demonstraram essas professoras, o trabalho com os alunos e as suas aprendizagens trazem esperanças e motivação para persistirem no exercício da docência. Como afirma Doise (2002), as representações dependem diretamente das relações dos sujeitos com os seus grupos de pertença. As interações grupais são definitivas para manter a especificidade e a identidade dos sujeitos. A partir deste autor procuramos identificar o que era consensual e as variações nas representações das professoras iniciantes de educação infantil entrevistadas.

Assim, foi identificado como consenso representacional no grupo pesquisado o interesse e gosto por desenvolver as atividades profissionais com crianças pequenas. As professoras destacaram, ainda, a desvalorização profissional e a ausência de parceria com as famílias como obstáculos à docência na educação infantil. Assim, constituem elementos de consenso nas representações sociais do ser professor das docentes investigadas: prazer em trabalhar com crianças pequenas; precarização e desvalorização social do professor; e apoio limitado das famílias para o desenvolvimento do trabalho que, segundo as participantes, deveria acontecer de modo corresponsável.

Detectamos que as professoras com mais de 29 anos, com entre 4 e 5 anos de profissão e, que não tiveram a docência como primeira opção, são as que possuem representações mais positivas da docência, elas se reconhecem como ativas no desenvolvimento de suas práticas. Afirmou uma delas: “Sendo professor você vai conseguir dar um sentido na vida de alguém, entendeu como é?” (PEI-04).

As professoras mais jovens buscam suporte e apoio para suas práticas na formação recebida na universidade. Elas tendem a valorizar

mais as aprendizagens acadêmicas, especialmente a pesquisa e consideram que essa atividade alimenta suas práticas. Afirmam:

As formações contribuem positivamente, mas justamente porque tendo um processo de reflexão entre a teoria e a prática. Para mim, essa questão é constantemente ressignificada pelo que eu vivencio, pela minha relação com a pesquisa (PEI-05).

As discussões que eu tenho no grupo de pesquisa movimentam minha prática, a gente tá vendo várias coisas do uso de recurso de didático aí vou vendo... Pôxa! Não tô fazendo isso. No momento que eu pesquiso, que eu observo a prática eu me vejo também no papel de professora também que tô atuando e tem coisas que eu não consigo fazer (PEI-09).

Particularmente as professoras iniciantes de educação infantil, que estavam cursando mestrado, enfatizam a o papel da pesquisa como um complemento que facilita a prática em sala de aula. Afirmam uma das entrevistadas: “[...] No momento em que eu pesquiso, que eu observo a prática eu me vejo também no papel de professora também que estou atuando e tem coisas que eu não consigo fazer” (PEI-9).

As demais professoras iniciantes investigadas revelam buscar orientações para as práticas em *sites* da internet, elas dizem que nesses espaços pesquisam sobre planos de aula, atividades, brincadeiras e adaptam o material que encontram às suas turmas de educação infantil.

Em consonância com Doise (2002) quando afirma que as representações sociais não são criação de um indivíduo isolado, mas marcadas pelos seus grupos podemos admitir que as variações localizadas nos depoimentos estão relacionadas a três variáveis: formação acadêmica, tempo de exercício no magistério e faixa de idade. O pertencimento das professoras iniciantes de educação

infantil a subgrupos variados fez com que percebêssemos discretas variações ao se manifestarem acerca do ser professor.

Quanto às expectativas de permanência na profissão, a maioria das docentes se mostra satisfeita por atuar em educação infantil e deseja permanecer trabalhando com crianças. Percebemos que as docentes, que não desejam continuar, são as estudantes de mestrado, que almejam lecionar no ensino superior, nível educacional que goza de maior valorização e reconhecimento social.

Em síntese, detectamos que as professoras iniciantes de educação infantil representam a profissão docente como uma profissão importante, porém desvalorizada. Também é compartilhada pelo grupo uma representação social do professor como um sujeito socialmente importante, responsável pela melhoria da sociedade, alguém que contribui para a formação do cidadão.

Reconhecemos que apesar das dificuldades, as professoras iniciantes investigadas pretendem continuar no exercício da docência e se consideram satisfeitas por atuarem com crianças pequenas, principalmente, porque conseguem administrar com mais facilidade casos de indisciplina, o que não ocorre, segundo elas, com aqueles profissionais que atuam com crianças maiores e adolescentes.

### **Considerações finais**

Os resultados da pesquisa sobre produção científica, que enfoca o professor iniciante, são reafirmados e aprofundados pelas constatações tratadas neste capítulo, pois os primeiros anos da docência se caracterizam por sua relevância para a aprendizagem e, conseqüentemente, para a construção do alicerce que envolve esse campo profissional. No grupo de professoras iniciantes da educação infantil investigado, há um consenso em relação aos desafios enfrentados no princípio da carreira, tais como: trabalho individualizado; falta

de cooperação dos colegas e das famílias das crianças, inexperiência para lidar com as turmas, precarização das escolas, desvalorização e falta de reconhecimento social do docente.

Como já mencionado, as representações sociais na abordagem protagonizada por W. Doise centra suas preocupações no estudo da influência dos grupos de pertencimento do sujeito para a construção de representações sociais. Procura articular o indivíduo ao coletivo, busca interligar explicações de ordem individual com explicações de ordem social, enfatizando que os mecanismos usados pelos sujeitos para viver em sociedade são orientados por dinâmicas interacionais, valores e crenças. O que identificamos como representações sociais do ser professor das docentes iniciantes na educação infantil foram predominantemente elementos de ordem objetiva, relacionados ao dia-a-dia da profissão e à sua função social. As discretas variações das representações do grupo estão ligadas à faixa de idade e formação acadêmica.

No geral os depoimentos das entrevistadas sugerem representações sociais do ser professor como um sujeito proativo que contribui para a formação do cidadão. As professoras demonstram satisfação por realizar seu trabalho, que tem sido mediado por brincadeiras, jogos e interações com crianças. Elas reconhecem a desvalorização e falta de apoio das famílias, o desafio do trabalho coletivo nas escolas e ausência de acolhimento nessas instituições como os maiores obstáculos vivenciados no exercício da profissão docente. Mas, a despeito dessas dificuldades, cultivam o desejo de permanência na docência. Admitimos que os resultados da pesquisa, apresentados neste capítulo, são relevantes para a formação de professores e suscitam reflexões acerca da implementação de políticas públicas, que venham a oferecer apoio e acompanhamento aos profissionais, que estão iniciando a carreira docente e atuam em instituições de educação infantil.

## Referências

- BARROS, B. C. *Ser professora iniciante na educação infantil: aprendizagens e desenvolvimento profissional em contexto de enfrentamentos e superações de dilemas*. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho/Araraquara-SP. 2015.
- CAMARGO B. V. ALCESTE: um programa informático de análise quantitativa de dados textuais. In: MOREIRA A. S. P. (Org.). *Perspectivas teórico-metodológicas em representações sociais*. João Pessoa: UFPB/Ed Universitária. 2005. p. 511-539.
- CARDOSO, V. D. *Programa de acompanhamento docente no início da carreira: influências na prática pedagógica na percepção de professores de educação física*. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade do Extremo Sul Catarinense. Criciúma-SC. 2016.
- CONTI, C. L. A. *Imagens da profissão docente: um estudo sobre professoras primárias em início de carreira*. 2003. 177 f. Tese (Doutorado em Educação) Faculdade de Educação, UNICAMP, Campinas-SP, 2003.
- CORRÊA, P. M; PORTELLA, V. C. M. As pesquisas sobre professores iniciantes no Brasil: uma revisão. *Olhar de professor*, Ponta Grossa, 15(2): 223-236, 2012.
- CUNHA, R.C. VOLTARELLI, M. A; COSTA, C. S. Pesquisas sobre o professor iniciante no programa de pós-graduação em educação da UFSCAR: o estado do conhecimento de 2000-2010. *Revista Educação e Linguagens*, Campo Mourão, v. 2, n. 3, jul./dez. 2013.
- DOISE, W. Da psicologia Social a Societal. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, v. 18, n. 1, 2002. p. 27-35.
- DOISE, W. Atitudes e representações sociais. In: JODELET, Denise. (Org) *As representações sociais*. Rio de Janeiro: EduERJ, 2001. p. 187-204.
- DONATO, S. P.; ENS, R. T. Representações sociais do ser professor no contexto atual – Desafios, incertezas e possibilidades. Trabalho apresentado no IX CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – EDUCERE. Formação de professores. 26 a 29 de outubro, PUCPR, Paraná. p. 6863-6876. 2009.

- GARCÍA, M. C. *Formação de professores para uma mudança educativa*. Porto: Porto, 1999.
- GATTI, B.; BARRETTO, E. S. S. *Professores do Brasil: impasses e desafios*. Brasília, DF: UNESCO, 2009.
- GIOVANNI, L. M.; MARIN, A. J. *Professores iniciantes diferentes necessidades e diferentes contextos*. Junqueira e Marin editores. Araraquara, SP, 2014.
- GODEGUEZ, A. D. *O Programa Mesa Educadora e suas contribuições para a formação de professores da educação infantil em São Caetano do Sul*. Dissertação (Mestrado em Educação) Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. (PUC-SP) São Paulo, 2016.
- HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.). *Vidas de professores*. 2. ed. Porto: Porto Ed., 1995. p. 31-61.
- ILHA, F. R. D.; HYPOLITO, A. M. O trabalho docente no início de carreira e sua contribuição para o desenvolvimento profissional do professor. *Práxis educacional*. Vitória da Conquista. v. 10, n. 17, jul./dez. 2014, p. 99-114.
- LIMA, E. F. A construção do início da docência: reflexões a partir de pesquisas brasileiras. *Revista Educação*. Santa Maria-RS. v. 29, n. 2, p. 85-98. 2004.
- MACHADO, J. S. Trilhando pesquisas sobre professores iniciantes: um estudo do estado da arte. *Revista Humanidades e Inovação*, v. 4, n. 2. 2017.
- MACHADO, L. B.; RAPOSO, M. M.; CASTRO, T. R. Representações Sociais do bom professor nos ciclos de aprendizagem. *Revista de Administração Educacional*. Recife; v. 1, n. 2. jul./dez. 2015.
- MOSCOVICI, S. *A representação social da psicanálise*. Tradução de Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Zahar. 1978. 291p.
- MURY, R. C. X. Profissionalização docente: da aderência à vocação. Trabalho Apresentado na 34<sup>a</sup> Reunião Anual da ANPEd, 2011, Natal, RN. Educação e Justiça Social, 2011. *Anais da 34<sup>a</sup> Reunião*.
- NONO, M. A. *Professores Iniciantes: O papel da escola em sua formação*. Porto Alegre: Ed. Mediação. 2011.

PAPI, S. e MARTINS, P. Professores iniciantes: as pesquisas e suas bases teórico-metodológicas. *Linhas Críticas*, Brasília, v. 14, n. 27, jul./dez. 2009. p. 251-269.

PAPI, S. O. G. CARVALHO, C. B. Professores iniciantes: um panorama das investigações brasileiras. *Olhar de professor*, Ponta Grossa, 16 (1): 2013. p. 186-202.

QUEIROZ, A. M. *Professoras iniciantes da educação infantil: percursos de aprendizagem da docência*. Dissertação (Mestrado em educação). Universidade Católica Dom Bosco. Campo Grande-MS, 2013.

SÁ, C. P. de. *A construção do objeto de pesquisa em representações sociais*. Rio de Janeiro: EDUERJ, 1998.

SOUZA, K. S. M de. *et al.* A aprendizagem de ser professor em início de carreira. *Comunicações*, Piracicaba, ano 23, n. 1, jan./abr. 2016, p. 41-63.

TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

## A DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA NAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE SEUS PROFESSORES E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA POLÍTICAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA

*Nathali Gomes da Silva*<sup>1</sup>

*Maria da Conceição Carrilho de Aguiar*<sup>2</sup>

### Introdução

O presente capítulo objetiva debater sobre as representações sociais de docentes dos cursos das Ciências Exatas e da Natureza da Universidade Federal de Pernambuco considerando a atualidade da docência universitária nesse campo, a fim de refletirmos sobre possíveis contribuições ao desenvolvimento de políticas públicas de formação continuada didático-pedagógica.

O exercício da docência na universidade tem como características os aspectos múltiplos, contínuos e atuais necessários à qualificação na formação dos estudantes. Tais características se relacionam

- 
- 1 Estudante de Doutorado vinculada ao Núcleo de Pesquisa Formação de Professores e Prática Pedagógica no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco.
  - 2 Docente lotada no Departamento de Administração Escolar e Planejamento Educacional e no Núcleo de Pesquisa Formação de Professores e Prática Pedagógica no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco.

com elementos próprios do conhecimento pedagógico e específicos da profissão, conhecimentos éticos, profissionais, pessoais e de efetivação da carreira. Busca-se, assim, um olhar necessariamente voltado para a formação contínua de caráter didático-pedagógico dos docentes que ensinam nas universidades, pois, ao serem requeridos desses profissionais conhecimentos específicos de sua profissão, os conhecimentos pedagógicos próprios para a atuação em sala de aula são deixados em segundo plano (ZABALZA, 2004).

Pachane e Pereira (2004) inferem que, enquanto são exigidos dos docentes universitários conhecimentos específicos de sua área de formação profissional, bem como títulos de mestre e doutor, as exigências próprias aos saberes pedagógicos, necessários ao exercício da docência, não são objeto de atenção nos processos de seleção e contratação. Dessa maneira acabam deixando a desejar quanto à qualidade requerida pelo processo de ensino e aprendizagem, o que influencia, por sua vez, a formação e a qualificação do estudante. Tais aspectos justificam representações sociais próprias desse grupo de professores e estudantes, exigindo também um perfil específico de profissional.

A docência universitária, nesse contexto, adquire certa centralidade nos debates quanto à qualidade da formação dos estudantes, mas também vem transcorrendo sobre os aspectos formativos próprios da docência, contudo levanta questionamentos ainda presentes quanto às políticas públicas de investimentos para o desenvolvimento dessa prática pedagógica docente no contexto universitário. Conforme a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB nº 9394/96), em seu Artigo nº 52, as Instituições de Ensino Superior possuem algumas características que lhes são próprias, tais como: pluridisciplinaridade na formação de profissionais; articulação entre ensino, pesquisa e extensão; produção intelectual e científica; titulação e regime de trabalho necessário aos docentes.

Goulart (2013) destaca outro aspecto de igual relevância presente nesta LDB, pois considera também a necessidade da participação desses profissionais docentes, para além dos aspectos elencados, nas tomadas de decisões de carácter administrativo com o intuito de consolidar a gestão participativa. Dessa maneira busca autenticar a autonomia deste docente ampliando a indissociabilidade entre ensino, pesquisa, extensão e gestão no contexto de formação dessa docência.

Assim é importante frisar que apesar do relevante destaque que a Lei afirma quanto às atribuições do professor nas universidades, pouco é feito no que diz respeito à formação dos mesmos, evidenciado no Artigo nº 66, da mesma Lei, que dispõe sobre a qualificação para a docência no ensino superior por meio da formação prioritariamente em nível *stricto sensu*. E, conseqüentemente, às políticas públicas de formação continuada para esses profissionais atuarem em sala de aula, uma vez que lhes são exigidos qualidade na formação dos estudantes por meio dos sistemas de avaliação nacionais e internacionais. Percebemos que cabem as instituições universitárias o desenvolvimento de ações pontuais e locais que atentem para uma formação de carácter didático-pedagógico de seus professores, o que por sua vez, torna o processo de legitimação e regulamentação cada vez mais escasso.

Ferenc e Saraiva (2010) chamam a atenção para a responsabilidade quanto à formação pedagógica dos docentes, sendo estabelecida pela LDB Nº 9394/96 em nível de pós-graduação nos cursos de mestrado e doutorado em que os estudantes “deveriam” estar habilitados para o exercício da docência na universidade. Entretanto, o debate não é ampliado no que concerne ao questionamento sobre as competências que tais profissionais deveriam apresentar ao assumir a docência, o que a torna ainda mais enigmática, pouco debatida.

Para tanto concordamos com Anastasiou (2011) ao afirmar que diante das exigências postas aos docentes universitários fica cada

vez mais visível a ausência de uma formação que permita ao docente estar repensando, reavaliando e pesquisando sua prática em sala de aula, destaca com isso, que as ações de pós-graduação *stricto sensu* não possibilitam ferramentas suficientes e necessárias para o exercício dessa docência. Justifica-se assim a pertinência de políticas de formação continuada didático-pedagógica, a fim de construir com os docentes, participantes da ação, saberes necessários para o desenvolvimento de sua identidade e profissionalização que se difere das demais profissões mesmo na docência (RAMOS, 2010; FERENC; SARAIVA, 2010; ANASTASIOU, 2011; ALMEIDA; PIMENTA, 2011).

Essa necessidade compartilhava dos pensamentos e ideais presentes no processo de redemocratização do país no período de 1980 que trouxe um novo direcionamento à docência universitária. Nos anos de 1990, ao repensar o lugar destinado à formação desse profissional, enfatizou-se a necessidade de uma constituição da profissionalidade e identidade em sua prática pedagógica que, por sua vez, demanda conhecimentos de caráter didático-pedagógico (CUNHA, 2009).

O Processo de Bolonha, marco dessa profissionalidade e identidade docente universitária europeia, Dias Sobrinho (2007), Estrela (2010) afirmam que esse Processo mostrou um grande avanço nas universidades do continente europeu, devido à ampliação e às mudanças no currículo das instituições, permitindo uma reconfiguração do papel e função desse contexto acadêmico na sociedade contemporânea.

No contexto brasileiro, apesar da expansão advinda com o REUNI (Programa de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais Brasileiras), implantado no período de 2007 a 2012, que possibilitou um maior ingresso e permanência dos estudantes nas universidades devido à ampliação na oferta de cursos e vagas, não houve, por outro lado, espaços e momentos para refletir o currículo, a formação de seus profissionais a fim de atender a esses estudantes

e a própria identidade docente universitária no atual contexto da sociedade, caracterizando-se assim, em um desafio a ser enfrentado pelas Universidades (BAPTISTA *et al.*, 2013).

Visto que de um lado há as exigências de uma Universidade crítica e reflexiva, que desenvolva em seus atores o pensamento científico, racional, político e social, que é próprio dessa formação, mas que não desconsidere as demandas advindas da internacionalização, globalização e do mercadológico que lhe cerca e que traz para dentro dessas instituições exigências de uma formação específica que atenda ao mercado, além de um perfil específico de estudantes que atuarão como futuros profissionais e que possuem necessidades aprendizagens específicas. Requerendo dos docentes universitários um perfil de ensino que atenda também as realidades postas na/pela sociedade, mercado de trabalho, instituição universitária.

Nessa conjuntura, Ramos (2010) infere que, essas instituições lidam com (re)significações de representações, concepções e valores pertinentes ao momento em que a sociedade vive e é transformada requerendo também desse docente universitário saberes e competências que o possibilitem atender às demandas sociais com qualidade, tendo em vista a docência universitária deixar seu *status* de detentora do saber único e sistematizado e passar a ser questionada, avaliada. Torna-se fundamental a formação continuada didático-pedagógica na consolidação desse processo.

Ao nos debruçarmos sobre o percurso de construção dessa docência, notamos que de uma presença de concepção magistral e intelectual inalcançável do docente do ensino superior, foi transfigurada a uma concepção de docência múltipla, processual e contestada, resultado das novas realidades sociais, políticas e históricas, exigindo desses professores saberes necessários para o exercício dessa docência neste atual contexto sem abrir mão da qualidade crítica e autônoma característica desses espaços de formação (CUNHA, 2009).

Nessa perspectiva, os debates sobre o contexto da docência universitária apontam para a necessidade de uma pedagogia universitária que abranja a pesquisa, políticas de formação, sem, contudo, desarticulá-las do que lhe é próprio: a “indissociabilidade entre ensino-pesquisa-extensão” (CUNHA, 2009, p. 365), uma vez que se constitui uma atividade polissêmica (CUNHA, 2009).

É importante frisar que a universidade nunca abandonará seu propósito de ser um espaço de construção do conhecimento crítico e de encontro com respostas a verdades para a construção da sociedade, mesmo diante de suas novas configurações. A articulação entre ensino, pesquisa, extensão, gestão e avaliação institucional podem criar condições para a problematização das ações presentes no contexto universitário a fim de que esse profissional docente exerça a profissão de maneira efetiva e autônoma.

Assim, para que tal finalidade seja alcançada, faz-se necessário uma atenção especial aos docentes em sua dinamicidade e pluralidade, uma vez que o espaço acadêmico também é múltiplo e plural e este precisa para além de uma formação profissional consolidada para atuação no mercado de trabalho, “deixar marcas indelévels nos alunos” (GOULART, 2013, p. 39).

Sales e Machado (2013) destacam por sua vez que, por muitos anos, à docência no ensino superior encontrava-se associada apenas ao domínio de conteúdos específicos da formação inicial, sendo este o principal requisito para a contratação desses profissionais. Contudo, com o crescimento das exigências no ensino superior, demandou uma maior qualificação dos docentes, acabando por influenciar na construção de representações sociais de docência, por esses profissionais, devido à multidimensionalidade desse espaço.

Ainda dentro dessa compreensão, na atualidade essa docência é permeada por demandas exigidas pela sociedade para a formação universitária que também vai requerer dos docentes um trabalho

voltado para a interação com o outro, o estudante, entendido como sujeito participativo, ativo, deixando de lado uma formação puramente pautada na transmissão de conteúdos específicos e aponta para a necessidade desse professor estar preparado para esse novo perfil de ensino aprendizagem. Dessa maneira a formação continuada de caráter didático-pedagógico mostra-se fundamental para tais transformações, uma vez que compreende a construção identitária do docente, aspectos de sua profissionalidade, o currículo, saberes próprios da didática e da prática docente (RAMOS, 2010; ANASTASIOU, 2011).

A partir dessa compreensão de docência universitária como atividade múltipla, complexa e polissêmica, podemos concluir que a temática da docência universitária constitui um objeto próprio de representações sociais, uma vez que compreende aspectos externos e internos à própria formação docente, perpassando por construções históricas, políticas e sociais – tanto em nível macro da sociedade como em nível micro, nas histórias de vida de cada sujeito –, envolvendo também a significação e (re)significação de representações, valores e discursos que infundem nos discursos e comportamentos dos grupos.

Nessa perspectiva a Teoria das Representações Sociais vem recebendo uma aceitação no campo de pesquisas em educação desde finais de 1980 e início de 1990, devido à complexidade e pluralidade das questões e problemáticas e fenômenos presentes nesse campo e que acabam por influenciar tais discursos e práticas. Para tanto constitui “uma teoria ou ciência coletiva destinada à interpretação e intervenção no real, indo além do que é imediatamente dado na ciência ou na filosofia, de classificação de fatos e eventos” (MACHADO, 2008, p. 3), buscando compreender como esses sujeitos, em seus grupos sociais, atribuem sentidos e significados aos fenômenos que surgiam na sociedade e lhes causavam inquietações.

Moscovici (2009), nesse contexto, infere que o conhecimento do senso comum, ou seja, do “universo consensual”, torna-se importante uma vez que concretiza o saber do conhecimento científico a fim de explicar e comunicar os fenômenos à sociedade. Contudo, esse conhecimento do senso comum exerce igual valor para o meio social, se comparado ao saber científico, pois é o senso comum que auxiliará na compreensão imediata do fenômeno estranho. Segundo Santos (1996), o senso comum possui um valor para a sociedade.

Entendemos, a partir disso, que professores universitários das ciências exatas e da natureza, nosso objeto de discussão, recorrem a experiências vividas e compartilhadas em seus grupos para fundamentarem as concepções e práticas no momento em que elaboram e reelaboram representações sociais de docência universitária. Esse movimento tem como finalidade a afirmação sua identidade enquanto professor bem como a identidade do seu grupo, o grupo de professores universitários desse campo (BORGES, 2006). Os sujeitos desse grupo específico recorrem a processos mentais, construídos no social, que justificam seus discursos e sua pertença ao grupo.

Diante do exposto objetivamos, no presente trabalho, compreender as representações sociais pelos docentes dos cursos das “Ciências Exatas e da Natureza” da Universidade Federal de Pernambuco quanto à atualidade da Docência Universitária neste campo, a fim de refletirmos as possíveis contribuições para pensar políticas públicas de formação continuada didático-pedagógica.

Para tanto, participaram desta investigação 14 docentes do Centro de Ciências Exatas e da Natureza da Universidade Federal de Pernambuco, os quais foram submetidos como instrumentos de coleta de dados, ao questionário semiprojetivo, respondendo perguntas gerais sobre o lugar e prática de atuação na docência universitária e mais especificamente no campo das ciências exatas e da natureza. Esse questionário consiste em, a partir de uma frase

iniciada indutora, os participantes a completarão tomando como base suas representações, concepções, vivências e valores.

Após a leitura e análise dos questionários, elaboramos o roteiro da entrevista semiestruturada com o intuito de aprofundar e suscitar novos elementos sobre o objeto de pesquisa. Dessa forma, dos 14 participantes iniciais, 06 docentes constituíram o corpus das entrevistas. Em seguida as entrevistas foram transcritas e analisadas, respeitando as orientações da análise de conteúdos, realizamos a triangulação dos dados o que nos permitiu relacionar e organizar as categorias e subcategorias. Vale salientar que os dados foram analisados com base na Técnica de Análise de Conteúdo de Bardin (1988) tendo como base de interpretação a Teoria das Representações Sociais.

Nessa perspectiva, abordaremos no presente texto a temática “Representações sociais quanto à Docência Universitária atualmente e nas Ciências Exatas e da Natureza”, que por sua vez foi dividida em duas outras categorias, a saber: “A atualidade da docência universitária”; e, “A atualidade da docência universitária nas ciências exatas e da natureza.” Por fim, traçaremos reflexões sobre políticas de formação continuada didático-pedagógica para o contexto universitário.

### **Representações sociais quanto à docência universitária nos dias atuais e nas ciências exatas e da natureza**

Abdalla (2006) vem considerar que as representações que constituem o universo da docência são resultado de construções ativas que ocorrem no cotidiano da ação. Diante disso, direcionamos nossa atenção para a importância em compreender o proposto na presente categoria, pois, nas representações elaboradas pelos docentes, no nosso caso, docentes universitários, estão não apenas as experiências e memórias, mas também aspectos da atualidade

do contexto e das relações e interações que esses sujeitos/grupo constroem com objeto. Isso porque, tanto o objeto como o sujeito/grupo e o meio social são múltiplos, dinâmicos e passíveis de serem transformados por tais representações (MOSCOVICI, 1978; 2009).

Nessa perspectiva os dados elencados pelos participantes nos possibilitaram entender os contextos e dinâmicas, apreciados por eles na constituição das representações de docência universitária, primeiramente, sobre a docência universitária nos dias atuais, posteriormente, no que concerne às especificidades e exigências da docência universitária nas ciências exatas e da natureza, considerando o atual contexto em que esta está configurada. Dessa maneira foram organizados em: a) *A atualidade da docência universitária*; e, b) *A atualidade da docência universitária nas ciências exatas e da natureza*. De modo geral, apontaram para a generalidade da docência universitária e particularidades dessa docência nas ciências exatas e da natureza.

### A atualidade da docência universitária

A docência universitária está diretamente associada ao atual contexto de sua configuração social, política, econômica e cultural, não podendo ser tratada desarticulada desse contexto, pois influencia tanto na maneira como os discursos dos sujeitos envolvidos no processo de ensino aprendizagem são construídos como na condução das práticas em sala de aula. Os papéis requeridos de universidade, por essa sociedade, acabam por acompanhar a fugacidade do tempo, economia, tecnologia, construção do conhecimento, dentre outros aspectos, visando atender as demandas do mercado de trabalho. No entanto, o contexto universitário ainda se configura como um espaço de formação crítico-reflexivo e consegue manter esse caráter,

seguindo um caminho de resistência ao da demanda puramente mercadológica baseada na produção de resultados (PACHECO, 2003).

Esse atual contexto social-mercadológico acaba por influenciar na elaboração e reelaboração de representações sociais. Tanto essas representações como as próprias concepções de docência universitária por se constituírem como dinâmicas, múltiplas, complexas e construídas nas interações sociais também são influenciadas por essas representações (MOSCOVICI, 1978; 2009; ALMEIDA; PIMENTA, 2011).

A partir dessa compreensão os docentes, participantes da pesquisa, direcionavam seus discursos para dois pontos distintos: o primeiro tratava-se da compreensão de *docência universitária na sua relação com a sociedade*, da responsabilidade formativa e informativa que a academia estabelece com o meio social em geral; e o segundo aponta os *problemas recorrentes no universo dessa docência*, dos encargos também advindos dessa atualidade e que são presentes nesse campo.

Quanto ao primeiro ponto no que concerne às *compreensões de docência universitária no atual contexto*, na sua contínua relação com a sociedade, as falas revelam indícios do compromisso que a universidade precisa ter não apenas com o desenvolvimento de pesquisas, mas também com a formação integral dos sujeitos que adentram nesses espaços e que atuarão como futuros profissionais. É o que observamos na colocação a seguir.

[...] se a gente não formar valores, a gente vai ficar uma sociedade perdida. Nos dias atuais, eu acho que a docência, ela vai tomando alguns rumos que são de acordo com a realidade do mundo de forma geral [...] a educação universitária não pode deixar de ter o significado que sempre teve. Acho que a gente tem que ir pela sociedade, chegar lá e criar novas gerações pra que essas novas gerações olhem pra carreira de Física, da Matemática, qualquer carreira universitária de uma forma

bem séria [...] Eu acho que a universidade como um todo tem que funcionar meio que conectada com a sociedade, tanto na entrada do indivíduo como na saída [...] O ensino universitário é uma coisa bem complexa eu diria, sabe?! Mas a gente tem que trabalhar para que a universidade seja [...] que deve à sociedade também. Tudo isso se reflete no final em baixos índices de violência, na sensibilidade das pessoas [...] tem muita coisa [...] (Docente 1).

O extrato de fala acima registrado revela o compromisso que a docência e o próprio contexto universitário possuem com a construção da sociedade. Essa responsabilidade atribuída à docência universitária compreende três momentos: inicialmente, na entrada dos sujeitos no espaço acadêmico, em que se deve proporcionar maior formação e compreensão do mundo e suas problemáticas e contextos; posteriormente, busca-se devolver esse sujeito preparado para atuar na sociedade a partir das aprendizagens construídas, não apenas no contexto da profissionalização, mas dos valores, ética, da própria realidade em que está inserida; e, por fim, deve-se contribuir para o crescimento econômico, social, político e tecnológico dessa sociedade por meio de debates e pesquisas desenvolvidas.

A colocação do Docente 1 coloca em evidência que a docência universitária tem como principal objetivo a transformação do estudante em cidadão, a formação das gerações, visto que, no momento em que contribuem para a formação crítica dos sujeitos, esses, ao atuarem no meio social em que estão inseridos, colaboram para o esclarecimento de outros atores sociais. Esse “ciclo formativo” passa a ser resposta para as problemáticas sociais existentes, pois uma sociedade mais esclarecida reflete em “baixos índices de violência”, e, conseqüentemente, “na sensibilidade das pessoas”, como bem assinala o docente.

As representações de docência universitária nesse atual contexto em que está configurada indicam novas questões que adentram

no próprio espaço universitário, “rompendo” com a formação baseada no caráter apenas técnico. Ou seja, a aprendizagem técnica, puramente voltada aos saberes específicos da profissão, já não oferece subsídios suficientes para que esse sujeito em formação atue na sociedade, dessa forma exige saberes que abarquem uma formação profissional mais ampla baseada em saberes da ética, da cidadania. Nessa compreensão a formação desse docente também precisa abranger, para além dos conhecimentos profissionais, aqueles que deem conta das demandas exigidas pelos estudantes, sociedade e mercado de trabalho (CORDEIRO, 2006; DIAS SOBRINHO; BRITO, 2008).

Entretanto, mesmo diante dessas responsabilidades sociais assumidas pela docência universitária, na concepção desses professores, ela também sofre consequências e reflexos dessas exigências, uma vez que visa atender as demandas sociais, ocasionando, assim, em *problemas recorrentes no contexto da docência universitária*, segundo ponto destacado pelos docentes. É o que podemos observar na fala abaixo transcrita.

[...] meu pai costumava dizer que não se faz mais professores como antigamente. Então, você fazer com que um jovem tenha um ideal de ser professor, isso é difícil hoje [...] eu acho que é uma profissão desvalorizada, que não atrai ainda, mas, como muitos vão para o mercado de trabalho em busca de um bom emprego e não encontram, aí resolvem ser professor e muitas vezes são até, é [...] assim tristes porque escolheram essa profissão [...] (Docente 2).

A colocação acima registrada indica representações de docência universitária associadas ao que é próprio desse espaço, visto que o ensino universitário é colocado diante de um contraste: de um lado, encontram-se as exigências postas a esses profissionais, carga horária dividida em sala de aula, planejamentos, publicações, orientações e desenvolvimento de pesquisas, e, ainda, como observamos

anteriormente, a formação integral do estudante, participação na gestão e extensão; por outro lado, não se oferecem condições para que as exigências sejam minimamente cumpridas. Dessa forma, a própria docência sofre com a baixa qualidade nas condições de trabalho, questões salariais e de estruturação de carreira, tornando-se, assim, uma profissão pouco atrativa.

Nessa perspectiva, observamos que os docentes universitários passam a elaborar representações de docência universitária inseridos no contexto e dinâmica das demandas e exigências em que a própria universidade está inserida e é constituída (ABDALLA, 2006). Tais representações, ora constituem-se como uma ação de responsabilidade social na formação dos estudantes, o que resulta em algo gratificante e prazeroso na prática do ensino; ora como uma ação permeada de “percalços” e problemas advindos dessa sociedade, gerando instabilidades, “desgastes” e “desvalorização”, que trazem dificuldades para a efetivação dessa ação.

Uma vez que a lógica do mercado, do neoliberalismo impõe ao profissional a qualidade no serviço diante as demandas, ou seja, produzir mais, em pouco tempo, sem perder a qualidade. Essa mesma lógica ao ser introduzida no contexto da docência universitária acaba por refletir na desvalorização desse profissional e da própria profissão. Nessa compreensão concordamos com Aguiar (2016) ao inferir que as demandas advindas da globalização não apresentam coerência no contexto da docência universitária por esta ser permeada por conflitos e complexidades quanto a sua própria identidade e função social. Desta maneira, a autora defende políticas de ações de formação continuada didático-pedagógica como subsídio para a reconfiguração da prática, profissionalidade e identidade desses profissionais e assim auxiliar na formação de novos profissionais e cidadãos (AGUIAR, 2016).

Vimos que os conflitos e dificuldade existentes na dinâmica comunicacional de um determinado grupo – no nosso caso, os

docentes universitários das ciências exatas e da natureza – também são responsáveis pela elaboração de representações sociais, uma vez que por gerarem inquietações nos sujeitos desse grupo, permitem atribuir valores, sentidos e significados ao objeto representado, a fim de responderem as suas ansiedades e compreenderem esse mesmo objeto (MOSCOVICI, 1978; 2009). Essas representações e formas de representar tornam-se o “norte” que orientam os docentes na construção e confirmação de seus discursos e práticas.

Nessa conjuntura os discursos apresentados pelos professores em questão reconhecem que o ensino universitário vem passando por transformações a fim de acompanhar as novas realidades e exigências sociais, reconhecem também a dinamicidade e complexidade em que o processo de ensino aprendizagem, formação e profissionalização ocorrem. Contudo, por não possuírem formação pedagógica para lidar com tais demandas, ainda veem o passado como uma realidade promissora e possível de alcançar os objetivos formativos.

Assim nos colocamos diante de uma inquietação: considerando que esses docentes, inseridos no contexto em que a universidade é constituída, passam a emitir concepções e a representar essa docência – que, por sua vez, é múltipla, dinâmica e complexa – haverá especificidades e particularidades que, possivelmente, representem os seus contextos de atuação, ou seja, a docência universitária nas ciências exatas e da natureza? Que especificidades e particularidades são essas? Esses questionamentos serão contemplados no ponto seguinte.

## A atualidade da docência universitária nas ciências exatas e da natureza

Uma vez definidas, por esses professores, as concepções de docência universitária no contexto em que a universidade está hoje configurada, tivemos a necessidade de retomar algumas inferências

às quais chegamos a partir dos questionários semiprojetivos, que apontavam para algumas especificidades do ensino no campo das ciências exatas e da natureza.

Vimos que essas induções estavam relacionadas a uma percepção de docência que destoava em certo ponto, do que fora apresentado nos questionários, uma vez que abrangia sentidos pautados no “domínio dos conteúdos matemáticos”, o “envolvimento com o raciocínio lógico-matemático” e a “relação “concreta/exata” dos conceitos matemáticos”.

Assim, buscamos considerar as atuais conjunturas em que esses professores percebem a docência universitária. Tal entendimento torna-se importante, pois, no momento que o professor passa a representar essa docência considerando o seu grupo de pertença e o contexto que a configura, lida com processos dinâmicos que auxiliam em seu discurso e prática. Ou seja, ao assinalarem a presença de particularidades dessas concepções e práticas, sinalizam representações que distinguem e firmam a identidade de um grupo, justificando-os.

Diante do exposto, ao analisarmos as falas dos docentes, percebemos a presença de três fatores que indicavam particularidades da docência nas ciências exatas e da natureza: o primeiro está associado ao *preparo necessário desse professor para atuar no campo das ciências exatas e da natureza*; o segundo, a preparação e a dedicação necessárias ao estudante dos cursos de ciências exatas e da natureza; e, como terceiro fator, à contínua relação que este campo possui com a pesquisa.

No que diz respeito ao primeiro fator, o *preparo necessário desse professor que atuará no campo das ciências exatas e da natureza*, percebemos que os docentes chamam a atenção para o conhecimento aprofundado no assunto associado ao preparo e a muita dedicação, como revela a fala abaixo transcrita.

Eu acho que o conhecimento. Sabe por quê?! Porque, quando a gente começa a dar aula na universidade, né? [...] Você, uma pessoa experiente, você se depara com muitas perguntas dos alunos, perguntas que, com um tempo, você se dá conta que se repete, eles sempre têm algumas dúvidas semelhantes, mas, quando você tá na primeira vez, você tem que tá preparado pra responder as questões deles. Aí vem o negócio da preparação. [...] E tem que ter o conhecimento. O professor universitário, se não tiver... e já vi o professor universitário perder muita credibilidade se não souber responder [...] (Docente 6).

Em contraponto ao “ter conhecimento”, outro fator decorrente da docência nesse campo é a ausência dos aspectos didáticos necessários ao exercício da profissão, apontando para práticas distantes do processo de ensino aprendizagem, pautadas na repetição e memorização dos conteúdos. Essa ausência é encarada com normalidade nesse grupo, onde não há a possibilidade de ter um vasto e aprofundado conhecimento específico e dispor da didática necessária para a promoção do ensino aprendizagem.

É possível verificar isso na fala abaixo transcrita.

[...] Outra especificidade que é muito difícil, eu acho, de ser entendida e acessada por pessoas de outras áreas, especialmente, no magistério superior, de nível já de fim de graduação, é um tipo de perícia, um tipo de habilidade que é preciso que o aluno tenha. E independência, ela também é desenvolvida pela variedade de professores que ele tem. Professores menos paternos e professores mais paternos, professores menos didáticos e professores mais didáticos, porque, no nível desses, não é possível exigir que todos os professores tenham uma didática maravilhosa, uma pedagogia refinada, né?! O cara, se ele é a maior autoridade em Óptica Quântica da América Latina, ele não pode ser preterido num curso de pós-graduação, simplesmente porque ele não tem uma didática tão boa.

Os alunos vão ter que, reconhecendo o conhecimento notório, a sua..., o grande brilhantismo naquela área, e se submeter a algumas deficiências da pessoa de passar o conhecimento e tentar vencer isso e ter acesso às qualidades daquele professor, entende?! Então eu acho que isso também faz parte do aprendizado do físico completo, entende?! Ele ter uma variedade de professores. Aquele grande cientista que não é um bom professor, um bom professor que é um bom cientista e não tão brilhante como aquele outro, entende?! [...] (Docente 5).

Por ser considerado um campo “árido e frio” (Docente 2) ou, como “o nome já tá dizendo, exato, então, com caráter objetivo” (Docente 5), o campo das ciências exatas e da natureza já carrega representações que orientam perfis de docência associados ao rigor, às exigências e à dedicação, buscando à exatidão dos resultados. Ao observarmos nas falas dos Docentes 5 e 6, a realidade da docência universitária neste campo reflete a realidade em que historicamente o saber matemático e físico é consolidado na sociedade.

Segundo Machado (2013), os discursos que permeiam o universo do conhecimento matemático são resultado do próprio lugar que essa disciplina assume na sociedade e nas escolas, ora com um saber próprio da lógica, ora da intuição, ora da razão, ora do psicológico dando a entender que o processo de ensino e, conseqüentemente, de aprendizagem são destinados para poucos, “os iluminados” ou os mais inteligentes.

Tais representações são proferidas por pessoas tanto leigas como também por alguns docentes e especialistas que colocam esse conhecimento como algo de difícil acesso e que acabam sendo consolidados nos discursos e práticas dos docentes em sala de aula (BECKER, 2012; MACHADO, 2013). Dessa maneira é normalizado por este grupo de professores o fato do docente ser um “gênio” em determinado conhecimento e não ser um “bom professor”, como se os

saberes específicos e os pedagógicos ocupassem posições opostas na atividade da docência

Dessa maneira, as falas dos docentes direcionam para a presença de representações no momento em que a docência universitária no campo das ciências exatas e da natureza é considerada pela comunidade que a constitui como uma área que é marcada pela objetividade e exatidão dos conteúdos corroborando na elaboração de um perfil e uma identidade desse grupo que acabam por atribuir-lhes características peculiares, como o conhecimento aprofundado do assunto e muita dedicação e preparo para dar conta do quantitativo de informações próprias dessa área. Isso nos reporta a Abdalla (2006), para quem a identidade de um grupo é resultado das representações construídas e legitimadas na dinâmica das relações presentes nas ações e intenções que caracterizam a profissão e a pertinência no grupo.

Por outro lado, o caráter didático no processo de ensino aprendizagem é postergado, uma vez que os conhecimentos específicos são mais numerosos e assumem maior importância para os docentes. Cabe, assim, ao estudante preencher essas lacunas didáticas deixadas pelos professores e, por meio de muita dedicação, dar conta das aprendizagens dessa área a fim de construir os conhecimentos necessários à sua formação. Essa constatação nos remete ao segundo aspecto dessa subcategoria, o qual se refere à *preparação e à dedicação necessárias ao estudante dos cursos de ciências exatas e da natureza*. Como é apontado na fala transcrita a seguir.

[...] É importante o aluno ter também autocrítica, tá certo?! [...] O desenvolvimento da matemática é lógico, então são várias argumentações que é preciso que o aluno, que a gente e o aluno, que a gente transmita para o aluno a necessidade de sempre tá fazendo uma autocrítica daquilo que tá fazendo, entendeu?

[...] quem senta em casa pra estudar e fazer os exercícios e realmente aprender é o aluno, entende?! [...] (Docente 4).

Percebemos que não apenas esta, mas também outras responsabilidades são atribuídas a esses estudantes: a culpa pela não aprendizagem, a falta de base dos conhecimentos matemáticos advinda da escola básica, a falta de educação desses estudantes, o desenvolvimento do raciocínio lógico-matemático e da autocrítica matemática, e a dedicação aos estudos. No extrato de fala acima, notamos que os docentes acabam por desobrigar-se, parcialmente, da responsabilidade pelo ensino aprendizagem, justificada pelos inúmeros conteúdos e atividades de que precisam dar conta durante o curso ou na universidade. Assim, a maior parte desse processo cabe ao estudante, que precisa “fazer os exercícios e realmente aprender” (Docente 4).

Essa fala confirma as inferências de Becker (2012). Segundo esse autor, os docentes das ciências exatas atribuem uma parcela da responsabilidade pelas deficiências de aprendizagem aos estudantes, chamando a atenção para o fato de que “não basta o aluno ter predisposição, é preciso que os professores melhorem para que se superem as dificuldades de aprendizagem” (p. 154). Dessa maneira aponta para um “caminho de mão dupla” na constituição dessa docência, visto que não se trata de transmissão de conteúdos, mas, muito mais na construção dos mesmos. Isso é feito tanto por estudantes, mas muito mais pelos professores, pois são esses que possuem o conhecimento sistematizado e deveriam ocupar o lugar da transposição didática.

Ainda em relação a essa discussão, observamos que as representações que apontam as especificidades de um grupo sobre um dado objeto, também, são responsáveis por validar, difundir e concretizar, ao longo da trajetória, características que identificam esse grupo. Ou seja, no momento em que a docência nas ciências

exatas e da natureza firma uma identidade associada a representações ligadas ao rigor, muita dedicação e ausência de didática, os docentes e, conseqüentemente, os estudantes pertencentes a esse grupo primam por defender, propagar e confirmar tais sentidos e significados, pois “os membros do grupo social se põem a funcionar de maneira unida, numa espécie de consenso vital” (JODELET, 2005, p. 353). Isso explica o porquê de tais especificidades permanecerem enraizadas, mesmo diante das novas demandas que constituem a universidade na atualidade.

Além disso, percebemos que os docentes também caracterizam como particularidades da docência nas ciências exatas e da natureza a *relação contínua com o desenvolvimento de pesquisas*, uma vez que compreendem a existência de uma relação direta com a observação de experimentos e da natureza. Tais inferências podem ser comprovadas na seguinte fala.

Quando você faz as ciências naturais, a parte específica é você induzir o estudante à observação da natureza [...] Então essa parte da observação da natureza é uma coisa que caracteriza muito o conteúdo dos nossos programas de forma geral [...] Tem um lado experimental. Por exemplo, na hora de ensinar, a gente tem que induzir o estudante a fazer o experimento, senão ele vai estar descrevendo uma coisa na cabeça deles [...] por isso que eu falo que a observação é fundamental, a observação da natureza. [...] (Docente 1).

A fala acima registrada aponta novamente a presença da pesquisa como algo específico dessa docência, contudo passamos a entender aqui a origem dessa compreensão para os docentes, justificando essa representação. Percebemos que, devido ao caráter de observação da natureza e dos fenômenos nela presentes, própria desse campo, passam a orientar práticas ligadas à pesquisa, uma vez que esta possibilita lidar com os experimentos visivelmente

manipulados, que, possivelmente não seriam obtidos se fossem utilizadas outras práticas.

Notamos que a prática da pesquisa não se encontra restrita à prática em sala de aula, mas compreende a própria formação desse docente, uma vez que é a fonte de produção de conhecimentos que respaldarão o próprio ensino. Percebemos que, ao especificarem o campo das ciências exatas e da natureza, os docentes alteram suas concepções quanto ao ensino aprendizagem da universidade. Apesar de compreenderem as demandas reais na formação dos estudantes e o atual contexto que a universidade enfrenta, ao direcionarem o olhar para suas áreas de atuação, ainda primam pela rigorosidade, pela exatidão, pela responsabilidade do aluno em aprender, pela transmissão de conteúdos. Tais concepções são justificadas, visto que essa área, por si só, já abarca representações que, historicamente, foram confirmadas e legitimadas por seu grupo por meio da comunicação, sendo assim difíceis de sofrerem rupturas (JODELET, 2005).

Dessa forma, por essa área ser entendida como algo “frio”, “exato”, esses docentes desenvolvem práticas de ensino pautadas na “exatidão”, “objetividade”, “muita dedicação e conhecimento”, e apontam a presença de “carências didáticas”. O estudante, por sua vez, é responsável, a partir da dedicação, por “fazer os exercícios e realmente aprender”. Tais representações revelam práticas tradicionais ligadas às concepções de ensino permanecem enraizadas nas falas dos sujeitos, confirmando, mais uma vez, o possível lugar dessa concepção como o situado no núcleo central da representação.

Nessa perspectiva concordamos com Machado (2013) para quem considera que algumas concepções são erroneamente colocadas ao ensino aprendizagem da matemática que acabam por legitimar representações de um conhecimento puro, de exclusividade para poucos. Essas colocações refletem em comportamentos que

ratificam o “prestígio” do campo das exatas e nas formas como os conhecimentos são produzidos e “transmitidos” por seus docentes.

### **Considerações finais: políticas de formação continuada didático-pedagógica**

As representações sociais elencadas a partir das falas proferidas pelos docentes participantes da pesquisa reconhecem que a universidade passou e passa por uma reconfiguração de seu papel social na atualidade. Sendo essa permeada de conflitos, complexidades, novas necessidades de aprendizagens, de um novo perfil profissional que é requerido pela sociedade e pelo mercado.

Tais exigências são percebidas no momento que esse espaço deixou de ser frequentado apenas por uma “elite intelectual e social” e passou a congrega a heterogeneidade cultural, econômica e social do país levando a uma necessária reconfiguração de sua função social, profissional e formativa. Com as maiores aberturas de vagas e cursos nesses espaços, as avaliações externas, a dinâmica social e o mercado de trabalho levaram a exigir um perfil de professor que acompanhe a atualidade dessas transformações.

Entretanto, ao adentrarmos no contexto da docência nas ciências exatas e da natureza, nos deparamos com outro perfil de discurso mais voltado para a transmissão do conhecimento, objetividade, rigidez, exatidão. Este docente, que foi formado em outra época, com outro perfil de professor e de ensino vê-se em conflito. Pois, no momento que não possui formação pedagógica para o ensino, e tem em seus antigos professores um modelo a ser seguido, reporta-se ao passado como um ensino de excelência, pois expressava qualidade e a valorização da profissão. Tais representações acabam por assumirem certa acomodação entre os docentes e estudantes, cabendo a esses últimos a responsabilidade pela aprendizagem.

O desenvolvimento da pesquisa marca uma característica da docência universitária nas ciências exatas e da natureza, visto que contribui para o desenvolvimento dessa ciência em seus aspectos referentes ao ensino aprendizagem. A pesquisa assume centralidade, portanto, nessas representações e são comumente associadas à própria formação docente, pois esse profissional precisa pesquisar para se manter atualizado, visando o desenvolvimento da ciência e prática de ensino, uma vez que esta produz conhecimento e atualiza o professor.

Com isso, passamos a compreender o porquê de a pesquisa estar presente desde a escolha pelos cursos das ciências exatas e da natureza na formação inicial até a permanência desse profissional na docência universitária. Entretanto faz-se necessário destacar que a produção de conhecimentos pela pesquisa apenas atualiza esse docente quanto aos saberes específicos da profissão, não os preparando para a atuação no ensino que traduza em aprendizagens significativas dos estudantes.

Nessa perspectiva chamamos a atenção para a urgência que as formações continuadas de caráter didático-pedagógico assumem na atual conjuntura do ensino universitário, uma vez que permitem ao docente refletir, reavaliar e transformar suas práticas em sala de aula, – mais especificamente neste campo que ainda oferece resistência em participar dessas formações.

Segundo Aguiar (2016) a formação continuada didático-pedagógica tem como principal objetivo despertar os docentes para uma atenção sobre suas ações em sala de aula, com seus estudantes e com as aprendizagens ali construídas, auxiliando no processo de constituição da identidade profissional docente. Já que, o modo de ensinar, de aprender e de avaliar muitas vezes está arraigado nas nossas crenças, nos nossos valores e nos sentidos e significados que construímos tanto em nossa vida pessoal quanto na acadêmica e profissional.

Como inferem Almeida e Pimenta (2011), faz-se necessário pensar num tipo de formação que respeite as particularidades dos docentes e de seus cursos, que repense o currículo e que tome como referência a pesquisa em sua própria prática e contexto de atuação e articulação entre ensino-pesquisa-extensão. Compreendendo a articulação necessária entre a sociedade, a universidade, o mercado e a produção de conhecimento científico.

Para tanto acreditamos que a presença, regulamentação e investimentos em políticas e programas de valorização da docência universitária devem assumir determinada importância e lugar nos debates acadêmicos e políticos. Compreendendo a formação continuada didático-pedagógica, para além de melhores condições de trabalho, como caminho possível para essa valorização, a fim de alcançar maiores resultados nas formações dos seus estudantes e a qualidade no ensino aprendizagem nessas instituições.

Ponderamos, assim, que a docência universitária engloba sujeitos fundamentalmente diferentes, que estão no confronto e na conquista do conhecimento. Desse modo, para desenvolvê-la, é de efetiva importância o conhecimento da realidade que os cerca. Ou seja, é imprescindível a realização de uma investigação dos problemas existentes na instituição, para que essa realidade seja debatida coletivamente a fim de elaborar uma política de formação continuada para os docentes do Ensino Universitário e ser posta em ação.

## Referências

ABDALA, M. de F. B. *O senso prático de ser e estar na profissão*. São Paulo: Cortez, 2006.

AGUIAR, Maria da Conceição Carrilho. *Tendências e Implicações da Formação Continuada para a Identidade Profissional Docente Universitária*.

*Trabalho & Educação*. Belo Horizonte, v. 25, n. 1, p. 35-47, jan./abr. 2016. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/trabedu/article/view/8722/6228>. Acesso em: abr. 2020.

ALMEIDA, M. I. de; PIMENTA, S. G. A construção da pedagogia universitária no âmbito da Universidade de São Paulo. In: ALMEIDA, M. I. de; PIMENTA, S. G. (Orgs.). *Pedagogia Universitária: caminhos para a formação de professores*. São Paulo: Cortez, 2011. p. 19-43.

ANASTASIOU. Processos Formativos de Docência Universitária: aspectos teóricos e práticas. In: ALMEIDA, M. I. de; PIMENTA, S. G. (Orgs.). *Pedagogia Universitária: caminhos para a formação de professores*. São Paulo: Cortez, 2011. p. 44-74.

BAPTISTA, C. M. *et al.* O Estado da Arte sobre o REUNI. In: *XIII Coloquio Internacional de Gestión Universitaria en América del Sur*, 2013. Buenos Aires: Edutecne, 2013. p. 175- 175. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/114850>. Acesso em: set. 2014.

BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70. 1988.

BECKER, F. *Epistemologia do professor de Matemática*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

BRASIL. Senado Federal. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: nº 9394/96*. Brasília: 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm). Acesso em: jun. 2014.

BORGES, C. *Docência universitária em educação física*. 2006. Dissertação (Mestrado). Universidade Estadual Paulista. Instituto de Biociências. São Paulo, 2006. Disponível em: <http://repositorio.unesp.br/handle/11449/96061>. Acesso em: jun. 2014.

CORDEIRO, T. S. C. *A aula universitária, espaço de múltiplas relações, interações, influências e referências: um ninho tecido com muitos fios*. 2006. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco. Recife, 2006.

CUNHA, M. I da. A Educação Superior e o campo da pedagogia universitária: legitimidades e desafios. In: ISAIA, S. M. de A.; BOLZAN, D. P. de V. (Orgs.). *Pedagogia universitária e desenvolvimento profissional docente*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2009, p. 349-374.

DIAS SOBRINHO, J. Processo de Bolonha. *Educação temática digital*. Campinas, v. 9, n. esp. dez. 2007, p. 107-132. Disponível em: <https://www.fe.unicamp.br/revistas/ged/etd/article/view/1704>. Acesso em: mar. 2015.

DIAS SOBRINHO, J.; BRITO, M. R. F. de. La educación Superior en Brasil: principales tendencias y desafíos. *Avaliação*. Campinas. v. 13, n. 2. 2008, p. 487-507. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/aval/v13n2/11.pdf>. Acesso em: mar. 2015.

ESTRELA, M. T. Ética e Pedagogia no Ensino Superior. In: LEITE, C. (Org.). *Sentidos da Pedagogia no Ensino Superior*. Ed: CIEE/Livresic, 2010, p. 11-28.

FERENC, A. V. F.; SARAIVA, A. C. L. C. Os Professores Universitários. Sua formação pedagógica e suas necessidades formativas. In: DALBEN, A. I. L. F. et al. (Eds.). *Ensino Superior: convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente*. Belo Horizonte: Ed. Autêntica, 2010. p. 573-589.

GOULART, G. A. R. *O lugar da docência na universidade: uma análise das representações sobre o professor universitário*. 2013. p. 156. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. São Paulo, 2013. Disponível em: [www.teses.usp.br/teses/.../GISELE\\_APARECIDA\\_REIS\\_GOULART.pdf](http://www.teses.usp.br/teses/.../GISELE_APARECIDA_REIS_GOULART.pdf). Acesso em: nov. 2014.

JODELET, D. *Loucuras e Representações Sociais*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

MACHADO, L. B. Representações sociais, educação e formação docente: tendências e pesquisas na IV Jornada Internacional. *Educação em foco*, Recife, p. 1-10. 01 abr. 2008. Disponível em: [http://www.fundaj.gov.br/geral/educacao\\_foco/representantessociaislaedamachado.pdf](http://www.fundaj.gov.br/geral/educacao_foco/representantessociaislaedamachado.pdf). Acesso em: mar. 2015.

MACHADO, N. J. *Matemática e realidade: das concepções às ações docentes*. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

MOSCOVICI, S. *A Representação Social da Psicanálise*. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1978.

MOSCOVICI, S. *Representações Sociais: Investigações em Psicologia Social*. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

PACHANE, G. e PEREIRA, E. A importância da formação didático-pedagógica e a construção de um novo perfil para docentes universitários. *Revista Iberoamericana de Educacion*, 33 (1), 2004, p. 1-13. Disponível em: [http://rieoei.org/edu\\_sup26.htm](http://rieoei.org/edu_sup26.htm). Acesso em: jun. 2014.

PACHECO, J. A. Políticas educativas para o ensino superior na União Europeia: um olhar do lado português. *Educação & Sociedade*, v. 82. 2003, p. 17-36. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=So101-73302003000100002](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=So101-73302003000100002). Acesso em: jun. 2014.

RAMOS, K. M. C. *Reconfigurar a profissionalidade docente universitária: um olhar sobre ações de atualização pedagógica-didática*. Porto: U. Porto editorial. 2010.

SALES, M. P. S.; MACHADO, L. B. Docência no Ensino Superior: Novo Contexto, Novas Configurações e Representações. *Atos de Pesquisa em Educação (FURB)*, v. 8, 2013, p. 677-706. Disponível em: <http://proxy.furb.br/ojs/index.php/atosdepesquisa/article/view/3293>. Acesso em: mar. 2015.

SANTOS, B. S. *Um discurso sobre as ciências*. 8. ed. Porto: Edições Afrontamento, 1996.

ZABALZA, A. M. *O ensino universitário: seu cenário e seus protagonistas*. Porto Alegre: Artmed, 2004.

## PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL: UM ESTUDO DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DAS POLÍTICAS DE FORMAÇÃO INICIAL

*Rejane Dias da Silva*<sup>1</sup>

*Maria Luíza Santana*<sup>2</sup>

### Introdução

Este capítulo apresenta os resultados obtidos pelo projeto de pesquisa intitulado: *Políticas de formação de professores para atuar na educação infantil: um estudo das representações sociais*, e objetiva dar seguimento aos estudos desenvolvidos, nos últimos anos, na área das políticas de formação de professores e representações sociais.

Assim, teve como finalidade compreender as representações sociais de profissionalização, com base nas políticas de formação de professores para atuação na Educação Infantil, evidenciadas tanto nos textos legais que orientam essas políticas quanto no Projeto do Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Pernambuco.

- 
- 1 Doutora em Educação. Professora na graduação e na pós-graduação do Centro de Educação da UFPE. E-mail: [rejane.dsilva@ufpe.br](mailto:rejane.dsilva@ufpe.br)
  - 2 Graduada em Pedagogia. Pesquisadora do Pibic. E-mail: [luiza.santana@gmail.com](mailto:luiza.santana@gmail.com)

Na busca de um aporte teórico-metodológico que favorecesse a interpretação da complexidade do trabalho docente, nos aproximamos, na presente pesquisa, dos fundamentos da psicologia social tal como delineada na vertente europeia representada por Moscovici, que a define como “[...] a ciência do conflito entre o indivíduo e a sociedade [...]”, mas também “[...] dos fenômenos da ideologia (cognições e representações sociais) e dos fenômenos da comunicação [...]” (MOSCOVICI, 1996, p. 6).

Aplicada à educação, a perspectiva psicossocial permite considerar tanto as contribuições da sociologia, cuja unidade de análise é sobretudo uma coletividade, como por exemplo a classe social, a família, os grupos, a sociedade, o Estado, quanto as contribuições da psicologia que focalizam o sujeito sua experiência vivida sem, no entanto, tomá-lo como um “[...] indivíduo isolado e como um autista” (MOSCOVICI, 1996, p. 12). Nesse sentido, a análise do trabalho do professor, a partir dessa perspectiva, implica a compreensão deste como sujeito “[...] que não se limita a receber e processar informação, mas que também é construtor de significados e que teoriza a realidade social” (VALA, 1997, p. 457).

Conforme assinala Tedesco:

a experiência da última década de reformas educativas também nos permitiu observar que as reformas institucionais são necessárias contudo não suficientes para romper com os determinismos sociais e culturais dos resultados de aprendizagem. Os estudos a respeito mostram que a efetividade da ação escolar está geralmente associada a uma série de insumos, entre os quais se destacam o conhecimento que o docente tem de sua matéria, a disponibilidade de textos, de tempo dedicado à aprendizagem, a alimentação dos alunos, o tamanho da escola, a infraestrutura escolar etc. Porém, se é verdade que há consenso em reconhecer a importância destes fatores, também se reconhece que intervir sobre eles não

modifica automaticamente o que sucede na sala de aula e a relação entre o docente e os alunos (2004, p. 567).<sup>3</sup>

Entendemos que a forma descontextualizada de analisar o desempenho docente, além de fornecer uma avaliação parcial do campo educacional, cria altas expectativas da ação do professor e a sua consequente culpabilização e frustração, o que não conduz ao compromisso com a docência responsável.

Na realização do estudo elegemos como referencial a Teoria das representações sociais, proposto por Serge Moscovici (1976), como forma de compreender as variáveis psicossociais associadas ao desempenho docente. Definidas como um “conjunto organizado e hierarquizado de julgamentos, de atitudes e de informações que um determinado grupo social elabora sobre um objeto” (ABRIC, 1996, p. 12), a abordagem teórica das representações sociais, aplicada à educação, permite identificar e compreender os conhecimentos interiorizados pelo grupo de professores, alunos e diretores de modo a descrever sua “visão de mundo”, suas crenças e valores acerca de determinados assuntos (cf. ABRIC, 1996).

Nessa perspectiva, essa pesquisa pretende analisar as políticas de formação docente e como essa formação contribui para o processo de profissionalização, com base na teoria das representações sociais, e como as instituições formadoras têm contribuído para o movimento histórico de transformação dessa formação. Assim, consideramos os documentos legais que orientam a organização dos cursos de formação neste estudo, como fonte de informações, porquanto evidenciam concepções, caracterizações, princípios, bem como o pensar e o fazer na formação de professores.

Isso nos permitirá examinar como as representações sociais engendram atitudes e comportamentos baseados em saberes, em

---

3 Tradução livre do texto original em espanhol.

informações que circulam acerca de seus objetos. Trata-se de se colocar no ponto de encontro entre as produções e imagens individuais e as normas e valores sociais.

Mesmo concordando com Borges (2001), que mostrou a grande diversidade conceitual, teórica e metodológica com que essa temática vem sendo abordada, podemos afirmar que, embora possam ser encontradas tendências teóricas de orientações variadas, há um consenso entre elas quando afirmam que a formação para docência pode ser mais bem observada na inter-relação das teorias psicológicas, cognitivas, com as teorias sociológicas e da antropologia social. Somente uma inter-relação teórico-metodológica que considere o contexto em que o profissional está inserido, as condições sociais e institucionais com que conta para realizar suas atividades, as experiências que sua formação produziu e os processos que desenvolve em sua prática, permitiria melhor compreender o sujeito-professor e sua atividade docente.

Os estudos realizados anteriormente nesta perspectiva evidenciam que a teoria representações sociais podem oferecer um potencial analítico para a compreensão de aspectos importantes relacionados à área de educação.

Com base, portanto, nesses aspectos é que o presente Projeto propõe uma investigação ampla que, lançando mão de marcos teóricos diversos, mas integrados em uma abordagem psicossocial, tem o objetivo de contribuir para melhor entender os processos que concorrem para a análise da construção do processo de profissionalização.

## **Metodologia do trabalho**

Nessa proposta analisamos as representações sociais de profissionalização nas políticas de formação docente, e como essas políticas são engendradas nas instituições formadoras, e como essas têm

contribuído para o movimento histórico de transformação dessa formação. Assim, consideramos os documentos legais que orientam a organização dos cursos de formação neste estudo, como fonte de informações, porquanto evidenciam concepções, caracterizações, princípios, bem como o pensar e o fazer na formação de professores.

Na análise documental, examinamos os documentos e registros em que os discursos, comportamentos e práticas são institucionalizados, os quais contribuem tanto para a manutenção quanto para a transformação das representações (ALMEIDA, s/d).

A tal análise procedemos em duas frentes. A primeira, por meio da comparação entre os projetos do curso e da adequação destes aos documentos oficiais e mandados do MEC, as Diretrizes Curriculares para os cursos de formação de professores para atuarem na Educação Infantil, referendas na Resolução CNE/CP 02/2015.

A segunda frente, a partir da análise do projeto do curso de Pedagogia da UFPE, tendo por referência o espaço de formação um campo de embates e negociações entre uma proposta e a prática que os sujeitos que a compõem realizam.

### Análise documental

Para Lüdke e André (1986, p. 38) a análise documental embora pouco explorada na área educacional pode se constituir numa importante fonte de análise dos dados qualitativos “seja complementando as informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema”. Para essas autoras são considerados documentos qualquer material escrito que possa ser usado como fonte de informação, incluindo-se aí leis, regulamentos, normas, jornais, diários pessoais dentre outros.

Ainda André e Lüdke (1986) afirmam que os documentos podem ser uma poderosa fonte de onde se pode retirar evidências para fundamentar as afirmações e declarações do pesquisador, além de esses

documentos complementar dados e fornecer informações sobre o contexto em que se dão as ações.

Nessa pesquisa recorreremos a alguns documentos oficiais, como forma de compreender as representações sociais. No item a seguir serão descritas as formas de análise desses documentos.

A análise documental pode ser definida, segundo Bardin (1977, p. 40), como “uma operação ou um conjunto de operações visando representar o conteúdo de um documento de uma forma diferente da original, a fim de facilitar, num estudo anterior, a sua consulta ou referenciação”, tendo como objetivo “dar forma conveniente e representar de outro modo a informação contida, por intermédio de procedimentos de transformação”.

Assim, desenvolvemos esse estudo por meio do projeto do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Pernambuco, a LDB e a Resolução CNE/CP 2/2015. A análise dos documentos oficiais permitiu contextualizar as representações sociais de profissionalização que estão imersas nas políticas de formação de professores para atuar na Educação Infantil.

A fim de apresentar os resultados da pesquisa, este texto está estruturado em 4 partes: na primeira parte pontuamos nossa compreensão sobre a categoria profissionalização, na segunda analisamos os documentos nacionais, como: Lei nº 9.394/1996, Resolução nº 2/2015 e a Constituição de 1988. Na terceira apresentamos as análises do Projeto Pedagógico do curso de Pedagogia. Na quarta discutimos sobre as representações Sociais e a profissionalização docente a partir da análise dos documentos.

## **Resultados**

### **Profissionalização docente**

A profissionalização de professores representa um dos eixos fundamentais, para estudo no campo educacional, devido a preocupação

de que modo os professores estão sendo preparados para atuação em espaços escolar, quem são essas pessoas que buscam pela carreira de professor e qual a representação desses profissionais sobre ser professor.

A formação de professores é área de conhecimento, investigação e de proposta teóricas e práticas que no, âmbito da Didática e da Organização Escolar, estuda os processos através dos quais os professores em formação ou em exercício se implicam individualmente ou em equipe, em experiências de aprendizagem através das quais adquirem ou melhoram os seus conhecimentos, competências e disposições, e que lhes permite intervir profissionalmente no desenvolvimento do seu ensino, do currículo e da escola, com o objetivo de melhorar a qualidade da educação que os alunos recebem (GARCÍA, 1999, p. 26).

A profissionalização como um requisito básico, em um processo de aquisição de conhecimento e de aspectos técnicos, que necessariamente exige relação com um saber específico e a prática tendo em vista um serviço relevante para sociedade. Assim, ela não se limita a um conjunto de habilidades técnicas, mas à aquisição de uma formação profissional específica, que não desconsidera a relação interdisciplinar, no qual esse processo, não configurando somente conhecimento específico, mas uma soma de saberes, de diversas experiências, o qual se inicia antes da preparação formal para docentes que se estende ao longo da carreira. Com isso,

A formação de professores pode ser considerada como processo que se prolonga por toda a vida profissional (KNOWLES, COLE, 1995), no qual a aprendizagem pela experiência ocupa papel de destaque na construção de conhecimento profissional. Tal processo, no entanto, embora reconhecido, é pouco conhecido (GALDERHEAD, 1993; VALLI, 1992; SHULMAN, 1986).

Aprender a ensinar é um processo complexo que envolve fatores afetivos, cognitivos, éticos, de desempenho, dentre outros (*apud* MIZUKAMI *et al.*, 1998, p. 490).

Enfim, formação do docente, configura-se como o processo, e não como a mera soma de eventos, baseado em diversas experiências e conhecimentos, o qual inicia antes da preparação formal para docência e prossegue ao longo da carreira. E como estudo permanente de construção e reconstrução.

### Políticas de formação de professores para atuar na Educação Infantil: o que dizem os documentos oficiais

A modalidade Educação Infantil, é algo recente e compreende o atendimento educacional às crianças de zero a seis anos de idade, mas nem sempre teve a ideia de escolarização. No Brasil o atendimento a infância em meados da década de 40 e 70, foi marcado pela ideia de assistencialismo, que tinha como intuito ampara as crianças mais necessitadas. Para o assistencialismo criaram parques e jardins infantis, que basicamente eram espaços que procuravam assistir e recrear as crianças. Após essa década idealizou-se as creches, que assegurava o atendimento, voltado para o apoio das famílias com filhos pequenos, em o período integral com alimentação, higiene e saúde.

A Constituição Federal de 1988, garantiu em seu artigo 208, o inciso IV: [...] “O dever do estado para a educação será efetivado mediante a garantia de oferta de creches e pré-escola às crianças de zero a seis anos de idade”(BRASIL, 1988). Na realidade, foi somente com a Constituição que as crianças começaram a ter direito. Se posteriormente, responsabilidade a educação era tido como dever exclusivamente da família, a partir da homologação da constituição se tornou o dever da união, estados e municípios.

Além da constituição de 1988 a Lei nº 9.394/1996 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) (BRASIL, 1996), representaram um avanço para a educação brasileira, com a inserção da modalidade da Educação Infantil como a primeira etapa da Educação Básica. A lei define que a Educação Infantil tem por finalidade promover o desenvolvimento integral da criança de zero até cinco anos de idade em sua complexidade juntamente com a ação da família e da comunidade. É nesse cenário que se situa a preocupação com a formação dos cidadãos brasileiros e a necessidade de se investir na formação dos professores, para atuar nesse nível de ensino.

Com a Educação Infantil, essa necessidade se fazia ainda mais urgente, em razão de sua especificidade e da indissociabilidade com o cuidar e educar. Requerendo uma profissionalização, para atuar em creches e pré-escolas. A partir dessas discussões, surgiram algumas propostas de formação inicial e continuada de professores para a Educação Infantil.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996) foi aprovada em um contexto conturbado, pois houve muitas discussões e muitas controvérsias quanto ao seu conteúdo final. A lei estabelece as diretrizes e bases educacionais, normatizando os níveis e modalidades que compõem a educação brasileira, evidenciando o direito a toda população de ter acesso à educação gratuita e de qualidade, para valorizar os profissionais da educação, estabelecer o dever da União, do Estado e dos Municípios com a educação pública.

A Educação Infantil – isto é, o atendimento a crianças de zero a seis anos em creches e pré-escolas – é um direito assegurado pela Constituição Federal de 1988. A partir da aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em 1996, a Educação Infantil passa a ser definida como a primeira etapa da Educação Básica.

Na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1996, ao discorrer sobre educação infantil na seção 11, e os artigos 21, 29 e 30, apresentou uma seção específica para esta etapa. Traz importantíssimas para educação de crianças pequenas, destacando a educação com o desenvolvimento integral e o complemento das ações da família e da comunidade. Além disso, integrou as práticas avaliativas sem tensão da promoção para a educação infantil e, objetivou pela formação e valorização do professor, exigindo o patamar mínimo para atuação a formação em nível médio, como considera o “Título VI – Dos Profissionais da Educação”. Destacamos o artigo 61 que trata sobre a formação de profissionais para a educação escolar:

Art. 61. Consideram-se profissionais da educação escolar básica os que, nela estando em efetivo exercício e tendo sido formados em cursos reconhecidos, são:

I – professores habilitados em nível médio ou superior para a docência na educação infantil e nos ensinos fundamental e médio; [...]

III – trabalhadores em educação, portadores de diploma de curso técnico ou superior em área pedagógica ou afim [...].

E dos fundamentos que devem embasar essa formação:

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

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

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

III – o aproveitamento da formação e experiências anteriores, em instituições de ensino e em outras atividades (BRASIL, LDB, 1996, art. 61, Redação dada pela Lei nº 12.014, de 2009).

E o artigo 62 que trata especificamente sobre a formação de professores para atuar na Educação Básica:

Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos 5 (cinco) primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio na modalidade normal [...]. Garantir-se-á formação continuada para os profissionais a que se refere o caput, no local de trabalho ou em instituição de educação básica e superior [...] (BRASIL, LDB, 1996, art. 62, Redação dada pela Lei nº 12.796/2013).

Analisando os artigos em destaque, compreendemos que a profissão docente é umas das profissões que compõem o quadro dos profissionais da educação. O artigo 61 define quem são os profissionais da educação e contempla a realidade brasileira, na qual existem diferentes profissionais atuando nas escolas, bem como diferentes formações pelas quais esses profissionais passaram ao longo de sua trajetória, e que, portanto, não podem ser desconsideradas. Este relatório aborda, também, os fundamentos que devem nortear a formação desses profissionais, sendo por uma formação inicial ou continuada, que favoreça os conhecimentos e saberes dos docentes, tendo assim a sua prática mais potencializada no desenvolvimento do alunado.

O artigo 62 se refere mais especificamente à formação de professores. Tal formação deve ser em nível superior, em curso de licenciatura, e de graduação plena. No que se refere à formação docente para atuar na Educação Infantil, admite-se a formação mínima em nível médio, na modalidade Normal (magistério).

Enfim a formação de docentes para atuar na da educação infantil, ou seja, na educação básica, faz-se necessário possuir o nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades públicas ou privada e institutos superiores de educação públicas ou privada, admitida, ou como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil.

O Conselho Pleno do CNE – Conselho Nacional de Educação, buscou, por meio de sua Resolução n º2/2015, atualizar e melhorar as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial e continuada em nível superior de profissionais de magistério para a educação básica, nos cursos de licenciatura, segunda licenciatura e de formação pedagógica para graduados, bem como para sua formação continuada. No Art 1º, estabelece prontamente o objeto presente da resolução:

Art. 1º Ficam instituídas, por meio da presente Resolução, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada em Nível Superior de Profissionais do Magistério para a Educação Básica, definindo princípios, fundamentos, dinâmica formativa e procedimentos a serem observados nas políticas, na gestão e nos programas e cursos de formação, bem como no planejamento, nos processos de avaliação e de regulação das instituições de educação que as ofertam.

§ 1º Nos termos do § 1º do artigo 62 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), as instituições formadoras em articulação com os sistemas de ensino, em regime de colaboração, deverão promover, de maneira articulada, a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério para viabilizar o atendimento às suas especificidades nas diferentes etapas e modalidades de educação básica, observando as normas específicas definidas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE).

§ 2º As instituições de ensino superior devem conceber a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério da educação básica na perspectiva do atendimento às políticas públicas de educação, às Diretrizes Curriculares Nacionais, ao padrão de qualidade e ao Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes), manifestando organicidade entre o seu Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), seu Projeto Pedagógico Institucional (PPI) e seu Projeto Pedagógico de Curso (PPC) como expressão de uma política articulada à educação básica, suas políticas e diretrizes.

Magistrados, são colocados como sujeitos ativos e valorizados, já concomitante, a-histórica falta de valorização dos profissionais do magistério no ambiente escolar é posto em dúvida a qualidade deste profissional. Por isso a resolução evidencia a importância de formação inicial e continuada para em nível superior de profissionais de magistério de modo que a instituição superior assegure a este profissional aprofundamento nos conceitos, favoreça a prática, descoberta e conhecimentos e experimentações dos recursos didáticos, mas com suporte a LDB 1996/10.

A Resolução n.º 2/2015, considera algumas NOÇÕES fundamentais para sua aquiescência, como favorecer articulações e cooperações entre as instituições federativas e o sistema educacional, proporcionando uma relação favorável para educação básica e superior, garantindo assim o projeto educacional favorável para a formação dos docentes; valorização, qualidade ao igualdade de acesso e permanência do docente no âmbito escolar, assegurando-lhe liberdade de aprender questionar, pesquisar, de valorizar a diversidade étnico-racial, já que a Lei 10.639/03, estabelece a obrigatoriedade do ensino da história e cultura afro-brasileiras e africanas nas escolas públicas e privadas do ensino fundamental e médio, onde o Parecer do CNE/CP 03/2004 aprovou as Diretrizes Curriculares Nacionais para

Educação das Relações Étnico-Raciais, por isso é fundamental as formações continuadas e inicial, para os magistrados e os graduados.

A referida Resolução claramente diferencia as finalidades da formação inicial – preparação de profissionais para as funções de magistério na educação básica, infantil e nos ensinos fundamental e médio, além das diversas modalidades – e da formação continuada – desenvolvimento contínuo desses profissionais, como contido no caput de seu artigo 3º:

Art. 3º – A formação inicial e a formação continuada destinam-se, respectivamente, à preparação e ao desenvolvimento de profissionais para funções de magistério na educação básica em suas etapas – educação infantil, ensino fundamental, ensino médio – e modalidades – educação de jovens e adultos, educação especial, educação profissional e técnica de nível médio, educação escolar indígena, educação do campo, educação escolar quilombola e educação a distância – a partir de compreensão ampla e contextualizada de educação e educação escolar, visando assegurar a produção e difusão de conhecimentos de determinada área e a participação na elaboração e implementação do projeto político-pedagógico da instituição, na perspectiva de garantir, com qualidade, os direitos e objetivos de aprendizagem e o seu desenvolvimento, a gestão democrática e a avaliação institucional.

Por isso, é fundamental que, durante o processo formativo do magistrado e graduados, seja efetivamente assegurada a articulação entre teoria e prática, para que sejam fornecidos ao estudante os elementos básicos para que possa desenvolver conhecimentos e habilidades necessários ao exercício profissional com docência, como exigido pelo § 2º do artigo sob análise:

Art. 7º – O(A) egresso(a) da formação inicial e continuada deverá possuir um repertório de informações e habilidades

composto pela pluralidade de conhecimentos teóricos e práticos, resultado do projeto pedagógico e do percurso formativo vivenciado cuja consolidação virá do seu exercício profissional, fundamentado em princípios de interdisciplinaridade, contextualização, democratização, pertinência e relevância social, ética e sensibilidade afetiva e estética, de modo a lhe permitir:

1 - O conhecimento da instituição educativa como organização complexa na função de promover a educação para e na cidadania;

§ 2º Durante o processo formativo, deverá ser garantida efetiva e concomitante relação entre teoria e prática, ambas fornecendo elementos básicos para o desenvolvimento dos conhecimentos e habilidades necessários à docência.

## Análise do curso da UFPE

O Projeto Pedagógico do curso de licenciatura em Pedagogia do Centro de Educação da Universidade Federal de Pernambuco, no qual foi elaborada no Fórum Nacional dos Pró-reitores de Graduação das Universidades Brasileiras, realizado em 1997, mas foi posto em andamento a partir do primeiro semestre de 2008. O mesmo foi elaborado com base nos princípios gerais que orientam os currículos de graduação. O Projeto Pedagógico prioriza práticas que levem os estudantes a: se profissionalizarem no campo da educação, promove a interdisciplinaridade, tornarem sujeitos atuantes de seu processo ensino aprendizagem como também participarem da esfera pública democrática sensibilizando assim pelas práticas e teorias, a realizarem questionamentos críticos, a predominar a formação sobre a informação e o ensino associado à pesquisa e a extensão etc.

Na construção dos novos perfis do projeto político-pedagógico houve o reajuste, no currículo da carga horária do estágio

supervisionado de ensino, face às exigências da lei de Diretrizes e Bases nº 9.394/96, como também extinção das habilitações específicas, para uma carga horária de 3.210 horas e com duração mínima e o curso de cinco anos e a máxima seis anos.

Este curso tem como primórdio a formação de profissionais para atuação em espaços escolares, consiste em articular com princípios teóricos e práticas que evidenciem a formação do indivíduo para uma sociedade e políticas públicas favorável para a democracia. Com isso consta na (PPP/Pedagogia, 2007, p. 11) “propõe-se formar um profissional de pedagogia para atuar no ensino, na organização e na gestão de sistema, unidades, projetos educacionais e experiências escolares e não-escolares. Visa, ainda, prepará-lo para produção e difusão do conhecimento científico e tecnológico do campo educacional, tendo como base obrigatória de sua formação da identidade profissional.” Por isso a proposta do novo currículo do curso de Pedagogia tentar consolidar a docência como para a formação e a identidade profissional do pedagogo, na perspectiva da democratização da sociedade e da valorização da educação e da escola pública”.

A proposta de reforma que consta no referido projeto pedagógico, não visa apenas atender as novas Diretrizes Curriculares Nacionais (2006), Lei nº 9.394/96, de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), e nem tão pouco visa apenas atender às novas demandas do mercado de trabalho atual, mas além pretende refletir qual o papel o pedagogo pode desenvolver na sociedade atual. Com foco na licenciatura sem, no entanto, deixar de atender aos diversos campos onde pode atuar o pedagogo, sendo na gestão, coordenação, na docência em espaços escolar ou não escolar, pesquisas e etc. Em suma o Projeto Pedagógico do curso (p. 10) “a proposta atual de reforma curricular integral não tem apenas o sentido de adaptação às novas orientações legais, inserindo-se em um debate mais amplo sobre o papel do pedagogo e do curso de pedagogia”.

A intenção do projeto é formar um profissional em pedagogia, se tornar um pedagogo ao mesmo tempo um cidadão, pesquisador, com uma formação que ultrapasse o meio acadêmico e além do espaço da sala de aula, sendo assim um sujeito que interfira na sociedade.

No entanto o que se observa no perfil apresentado é o ensino em formar: Profissional habilitado a atuar no ensino, na organização e gestão de sistemas, unidades e projetos educacionais e na produção e difusão do conhecimento, em diversas áreas da educação, tendo a docência – com ênfase nas séries iniciais do ensino fundamental, como base obrigatória de sua formação, ou seja, o foco da formação desse profissional é para atuar na docência do Ensino fundamental, mas também o ensino e experiências em espaços não escolar. Já que a educação não formal e informal perpassa pelo educador.

Ponderamos como essa análise se materializa na matriz curricular as seguintes disciplinas que possibilitam a formação para atuar na educação infantil diante da proposta do trabalho. Disciplina(s) obrigatória(s) evidenciamos:

- TE – 696 Educação Infantil;
- TE – 699 Estágio na Educação Infantil ou Estágio em Educação de Jovens e adultos;
- TE – 703 – Seminário na Educação Infantil ou Estágio em Educação de Jovens e adultos.

Diante do levantamento das disciplinas ofertadas na matriz curricular, do currículo observa-se as disciplinas ofertadas como obrigatórias, os estágios e os seminários, voltadas para o campo de atuação na Educação Infantil, prevê que o estudante opte entre esse nível ou a modalidade de Educação de Jovens e Adultos, tendo assim menos disciplinas ofertadas para o nível da educação infantil, salientando que disciplina TE-696, possui uma carga horária de 60 horas e TE-699 de 90 horas, consideramos pouquíssimo tempo

para que se possa garantir o conhecimento desejável sobre a educação infantil.

Observa-se que o projeto analisado tem concepções e características diferentes. Na perspectiva do discurso governamental a política está traduzida nos dispositivos legais, que afirmam a obrigatoriedade da formação docente para atuação no Ensino Fundamental e na Educação Infantil, em nível superior, além que existem outros documentos como a resolução CNE 2015, que traz proposta de formação inicial e continuada.

Os discursos atribuídos a educação pelo atual governo, “denota” os cursos de licenciatura como também pesquisas que futuramente irá repor para sociedade com brilhantes ações sendo os da área da saúde, educação, informação e economia. Retoma do discurso da “improdutividade” das licenciaturas vem contribuindo para acen-tuar o processo de desvalorização e fragmentação da formação docente, como etapa fundamental para expor para a sociedade a importância que a educação tem para a sociedade.

### Representações sociais sobre a profissionalização docente na Educação Infantil

Como elucidado anteriormente, a formação é um dos critérios da profissionalização docente, e nesse caso se caracteriza enquanto um processo inconcluso, de constantes procuras e descobertas no ato de pensar e repensar, criar e recriar.

Nesse sentido, buscamos analisar as representações sociais de profissionalização, expressas nos documentos que fundamentam as políticas de formação de professores para atuar na Educação Infantil, na perspectiva de compreender o que subjaz a tal processo formativo e identificar os significados atribuídos as políticas educacionais e as dimensões integrantes do mencionado processo.

Considerando que a profissionalização envolve diferentes aspectos: sociais, políticos, filosóficos e culturais. E que as pesquisas sobre a formação do professor vêm passando por uma revisão em que se alargam os referenciais de análise sobre os processos formativos, contribuindo para a consciência de sua complexidade. Acreditamos que a Teoria das Representações Sociais se adeque a análise para esta investigação, uma vez que ela pode permitir a identificação dos sentidos atribuídos à formação do professor, ao mesmo tempo, apontar constitutivos da representação correlacionados ao espaço ocupado pelo professor e, ainda, com igual intensidade, proporcionar reflexões para as políticas educacionais norteadoras dessa formação.

Sendo a representação determinante na construção da identidade e influenciável pela forma de o conhecimento ser distribuído em dada realidade, é importante, para compreendê-la, a análise do contexto onde foi gerada. No caso aqui proposto, o processo de formação inicial dos professores para atuar na Educação Infantil, emanados dos documentos oficiais.

Nossas análises apontam que as representações subjacentes nos documentos estudados estão ancoradas na premissa básica de que, para formar o docente, é necessário ensinar um corpo de conhecimentos estabelecidos e legitimados pela ciência e pela cultura, especialmente pelo valor intrínseco que representam. O elemento fundamental do ensino, nessa perspectiva, é a lógica organizacional do conteúdo a ser ensinado, suas partes e pré-requisitos, sem maiores preocupações com os sujeitos da aprendizagem e com o contexto em que a aprendizagem deva acontecer. O conhecimento, tido como puro reflexo dos objetos, se organiza sem a mediação dos sujeitos.

Podemos inferir que o modelo predominante da formação docente do curso estudado se caracteriza por apresentar eixos desarticulados, com a predominância de uma ou outra área do conhecimento. O que tem gerado uma dicotomia entre as dimensões

propostas. De outra parte, entendemos que a superação de uma concepção em favor de outra e a instauração de mudanças não constituem processo rápido nem simples; ao contrário, demanda compreensão e amadurecimento das novas ideias, desapego aos antigos modelos e práticas, consciência da necessidade de mudar e disposição para a mudança.

Segundo Thompson (1992), o surgimento de novas orientações curriculares, a participação em ações de formação ou a leitura de textos a respeito das teorias educacionais podem suscitar boas perspectivas em relação à prática pedagógica nos cursos de Licenciatura em geral. No entanto, a tendência que observamos nos professores é acomodar os novos elementos às estruturas conceituais preexistentes, modificando-os tanto quanto necessário, de modo a deixar aquelas estruturas basicamente inalteradas. Com base em tais constatações, inferimos que as representações sobre a formação docente ainda estão muito imbricadas no modelo da “racionalidade técnica” (SCHÖN, 1992). As representações presentes nos documentos analisados ainda se fundamentam no que foi estabelecido historicamente, ou seja, formação circunscrita à aquisição dos conhecimentos específicos da área e à forma de como ensiná-los. Em outras palavras, o domínio do conteúdo é suficiente para se formar o professor; ignoram-se, assim, a complexidade e as especificidades da profissão docente.

### **Considerações finais**

A preocupação com a formação de professores vem sendo requerida como condição para a melhoria da qualidade da educação brasileira e, cada vez mais, tem ganhado espaço nas políticas educacionais. Sabendo que a Educação Infantil é uma conquista relativamente recente, compreende-se alguns desafios para o campo, dentre

melhoria necessidade da formação do professor. Como consequência, verificou-se a fragmentação e a descontinuidade das políticas para esses profissionais, quando o requisito é a prática dentro das escolas, até o déficit na proposta curricular.

As análises possibilitaram compreender a relação da construção da identidade profissional no qual revelou, que nos documentos, os espaços da formação Inicial e formação continuada são essenciais para as práticas de renovação de saberes para o ensino e aprendizagem com crianças pequenas. E desse modo, Tardif aponta que “O início da profissionalização de transformação das pessoas e profissionais que buscam habilitar para assumir a função de professores desmistificando a ideia de qualquer um pode ser professor de crianças pequenas invenções de maneira geral defender a preparação profissional.

As novas diretrizes para a formação de professores para atuar na Educação Básica trazem significativas alterações para os cursos de formação de professores para atuar na Educação Infantil. No entanto, esses cursos devem se sustentar por projetos pedagógicos e práticas formativas comprometidas com a qualidade desse processo de formação. Trata-se, portanto, de avaliar os pressupostos que têm dado suporte à profissionalização docente para compreender qual a política de formação de professor para atuar na Educação Infantil.

Na análise realizada, observamos que é outorgada aos cursos de formação de professores a responsabilidade de construir e assumir um projeto pedagógico que possa viabilizar uma sólida formação teórico-prática dos professores, no sentido de contemplar as diferentes dimensões – científica, cultural, humana, política e ética – para que possam se tornar profissionais capazes de atuar criticamente na sociedade, com o objetivo de contribuir com a realização de processos de educação mais humanos e democráticos.

Nessa perspectiva, defendemos que os cursos de formação de professores para atuar na Educação Infantil devem ser organizados, de modo a permitir aos futuros docentes vivenciar experiências de aprendizagem desejáveis para que futuramente possam realizar com as crianças, mas que constituam um desafio intelectual. Os futuros professores devem desenvolver atitude de abertura em relação à experimentação e à inovação. Tornar-se-ão realmente profissionais à medida que ensinarem e refletirem sobre o seu ensino. Logo, o principal objetivo da formação deve ser o de possibilitar-lhe a preparação e o envolvimento no próprio desenvolvimento profissional. Daí, importa destacar a necessidade de se considerar o conhecimento educacional, que inclui contribuições das Ciências da Educação e possibilita a tomada de consciência dos problemas educacionais e a reflexão sobre eles.

Por fim, esperamos que esta investigação contribua para a melhoria do processo de profissionalização dos professores para atuar na Educação Infantil, sobretudo, que possibilite as instituições formadoras a reflexão sobre suas práticas docentes e pedagógicas.

## Referências

ALVES, Alda Judith. *Representação Social: aspectos teóricos e aplicações à educação*. In: Em aberto, Brasília Mec-Inp, ano 1, n. 61, jan./mar. 1994. p. 60-77.

BATISTA NETO, José; SANTIAGO, Maria Eliete (Org.). *Formação de professores e prática pedagógica*. Recife: Fundação da Joaquim Nabuco, Massangana, 2006.

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

BRASIL. *Resolução CNE/CP 02/2015*. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília: CNE, 2015. Disponível em: <http://www.mec.gov.br>. Acesso em: 01 ago. 2019.

CAMPOS, Maria Malta. Educação Infantil frente a seus desafios. Fundação Carlos Chagas. *Difusão de ideias*, maio/2009, p. 1-14.

CÂMARA, Rosana Hoffman. Análise de conteúdo: da teoria à prática em pesquisas sociais aplicadas às organizações. *Gerais: Revista Interinstitucional de Psicologia*, v. 6, n. 2, p. 179-191, 2013.

HADDAD, Lenira; CORDEIRO, Maria Helena. Representação social de ingressantes de pedagogia sobre a creche e pré-escola: um estudo em quatro estados brasileiros. *Revista Diálogo Educacional*. Curitiba, v. II, n. 32, p. 15-35, jan./abr. 2001. Presidência da República. Casa Civil.

*Lei nº 9.394/1996*. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: Diário Oficial 23 dez. 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm). Acesso em: 30 maio 2015.

*Lei nº 9.394/1996*. Representações sociais: um domínio em expansão. In: JODELET, D. (Org.). *As representações sociais*. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2001.

*Lei nº 9.394/1996*. Profissão professor. Porto: Porto Editora, 1995.

PANIAGUA, G. PALACIOS, Jesús. Educação Infantil: Resposta educativa à diversidade. In: PANIAGUA, G. PALACIOS, Jesús. *O estilo do educador*. I. ed. Porto Alegre: Artemed. 2007. cap. 7, p. 131-149.

TARDIF, Maurice. *Saberes Docentes e Formação Profissional*. 13. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

## OS CONTRIBUTOS DAS EXPERIÊNCIAS ESCOLARES PARA A FORMAÇÃO PROFISSIONAL DOCENTE

*Maria da Conceição Silva Lima<sup>1</sup>*

*Maria da Conceição Carrilho de Aguiar<sup>2</sup>*

### Introdução

Este artigo, resultado parcial de uma pesquisa mais abrangente acerca da formação da identidade profissional docente de professores homens que atuam nas salas da educação infantil e anos iniciais de escolas públicas do Recife, apresenta um estudo sobre elementos de aproximação com a docência ligados às experiências individuais e coletivas que antecedem a entrada na formação inicial em Pedagogia, nomeadamente, oriundos das experiências escolares.

Tem-se a compreensão de que as identidades, e nisso também se incluem as profissionais, são confeccionadas no âmbito das nossas trajetórias e socializações ao longo da vida, não se resumindo a uma única nuance ou aspecto. Ao contrário. Durante a configuração de

- 
- 1 Professora Adjunta do Daepe. Centro de Educação da UFPE. E-mail: maria.conceicao1@ufpe.br
  - 2 Professora da graduação e da pós-graduação do Centro de Educação da UFPE. E-mail: mariac.aguiar@ufpe.br

suas identidades profissionais os sujeitos passam por processos de adaptação que permitem identificações com a atividade pretendida e com as projeções culturalmente lançadas e validadas tanto na sociedade quanto no próprio grupo laboral (DUBAR, 2005).

Tendo como esteio os estudos de Hall (1997; 2009; 2011), Bauman (1999; 2001; 2005), Dubar (1991; 2005; 2012), Tardif (2002) e Silva (2009), a pesquisa identificou elementos de aproximação e/ou distanciamento com o magistério, tomando como horizonte as memórias escolares de quatro docentes, com formação em Pedagogia. A escolha do objeto deu-se em virtude de acreditarmos que tais experiências são tidas como gatilhos importantes, nos quais os futuros professores podem experienciar o campo de trabalho e espelhar modelos profissionais, permitindo um olhar mais profundo acerca de subjetividades e particularidades que permeiam o processo.

Elegemos como aporte metodológico as histórias de vida (JOSSE, 2004). Essa abordagem epistêmico-metodológica entende que a valorização de experiências formadoras, vivenciadas no lastro das trajetórias, revela aspectos dentro das narrativas ofertadas pelos sujeitos que oportunizam entender a construção de suas identidades profissionais. Por meio da rememoração os indivíduos conseguem articular o presente a partir do passado, e projetam seus futuros (re)configurando suas perspectivas profissionais.

Isso tem em conta, conforme anunciado por Aguiar (1997), que as ideias e opiniões dos sujeitos são construídas por valores e normas sociais que vão sendo entrelaçadas no tempo. E, uma vez incorporadas, elas revelam uma identidade pessoal e profissional formada pelas afinidades que brotam no dia a dia, no trabalho ou fora dele, atravessados pelas relações de poder existentes. Diante disso, optamos pelo tratamento dos dados à luz da Análise Temática de Bardin (1979), articulados com aspectos teóricos de pesquisas que

tratam especificamente da escolha e permanência de homens no magistério, ressaltando os principais elementos envolvidos.

Nessa direção, o texto foi composto a partir de quatro momentos. A princípio, situando a problemática que relaciona a noção de identidade e de identidade profissional; em seguida, apresentamos a análise dos principais pontos abordados pelos professores investigados, com destaques para os *sentidos da escola e a influência dos docentes*, tidos como pontos nevrálgicos no processo de escolha do magistério e presentes em memórias escolares. Por fim, explicitamos nossos pontos de vista, ressaltando os principais desafios.

### **Sobre processos de identificação profissional**

Partindo das afirmações de Silva (2009), temos que a identidade pode ser tomada como uma referência a algo que expressa um conjunto de elementos que lhe são próprios e do qual é também parte, promovendo ao mesmo tempo distinção e reconhecimento diante de outras possibilidades constitutivas. Portanto, é no contínuo das apropriações e dos arranjos realizados mediante aproximações ou distanciamentos de algo que se produzem as distintas representações identitárias, acrescentando singularidade e heterogeneidade de seus portadores. E, por não ser estável, a identidade possui como maior característica os reordenamentos, num espaço e tempo difusos, podendo ser “definida historicamente e não biologicamente. O sujeito assume identidades diferentes em diferentes momentos, identidades que não são unificadas” (HALL, 2011, p. 12-13).

Ao realizarmos estudos sobre identidades profissionais, as mesmas noções podem ser aplicadas. Os processos identificatórios, anteriores e posteriores à formação, ganham visibilidade por traduzirem expectativas e realidades dos sujeitos acerca da atividade escolhida. Tal pensamento tem em conta as aspirações individuais decorrentes

do cotidiano de ações realizadas e das representações dos profissionais compartilhadas dentro dos grupos de convivência ao longo da vida. Ao mesmo tempo, insere um caráter de fluidez e de não apego, o que pode irromper mudanças no meio do percurso (BAUMAN, 1999). Por isso, nada garante que a escolha pela profissão seja definitiva.

Conforme Hall (2011), a formação identitária é fluxo contínuo, sendo sua representação o resultado momentâneo, inconcluso e pontual de uma série de identificações e reconfigurações nas quais o sujeito se afirma provisoriamente. Nenhuma escolha profissional é feita no vazio. Ela é sempre transpassada por variáveis internas (aptidão, identificação, vontade) e externas (econômico-sociais) que, por vezes, condicionam situações e escolhas (LIMA, 2013).

Nesses termos, construir uma identidade profissional pressupõe possíveis conflitos entre a expectativa gerada e a realidade do campo de atuação, que por sua vez possui uma cultura peculiar formada pelos conflitos dos sujeitos e grupos que nela atuam. Tais crises oportunizam deslocamento e realocações, podendo acarretar novos direcionamentos e reformulações no tocante à permanência ou ao seu abandono (DUBAR, 2012).

Logo, situar esse movimento requer uma abordagem multidimensional de seu percurso, sua consolidação, seu enquadramento social, no sentido de saber qual o papel ocupado e suas representações, entendendo que tais compreensões nos ajudam na compreensão dos elementos envolvidos na formação da identidade profissional, bem como daqueles que compõem o grupo docente.

Foi nessa perspectiva que as experiências dos professores Cleyton, Elias, Antônio e Carmelo<sup>3</sup> foram analisadas. Ressaltamos que tais narrativas não podem ser concebidas como uma certeza, mas provisória, pois retratou uma perspectiva momentânea dos participantes acerca de si mesmos e de suas relações com o magistério.

---

3 Nomes fictícios.

Entendemos que os relatos se configuraram extratos momentâneos de vivenciar a docência, diante das articulações e das crises entre suas identidades pessoais/sociais e a identidade profissional.

Portanto, essa concepção nos coloca numa dimensão analítica multidimensional, plurifacetada, e não numa perspectiva de simples classificação de identidades, em termos de atribuições de tipificação dos sujeitos, por entendermos que os professores constroem pertencas dentro de trajetórias de vida e de socializações diferentes.

Em se tratando dos processos de construção de identidades profissionais, devemos considerar não apenas as inclinações pessoais, mas também o contexto em que tais identificações foram se materializando. Isso implica pensar elementos influenciadores envolvidos na relação *Eu-Outro*, tanto no meio familiar quanto nos grupos de referência, que podem desencadear movimentos harmônicos ou conflitivos que validam ou não a escolha profissional (DUBAR, 2005).

Neste sentido, optamos por dispor de trajetórias delineando pontos de convergência e de divergência entre os entrevistados, como também dentro de seus próprios discursos, uma vez que processos formativos identitários comportam a ambivalência (BAUMAN, 1999). Assim, a categoria pontuada nesse trabalho, nomeadamente, às ligadas às lembranças escolares, foram tomadas numa dinâmica envolvendo a dialogicidade contida numa perspectiva macro, ou seja, pelo prisma da construção coletiva da identidade do grupo profissional docente, e micro, respeitando as individualidades, entendimentos e perspectivas pessoais. As noções projetadas sobre a escola e os que nela atuam reverberaram nas escolhas e nas configurações dos discursos aqui analisados.

### Sobre os sentidos atribuídos à escola

Enquanto sujeito ativo, o professor traz consigo uma bagagem de conhecimentos particulares, na forma de saberes apreendidos em

sua trajetória (TARDIF, 2002). Sob essa perspectiva, podemos dizer que o docente é privilegiado, pois desde a infância entra em contato com o seu futuro campo de atuação, a escola, podendo estabelecer uma relação de proximidade e intimidade com o trabalho a ser desenvolvido, além de certa socialização (NÓVOA, 1991).

É, certamente, inserido na cultura organizacional escolar que a maioria dos professores tem suas primeiras intenções de atuação, idealizando ações, ponderando posturas e internalizando símbolos e comportamentos que caracterizam uma identidade profissional do magistério socialmente validada. Sob essas representações de ser e de estar na profissão são realizadas as primeiras projeções laborais do futuro professor.

Tal afirmação foi confirmada em nossas análises, quando os sujeitos apontaram a escola, e não a família, como principal elemento de identificação. Ao contrário de outras pesquisas que indicaram a figura de um parente próximo ou amigo ligado à área como maior influenciador na escolha do magistério (LIMA, 2013), os professores aqui entrevistados suscitaram aspectos das experiências enquanto alunos que despertaram, inicialmente, a vontade de serem professores.

Acreditamos que esse achado se justifique porque, dentre as inúmeras opções profissionais, o magistério guarda consigo uma peculiaridade. Ele é uma atividade com a qual o futuro profissional fica mais tempo interagindo, antes de vir a atuar, haja vista o nosso longo processo de escolarização, destacando-se em termos de socialização profissional de docentes aspirantes (NÓVOA, 1991, 1992).

No caso da nossa amostra, todos, coincidentemente, são oriundos de escolas públicas e igualmente nelas atuam. Esses aspectos são relevantes, uma vez que os sentidos atribuídos à escola e às contribuições dessas experiências para a formação das identidades

profissionais tiveram relação direta com as condições de vida e de compreensão dos entrevistados de suas condições no passado enquanto alunos, articulando-as com os atuais elementos formativos, refletindo sobre e a partir deles.

De acordo com o relatório Atratividade da Carreira Docente no Brasil, é das escolas públicas que se origina a maioria dos docentes brasileiros. A pesquisa coordenada por Gatti *et al.* (2009) mostrou que do total de 1.521 estudantes participantes, apenas 31 pensavam prestar vestibular para alguma licenciatura, sendo destes 27 estudantes de escolas públicas.

Isso nos permite duas considerações. A primeira, de que o magistério se revela um curso pouco atrativo para os jovens, possivelmente por ser considerado uma profissão difícil ou penosa. O que se relaciona com o tipo de identidade profissional conferida socialmente a ele.

A segunda, de que ele é uma opção mais cogitada entre as classes populares, o que para alguns autores se reflete no nível da formação, pois algumas pesquisas afirmam que parte considerável dos licenciandos tem poucos recursos financeiros para investir em eventos culturais de formação indireta como livros, revistas, exposições, teatro, cinema e viagens (GATTI; BARRETO, 2009).

Ainda conforme Gatti *et al.* (2009), em se tratando das características do grupo da Pedagogia, especificamente, pode-se dizer que 60% deles têm origem nas famílias com baixo capital cultural, não dominam outros idiomas e foram os primeiros a entrar na faculdade. Esses fatores podem explicar por que as narrativas dos professores Elias e Carmelo consideram a escola como sinônimo de oportunidade de crescimento e de futuro reconhecimento social: “*Eu sabia que pra ser algo diferente eu precisava estar ali, me esforçar, estudar*” (Professor Elias), “*enquanto um cara humilde, era a partir da escola que eu projetava ser alguém*” (Professor Carmelo).

A escola representou um diferenciador, uma possibilidade de mudança social. A expressão *ser alguém na vida* marcou os dois discursos, aparecendo enquanto reguladora do sucesso ou do fracasso, sendo tomada como estímulo para pensar uma futura profissão. Dessa forma, conforme Barbosa e Santanna (2010, p. 2), “os estudantes de origem popular valorizam a escolarização a partir de uma ótica mais instrumental, ou seja, como um meio de obter melhores posições no mercado de trabalho”.

Para o professor Antônio a escola esteve diretamente relacionada ao grupo de amigos e às partidas de futebol. Ela foi descrita como um lugar de encontro, lazer e brincadeiras, sendo a sua aula predileta a de Educação Física. A princípio o professor revelou não se identificar com a rotina de estudos, lembrando que muitas vezes era o último a entrar na sala por ficar jogando bola no recreio. Tal identificação levou-o ao ponto de querer seguir carreira como jogador de futebol. Para isso, inclusive, disse ter pensado em abandonar os estudos e dedicar-se apenas aos treinos:

Eu nem sonhava em fazer faculdade, na verdade, eu não gostava muito de estudar. Eu sonhava em ser jogador de futebol, eu tinha desistido até de estudar. Na época eu pensava que pra ser jogador, eu não precisava tá na escola, era só jogar direitinho [risos!] (Professor Antônio).

Acreditamos que o fragmento acima colabora no sentido de compreendermos como as representações das identidades dos grupos profissionais são socialmente veiculadas e exercem uma influência sobre os indivíduos, promovendo uma dinâmica de identificações. Ao conectar sua não identificação com os estudos e suas habilidades com a bola, o professor projetou investir na carreira de jogador, com base em exemplos.

A gente via na tv e no jornal os jogadores que ganhavam dinheiro e não estudavam. Então, na época, eu pensava no que seguir, não vinha outra coisa na cabeça. Veja, eu sempre fui bom de bola e mediano nos estudos, aí, pensava: casou direitinho (Professor Antônio).

Os estudos desenvolvidos por Dubar (2005) apontam que na medida em que uma identidade profissional é tomada como representativa de um grupo, ela fornece também elementos de atratividade e pertencimento. Esse conjunto de caracteres acrescenta imagens, cria projeções, símbolos e comportamentos condizentes com aspectos laborais comuns que identificam e diferenciam o grupo.

No caso em tela, a atividade de jogador de futebol, além de ser vista como via de ascensão social dos garotos de periferia, é uma “profissão” cujo rótulo supostamente dissocia o atleta da necessidade de estudos mais aprofundados para a atuação profissional, conforme o professor Antônio disse ter visto nas mídias. Com isso, entendemos que houve uma aproximação entre sua identificação com a bola e a representação profissional divulgada. Tais entendimentos nos fazem aproximar de Canclini (1999), quando o autor revela que os meios de comunicação de massa se tornaram cada vez mais mediadores da produção de discursos que formam identidades. Para o referido autor, os discursos desenvolvidos na tv, no cinema e na publicidade, dentre outros meios de comunicação, promovem uma socialização através da cultura midiática que influencia na construção e homogeneização de comportamentos.

Essa perspectiva tem em conta que na proporção em que os antigos referenciais se tornaram relativizados, outros elementos globais foram tomando seus espaços nos processos de construção de identidades. Assim, “ao se tornar um relato que reconstruímos incessantemente, que reconstruímos com os outros, a identidade também se torna uma co-produção” (CANCLINI, 1999, p. 173).

Sobre suas lembranças escolares, o professor Cleyton citou as brincadeiras, externando a ansiedade com que esperava o início do ano letivo e o contato com os professores e colegas: *“Eu gostava de ir pra escola, gostava mesmo, tipo, sábado e domingo sem aula pra mim ficava um vazio, uma lacuna. Ficava esperando pra rever os professores e a turma. A escola era um lugar em que me sentia muito bem”* (Professor Cleyton).

Ao enfatizar a escola como um local de bem-estar e de relações, entendemos que o professor iniciou seu processo de empatia com o futuro campo de trabalho, enfocando o caráter socializador dessa instância. Para Mead (1962), a escola tem uma estreita conexão com a construção de identidades. A convivência com distintas identidades dos grupos ali representados oportuniza uma reorganização de si, no tocante ao distanciamento da identidade familiar e configuração/projeção das primeiras identidades sociais assumidas. Nesse caso, entendemos que para o professor as interações construídas nesse espaço influenciaram sua decisão profissional: *“Eu sempre gostei de estar ali. Então acho que isso facilitou a decisão”* (Professor Cleyton).

Por sua vez, para o professor Elias o sentido da escola esteve muito relacionado às suas condições econômicas e sociais. Sobre as lembranças dessa época, relatou que apenas aos dez anos de idade ingressou no ensino regular, tendo ficado até essa fase aos cuidados da avó materna, e de uma prima distante, que lhe ensinou as primeiras lições em casa. Por ter entrado no ensino regular fora de faixa, disse ter estudado exclusivamente no horário noturno, sempre com pessoas bem mais velhas, o que, de acordo com ele, lhe permitiu maior maturidade e pouca vivência lúdica, se comparada às crianças dos turnos diurnos. Além disso, a escola se traduziu na trajetória do professor Elias como processo de superação pessoal e como um local de oportunidades.

Essa vivência influencia na maneira como ele se relaciona, hoje, com seus alunos, permitindo-lhe ter mais empatia com turmas de Educação de Jovens e Adultos (EJA), o que evidencia que as experiências de vida possuem reflexos na formação das identidades profissionais (TARDIF, 2002).

Como eu te disse, eu entrei atrasado. Tipo, eu era uma criança, mas numa sala de maioria adulta, que tinha filhos, trabalhava e tal. Num dava para querer brincar, né? Aí, eu tive que conversar e me entrosar com gente mais velha. Isso foi bom pra mim, eu acho que amadureci muito. Hoje, como professor, vejo o reflexo disso e tenho uma noção exata do que é se sacrificar para estar em sala de aula. Essa sensibilidade vem dessa época, eu acho. É mais ou menos isso que eu passo hoje para meus alunos. Que encarem a escola com seriedade, se quiserem mudar suas realidades atuais (Professor Elias).

A escola, enquanto sinônimo de oportunidades para quem busca uma melhor condição de vida, foi também contemplada pelo professor Carmelo. Ele pontuou sobre a pressão por parte de seus pais para que os filhos estudassem e apresentassem bons resultados. Acerca de suas relações com os colegas, afirmou que sua timidez o fazia ficar mais distante dos grupos de sua idade, cujas brincadeiras eram tidas por ele como libertinas. Isso fez com que se aproximasse mais, durante os intervalos, das salas do ensino infantil, passando a se identificar com o trabalho docente nessa etapa.

Quando eu era mais novo, eu nunca gostei das brincadeiras e libertinagens de adolescentes, então, ficava mais quieto, na minha. Às vezes, ficava no parquinho dos pequenos, acompanhado com as professoras, eu vi que eu gostava daquele tipo de trabalho, de estar com as crianças (Professor Carmelo).

Na medida em que cada entrevistado foi colocando suas impressões acerca da escola, pudemos observar reflexos do período em

suas atuais identidades. Tal fato nos estimulou a observar a relação com as representações de suas identidades estudantis, tendo em conta que muitas das suas práticas enquanto professores podem estar ligadas às suas construções e vivências enquanto alunos. Extraímos os seguintes fragmentos: “*Meus pais sempre falavam que eu era o filho mais estudioso, que tirava notas boas, elogiado pelos professores, um bom aluno*” (Professor Cleyton); “*Eu tenho um histórico escolar espetacular, sempre fui aplicado, os professores gostavam de mim, elogiavam, era um bom aluno, eu acho*” (Professor Elias); “*Era o filho mais estudioso, um bom aluno, que tirava notas boas, elogiado pelos professores*” (Professor Carmelo).

Observamos que as afirmações dos participantes foram pautadas em interpretações pessoais, mas tiveram como base as avaliações externas de pais (elogios) ou professores (notas), o que revela a dinâmica de construção identitária a partir do olhar do *Outro* (HALL, 2009; MEAD, 1962). Dessa maneira, ao se utilizarem de tais elementos, os professores Cleyton e Elias afirmaram para si identidades atribuídas enquanto alunos, fazendo destas suas representações (DUBAR, 2005).

Tais afirmações consideram que nossas identidades são tecidas na medida em que somos atribuídos pelo *Outro* e internalizamos, ou não, essa pertença (DUBAR, 2005). A ideia reforça a compreensão da construção identitária como produto das diversas percepções que incidem sobre o indivíduo, localizando-as dentro de um grupo específico, no caso em tela, o grupo dos bons alunos.

Salientamos, ainda, que, conforme afirmou Hall (1997), os elementos classificadores produzem diferenças. Nesses casos, entendemos que os elogios e as notas serviram como fator sectarizante entre as identidades. Eles nomeiam, identificam, separam, atribuem valores. Por isso, a resposta do professor Antônio chamou nossa atenção “*Eu não era o melhor aluno da sala, era médio. Não tirava as melhores notas, mas também não era a pior. Tinha matérias que eu me dava bem, outras, só a graça!*” (Professor Antônio).

Entendemos que a escola, enquanto local de trocas e relações sociais, projeta em sua cultura papéis a serem desempenhados e elementos conferidos, dentre eles a identidade do bom e do mau aluno. Em nossa concepção, ao colocar-se como mediano, o professor Antônio evidenciou uma relativização inerente às dinâmicas identitárias, caracterizada pelas múltiplas identificações, algumas vezes antagônicas, formatando identidades híbridas (CANCLINI, 2008).

Compreendemos ainda que essa ambivalência acompanha o processo de constituição identitária, conforme apontou Bauman (2001, 2011), tornando a compreensão de si mesmo mais maleável, desprendida de elementos definitivos de pertença. A complexidade da formação individual/coletiva produz interseções em três principais aspectos: na visão que sujeito tem acerca de *Si* mesmo, no olhar que *Outro* exerce sobre ele, e na forma com que ele compreende ser visto pelo *Outro*. Tal tecitura colabora para o livre trânsito de elementos no interior de indivíduos, e para novas filiações que vão ocorrendo de acordo com o momento.

### Sobre as influências dos professores no processo de aproximação/distanciamento com a docência

Para além da mera atribuição de notas, a convivência com os professores foi lembrada pelos entrevistados como maior instrumento de aproximação com a licenciatura. Estudos envolvendo a história de vida de docentes apontam a escola como um palco das primeiras aproximações com o magistério (JOSSO, 2004; NÓVOA, 1992). A recorrente afirmação de que o contato com os professores influenciou os processos identificatórios, bem como as práticas assumidas em sala de aula, é comum nos relatos que justificam a escolha pelas licenciaturas (TARDIF, 2002; TARDIF; LESSARD, 2005).

Para Arroyo (2009), essa incidência é uma característica singular do magistério, pois,

Outros ofícios como engenheiros, pedreiro, advogado, enfermeiro, médico ficaram bem mais distantes de nossas vivências e serão aprendidos por poucos, basicamente nos cursos de graduação. A figura da professora, do professor é das mais próximas e permanentes em nossa socialização (ARROYO, 2009, p. 124).

Portanto, as lembranças de antigos docentes costumam ganhar destaque considerável nas pesquisas que versam sobre as identificações profissionais de licenciandos. No nosso entendimento, tal peculiaridade advoga no sentido de uma identificação que se inicia antes mesmo da formação acadêmica, na convivência positiva ou negativa com profissionais marcantes, cujos atos encontram repercussão em toda a vida profissional dos sujeitos envolvidos.

Nesses termos, ratificamos a crença de que as identidades profissionais estejam também referenciadas num aprendizado oriundo “dos primeiros contatos e vivências dos mestres que por longos anos tivemos, desde o maternal. As lembranças dos mestres que tivemos podem ter sido nosso primeiro aprendizado como professores” (ARROYO, 2009, p. 124).

Foi na adolescência que Carmelo afirmou ter tido a certeza de que queria ser professor. Quando jovem, no contraturno da escola, conviveu com uma professora que oferecia reforço escolar e alfabetização a crianças do bairro onde residia. Foi essa experiência que, segundo ele, o fez olhar para o magistério na perspectiva de uma futura atuação profissional como alfabetizador: *“Uma professora que dava aula de reforço na comunidade, na minha rua, gostava muito dela. Dona Nazaré, minha inspiração, admirava o trabalho que ela fazia. Eu ia muito lá no horário contrário ao da minha aula”* (Professor Carmelo).

Exemplo análogo trouxe o professor Elias. Durante a adolescência, ele participou de um projeto literário na sua comunidade. Nesse ambiente conviveu com uma professora de Literatura, e a sua admiração pelo trabalho desenvolvido por ela o fez considerar a possibilidade de atuar como professor: *“Ela sempre me incentivando a estudar. Comecei a admirar aquilo, aquele papel de professor, a desenvoltura dela, ela era professora da área de línguas, no caso Literatura”* (Professor Elias).

Ao narrarem o surgimento de suas identificações com a docência os professores Carmelo e Elias empregaram o termo *admirar*. Nesse contexto, compreendemos que a palavra “admirar” ultrapassa o seu significado, ampliando o seu emprego. Assim, inferimos que ela foi utilizada para definir uma identificação, uma referência a ser tomada profissionalmente, resultando numa projeção profissional futura.

Segundo Dubar (2005), a formação da identidade profissional opera no sentido de convergir similitudes numa articulação entre identificações pessoais e uma representação coletiva. Portanto, entendemos que tal como descrito pelos professores Carmelo e Elias, o grau de empatia com o docente pode estreitar ainda mais a pertença com a atividade observada e, conseqüentemente, a sua escolha. Além disso, destacamos que as representações dos docentes, quando coincidentes com características particulares, podem também promover identificações, como nos casos dos professores Cleyton e Antônio: *“Entre as profissões, a com que eu mais me identificava era a de professor. Aí, ser professor de quê? Então, como eu tinha um domínio da escrita, sempre gostei de escrever muito e de ler, fui ser professor de Letras* (Professor Cleyton).

Lá no Rumo à Universidade os professores eram jovens também e rolou essa identificação. Inclusive um dos professores de Geografia, que dava aula lá na nossa turma, professor Michel, eu comecei a me identificar muito pela abordagem

dele, pelo estilo, pela dinâmica que ele dava aula, eu gostava daquilo. Eu me via assim numa sala. Isso foi me despertando, me identificando, e, a partir dali, comecei a visualizar ser professor no futuro (Professor Antônio).

Nos fragmentos acima escritos, observamos que os entrevistados partiram de reflexões mediadas por similitudes entre identidades pessoais e as identidades profissionais dos seus professores. O professor Cleyton traçou um paralelo entre elementos de sua identidade estudantil, enquanto aluno que gostava de ler e escrever, com a representação que tinha do professor da área de Letras. O professor Antônio, por sua vez, se identificou com o jeito jovem e descontraído que o professor de Geografia imprimia em suas aulas. Portanto, compreendemos que suas projeções profissionais começaram a ser construídas em sintonia com elementos de suas identidades estudantis e pessoais, na proporção de aproximações com um profissional em evidência.

Isso significa afirmar que as identidades profissionais são formadas a partir de inúmeras outras identidades correlacionadas que imprimem singularidades aos sujeitos que as tecem (DUBAR, 2005). Ou seja, cada pessoa emprega uma marca pessoal aos aspectos coletivos e elementos de representação, resultando em uma identidade profissional diferenciada e particular pois considera um juízo próprio acerca do campo de trabalho e de seu exercício profissional.

Outro dado relevante reside no fato de os professores Carmelo e Elias já terem tido experiências informais à frente de salas de aula, o que entendemos que colaborou em termos de confirmação da área pretendida. Ressaltamos ainda que no caso dos entrevistados, as aproximações ocorreram dentro de espaços informais de educação, o que também nos faz ratificá-los enquanto local de socialização e formação de identidades.

Eu acabei o ensino médio e já tava como monitor no projeto Arte Vida. Aí, eu comecei a gostar de ensinar. Eu monitorava. Às vezes a professora faltava e eu substituía. Eu me instiguei pra docência, porque eu tava monitorando ali, aí na hora de escolher o curso, eu fiz pra Letras (Professor Elias).

Ficava brincando de ajudar dona Nazaré a dar aula e findou que todo final de semana ela me dava um dinheirinho, não precisava, né! Era tipo uma ajuda, como se eu fosse um estagiário... com onze, doze, treze anos. Ela trabalhava com os meninos menores, alfabetizando e eu ajudava. Isso foi me inspirando e eu quis ser professor (Professor Carmelo).

A experiência anterior em situações de ensino-aprendizagem aparece como um diferencial entre alunos que optaram pela licenciatura. Para Gatti *et al.* (2007), esse ensaio que antecede a formação, nas funções de instrutor ou monitor, por exemplo, possibilita uma ambientação com a atividade docente, incitando ainda mais os processos identificatórios. Contudo, tendo como foco as características do grupo da Pedagogia, salientamos que, ainda de acordo com a autora, essas experiências se fazem mais presentes em estudantes do sexo feminino, em detrimento do masculino, pois 90,3% nunca estiveram à frente de uma sala de aula. Isso pode ser um indicativo de que no caso das mulheres a licenciatura em Pedagogia pode se caracterizar como um tipo de formação continuada, o mesmo não podendo ser dito dos homens.

Outros estudos com professores já apontaram para os contributos oportunizados por esses momentos na formação das identidades profissionais dos docentes (FERREIRA, 2008; MIRANDA, 2003; SAYÃO, 2005). Na pesquisa desenvolvida por Lima (2013), essas ocorrências foram tidas como preponderantes, tanto no sentido de fazer da Pedagogia a escolha de curso superior quanto na opção pela sala de aula após a formação, por parte dos formandos do sexo masculino.

Dessa maneira, compreendemos que nos casos dos professores Elias e Carmelo, essas práticas podem tê-los aproximado mais ainda do magistério, “o que pode indicar processos identificatórios anteriores que apenas ganharam maior expressão no contexto da profissionalização” (LIMA, 2013, p. 87). Contudo, ressaltamos que apenas o professor Carmelo revelou uma identificação inicial com o magistério com crianças. Os professores Elias e Cleyton compartilharam identificações com a licenciatura em Letras, e o professor Antônio, em Geografia. Ou seja, restou claro que as aproximações iniciais ocorreram com a docência, mas não com foco nos anos iniciais.

Tal mudança, para além de outros aspectos, nos oportuniza considerar os processos de formação identitária profissional na perspectiva da mudança, e não da linearidade (DUBAR, 2005). Tal possibilidade está amparada na ideia de que toda identidade é flexível e suscetível de adaptação e reorganização (BAUMAN, 2005; HALL, 2009, 2011).

É no meio de redes de interação que o indivíduo se constrói como detentor de um conjunto de atributos pelos quais se determina diante dos outros e é reconhecido pelos outros; é sempre por relação com estes que o indivíduo desaceita ou aceita imagens de si. A preferência pela sintonia do individual e do social não se restringe às relações interindividuais, mas inclui as estruturas sociais.

Diante disso, a atividade realizada pelos indivíduos é compreendida como a unidade essencial da vida. É o foco do conhecimento humano, da subjetividade, do mundo interno e da consciência. A atividade produz o elo entre o indivíduo e a sociedade.

## **Considerações finais**

Ao analisar os relatos apresentados, podemos tecer algumas considerações. A primeira diz respeito à natureza do objeto estudado: a

construção de identidades profissionais de professores a partir dos contributos de suas experiências escolares. Nesse sentido, a escola pelo estudo de experiências significativas no rol das trajetórias dos professores oportunizou a visualização de elementos configuradores, oriundos das inúmeras etapas de vida que se coadunavam mediante arranjos, tecendo as identidades profissionais atuais. Tal fato nos indicou que a identidade profissional é uma espécie de amálgama que converge não apenas para representações de um grupo laboral, mas também para identidades pessoais e sociais.

Ressaltamos que as análises mostraram não existir uma única via para se tornar professor, mas inúmeras formas de ser e de vivenciar o magistério, conforme o sentido agregado pelos seus docentes, em consonância com as inúmeras socializações ao longo de suas vidas. E tal entendimento nos fez confirmar a importância da dialogicidade entre *Eu* e o *Outro* nesse processo, pela imbricada relação de codependência, no tocante às atribuições e pertenças incorporadas.

Assim, advogamos no sentido de que as identidades dos professores Antônio, Cleyton, Elias e Carmelo se apresentaram como uma construção sócio-histórica, sendo compreendidas à luz dos contextos vivenciados que lhes permitiu tais configurações, conferindo singularidades. Elas foram percebidas, pois ao mesmo tempo em que esses sujeitos se aproximavam do conjunto de representações do grupo profissional docente, também se diferenciavam, denotando que as experiências de vida influenciaram suas compreensões e construções identitárias profissionais.

Foi no âmbito das memórias escolares que encontramos as primeiras identificações que se configuraram como elemento convergente para delinear os caminhos para o futuro profissional. Alunos de escolas públicas, os entrevistados revelaram sentidos distintos dessa experiência. Contudo, via de regra, a escola foi tida como lugar de oportunidades, o que na nossa concepção agregou um

simbolismo intrínseco à ideia de mudança de vida, o que indicou o magistério como o propulsor social e econômico, especialmente para as classes populares, tendo um peso relevante nos processos de escolha profissional dos nossos entrevistados.

A relação de admiração com um professor em particular se configurou como um ponto de convergência entre os entrevistados, desencadeando o estreitamento de laços com o magistério, podendo ser considerado o elemento mais representativo nesse processo de aproximação inicial com a atividade. Isso evidencia o caráter socializador tanto da escola quanto da atividade docente, em termos de ir além da transmissão dos conteúdos curriculares, sobretudo quando envolve processos de identificação de alunos que se tornarão futuros professores. Nesse sentido, as situações vivenciadas no espaço escolar contribuíram para a socialização dos entrevistados com o campo de trabalho e com o profissional da área, com destaque para os contributos das experiências informais, como nos casos dos professores Elias e Carmelo, o que nos permite admitir o entendimento de que a identidade profissional começa a ser configurada muito antes da entrada numa formação, a partir de modelos representativos mais emocionais que racionais, oportunizando projeções.

## Referências

AGUIAR, M. C. *Construindo e reconstruindo o processo de capacitação: o professor das séries iniciais da rede pública estadual*. 1997. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, UFPE, Recife, 1997.

ARROYO, Miguel G. *Ofício de Mestre: imagens e auto-imagens*. II. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

BARDIN, L. *Análise de Conteúdo*. Lisboa, Portugal: Edições 70, 1979.

- BAUMAN, Zygmunt. *Modernidade e ambivalência*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999.
- BAUMAN, Zygmunt. *Modernidade líquida*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2001.
- BAUMAN, Zygmunt. *Identidade: entrevista a Benedetto Vecchi/Zygmund Bauman*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar ed., 2005.
- CANCLINI, Néstor G. *Consumidores e cidadãos: conflitos multiculturais da globalização*. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1999.
- CANCLINI, Néstor G. *Culturas híbridas: estratégias para entrar e sair da modernidade*. 2. ed. São Paulo: Edusp, 2008.
- DUBAR, Claude. *A crise das identidades: a interpretação de uma mutação*. Lisboa: Porto Editora, 1991.
- DUBAR, Claude. *A socialização: Construção das identidades sociais e profissionais*. Lisboa: Porto Editora, 2005.
- DUBAR, Claude. A construção de si pela atividade do trabalho: a socialização profissional. In: *Cadernos de Pesquisa*, v. 42, n. 146, p. 351-357, 2012.
- FERREIRA, José L. *Homens ensinando crianças: continuidade-descontinuidade das relações de gênero na Escola Rural*. 2008. Tese (Doutorado em Educação) – UFPB, João Pessoa, 2008.
- GATTI, B. et al. Identidade profissional de professores: um referencial para pesquisa. *Educação & Linguagem*, São Bernardo do Campo, ano 10, n. 15, p. 269-283, jan./jun. 2007.
- GATTI, B. et al. *Atratividade da carreira docente no Brasil: relatório final de pesquisa*. São Paulo: Fundação Carlos Chagas; relatório Preliminar, out. 2009.
- GATTI, B; BARRETO, E. S. *Professores no Brasil: impasses e desafios*. Brasília: Unesco, 2009.
- JOSSO, Marie-Christine. *Experiências de vida e formação*. São Paulo: Cortez, 2004.

HALL, Stuart. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. In: *Educação e Realidade*. jul./dez. 1997. Disponível em: <http://www.seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/71361/40514>. Acesso em: 01 out. 2016.

HALL, Stuart. Quem precisa de Identidade? In: SILVA, Thomas T. (org). *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

HALL, Stuart. *A identidade cultural na Pós-modernidade*. Rio de Janeiro: DP&A, 2011.

LIMA, Maria da Conceição S. *Elementos presentes em processos de construção da identidade profissional docente de estudantes do sexo masculino no curso de Pedagogia da UFPE*. Mestrado em Educação, Recife–UFPE 2013, f. 112.

MEAD, George. *Mind, self and society: from the standpoint of a social behaviorism*. Chicago: The University of Chicago Press, 1962 (Trabalho original publicado em 1934).

MIRANDA, Marcelo Henrique G. de. *Magistério Masculino: (Re)Despertar tardio da docência*. 2003. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2003.

NÓVOA, António (org.). *Profissão professor*. Porto, Portugal, Porto Editora, 1991.

SAYÃO, Debora T. *Relações de gênero e trabalho docente na educação infantil: um estudo de professores em creche*. 2005. Tese (Doutorado em Educação) – UFSC, Florianópolis, sc.

SILVA, Thomas T. da. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, Thomas T. (org). *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis: Vozes. 2002

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. *O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

## FORMAÇÃO HUMANA INTEGRAL E EDUCAÇÃO EM TEMPOS DE PANDEMIA: REFLEXÕES ACERCA DE NARRATIVAS MIDIÁTICAS

*Maria Sandra Montenegro Silva Leão<sup>1</sup>*

*Lis Paiva de Medeiros<sup>2</sup>*

### Introdução

Ainda estamos longe da possibilidade de construirmos compreensões globais sobre os impactos da pandemia da Covid-19. As repercussões mais drásticas giram em torno das vidas perdidas diretamente pela doença, dos lutos pessoais, familiares e coletivos que atravessamos, de formas mais ou menos conscientes. Todo esse processo, no entanto, ainda está em curso, fato que complexifica mais ainda nossas análises sobre ele. Estamos, assim, em um trajeto doloroso, que buscamos compreender em meio ao próprio movimento – caótico e carregado de perdas, para dizer o mínimo. A

- 
- 1 Professora Associada I do Departamento de Administração Escolar e Planejamento Educacional do Centro de Educação – UFPE. E-mail: sandra.montenegro@ufpe.br
  - 2 Estudante de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação – UFPE.

ardilosa tentativa, no entanto, vem como busca por alternativas de reconstrução ou, quem sabe, de minimização aos danos já experienciados na nossa saúde enquanto coletividade. Um discurso, porém, nos chamou atenção em alguns comentários em meio midiático (ESPERANDIO, 2020), mas que são reproduzidos também em meio acadêmico (SILVA, 2020). Trata-se da afirmação de que estaríamos em um “mesmo barco”, circulada ao longo desses meses nos quais vivemos no contexto das mudanças de vida trazidas junto à Covid.

A metáfora é compreensível no sentido de procurar elucidar um discurso sobre a imbricação entre as ações individuais e coletivas, isto é, como um incentivo à necessária adesão às medidas de proteção e distanciamento físico (DIAS *et al.*, 2020). Porém, a comparação é absolutamente infeliz em outro aspecto: a ideia de um “barco único” implica afirmar uma igualdade, ou, ao menos, uma semelhança de condições no interior dele, entre seus tripulantes e passageiros. Essa situação hipotética está muito longe da realidade brasileira. Ao contrário, outros estudos (COSTA; BRAZ, 2020; MINAYO; FREIRE, 2020; PASTORE, 2020; SOUZA E SOUZA; SOUZA, 2020) já se aventuraram na tentativa de compreender os processos de exacerbação das desigualdades durante a pandemia, evidenciada sob diversos ângulos.

O primeiro e talvez mais explícito é o de acesso à saúde. Minayo e Freire (2020) relatam não apenas as disparidades no acesso entre as redes pública e privada, mas também a jornada de sobrecarga dos profissionais que enfrentam, além dos perigos de contaminação, a precarização de suas condições de trabalho.

Além destes, também acompanhamos outros graves impactos indiretos na vida social: em revisão sistemática acerca da violência contra a mulher durante a pandemia, foi observada, em toda a literatura pesquisada, a “relação incontestável do aumento da violência doméstica, principalmente relacionada à violência de gênero com

o isolamento social” (MONTEIRO; YOSHIMOTO; RIBEIRO, 2020, p. 161). Já Costa e Braz (2020) recordam a condição prévia de crise do capitalismo, com acentuação de desigualdades, situação drasticamente agravada com a pandemia, mas que não foi criada por ela.

Percebemos, assim, um quadro amplo e árduo não somente à nossa frente, mas ao nosso redor, no qual estamos tateando, em meio a uma corda bamba de profundas incertezas, que alteram e instabilizam nossos sistemas coletivos e subjetivos, nos fazem (re) pensar em caminhos, alterar drasticamente planos de vida e precisar buscar alternativas diante da precariedade de condições materiais e imateriais de sobrevivência e existência.

Ao afirmarmos essas incertezas diante do que pode vir a seguir, um campo da nossa vida social nos recobra especiais atenção e cuidado. Trata-se da Educação, que encara de frente a instabilidade nos anos letivos interrompidos ou com idas e vindas intermitentes, em contexto nacional, a depender dos âmbitos privado ou público, níveis de ensino e outros fatores. Dito de outro modo, aos desafios no campo educacional brasileiro – que já são complexos –, soma-se o enfrentamento aos impactos da pandemia na vida de educadores, educandos e outros agentes do processo formativo.

Seria possível, desse modo, buscar táticas de resistência, ou menos exercitar nossos pensamentos em torno da construção delas? É nesse sentido que apresentamos, neste texto, algumas reflexões tecidas a partir da observação de narrativas midiáticas que se debruçam sobre o tópico.

Nosso objetivo, desse modo, é analisar tais narrativas, cuja temática central é o campo da Educação, especialmente no contexto brasileiro, durante a pandemia. Nosso olhar, o qual irá passar tais textos, é da compreensão da educação enquanto formação humana integral (RÖHR, 2011, 2013), isto é, não limitada aos processos de ensino-aprendizagem, ou mesmo à ênfase na técnica, em

“conteúdos úteis”, mas a um processo de abertura para o mundo, nele inclusos a si e ao outro, o que envolve, em centralidade, uma dimensão ética e espiritual.

Para realizar tal propósito, iniciamos com um breve panorama da pandemia até então, a fim de situar o leitor acerca do território cronológico-espacial em que se localizam nosso olhar e nossa leitura.

Após isso, nos debruçamos sobre as narrativas em si. Fizemos uso de um total de dezesseis reportagens publicadas em dois *sites* de notícias *online*, oito provenientes do portal “Brasil 247” e outras oito do “El País Brasil”, publicadas entre os meses de abril e outubro de 2020 – incluindo entrevistas, artigos de opinião e textos jornalísticos em si -, todas elas disponíveis *online* e gratuitamente nos portais referidos. Todas foram atentamente lidas e relidas, em busca de pontos de aproximações, distanciamentos e limites por elas revelados, os quais passaram a tecer alguns pontos de debate que aqui serão levantados. Os critérios para a seleção dos citados portais foram o quantitativo de reportagens em torno do tema em foco, que, por sua vez, eram quase que diários, focalizando as dificuldades vividas por docentes, gestores, gestoras, estudantes de classes sociais menos privilegiadas, assim como o posicionamento crítico dos artigos apresentados em torno da situação de desigualdade para o enfrentamento dos problemas causados pela Covid-19.

Por fim, serão apresentadas algumas tessituras para as quais buscamos apontar, como possíveis alternativas de (r)existência, a partir do material reflexivo despertado pelas narrativas midiáticas. Nosso intuito é de voltar-nos para os afetos, implicações e reverberações da relação entre educação, formação humana e a pandemia que atravessamos, especialmente nos seus aspectos de profundas transformações nos nossos modos de viver.

## Mapeando o surgimento da pandemia

A chegada da pandemia de Covid-19, reconhecida e divulgada como tal pela Organização Mundial da Saúde em 31 de dezembro de 2019, impactou a sociedade em escala mundial, que se viu forçada a lidar com a modificação da vida em escala planetária. Todas as profissões estão vivenciando mudanças singulares, com destaque para o campo educacional. Este alterou seu formato a partir da abertura para o ensino virtual. Um modo que trouxe diversas problemáticas; entretanto, essa questão não se configura como tema de análise neste artigo.

De acordo com Gruber (2020), pesquisador e professor da Universidade de São Paulo, o vírus teve como primeiro foco a cidade de Wuhan, na China, a partir da identificação de um paciente hospitalizado em 12 de dezembro de 2019 na referida cidade. A partir daí se iniciou um processo de propagação intensa e letal. Conforme este pesquisador, várias evidências científicas negam e excluem a hipótese da criação deste vírus em ambiente laboratorial. Enfatiza, ainda, que o vírus foi transmitido a partir de morcegos para outros hospedeiros, entre os quais se incluem os seres humanos. Ainda não se sabe exatamente como se iniciou o surto de infecção, mas os pesquisadores no campo da infectologia explicam que o vírus necessita de hospedeiros com alta densidade populacional e que tenham em sua constituição orgânica uma proteína denominada de ACE2, que é o caso dos seres humanos, para em seguida se fortalecer e transmitir os sintomas a outros seres. Porém, a pergunta permanece: como todas as pessoas se infectaram? Ainda não se têm respostas, mas o problema é mundial, custando a vida de quase dois milhões de pessoas até o momento da escrita deste artigo.

Devido ao seu impacto mortal, a Organização Mundial da Saúde (OMS), desde o início, declarou emergência, pois a Covid-19,

causada pelo SARS-Cov-2, se alastrou de forma devastadora e global, causando muitas mortes em todo mundo. Ao mesmo tempo que a doença se alastrava, deu-se início à busca de informações e de soluções para amenizar o risco de contaminação pelo vírus, assim como a tentativa de proteção e preservação da vida humana.

### Impactos da Covid-19 na vida humana através de narrativas midiáticas

Enquanto escrevemos essas palavras, em novembro de 2020, o Brasil segue no curso da pandemia da Covid-19. Em Pernambuco, por exemplo, no início do mês de outubro, foi anunciado, pelo governo estadual, um plano de retomada gradual das aulas presenciais (PERNAMBUCO, 2020). O movimento não ocorre de forma harmônica – na verdade, foi duramente rebatido por organizações dos trabalhadores da educação. As fortes mobilizações apontam os interesses econômicos envolvidos na retomada, especialmente do setor privado, e que, em última análise, coloca em risco a vida dos envolvidos no processo, especialmente trabalhadores, crianças, adolescentes e suas famílias (SINPRO PERNAMBUCO, 2020).

O cenário se assemelha, em muitos aspectos, àqueles retratados nas narrativas com que nos deparamos. É nesse sentido que optamos por dividi-las, de modo esquemático, em três blocos. A intenção, mais do que tratar de temas separados, é poder demorar nosso olhar em determinados elementos de destaque das narrativas midiáticas, porém reiteramos que todos eles, na verdade, formam um cenário complexo, cheio de contradições e discursos polifônicos. Assim, longe de um olhar de observação ou de qualquer ilusão de neutralidade, nossa implicação se encontra aqui demarcada. E é a partir dela que seguimos.

## As múltiplas máscaras das desigualdades

As primeiras preocupações a respeito do contexto educacional no Brasil, após a suspensão das atividades presenciais, giravam em torno da busca de alternativas para o funcionamento do setor educação em meio à pandemia. A solução encontrada foi o ensino remoto, por meio de plataformas digitais. Uma pesquisa realizada pelo Instituto DataSenado (SENADO FEDERAL, 2020) por telefone entre 24 e 28 de julho de 2020 chama atenção: segundo o documento, cerca de 20 milhões de brasileiros tiveram aulas suspensas em julho de 2020, enquanto outros 32,4 milhões passaram a ter aulas via ensino remoto. Para 63% destes últimos, a qualidade do ensino caiu, enquanto apenas 8% relataram um aumento na qualidade. Além disso, 1/5 dos estudantes em modelo remoto de ensino relataram não possuir acesso à internet em casa, percentual que cresce entre os estudantes de escolas públicas: enquanto apenas 4% dos estudantes de escola privada relatam o não acesso, nas públicas, ele é de 26%.

Essas estatísticas trazem consigo uma preocupação evidente: as desigualdades que permeiam o campo educacional se acirram. Nesse sentido, vale ainda a observação feita por Gama (2020a), em um dos artigos lidos: “[...] é provável que ficaremos sem saber em que [aspectos] as aulas pioraram, melhoraram ou continuaram igual”. Ainda contamos com os limites do próprio método da pesquisa, via telefone, que somente pode ter como amostra pessoas que contam com esse recurso.

Outra reportagem (SPUTINIK NEWS, 2020) retrata o posicionamento da Organização das Nações Unidas (ONU) acerca do cenário mundial. Segundo documento político emitido pelo Secretário Geral da ONU (GUETERRES, 2020), a pandemia afetou cerca de 1,6 bilhões de estudantes ao redor do mundo, o que significa 94% da

população em ambientes de educação formal, e 99% nas classes baixa e média-baixa. Para Gueterres (2020), os impactos não serão apenas no campo do ensino, mas na dinâmica familiar, no acesso à alimentação nutritiva e na sobrecarga de trabalho, especialmente para as mulheres. Ainda segundo o documento, as medidas tomadas agora, no curso da pandemia, terão impacto para além dela, por toda uma geração, por isso a urgente necessidade de um amplo debate com toda a sociedade civil.

Nesse sentido, Dirceu (2020) debate a regulamentação do ensino remoto pelo governo federal, por meio da Medida Provisória 934: “[...] o texto [da Medida Provisória] chamou a atenção de toda a população por ter sido editada sem ouvir alunos, professores, municípios ou as entidades que representam os profissionais da educação”. Já Yuji (2020) relata as dificuldades dos estudantes no Ensino Superior, com aumento da evasão e da inadimplência. O autor também relata as tentativas de implementação de projetos de lei que fortaleçam a capacidade de negociação dos estudantes com suas instituições de ensino, no sentido de evitar a desistência de seus cursos.

Como apontado por Gama (2020b), “O fato é que estamos em um período de transição e muitas contradições estão sendo expurgadas e colocadas a olhos nus.”. “Contradição”, de fato, é um termo que talvez resuma bem as experiências educacionais durante a pandemia de Covid-19. Em entrevista ao portal El País Brasil (SETUBAL, 2020), a socióloga Neca Setúbal, aponta, por um lado, um aumento das doações por parte de empresas e fundações – “A grande pergunta é se isso vai continuar”, afirma. Por outro lado, ela destaca que, embora a desigualdade – enquanto fenômeno social – seja um problema de todos e todas, ela atinge diferentes grupos sociais de maneiras bastante distintas:

Isso teve e tem um custo muito grande para todas as crianças e para educação como um todo. Mas em especial para as crianças de regiões mais precárias, mais pobres, que geralmente são negras. Essas crianças, que já sofriam com uma desigualdade educacional grande, certamente vão sentir um peso maior. Elas não têm condições de seguir o ensino à distância (SETUBAL, 2020).

Caminho semelhante é seguido em reportagem também do El País (AYUSO, 2020), que conversou com representantes da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco) acerca dos impactos da Covid na educação. Os especialistas ressaltam a centralidade das desigualdades socioeconômicas que se revelam nas desigualdades de acesso e permanência na educação formal, mas também reiteram que outros fatores possuem uma conexão direta com eles, como é o caso de raça, gênero, religião, condição de (i)migração, orientação sexual e deficiência.

Nesse contexto, observamos também que as narrativas trazem muito mais um discurso sobre aumento, agravamento das desigualdades, e não exatamente sua produção como fenômeno novo ou emergente da pandemia. Na verdade, o Brasil traz marcas da desigualdade construídas ao longo de sua história. No campo da educação, a ONG Oxfam Brasil afirma, em relatório publicado em 2017, que:

[...] a juventude negra e pobre é a mais afetada pelas barreiras educacionais. Baixo número de anos de estudo, evasão escolar e dificuldade de acesso à universidade são problemas maiores para esses grupos, que, não por acaso, estão na base da pirâmide de renda brasileira (OXFAM BRASIL, 2017, p. 60).

Novamente observamos que as desigualdades estão profundamente imbricadas entre si, de modo que suas análises não podem acontecer de modo isolado, e, dessa forma, o contexto da pandemia se configura como outro fator a complexificar nossas análises.

Se, portanto, o ensino remoto é mobilizador de tantas facetas da desigualdade, a possibilidade de retorno à modalidade presencial também traz à tona outras de suas máscaras. Conforme reportagem também por nós consultada, do portal El País (SCHMIDT, 2020), retratando a volta às aulas no Amazonas – primeiro estado a autorizá-las no Brasil, o modelo implementado pelo governo estadual teve participação de uma gestora de um renomado grupo educacional privado, a qual, por sua vez, se inspirou em um modelo finlandês de plano de prevenção ao contágio. As condições das redes pública e privada, no entanto, são divergentes, como admitido pela própria gestora na reportagem. Outro artigo consultado (SEIXAS, 2020) também afirma a dificuldade de garantia de condições de higiene e segurança para trabalhadores e estudantes na rede pública de ensino de São Paulo e denuncia os interesses econômicos que se sobressaem à garantia da saúde dos envolvidos no processo educativo.

A decisão de retorno também foi considerada precipitada por Novaes (2020) ao abordar a situação do Rio de Janeiro. Ela corrobora com Seixas (2020) ao afirmar a falta de infraestrutura da rede de ensino para acolher de modo adequado estudantes e professores. Além disso, argumenta que a pandemia ainda se encontra instável e que tal medida provocaria um aumento drástico nas possibilidades de contágio. Ela ainda ressalta a dificuldade de sustentar a inclusão de estudantes com necessidades especiais, já que, segundo ela, muitos fazem parte de grupos de risco (NOVAES, 2020).

Posição semelhante é apresentada por Sudré (2020), ao narrar a volta às aulas prevista entre estados com os números mais elevados de vítimas fatais a nível nacional – São Paulo, Rio de Janeiro, Pernambuco, Minas Gerais, Pará, Rio Grande do Sul e Paraná. A reportagem traz falas de diversos envolvidos no sistema de ensino desses estados e reafirma os processos extremamente desiguais

tanto no ensino remoto, como nas tentativas de retorno à modalidade presencial. Aponta ainda, por meio da fala de Denise Romano, coordenadora geral do Sindicato Único dos Trabalhadores em Educação de Minas Gerais, que: “Os protocolos criados são impossíveis de serem cumpridos em escolas públicas. Quem criou esses protocolos não conhece a realidade dos 853 municípios mineiros e não sabe o que significa escolas onde não há sequer refeitório para os alunos merendarem”. Outra entrevistada, Dorothea Frota Santana, diretora do Sindicato Estadual dos Profissionais de Educação do Rio (Sepe), afirma que apenas 680 dos 2,8 mil estudantes da escola onde trabalha tiveram condições de acessar as atividades por via remota.

Outro aspecto abordado é a evasão escolar, colocada como argumento central, no sentido de ser evitada e, por isso, a necessidade de retorno imediato. No entanto, a reportagem argumenta que esse processo é um tanto mais aprofundado, já que, “Sem um processo muito sério de busca ativa, sem um desenho de currículo que mostre para esses estudantes que vale a pena voltar para a escola, o processo de evasão já está dado.”, afirma Catarina de Almeida Santos, uma das entrevistadas, professora da Universidade de Brasília (UNB).

De modo geral, como tom das narrativas, percebemos o sentimento de indignação com o escancaramento das desigualdades e, mais ainda, com o que talvez possa ler lido como uma pressa para um retorno, que parece desagradar estudantes, os quais não vivem o isolamento em condições equânimes e partem para a possibilidade de retorno de lugares muito distintos. O ponto de vista dos professores, no entanto, é especialmente significativo, já que experienciam também a condição de trabalhadores. É esse aspecto que vai demarcar o segundo tópico que se sobressaiu na leitura das narrativas, no qual nos aprofundaremos a seguir.

## Trabalho precário, educação como mercadoria

O modelo de ensino remoto despertou questões para os educadores que vão além dos desafios pedagógicos de manter – ou transformar – salas de aula físicas em ambientes de aprendizagem virtual. É nesse sentido que seguem as narrativas midiáticas ao se debruçarem sobre a condição docente durante a pandemia.

Uma delas, em especial (DOMENICI, 2020), se aprofunda no contexto dos professores de instituições privadas de ensino superior e revela, em tom de denúncia, a redução drástica de carga horária, o que significa, como um fim, a redução salarial a níveis inferiores ao salário-mínimo. As graves medidas tomadas pelas instituições vão além: desligamentos são apresentados como janelas *pop up*, anunciando suas demissões e informando sobre a necessidade de ir à instituição formalizar a dispensa. A reportagem ainda entrevista Celso Napolitano, representante do Sindicato dos Professores de São Paulo (SINPRO), que afirma a demissão contabilizada de mais de 1.600 docentes de universidades paulistas, supostamente justificada por parte das instituições pela diminuição do número de alunos matriculados. Além disso, pesa também a existência de aulas com centenas de alunos: estudantes também entrevistados relatam a dificuldade até mesmo de acessarem as plataformas *online* devido ao grande número de participantes, já que turmas diferentes são unidas na mesma sala virtual, sob a responsabilidade de apenas um professor com o intuito de reduzir custos.

Oliveira (2020), também por meio de entrevistas com professores, reforça esses argumentos ao expor as dificuldades de sobrecarga de trabalho em meio à conciliação da rotina doméstica e familiar e a tentativa de criar apressadamente estratégias de ensino por meios digitais. Soma-se a isso o aumento da demanda e das insatisfações por parte das famílias dos estudantes, que também apresentam

limites ao lidar com as exigências de um ensino em casa. A reportagem é explícita ao citar, então, as implicações na saúde mental de docentes: “É super desgastante, tem um desgaste físico e mental, um abalo psicológico... Nem tenho dormido direito. Quando a pandemia passar, vai ter muito professor com depressão”, afirma uma das entrevistadas.

Esses fatos denunciados pela mídia revelam uma faceta cruel. Sob outro ângulo, a pandemia novamente parece funcionar como “desveladora” de véus. Este, em específico, se refere aos interesses econômicos, profundamente arraigados em modelos de educação neoliberal, que se tornam preponderantes em momentos de uma suposta necessidade de redução de custos e no sentido de garantia de eficiência. A pandemia, mais do que nunca, parece vir como um momento oportuno de avanço das políticas neoliberais na educação. Como lembrado por Trevisol e Almeida (2019), esse movimento de transformação da educação em um grande produto traz, cada vez mais, para o centro do seu debate uma noção de preparação majoritariamente técnica para o mercado de trabalho, bem como de ideais de eficiência, flexibilidade e concorrência, ao mesmo tempo em que se afasta do cuidado com uma formação integral.

Outras narrativas trazem ainda o debate sobre a reorganização pela qual a educação tem passado durante a pandemia. Nesse sentido, Andreas Schleicher (principal responsável pelo relatório PISA, utilizado a nível internacional como equalizador dos níveis de conhecimento dos estudantes em ciências, matemática e leitura) foi entrevistado pelo portal El País (SCHLEICHER, 2020) e, na ocasião, afirmou a criatividade dos professores como elemento fundamental para o atravessamento da crise despertada pela pandemia. Entretanto, até que ponto é possível falar em criatividade, quando são enfrentadas situações nítidas de precarização de trabalho, como descrito acima? Gadelha (2017) aponta a ideia

do empreendedorismo também como marca da invasão do pensamento neoliberal na educação. Assim, questionamos também a ideia de adaptabilidade, de manter uma produtividade, em meio a uma situação de tamanha exceção, e com impactos tão profundos e largos sobre as vidas de estudantes e professores. Questionamos, dessa forma, se é possível pensar em um sentido central da educação construída enquanto vivenciamos esse período. Quais os seus fins? Quem são seus sujeitos?

Que vidas podem ser vividas na educação?

“A quem interessa esse retorno em um contexto de pandemia ainda não controlada sendo que ele não é eficaz para o aprendizado?” Iniciamos com o depoimento do professor de Sociologia Eudes Melo, um dos entrevistados pela reportagem do El País (SCHMIDT, 2020), que revela dois aspectos preocupantes: um retorno às atividades presenciais em meio à instabilidade pandêmica – fato que coloca vidas em risco, de modo literal; bem como a falta de qualidade do processo de ensino e aprendizagem nessa volta em tais circunstâncias.

Além dos itens já perpassados – como a precarização do trabalho docente, as várias desigualdades enfrentadas pelos estudantes –, Boo (2020), em texto jornalístico, alerta para a invisibilização das infâncias na pandemia, associada a um sentimento de alívio por parte dos grandes gestores de políticas públicas, diante da notícia de que a Covid-19 não seria tão grave para crianças. Os efeitos desse esquecimento, conforme a reportagem, giram em torno dos perigos de agravamento de índices de mortalidade infantil, subnutrição, queda na frequência de vacinações, bem como também se referem às transformações nas dinâmicas familiares, alteradas pelas precarizações nas condições de sobrevivência ou pelo aumento na violência doméstica. Todos esses fatores, de modo mais ou menos direto,

se associam ao lugar de centralidade dos espaços escolares, ao lado dos serviços de saúde, na vida das crianças, os quais se apresentam impossibilitados ou profundamente fraturados no momento. Como nos recorda Arroyo (2019), nossa história carrega o peso das vidas Outras, consideradas extermináveis, não-humanas, não-educáveis. Estaríamos repetindo essa história? Tentando equiparar lógicas de um Nós virtual, *online*, tecnológico, com acesso a álcool em gel a Outros, que não possuem acesso a água?

Em meio a esse cenário preocupante, resta-nos o questionamento se seria possível produzir fugas a essa lógica de fortalecimento do individualismo meritocrático neoliberal. Seria possível inventar ferramentas de produção de coletivos, criar afetos, em meio ao isolamento físico necessário?

Novamente, o cenário se mostra complexo e, por vezes, contraditório. As soluções estão sendo gestadas, imaginadas em meio ao caos, com várias camadas de dificuldades que isto pode carregar. De fato, não existem receitas ou garantias, mas pode existir um norte, que podemos traçar diante do cenário. Trata-se de uma lembrança relevante no sentido de orientar o processo educativo, que se volta para o que consideramos seu objeto privilegiado: a formação humana integral.

### **Educação e formação humana entrelaçados no movimento de adoecimento planetário**

A compreensão despertada em nós na medida em que nos aproximamos das narrativas midiáticas acerca da educação na pandemia foi a de que, diante do estreitamento das possibilidades dos espaços educativos, bem como dos aspectos econômicos que a pandemia vem envolvendo, observamos um movimento vivido no campo da educação a partir do entrelaçamento de duas linhas: a exacerbação

das desigualdades vividas por estudantes, que envolvem fatores socioeconômicos, raciais, condições de gênero, região e deficiências; e, em segundo lugar, uma precarização nas condições de trabalho de docentes, expostos a condições que impactam de modo brutal sobre suas condições de sobrevivência em um sentido material, mas também em suas condições de existência, na medida em que afetam diretamente sua saúde mental pela sobrecarga de trabalho e a exigência de adaptabilidade e produtividade.

Essas duas linhas convergem para o ponto central do acirramento da influência neoliberal sobre a educação. Conforme Dardot e Laval (2016), o neoliberalismo não se sustenta apenas sobre o âmbito econômico, ou mesmo como uma nova configuração do sistema capitalista, mas se coloca como uma *racionalidade*. Nesse sentido, os autores propõem que, enquanto razão global, o neoliberalismo também atua na produção e na conformação de subjetividades em congruência com seus valores de concorrência, eficiência e autorregulação.

A presença desses elementos é visível nas narrativas com que nos deparamos, tanto nos aspectos acerca da adaptação ao ensino remoto, bem como nas tentativas de retorno, as quais envolvem pressões econômicas principalmente dos setores privados.

Desse modo, diante da dimensão e da profundidade dessa racionalidade, buscamos apresentar algumas possíveis alternativas – fissuras, as quais se voltam para a discussão acerca do sentido do processo formativo. Distanciamos-nos de tentativas de produzir respostas, mas apontamos para um caráter de provisoriedade, na busca de produzir exercícios de pensamento que guardem, em si, movimentos, deslocamentos dos lugares de imobilização e solidão nos quais nos enxergamos diante de um mundo que se perde com cada vida.

Consideramos, assim, que o contexto de pandemia não diminui nossa responsabilidade de refletirmos sobre os processos formativos.

Ao contrário, estamos colocados diante de uma posição de profunda fragilidade e, justamente por ela, é que se abre a possibilidade de questionarmos: o que fazemos de nós mesmos?

A pergunta que nos guia através dessa reflexão, portanto, é: como podemos sustentar movimentos que valorizem uma educação integral, centrada na Formação Humana, em contextos de pandemia?

Nesse sentido, relembramos a metáfora do barco em tempestade, já exposta. Em referência a ela, a pensadora moçambicana Maria Paula Meneses coloca, por um lado, que “há muitas pessoas que sequer conseguem estar num barco, e nadam para procurar uma solução.” (MENESES, 2020, p. 371), por outro, reafirma as redes de solidariedade que vem sendo construídas e, com destaque para o Sul global, a “ecologia de saberes que está a ser ativada para procurar sustentar a pandemia” (MENESES, 2020, p. 373) para além da ciência. Uma possibilidade de saída, a princípio, parece ter a ver com a construção de redes coletivas, solidárias, de modo perene, que possam ser tecidas com linhas cada vez mais resistentes, mas não duras.

Mostra-se especialmente importante um olhar atento para os espaços de educação não-formais – as relações entre humanos e destes com não humanos, por mais restritas que estejam no momento, apresentam potencialidades e desafios para o exercício de uma integralidade. Boff (2020) alerta para o enfoque que se vem sendo dado à pandemia como uma questão privilegiada do campo da saúde, mas ressalta mais ainda a necessidade de ampliação do nosso olhar para ela como uma questão ecológica, diretamente associada aos sistemas de produção e consumo desenfreados do capitalismo neoliberal. Ele ainda afirma a urgência de girarmos essa roda no sentido de produzirmos outras relações conosco, com o que nos cercam e com a natureza que nos engloba e nos compõe.

Krenak (2020) nos recorda ainda do alerta dos povos indígenas, cujo alerta já vem ao longo sendo ignorado, acerca do esgotamento

da Terra pela demanda inesgotável da tal chamada humanidade. Humanos estes que guardam lugares seletos num ideal de antropocentrismo racional, desenvolvimentista, enquanto excluem humanidades Outras (ARROYO, 2020), sub-povos, sub-humanos – indígenas, negros, LGBTQs, pessoas com deficiência, povos originários... Estes últimos que representam “Os únicos núcleos que ainda consideram que precisam se manter agarrados nessa Terra que ficaram meio esquecidos pelas bordas do planeta, nas margens dos rios, nas beiras dos oceanos, na África, na Ásia, na América Latina.” (KRENAK, 2020, p. 7).

Krenak ainda nos recorda que essa tal sub-humanidade é lida como ameaça à lógica produção-consumo e, que, nesse sentido:

Nosso tempo é especialista em criar ausências: do sentido de viver em sociedade, do próprio sentido da experiência da vida. Isso gera uma intolerância muito grande com relação a quem ainda é capaz de experimentar o prazer de estar vivo, de dançar, de cantar. E está cheio de pequenas constelações de gente espalhada pelo mundo que dança, canta, faz chover. O tipo de humanidade zumbi que estamos sendo convocados a integrar não tolera tanto prazer, tanta fruição de vida. Então, pregam o fim do mundo como uma possibilidade de fazer a gente desistir dos nossos próprios sonhos. E a minha provocação sobre adiar o fim do mundo é exatamente sempre poder contar mais uma história. Se pudermos fazer isso, estaremos adiando o fim.” (KRENAK, 2020, p. 13).

Nossa tarefa então seria a de “suspender o céu” (KRENAK, 2020, p. 15), alargar nossas subjetividades, já que “Se existe uma ânsia por consumir a natureza, existe também uma por consumir subjetividades – as nossas subjetividades. Então vamos vivê-las com a liberdade que formos capazes de inventar, não botar ela no mercado.” (KRENAK, 2020, p. 15)

Exercer a liberdade de inventar subjetividades parece, dessa maneira, ser uma possibilidade intimamente conectada com a tarefa da educação. Não faz sentido, portanto, que ela seja compreendida apartada desse contexto mais amplo. Pensamos em consonância com Röhr (2011; 2013), a proposta de uma educação centrada na formação humana em sua inteireza. A multidimensionalidade da realidade, desse modo, nos convida a habitá-la de modo integral e, nesse sentido, a reflexão pedagógica também requer um sentido de integralidade nas suas práticas.

Nesse contexto, num primeiro sentido, integralidade tem a ver, conforme Röhr (2013), com o envolvimento e o cuidado, no processo educativo, com essa multidimensionalidade, na qual a dimensão técnica se inclui, mas é apenas uma faceta. O princípio norteador da educação, nesse sentido, é a formação humana e, nela, um olhar integral envolveria como elemento central uma dimensão de espiritualidade, compreendida como abertura para si e para além-de-sei, ou seja, para a transformação e integração das dimensões humana – racional, emocional, cognitiva, sexual, relacional e outras tantas.

Dentre os vários aspectos mencionados por Röhr (2013) acerca da inclusão da espiritualidade como elemento central para a educação, um se sobressai para o debate que aqui travamos, que se trata do papel e do lugar do educador. Em primeiro lugar, o autor menciona a necessidade de que o educador cuide da sua espiritualidade, busque seu aprofundamento em si e sua transformação e que, nesse processo, esse sentido também pode ser vivido por seus estudantes. Questionamos, com esse pano de fundo, que sentidos são possíveis em meio a telas precarizadas? Que cuidados são aí possíveis?

A resposta a essas questões, que, a princípio, podem ser absolutamente negativas, trazem alguma esperança com outro aspecto levantado pelo professor Röhr: a necessária confiança que permeia

o processo formativo. Essa ideia-sentimento, que pode ser vista como ingênua ou idealizada, parece ocupar um lugar central no contexto que habitamos. Na verdade, ela se revela contra hegemônica, na medida em que não nega a desconfiança, mas vai além dela em um processo de abertura e entrega às contradições, fragilidades e belezas da condição humana. Ela, portanto, vai na contramão dos processos de esvaziamentos das subjetividades; é por meio dela que abrimos possibilidades de acreditar nas experiências educativas dos estudantes, da organização de redes comunitárias, na troca coletiva.

Além disso, em um segundo sentido, assumir a postura de integralidade na educação é transformar os olhares pedagógicos para os sujeitos Outros, deixados para trás no barco da humanidade seleta, os quais parecem ser os mesmos de fora do barco que se salva na tempestade pandêmica, e no campo da educação não é diferente. Pensar de forma integral, nesse sentido, é inventar alternativas que garantam que esses sujeitos estejam nos seus processos educativos em suas condições, e não buscar adaptá-los a esses ideais do barco humano-humanizável. Arroyo (2018) nos inspira mais uma vez ao recordar que não se trata de suprir supostas carências educacionais de um ideal de humanidade, mas produzir novas pedagogias a partir das vidas Outras, a partir do reconhecimento de suas vidas como inteiras.

A esses argumentos, somam-se ainda outras produções (PAZETTO, 2020; SILVA *et al.*, 2020), com caráter majoritariamente ensaístico e sob diferentes lentes teórico-analíticas, que refletem sobre a condição pandêmica e propõem, como alternativa, as vias políticas da solidariedade e da ética, no sentido de uma responsabilidade consigo, outro e mundo. Esse parece, então, ser um ponto comum nos exercícios de pensamento que nos inspiram. Acreditamos, desse modo, que essas transformações não se fazem de modo súbito. Pelo contrário, o cenário macropolítico é de um acirramento cada vez

maior dos avanços neoliberais. No entanto, afirmamos ser possível acreditar contra hegemonicamente na possibilidade de gestar, experimentar esses olhares outros nas relações. Na educação, esse sentido se faz por uma necessidade de sustentar espaços de debate, de circulação de discursos e produção de pensamento-corpo, que vão criando outras relações, Outros consumos, Outros humanos.

### **Considerações finais**

Buscamos, neste texto, tecer possibilidades a partir da sistematização de um material, o qual, por sua vez, foi fruto de inquietações despertadas a partir do acompanhamento de notícias, fatos e opiniões acerca dos cursos da educação ao longo do que vivemos até então na pandemia. Retomando o objetivo central deste texto, constatamos que as narrativas nas mídias aqui analisadas realçam pontos importantes: a fragilidade de alguns grupos sociais para enfrentar as dificuldades em tempos de pandemia, por exemplo, pessoas pobres, residentes em periferias e majoritariamente negras. Outro ponto relevante é o aprofundamento das desigualdades socioeconômicas, o acesso e a permanência na educação escolar formal, uma vez que grandes contingentes de pessoas perderam seus empregos, grande parte da população está com dificuldades para sobreviver materialmente e isto afeta a possibilidades de frequentar aulas no modelo remoto. Nem todos têm acesso a internet de qualidade razoável e outros recursos necessários ao estudo.

Os artigos e reportagens analisados por nós ainda realçam os problemas gerados por uma pressão para a volta do ensino presencial, se a infraestrutura de escolas públicas é precária em tempos ditos normais, o que se pode dizer deste momento em que a pandemia não poupa ninguém, e quem mais se expõe são aqueles e aquelas que são consideradas grupos de riscos ou que estão na ponta mais frágil do nosso atual modelo societário.

O status de processo que ela segue torna ainda mais drástica nossa condição de impermanência das nossas tessituras. Esse caráter, no entanto, não nos faz pensar que o que aqui refletimos seja válido exclusivamente durante a situação de exceção que enfrentamos, mas, ao contrário, acreditamos que a pandemia tem revelado, acentuado, escancarado processos de mortificação, destruição de vidas já em curso, e por isso a gravidade que se apresenta nesse momento. O argumento utilizado por setores governamentais para forçar uma volta as aulas presenciais é o do risco de evasão escolar, todavia é um discurso que não se sustenta, de acordo com os autores estudados para a composição deste texto, devido, principalmente, ao elevado custo de vidas que esta medida pode acarretar. E estas vidas importam, estejam elas localizadas em periferias, sejam vidas de pessoas negras, sejam vidas de pessoas pobres, mulheres, crianças, velhos ou qualquer outra denominação que remeta a exclusão e banalizam vidas.

Quando falamos em vidas, nesse sentido, nos alinhamos às perspectivas ontológicas e epistemológicas denominadas de decoloniais, que nela incluem vidas humanas e não-humanas. É uma perspectiva que valoriza e procura visibilizar grupos sociais oprimidos, silenciados ou ignorados. Nesse sentido, o alerta para a destruição das subjetividades parece também ser o mesmo para o aniquilamento da biodiversidade, e dos povos que não compactuam com a lógica de produção-consumo. O desenvolvimento desigual do capitalismo mostra sua face mais perversa em momentos como este que o mundo vive, em especial o Brasil, de modo que deixe evidente as disparidades sociais, as tentativas de minimizar o valor de vidas que estão à margem do poder econômico. É nesta direção que os artigos analisados apresentam suas críticas ao modo como as proteções em relação à Covid-19 estão sendo distribuídas politicamente, onde o direito à vida parece ser privilégio de alguns poucos.

Parafrazeando Locke, citado por Bobbio em uma advertência final: “quando um governo viola o direito de viver, põe-se em estado de guerra contra o seu povo, o qual, a partir desse momento, está desvinculado de qualquer obediência” (BOBBIO, 2020, p. 89)

A partir de tudo explicitado, entendemos que a tarefa da educação, durante e para um possível pós pandemia – o qual não fazemos ideia de que face vai portar – parece ainda mais desafiadora e, justamente por isso, não menos urgente.

## Referências

ARROYO, Miguel Gonzalez. Reafirmação das lutas pela educação em uma sociedade desigual? *Educ. Soc.*, Campinas, v. 39, n. 145, p. 1098-1117, 2018.

ARROYO, Miguel González. *Vidas Ameaçadas: exigências-respostas éticas da educação e da docência*. Petrópolis-RJ, Vozes, 2019.

AYUSO, Silvia. Coronavírus exacerbou desigualdades educacionais no mundo. *El País*, coluna Sociedade, Paris, 23 jun. 2020. Disponível em: <https://brasil.elpais.com/sociedade/2020-06-23/coronavirus-exacerbou-desigualdades-educacionais-no-mundo.html>. Acesso em: 21 nov. 2020.

BOBBIO, Norberto. *A Era dos Direitos*. Rio de Janeiro: LTC, 2020.

BOFF, Leonardo. Coronavírus: um ataque da Terra contra nós, por Leonardo Boff. *Brasil de fato*, coluna Opinião, Rio de Janeiro, 06 jul. 2020. Disponível em: <https://www.brasildefato.com.br/2020/07/06/artigo-coronavirus-um-ataque-da-terra-contra-nos-por-leonardo-boff>. Acesso em: 26 nov. 2020.

BOO, Florencia López. Crianças invisíveis, outro efeito da pandemia. *El País*, coluna Opinião, 27 jul. 2020. Disponível em: <https://brasil.elpais.com/opiniao/2020-07-27/criancas-invisiveis-outro-efeito-da-pandemia.html>. Acesso em: 21 nov. 2020.

COSTA, Ana Monteiro; BRAZ, Cauê Assis. Economia capitalista neoliberal e pandemia Covid-19: entendendo a diferença de embarcações. *Grupo de Estudos e Pesquisa em Interculturalidade e Economias do Sul – PGDR/UFRGS*. TD-001. Porto Alegre. 2020. Disponível em: <https://www.ufrgs.br/gepies/publicacoes/textos-de-discussao/>. Acesso em: 21 nov. 2020.

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. *A nova razão do mundo – ensaio sobre a sociedade neoliberal*. 1. ed., São Paulo: Boitempo, 2016. *E-book*.

DIAS, Joana Angélica Andrade; DIAS, Maurício Fagner Santos Lima; OLIVEIRA, Zulmerinda Meira; FREITAS, Livia Maria Andrade de; SANTOS, Nilton César Nogueira; FRIETAS, Maria da Conceição Andrade. Reflexões sobre distanciamento, isolamento social e quarentena como medidas preventivas da covid-19. *Revista de Enfermagem do Centro Oeste Mineiro*, v. 10, 2020. Disponível em: <http://seer.ufsj.edu.br/index.php/recom/article/view/3795/2424>. Acesso em: 21 nov. 2020.

DIRCEU, Zeca. Os desafios da Educação em época de pandemia. *Brasil 247*, blog Zeca Dirceu, São Paulo, 08 abr. 2020. Disponível em: <https://www.brasil247.com/blog/os-desafios-da-educacao-em-epoca-de-pandemia>. Acesso em: 21 nov. 2020.

DOMENICI, Thiago. “É cruel”: professores encaram aulas virtuais com 300 alunos e demissões por ‘pop-up’ na tela. *Agência Pública*, São Paulo 22 set. 2020. Disponível em: <https://apublica.org/2020/09/e-cruel-professores-relatam-de-aulas-on-line-com-300-alunos-a-demissoes-por-pop-up/>. Acesso em: 21 nov. 2020.

ESPERANDIO, Mary Rute Gomes. Cuidar da Mente é Cuidar do Espírito: Espiritualidade e Saúde em tempos de Coronavírus Covid-19. *Gazeta do Povo*, coluna Comportamento, Curitiba, 25 mar. 2020. Disponível em: <https://www.semprefamilia.com.br/comportamento/cuidar-da-mente-e-cuidar-do-espírito-em-tempos-coronavirus/>. Acesso em: 21 nov. 2020.

GADELHA, Sylvio. Desempenho, gestão, visibilidade e tecnologias como vetores estratégicos de regulação e controle de condutas na contemporaneidade. *Educar em Revista*, Curitiba, Brasil, v. 33, n. 66, p. 113-139, out./dez. 2017.

GAMA, Zacarias. 2020: o ano que não vai à escola. *Brasil 247*, blog Zacarias Gama, São Paulo, 13 ago. 2020. Disponível em: <https://www.brasil247.com/blog/2020-o-ano-que-nao-vai-a-escola>. Acesso em: 21 nov. 2020a.

GAMA, Zacarias. A Covid-19, a pandemia e a educação brasileira: mudanças à vista? *Brasil 247*, blog Zacarias Gama, São Paulo, 20 abr. 2020. Disponível em: <https://www.brasil247.com/blog/a-covid-19-a-pandemia-e-a-educacao-brasileira-mudancas-a-vista>. Acesso em: 21 nov. 2020b.

GUETERRES, António. Policy Brief: Education during Covid-19 and beyond. *United Nations*, documento político, Bruxelas, ago. 2020. Disponível em: <https://news.un.org/pt/story/2020/08/1722052>. Acesso em: 24 nov. 2020.

GRUBER, Arthur. Covid-19: o que se sabe sobre a origem da doença. *Jornal da USP*. Disponível em: <https://jornal.usp.br/artigos/covid2-o-qye-se-sabe-sobre-a-origem-da-doenca>. Acesso em: 23 nov. 2020

KRENAK, Ailton. *Ideias para adiar o fim do mundo*. São Paulo: Companhia das Letras, 2019. *E-book*.

KRENAK, Ailton. *O amanhã não está à venda*. São Paulo: Companhia das Letras, 2020. *E-book*. Disponível em: <https://www.ufrgs.br/historiasepraticas/artisticas/wp-content/uploads/2020/06/Ailton-Krenak-O-amanh%C3%A3-n%C3%A3o-est%C3%A1-%C3%A0-venda-1.pdf>. Acesso em: 26 nov. 2020.

MENESES, Maria Paula. Entrevista temática com Maria Paula Meneses: “estamos no mesmo mar, mas não no mesmo barco”. [Entrevista cedida a] Ivoni Ritcher Reimer. *Caminhos – Revista de ciências da religião*, v. 18, n. 2, p. 370-379, 2020. Disponível em: <http://seer.pucgoias.edu.br/index.php/caminhos/article/view/8322/4609>. Acesso em: 21 nov. 2020.

MINAYO, Maria Cecília de Souza; FREIRE, Neyson Pinheiro. Pandemia exacerba desigualdades na Saúde. *Ciênc. saúde coletiva*, Rio de Janeiro, v. 25, n. 9, p. 3555-3556, set. 2020. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-81232020000903555&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-81232020000903555&lng=en&nrm=iso). Acesso em: 21 nov. 2020.

MONTEIRO, Solange Aparecida de Souza; YOSHIMOTO, Eduardo; RIBEIRO, Paulo Rennes Marçal. A produção acadêmica sobre a questão da violência contra a mulher na emergência da pandemia da Covid-19 em decorrência do isolamento social. *Doxa: Rev. Bras. Psico. e Educ.*, Araraquara, v. 22, n. 1, p. 152-170, jan./jun. 2020.

NOVAES, Luciana. Retorno às aulas: preocupações e realidade. *Brasil 247*, blog Luciana Novaes, São Paulo, 19 jul., 2020. Disponível em: <https://www.brasil247.com/blog/retorno-as-aulas-preocupacoes-e-realidade>. Acesso em: 21 nov. 2020.

OLIVEIRA, Joana. Em meio à rotina de aulas remotas, professores relatam ansiedade e sobrecarga de trabalho. *El País*, coluna Sociedade, São Paulo, 21 mai. 2020. Disponível em: <https://brasil.elpais.com/brasil/2020-05-21/em-meio-a-rotina-de-aulas-remotas-professores-relatam-ansiedade-sobrecarga-de-trabalho.html>. Acesso em 25 nov. 2020.

OXFAM BRASIL. A distância que nos une: um retrato das desigualdades brasileiras. [Relatório]. São Paulo, *Oxfam Brasil*, 2017. Disponível em: <https://www.oxfam.org.br/um-retrato-das-desigualdades-brasileiras/a-distancia-que-nos-une/>. Acesso em: 24 nov. 2020.

PASTORE, Mariana Di Napoli. Infâncias, crianças e pandemia: em que barco navegamos? *Cadernos Brasileiros de Terapia Ocupacional*. Preprint / version 1, jul. 2020. Disponível em: <https://preprints.scielo.org/index.php/scielo/preprint/view/919>. Acesso em: 21 nov. 2020.

PAZETTO, Debora. Todas as razões para fazer uma revolução estão aí, mas os corpos estão diante das telas. *O que nos faz pensar*, Rio de Janeiro, v. 29, n. 46, p. 141-151, jan./jun. 2020.

RÖHR, Ferdinand. *Educação e espiritualidade: contribuições para uma compreensão multidimensional da realidade, do homem e da educação*. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2013.

RÖHR, Ferdinand. Espiritualidade e formação humana. *Poiésis*, Unisul, Tubarão, n. especial: Biopolítica, Educação e Filosofia, p. 53-68, 2011.

SENADO FEDERAL. Pesquisa DataSenado: educação durante a pandemia. *Instituto de Pesquisa DataSenado*, Secretaria de Transparência, ago. 2020. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/institucional/datasenado/publicacaodatasenado?id=cerca-de-20-milhoes-de-brasileiros-tiveram-aulas-suspensas-em-julho-de-2020>. Acesso em: 24 nov. 2020.

SCHLEICHER, Andreas. “Professores terão que mudar seu jeito de ensinar depois da quarentena”. [Entrevista cedida a] Ana Torres Menarguéz. *El País*, coluna Sociedad, 23 abr. 2020. Disponível em: <https://brasil.elpais.com/sociedade/2020-04-23/professores-terao-que-mudar-seu-jeito-de-ensinar-depois-da-quarentena.html>. Acesso em: 21 nov. 2020.

SCHMIDT, Steffanie; ALVES, Raphael. “Estou meio com medo ainda. Tem gente morrendo. Não queria voltar. *El País*, coluna Fotografia, Manaus, 02 set. 2020. Disponível em: [https://brasil.elpais.com/brasil/2020/08/28/album/1598642240\\_160463.html#foto\\_gal\\_1](https://brasil.elpais.com/brasil/2020/08/28/album/1598642240_160463.html#foto_gal_1). Acesso em: 21 nov. 2020.

SCHMIDT, Steffanie. Laboratório da volta às aulas, Amazonas detecta vírus em 10% dos professores e encara alta de mortes. *El País*, coluna Brasil, 27 ago 2020. Disponível em: <https://brasil.elpais.com/brasil/2020-08-28/laboratorio-da-volta-as-aulas-amazonas-detecta-virus-em-10-dos-professores-e-encara-alta-de-mortes.html?rel=mas>. Acesso em: 21 nov. 2020.

SEIXAS, Francisca Pereira da Rocha. Volta às aulas atende aos interesses dos barões da educação e expõe a vida de milhões. *Brasil 247*, blog Francisca Pereira da Rocha Seixas, São Paulo, 26 jun. 2020. Disponível em: <https://www.brasil247.com/blog/volta-as-aulas-atende-aos-interesses-dos-baroes-da-educacao-e-expoe-a-vida-de-milhoes>. Acesso em: 21 nov. 2020.

SETUBAL, Maria Alice. Neca Setubal: “A pandemia escancarou a desigualdade. Periferias ficam visíveis para quem não as via”. [Entrevista cedida a] Carla Jiménez; Heloísa Mendonça. *El País*, Coluna Brasil, São Paulo, 26 jun. 2020. Disponível em: <https://brasil.elpais.com/brasil/2020-06-24/neca-setubal-a-pandemia-escancarou-a-desigualdade-periferias-ficaram-visiveis-para-quem-nao-as-via.html>. Acesso em: 21 nov. 2020.

SILVA, Osvaldo Dias Lopes da. A Estatística e o Ensino Superior em regime não presencial no período da pandemia por Covid-19. *Correio dos Açores: matemática*, 30 abril de 2020, p. 17. Disponível em: <https://repositorio.uac.pt/handle/10400.3/5526>. Acesso em: 21 nov. 2020.

SOUZA E SOUZA, Luís Paulo; SOUZA, Antônia Gonçalves de. No mar brasileiro agitado pela Covid-19, não estamos todos no mesmo barco. *JMPHC | Journal of Management & Primary Health Care*, v. 12, p. 1-10, 26 ago. 2020. Disponível em: <https://www.jmphc.com.br/jmphc/article/view/999>. Acesso em: 21 nov. 2020.

SPUTNIK NEWS. Maior revés educacional da história: ONU diz que Covid-19 impacta mais de 1 bilhão de estudantes. *Brasil 247, Sputnik Brasil*, São Paulo, 04 ago. 2020. Disponível em: <https://www.brasil247.com/mundo/maior-catastrofe-da-historia-da-educacao-covid-19-impacta-mais-de-1-bilhao-de-estudantes>. Acesso em: 21 nov. 2020.

SUDRÉ, Lu. Covid-19: sete dos dez estados com mais mortes retomam aulas presenciais em outubro. *Brasil de Fato*, início – geral, São Paulo, 15 out. 2020. Edição: Rodrigo Chagas. Disponível em: <https://www.brasildefato.com.br/2020/10/15/covid-19-sete-dos-dez-estados-com-mais-mortes-retomam-aulas-presenciais-em-outubro>. Acesso em: 21 nov. 2020.

TREVISOL, Marcio Giusti; ALMEIDA, Maria de Lourdes Pinto. A incorporação da racionalidade neoliberal na educação e a organização escolar a partir da cultura empresarial. *Revista Educação e Emancipação*, São Luís, v. 12, n. 3, set./dez, p. 200-222, 2019.

## POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS: SUBJETIVADES COLETIVAS E FORMAÇÃO DO PEDAGOGO

*Maria da Conceição dos Reis<sup>1</sup>*

*Renildes de Jesus Silva de Oliveira<sup>2</sup>*

### Introdução

Considerando que a educação é uma prática social produtora de discursos e sentidos, os quais atravessam o ser humano e as coisas, subjetivando-os e significando-os, compreende-se a relevância do exame das enunciações e concepções que delas emanam. Nesta perspectiva, a educação das relações étnico-raciais figura como um discurso contra-hegemônico, pelo fato de colocar em questão uma visão educacional que historicamente se referencia exclusivamente a partir de valores educacionais e culturais eurocêntricos.

As demandas educacionais se apresentam como uma das principais reivindicações que são postas pelos movimentos sociais e,

- 
- 1 Doutora em Educação. Professora Adjunta do Departamento de Administração Escolar e Planejamento Educacional do Centro de Educação da Universidade Federal de Pernambuco-UFPE. *E-mail: cecareis@hotmail.com*
  - 2 Mestra em Educação e doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPE. *E-mail: renesilvaoliveira@gmail.com*

especificamente, considerando o tema aqui abordado, pelo movimento negro que iniciou e ainda não terminou a batalha por direito à educação do povo negro. Primeiro, para inserir suas crianças na escola, depois, para garantir a permanência dessas crianças na escola, considerando o racismo institucional que o tempo todo empurrava essas crianças para fora dos muros da escola, e, em seguida, por inserir no currículo escolar a história e cultura afro-brasileira, africana e indígena, para que a verdadeira história e cultura de todos os povos fosse contada, valorizada e respeitada.

Para o atendimento de tais reivindicações, dispositivos jurídicos, a exemplo da Lei nº 10.639/2003, vão sendo criados no sentido de orientar as instituições educacionais públicas e privadas a inserirem no currículo as discussões referentes ao ensino da história e da cultura africana e afro-brasileiras, seguida pela Lei nº 11.645/2008, que acrescenta a essa demanda a história e cultura indígena. Tal orientação é significativa, pois, de acordo com Backes (2013), as pesquisas sobre temas vinculados à cultura afro-brasileira mostram que as propostas curriculares ainda apresentam uma variedade de estereótipos que reafirmam estratégias de marginalização social da população negra, visto que esta é concebida de forma inferiorizante em relação a outros grupos.

Embora a política educacional brasileira tenha avançado, a ideia de direitos humanos tenha alcançado lugar de destaque na sociedade, e esta seja compreendida hoje como tendo um caráter multicultural, a invisibilização e o silenciamento das histórias e expressões culturais africana e afro-brasileiras ainda são uma realidade inegável no âmbito educacional e social.

É diante de tais circunstâncias que se observa a emergência dos movimentos negros e de novas subjetividades coletivas e políticas que, a partir de articulações diversas, contestam sua situação de exclusão, reivindicam e colocam em pauta mudanças para sua

situação no Brasil e para a formação docente, com destaque para a formação do pedagogo que atuará diretamente com a formação de crianças e adolescentes dos anos iniciais da educação básica.

Considerando esta problematização e, também, o contexto educacional brasileiro referente à população negra, este texto busca refletir sobre duas questões: Como a subjetividade coletiva do povo negro tem influenciado as políticas de educação das relações étnico-raciais? E, como essas políticas têm influenciado a formação do pedagogo?

Diante de tais considerações, o texto aqui apresentado debate o papel das políticas educacionais e da formação docente enquanto práticas que constituem subjetividades, bem como a educação das relações étnico-raciais como uma iniciativa que possibilita uma significação discursiva, em especial nos cursos de formação de pedagogos, o que poderá repercutir significativamente e positivamente nas relações estabelecidas socialmente.

Essas reflexões serão mostradas a seguir, a partir de três itens: no primeiro destacam-se os processos de subjetivação da população negra através de uma breve abordagem sobre discurso e subjetivação e sobre constituição da subjetividade negra; no segundo tem-se a intenção de discutir sobre subjetividades coletivas do povo negro na educação, através da produção de subjetividades e de políticas de educação das relações étnico-raciais enquanto desafio de ver e colocar-se no mundo sob outra perspectiva, e no terceiro e último item destacam-se a formação de pedagogos e o desafio da produção de novos sentidos.

## **Processos de subjetivação da população negra**

### Discurso e subjetivação

Análises contemporâneas acerca da realidade social sustentam seu caráter simbolicamente constituído, indicando, assim, processos

subjetivos que subjazem às interpretações que operam significando as coisas e os fenômenos existentes no mundo. Nestes termos, somos produtores de sentidos, os quais exercerão grande influência na maneira como nos comportaremos em relação aos outros e ao contexto que nos cerca (OLIVEIRA, 2018, p. 18).

O processo de construção/apreensão da realidade se dá a partir da lógica do discurso, uma vez que a realidade, bem como as ações praticadas pelos sujeitos, identidades e grupos sociais são discursivamente construídas. Entretanto, faz-se necessário perceber a impossibilidade de desvelamento do real como uma “positividade transparente”, tendo em conta que interpretações e significados advêm das “lentes sobredeterminadas dos sujeitos” (MENDONÇA, 2009, p. 155-156). Contudo, isso não invalida o desafio de compreensão das lógicas que informam e legitimam determinadas práticas discursivas articuladas na sociedade e que ensejam, por exemplo, atitudes racistas e discriminatórias.

A teoria do discurso laclauiana traz uma perspectiva de discurso como prática, uma vez que as ações efetuadas pelas pessoas e grupos são relevantes. Contudo, os discursos trazem as marcas da história, da precariedade e da contingência, considerando que são passíveis de contestações e crises de sentido, posto que sofrem transformações sociais e históricas consoante as práticas políticas. Além disso, conforme Laclau e Mouffe (2006), os discursos têm o potencial tanto de ameaçar identidades como de se constituírem em suporte para a instituição de novas identidades.

Nas teorizações foucaultianas o sujeito é atravessado pelo discurso, sendo este produtor de subjetividades. Sujeito, discurso e subjetividade são vistos como realidades inacabadas e permanentemente produzidas e transformadas. Neste contexto a subjetivação implica o processo de instituição do sujeito, bem como a sua objetivação.

Nessa dinâmica, preceitos de moral, concepções de mundo que são apropriadas pelo sujeito, são discursivamente mobilizadas.

É importante pontuar a emergência da epistemologia pós-estruturalista em sua crítica à modernidade e ao estruturalismo, sobretudo no que diz respeito à concepção objetivista, permanente, fixista e essencialista do ser humano, conforme comenta Oliveira (2018): “O sujeito, nessa acepção, é pensado a partir da expressão “posição de sujeito”. As identidades destes são discursivamente construídas [...] não se tratando, destarte, de um sujeito homogêneo” (p. 19), mas de um sujeito imerso em um constante devir.

O sujeito do pós-estruturalismo resulta das significações históricas, sociais, econômicas, culturais e políticas. Ressalta-se aqui o lugar da cultura enquanto prática social “que, ao forjar sentidos, ganha efeitos de verdade, institui modos de viver, de ser, de compreender, de explicar a si mesmo e o mundo” (BERNARDES E GUARESCHI, 2004). Neste sentido caminham as observações dos estudos culturais em relação à constituição do sujeito.

### Constituição da subjetividade negra

Como já exposto, a subjetividade não se constitui num vácuo, mas em meio às relações socioculturais. André (2007), discutindo a produção de subjetividades a partir da vivência dos indivíduos, bem como suas transformações, entende que diante dessas questões “pode-se pensar como as continuidades e discontinuidades que surgem durante o desenvolvimento humano podem ser vistas como causadoras/motivadoras dos redirecionamentos que ocorrem no processo de constituição de subjetividades” (p. 160).

Nesta perspectiva, o citado autor anota que o tráfico, a escravidão e a busca pela liberdade figuraram como fatores para o redirecionamento. Pontua que, nesse processo de dominação, os negros

eram forçados a reproduzir posturas que faziam parte do universo cultural do colonizador, sendo, destarte, conduzidos a se conformarem aos modelos europeus. “Para o negro, a rebeldia contra a submissão foi, talvez, a mais eloquente batalha, porque as vivências de repressões física e psíquica tentavam uma interdição do acesso ao seu mundo original, à sua cultura” (CARVALHO, 1996 *apud* ANDRÉ, 2007, p. 160).

Quando se examina o pensamento de Quijano em “Colonialidad del poder; eurocentrismo y América Latina” (2005), observa-se que ele traz a lume o discurso hegemônico eurocêntrico, o qual, em sua pretensão absolutista e universalizante, procura definir o mundo a partir da cosmovisão do dominador europeu, projetando um *ethos*, uma imagem de si, como o ápice de um processo evolutivo, vendo-se a si mesmo e portando-se como agente civilizador de povos considerados inferiores e, portanto, destinados à subalternização. É reconhecido o fato de que os africanos trazidos para as terras brasileiras eram oriundos de múltiplas etnias e culturas, porém eram estrategicamente separados para facilitar o domínio, fomentar desagregações e evitar sublevações. De acordo com André (2007):

[...] pode-se pensar que a ruptura do horizonte simbólico africano é o primeiro fato de grande relevância para a constituição da subjetividade dos afro-brasileiros e, se houver concordância de que todas as experiências de um grupo são uma fonte para a construção de símbolos, deve-se notar que, possivelmente, quando se está num território desconhecido, muito dificilmente os símbolos poderão ser imediatamente reconhecidos pelos outros [...] a inferiorização dada pela cor, a qual, por ser uma marca, um estigma faz com que essa população não tenha um lugar garantido na sociedade, porque é a partir dessa característica de marca visível que foi simbolizada historicamente, que se aponta, ainda hoje, quem é o negro no Brasil e qual é/não é o seu lugar (p. 160).

Com a dispersão do povo negro, práticas sociais e culturais sofreram transformações, e muitas que sobrevivem são desconhecidas, invisibilizadas e desvalorizadas, ficando no anonimato em decorrência de atitudes discriminatórias e de uma cultura racista que cria estereótipos e representações negativas dos povos africanos e afro-brasileiros.

Munanga (2003) pontua a dimensão essencialista presente no racismo, uma vez que este categoriza os seres humanos tendo por base características físicas. Sustenta que o “racismo é uma crença na existência de raças naturalmente hierarquizadas pela relação intrínseca entre o físico e o moral, o físico e o intelectual, o físico e o cultural” (MUNANGA, 2003, p. 8).

Tais categorizações serviram para justificar relações de dominação e exploração da mão de obra, uma vez que o trabalho assalariado era uma prerrogativa dos brancos. Aqui, povos que não fossem brancos eram vistos como indolentes e incapazes, no caso os africanos.

Mais tarde, pensadores considerados por muitos eurocêtricos como ‘ilustrados’, a exemplo de Kant e Voltaire, tinham os africanos como incapazes de sistematizar, de desenvolver habilidades no campo da literatura, da ciência, da tecnologia, bem como de produzir reflexões filosóficas. Em contrapartida, os europeus eram apresentados como indivíduos dotados de muita inteligência, gentileza, pureza e criatividade. Eis um discurso hegemônico, instituinte de subjetividade racista, moldado a partir de relações de poder e de panoramas ideológicos que enalteciam o homem branco, cristão e europeu.

Quijano ironiza tal percepção mostrando a ilusão do europeu, que nos seus arroubos de superioridade pensa ter se produzido a si mesmo como civilização, desconsiderando a história iniciada com a América. Refutando tal devaneio e mesmo invertendo tal lógica, o sociólogo peruano argumenta que “a primeira identidade geocultural moderna e mundial foi a América. A Europa foi a segunda

e foi constituída como consequência da América” (QUIJANO, 2000, p. 221). Nessa direção, assume que a emergência da Europa enquanto nova identidade geocultural se deve à servidão indígena e à escravidão do negro, cujo produto era apropriado pelo dominador.

Para o referido autor, tais concepções estão fundadas num novo modelo de conhecimento e sua produção, reflexos de um novo padrão de poder mundial, o capitalismo mundial/moderno de feição eurocêntrica. A escravidão dos africanos, bem como a servidão a que foram reduzidos os indígenas, no seu ponto de vista figuram como uma empresa instituída como “mercadoria para produzir mercadoria para o mercado mundial e, desse modo, para servir aos propósitos e necessidades do capitalismo” (QUIJANO, 2000, p. 219).

Embora acentue os aspectos heterogêneos tanto do capitalismo como da racionalidade prevalecente na Europa à época da colonização, Aníbal destaca certo paradigma de conhecimento que se hegemôniza, o do colonizador, e se põe como absoluto em detrimento de perspectivas e cosmovisões diferentes, mormente a da pessoa indígena e negra.

Quijano pontua que quando os conquistadores chegaram à América, esta era habitada por vários povos com expressões culturais diversas. No Brasil, à época do “descobrimento” havia em torno de cinco milhões de indígenas e mais de mil idiomas eram falados. Em relação a América do Sul, sabe-se que milhões de pessoas habitavam seu território em 1492, quando da chegada de Colombo. Tratava-se de uma população heterogênea em todos os sentidos, mas que se transforma em:

uma única identidade: índios. Esta nova identidade era racial, colonial e negativa. Assim também sucedeu com os povos trazidos forçadamente da futura África como escravos achantes, iorubás, zulus, congos, bacongos etc. No lapso de trezentos

anos, todos eles não eram outra coisa além de negros (QUIJANO, 2000, p. 221).

O citado autor explica que tanto os povos indígenas quanto os africanos da diáspora foram expropriados de suas identidades e, conseqüentemente, de seu lugar na história enquanto produtores de cultura. O que ocorre é uma tentativa de homogeneização e de inclusão de identidades díspares numa totalidade. Tal empreendimento, porém, era conveniente ao colonizador por se tratar de um projeto de poder e de dominação.

Para André (2007) foi danoso, para os povos africanos, o novo imaginário articulado de forma assimétrica e oposta, onde vivências, visões e ações são criadas para a sociedade. Nas palavras do autor, as repercussões desses danos ainda estão presentes: “A elite criou regras, regimentos, decretos que foram aceitos pela sociedade em geral, os quais receberam significações e sentidos e passaram a fazer parte do imaginário social com repercussões negativas para a população negra até os dias atuais” (p. 161).

O autor destaca o papel do imaginário na definição do lugar dos homens nas estruturas de produção. A concepção raça, fundada na cor, repercute na vida concreta gerando a ilusão de superioridade do mundo dos brancos, o qual passa a ser almejado por todos. Nesses termos, padrões ideológicos fundados na cultura dos brancos são interiorizados. Numa sociedade hierarquizada e racializada onde predominam relações assimétricas, as pessoas negras encontram dificuldades de se localizar nos espaços de poder.

Em relação ao Brasil, estudos dão conta de que não só no período relativo à escravidão, mas também nos anos subsequentes à abolição, a subalternização do negro, com base em conceitos racistas, foi referendada pela sociedade. Neste contexto, emerge a ideologia do branqueamento, mecanismo

através do qual os negros se integrariam aos padrões brancos, manobra que teve como consequência a camuflagem do racismo (OLIVEIRA, 2018, p. 41).

Os movimentos sociais que emergem no âmbito político em meados dos anos 1970, imbricados numa teia de articulações e referenciados a partir do social, manifestam um caráter plural, visto introduzirem demandas de gênero, raça e cultura. Nos anos 1980, há um avanço da pluralização desses movimentos, que dentre outras temáticas trazem a lume a visibilidade negra. Desde o início dos anos 2000, movimentos sociais antirracismo se expandem, a exemplo dos movimentos negros, os quais lutam pela desconstrução da ideologia da democracia racial. Nessa direção, o compromisso tem sido com a construção de novos sentidos e enunciados sobre os sujeitos negros e sua história no Brasil, bem como a elaboração de políticas que levem em conta as demandas da população negra.

A sociedade brasileira ainda sofre com os discursos que afirmam e reafirmam estereótipos, constituem subjetividades e contribuem para o silenciamento da alteridade. Diante da situação de exclusão e da falta de reconhecimento os movimentos indígenas e negros emergem como novas subjetividades coletivas e políticas e reivindicam transformações para a sua condição, tanto no Brasil como na América Latina. A seguir, destaca-se como a subjetividade coletiva do povo negro tem influenciado as políticas de educação das relações étnico-raciais no Brasil.

### **Subjetividades coletivas do povo negro na educação**

A educação, inegavelmente, figura como um celeiro produtor de subjetivações em larga escala, sobretudo quando atua a partir de modelos repetitivos, o que pode se constituir em algo nefasto.

Independentemente disso, a produção de subjetividade está ligada às dinâmicas educativas, oportunizando aos sujeitos se instituírem com liberdade, abrindo espaço para um processo de singularização, conforme acentua Gallo (1998), que também sustenta a realidade paradoxal da educação que tanto pode subjetivar como homogeneizar e singularizar.

## Educação e produção de subjetividades

O sujeito não se constitui num vazio, mas é uma realidade atravessada por múltiplos conceitos evidenciados em conhecimentos, ações, reações e ideias sobre o que é normal, bem como do que é ser diferente, todo um complexo que remete a verdades estabelecidas e transmitidas ao longo dos séculos.

Para Catto (2010), seria produtiva a inserção nos currículos escolares de um espaço plural para uma aprendizagem autônoma e fundada no reconhecimento da singularidade de cada pessoa. À adoção de modelos preestabelecidos, alienantes e distanciados da realidade se opõe o uso da criatividade em relação às matrizes curriculares. Em sua crítica à escola, a autora aponta a cultura de padronização do comportamento e da compleição física, assim como questiona a visão idealizada das particularidades econômicas, sociais e culturais. Aponta a realidade excludente da escola ao pôr de lado os que não se adequam aos paradigmas instituídos.

Nesse contexto, expõe que:

a escola tradicional moderna, contudo, sempre procurou produzir um modelo de homem com identidade estável e fixa. Tentou e tenta capturar subjetividades para homogeneizá-las e serializá-las, eliminando diferenças, aniquilando as singularidades (CATTO, 2010, p. 39).

Contudo, reconhece que há escolas que fomentam debates que orbitam em torno de temáticas ligadas às diferenças pessoais e culturais, possibilitando, destarte, a emergência de novas subjetividades e modos de ser, pensar, sentir e agir no mundo. Nesse aspecto, realça o papel propositivo da instituição escolar no que toca a alternativas de mudança que alcancem a sociedade a partir de análises críticas da realidade.

Gallo (2010) usa a expressão “territorialização dos indivíduos” para se referir ao processo de subjetivação que se evidencia em termos individuais e coletivos, onde “produz-se um território – “cenário” – produzem-se indivíduos – “atores” que tomam lugar nesse território definido. Arremata dizendo que “o processo de territorialização é histórico, o da história da dominação do homem pelo homem” (GALLO, 2010, p. 239).

O autor, ao mencionar os estudos de Foucault, Guattari e Deleuze relativos à produção histórica e contemporânea do poder, salienta a possibilidade de resistência, inspirado em Foucault. Destaca também o pensamento de Deleuze e Guattari que concebem territorialização, mas visualizando “possibilidades de desterritorialização, de saída de um sistema de opressão” (GALLO, 2010, p. 240). A singularização, tida como resistência, é apontada como a “linha de fuga” no que concerne à subjetivação, com potencial de descortinar novos horizontes. Porém, o pensamento de Gallo não propõe uma ruptura total com o que está definido.

De acordo com Quijano (2000), a construção do elemento “raça” produziu e ainda se perpetua socialmente nas relações de dominação do poder, do saber e do ser, e o caminho necessário para a superação do colonialismo, da colonialidade e do eurocentrismo seria a decolonialidade na intenção de reverter esses processos de dominação.

Para a teoria da afrocentricidade, os africanos do continente e da diáspora precisam romper com a concepção eurocêntrica que

tentou e continua tentando apagar os saberes, crenças e valores ancestrais e históricos desse povo. A proposta de tal visão teórica é que isto acontecerá quando os africanos se perceberem no centro da sua própria história através de uma educação afrocentrada, enquanto movimento de centralidade das pessoas negras, que “passam a ver-se não apenas como quem busca o conhecimento, mas participantes do processo” (ASANTE, 1991, p. 171).

O movimento social negro, ativistas e pesquisadores da temática étnico-racial também têm feito vários esforços para superação e libertação desses processos de dominação e têm conseguido abarcar conquistas na política educacional brasileira no que concerne a um novo olhar referente ao direito à educação e produção da subjetividade da população negra.

Políticas de educação das relações étnico-raciais:

o desafio de ver e colocar-se no mundo sob outra perspectiva

O processo de resignificação é expressivo, considerando que a escola partilha o conhecimento instituído socialmente. O currículo é um exemplo de tal definição. Neste caso, o currículo, como materialização de dada política de educação, é um discurso, é constituído a partir de uma dinâmica de seleção e se faz em meio a disputas de poder e de sentido. O currículo, além de representar conveniências de grupos sociais, é o reflexo de expressões culturais, tais como conhecimentos, valores e crenças. Sobre essa discussão, Lopes e Macedo (2001) pontuam:

Isso a que chamamos de movimentos negros ou de negros envolve antigas disputas por hegemonia em diferentes contextos e entenderemos que os sentidos disputados constituem um contexto de influência para as Diretrizes. Sentidos de liberdade no pós-abolição. Sentidos que reconheçam as

desigualdades, ao invés de encobri-las sob o manto do mito da democracia racial. Sentidos que reconheçam a autoridade dos negros em representar suas próprias demandas nos espaços-tempo de decisão política. Sentidos que desacreditem regimes de verdade racistas. Sentidos que legitimem as reivindicações dos negros nos projetos de educação e de sociedade. Trazer de volta ao debate questões já discutidas, definidas e fixadas implica lidar com discursos que buscam domesticar por constrangimentos, ridicularizações, culpabilizações, as demandas por (re)discussão, (re)interrogação e (re)escrita da “verdade” (LOPES; MACEDO, 2011, p. 8).

A despeito da repercussão do debate sobre a educação das relações étnico-raciais ter se expandido nos campos acadêmico, político e midiático, essa temática tem sido trabalhada superficialmente nas instituições escolares, muitas vezes como uma forma de evitar o confronto com a diferença do outro, que é visto e pensado a partir de uma visão exotista e folclorizante. Diante disso, levar a efeito uma educação antirracista que questione e proponha alternativas diante das desigualdades sociais apresenta à escola o desafio de reconhecimento da alteridade, o compromisso com a desconstrução e desmistificação de modelos e subjetividades pautadas em lógicas de dominação e subalternização, com vistas a uma construção identitária positiva.

É por essas questões que as políticas públicas necessitam de leis, programas, planos e/ou projetos para serem implantadas e implementadas. Considera-se como políticas de educação as relações étnico-raciais, as ações de âmbito nacional garantidas pelo Estado que promovem a inserção da educação das relações étnico-raciais nas instituições educacionais federais, estaduais e municipais. Tais políticas, conforme o Parecer CNE/CP n.º 1, de 17/06/2004, têm como foco principal:

a divulgação e produção de conhecimentos, bem como de atitudes, posturas e valores que eduquem cidadãos quanto à pluralidade etnicorracial, tornando-os capazes de interagir e de negociar objetivos comuns que garantam, a todos, respeito aos direitos legais e valorização de identidade na busca da consolidação da democracia brasileira (BRASIL, 2004, p. 2).

Ou seja, a educação das relações étnico-raciais é aquela que promove aprendizagens para o convívio entre pessoas de diversas etnias e/ou raças, de forma justa, respeitosa, igualitária e democrática, a partir da socialização de suas histórias e culturas e da reflexão sobre a realidade social desigual em que se encontram as pessoas negras, brancas e indígenas no Brasil. Uma educação que se configura antirracista e desperta a construção de identidades e subjetividades coletivas.

O reconhecimento do Brasil como um país racista contribuiu para, nos anos finais da década de 1990, a elaboração de políticas públicas e mecanismos legais que dessem conta das demandas educacionais da população negra, excluída e invisibilizada na sociedade. Esse debate, conforme expresso no texto dos Parâmetros Curriculares Nacionais, no ano de 1997, assim expõe a questão:

Tratar da diversidade cultural, reconhecendo-a e valorizando-a, da superação das discriminações é atuar sobre um dos mecanismos de exclusão, tarefa necessária ainda que insuficiente, para caminhar na direção de uma sociedade mais plenamente democrática. É um imperativo do trabalho educativo, voltado para a cidadania uma vez que tanto a desvalorização cultural – traço bem característico de país colonizado – quanto à discriminação são entraves à plenitude da cidadania para todos, portanto, para a própria nação (BRASIL, 1997, p. 20).

Nos anos subsequentes, sob a administração do presidente Luiz Inácio Lula da Silva, é implementada a Lei nº 10.639/2003, que alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em seu artigo 26, obrigando as escolas públicas e particulares a inserirem no currículo da educação básica o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana. Logo após foram elaboradas as diretrizes curriculares nacionais, que entendiam o currículo enquanto instrumento educacional relevante para a instituição de novos significados sobre a população negra no país. Estas ações educacionais estão inseridas na política nacional de promoção da igualdade racial, instituída pelo governo Lula no ano de 2003, e têm como objetivo a “Redução das desigualdades raciais no Brasil, com ênfase na população negra, mediante a realização de ações exequíveis a longo, médio e curto prazos, com reconhecimento das demandas mais imediatas, bem como das áreas de atuação prioritária” (BRASIL, 2003). A Lei nº 10.639/2003 é considerada o marco de um arcabouço legal que foi implementado durante o governo de Lula e Dilma, filiados ao Partido dos Trabalhadores (PT). Luís Inácio Lula da Silva assume o governo em 1º janeiro de 2003, e já no dia 09 de janeiro do mesmo ano aprova a Lei nº 10.639. Sendo reeleito para o seu segundo mandato governa o Brasil até 1º de janeiro de 2011, quando passa o mandato para Dilma Rousseff, que foi reeleita nas eleições de 2014, mas teve seu mandato cassado em 31 de agosto de 2016 por um golpe político-jurídico-midiático. O resultado desses mandatos na implementação e no esforço da implantação da política de educação das relações étnico-raciais e promoção da igualdade racial pode ser percebido no Quadro a seguir.

**Quadro 1.** Legislação para a educação das relações étnico-raciais e promoção da igualdade racial nos governos Lula e Dilma (2003-2016)

Ano	Legislação/Documentos legais
2003	Lei nº 10.639 – Altera a Lei nº 9.394/1996, e estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da disciplina “história e cultura afro-brasileira”.
2003	Lei nº 10.678 – Cria a Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial – SEPPPIR.
2003	Decreto nº 4.886 – Institui a Política Nacional de Promoção da Igualdade Racial – CNIR.
2003	Lei nº 10.678 – Cria o Conselho Nacional de Promoção da Igualdade Racial.
2004	Parecer CNE/CP nº 03 e Resolução CNE nº 01 – Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (DCNERER).
2005	Lei nº 11.096 – Institui o Programa Universidade para Todos – PROUNI.
2008	Lei nº 11.645. – Dispõe sobre a obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileira e indígena.
2009	Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana.
2010	Lei nº 12.288 – Institui o Estatuto da Igualdade Racial.
2012	Lei nº 12.711 – Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio (Lei de Cotas).
2013	Decreto nº 9136 – regulamenta o Sistema Nac. de Promoção da Igualdade Racial.
2014	Lei nº 12.990 – Reserva aos negros 20% (vinte por cento) das vagas oferecidas nos concursos públicos para provimento de cargos efetivos e empregos públicos.
2016	Portaria Normativa nº13 – Dispõe sobre a indução de ações afirmativas na pós-graduação.

Fonte: elaboração das autoras.

O Quadro evidencia, como já ressaltado, os avanços na legislação educacional referentes à reparação das desigualdades raciais que são marcantes no Brasil. Foram criadas leis para interferir nos currículos das escolas; criadas instituições governamentais para propor e acompanhar as políticas e promover a igualdade racial; elaboradas diretrizes e planos de implementação das diretrizes curriculares nacionais para ajudar governos, gestores e docentes; instituídos programas e leis de acesso e permanência do povo negro em instituição federal de ensino técnico e de nível médio e, também, em universidades públicas e privadas.

É fato que muita coisa ainda precisa ser feita para que todo esse arcabouço seja implantado nas instituições educacionais. É outro grande desafio revelando que a luta não pode parar. A política educacional brasileira, a partir do Golpe de 2016, seguido pelos governos Temer e Bolsonaro, tem sofrido grandes ameaças que podem fazer retroceder todo o avanço legislativo que a educação das relações étnico-raciais conseguiu nos governos Lula e Dilma, que contemplaram legalmente e significativamente as demandas por uma educação antirracista.

### **Formação de pedagogos e o desafio da produção de novos sentidos**

No afã de atender às demandas da população negra no que tange à educação, mecanismos legais foram elaborados com vistas à orientação de estabelecimentos públicos e privados no que diz respeito ao trabalho com a temática da educação das relações étnico-raciais.

A despeito da emergência da Lei nº 10639/2003, ainda há várias instituições que ignoram tanto a relevância da discussão como o que está prescrito nos marcos legais que direcionam o assunto e o colocam em termo de obrigatoriedade para as escolas. Contudo,

em âmbito nacional observa-se uma visão mais ampla da ERER como um debate que está ligado à sociedade brasileira em geral, extrapolando, assim, as lutas dos movimentos sociais e chegando aos agentes públicos e privados, aos gestores da educação, às instituições universitárias e aos professores, entre outras pessoas que trabalham por uma educação antirracista.

Interessa saber como esses mecanismos legais têm influenciado na formação docente, especialmente daqueles que irão atuar diretamente nos anos iniciais da educação básica: os(as) pedagogos(as). Traçando um caminho para encontrar as respostas, observam-se os pesquisadores(as) e ativistas da educação das relações étnico-raciais ao revelarem que a Lei nº 10.639/2003 errou ao não contemplar a formação docente no corpo do seu texto. Como exemplo, tem-se a opinião de Sales (2005):

Ela não estabelece metas para implementação da lei, não se refere à necessidade de qualificar os professores dos ensinos fundamental e médio para ministrarem as disciplinas referentes à Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, menos ainda, o que é grave segundo nosso entendimento, à necessidade de as universidades reformularem os seus programas de ensino e/ou cursos de graduação, especialmente os de licenciatura, para formarem professores aptos a ministrarem ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira (p. 33).

A ausência e a necessidade de incluir o tema na formação docente também foram apontadas dez anos após a aprovação da lei na pesquisa “Práticas Pedagógicas de Trabalho com Relações Étnico-Raciais na Escola na perspectiva da Lei nº 10.639/03”, que mapeou e analisou as práticas pedagógicas de educação das relações étnico-raciais desenvolvidas pelas escolas da rede estadual e municipal (GOMES, 2012).

Conforme Gatti (2011), uma das grandes discussões relativas à educação hoje se refere à formação docente. A autora destaca a importância social do tema, mostrando que sua relevância não se dá à parte das demandas e pressões de grupos sociais. A história relacionada à colonização precisa ser considerada nos cursos de formação inicial e continuada de professores. No caso dos cursos de Pedagogia, Brito (2011) sustenta a necessidade de uma formação adequada que contemple segmentos historicamente marginalizados em relação a direitos sociais, culturais, econômicos e políticos. Salienta que ainda predominam discursos e práticas pedagógicas pautados na cosmovisão do branco.

Além da legislação relacionada no Quadro 1, apresentam-se três regulamentos educacionais que não tratam diretamente da promoção de igualdade racial, mas orientam o trabalho na educação, considerando a importância do tema para as relações étnico-raciais, para a formação do pedagogo, e, de forma geral, para a formação inicial e continuada de professores: Resolução CNE nº 2, de 1º de julho de 2015, que define as diretrizes curriculares nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura); e para a formação continuada, a Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação – PNE; e a Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006, que institui as diretrizes curriculares nacionais para o curso de graduação em Pedagogia, licenciatura.

As diretrizes curriculares nacionais para a formação inicial em nível superior e para a formação continuada aprovadas em 2015, a partir da Resolução CNE nº 2, definem:

§ 2º Os cursos de formação deverão garantir nos currículos conteúdos específicos da respectiva área de conhecimento

ou interdisciplinares, seus fundamentos e metodologias, bem como conteúdos relacionados aos [...] direitos humanos, *diversidades étnico-racial*, de gênero, sexual [...] (BRASIL, 2015, Art. 13, grifos nossos).

No PNE (BRASIL, 2014), a temática étnico-racial aparece na meta 8: “[...] igualar a escolaridade média entre negros e não negros declarados à Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística”, e em mais cinco estratégias. São elas: Estratégia 7.25, que reforça a garantia das Leis nº 10.639/2003, e 11.645/2008 e assegura a implementação das DCNERER através de ações colaborativas entre os entes federativos; Estratégia 11.13, que pretende reduzir as desigualdades étnico-raciais “no acesso e permanência na educação profissional técnica de nível médio, inclusive mediante a adoção de políticas afirmativas”; Estratégia 12.5, que busca “ampliar as políticas de inclusão e de assistência estudantil [...] na educação superior, de modo a reduzir as desigualdades étnico-raciais”; Estratégia 13.4 propondo “promover a melhoria da qualidade dos cursos de pedagogia e licenciaturas” com qualificações necessárias a conduzir o processo pedagógico compreendendo a importância da educação das relações étnico-raciais; e a Estratégia 14.5 propondo “implementar ações para reduzir as desigualdades étnico-raciais” e favorecer o acesso das comunidades indígenas e quilombolas à pós-graduação.

Nas diretrizes curriculares nacionais para o curso de graduação em Pedagogia o tema das relações étnico-raciais consta no Art.2º. Ao compreender a docência “como ação educativa e processo pedagógico metódico e intencional, construído em relações sociais, étnico-raciais e produtivas” (BRASIL, 2006, Art. 2º), em seu Art. 5º destaca que:

O egresso do curso de Pedagogia deverá estar apto a: [...] IX - identificar problemas socioculturais e educacionais com postura investigativa, integrativa e propositiva em face de

realidades complexas, com vistas a contribuir para superação de exclusões sociais, *étnico-raciais*, econômicas, culturais, religiosas, políticas e outras; x - demonstrar consciência da *diversidade*, respeitando as diferenças de natureza ambiental-ecológica, *étnico-racial*, de gêneros, faixas geracionais, classes sociais, religiões, necessidades especiais, escolhas sexuais, entre outras (BRASIL, 2006, Art. 5º, grifos nossos).

Como se vê nos documentos legais citados, são propostas ações que pensam a redução das desigualdades educacionais, a garantia de direitos ao acesso à educação básica e superior, as políticas de inclusão da pessoa negra no ensino técnico, no ensino superior e na pós-graduação, além da melhoria da formação docente.

Num estudo elaborado por Brito (2011) com estudantes de pedagogia, estes expressam a importância de uma educação que aborde princípios, direitos e questões identitárias, com vistas ao resgate da autoestima dos (das) educandos (as), principalmente de instituições públicas onde se concentra a maior parte dos(as) estudantes negros (as). Nessa direção aponta o valor de um projeto político-pedagógico que dê espaço à educação das relações étnico-raciais, a fim de que novos sentidos relativos à composição identitária do Brasil, bem como as expressões culturais negras, sejam produzidos. Um projeto dessa natureza trará, em sua proposta, as marcas da resistência e do enfrentamento às desigualdades e desvantagens a que tem sido submetida a população negra, tanto no que diz respeito ao mercado de trabalho como ao acesso à educação.

A pesquisa de Reis; Oliveira e Silva (2018) sobre a educação das relações étnico-raciais no curso de Pedagogia da UFPE, tendo por base a Lei nº 10.639/2003, entre 2013 e 2015, no Centro de Educação da UFPE, revela a contribuição dessa discussão para o pedagogo em formação. As autoras destacam que tanto as experiências que antecedem à entrada dos(das) estudantes no curso como as experiências

ao longo deste, materializadas em trabalhos apresentados durante as aulas e na elaboração de projetos de iniciação científica, contribuem grandemente para o processo de identificação com a temática. Enfatizam o interesse do alunado pelo assunto como força motriz para o desenvolvimento de trabalhos e participação em atividades relativas à questão em apreço. Embora a repercussão da temática ligada à ERER tenha se mostrado tímida, ao longo do período estudado, apresenta seu potencial de sensibilização, habilitando os alunos e alunas não só ao questionamento de situações de discriminação e inferiorização, mas também a um engajamento efetivo em projetos de intervenção social.

Para as autoras:

é inegável que existem contribuições do curso de Pedagogia para educação das relações étnico-raciais dos (as) estudantes, através de grupos de estudos, palestras, aulas e, simplesmente, pela presença de pessoas negras, com elevada autoestima, que ‘desfilam’ com trajes e cabelos afros pelo Centro de Educação da UFPE (REIS; OLIVEIRA; SILVA, 2018, p. 34).

As subjetividades de estudantes negros e negras também podem ser percebidas na formação docente enquanto desafios à comunidade acadêmica: gestores, professores e os futuros pedagogos, na produção de novos sentidos.

Atualmente, a partir das resoluções supracitadas, as reformas dos cursos de Pedagogia estão sendo realizadas em todo o Brasil e já é possível encontrar a inserção de disciplinas que tratam diretamente da educação das relações étnico-raciais. A UFRPE e a UFPE, por exemplo, elaboraram resoluções instituindo uma disciplina sobre o assunto em todos os cursos de graduação, o que servirá como objeto de estudos para pesquisas futuras.

## Considerações finais

Para responder as perguntas sobre como a subjetividade coletiva do povo negro tem influenciado as políticas de educação das relações étnico-raciais e como essas políticas têm influenciado a formação do pedagogo, o texto debateu o papel das políticas educacionais e da formação do pedagogo.

Destacam-se tais políticas e formação como práticas que, atravessadas pelo discurso, produzem subjetividades. Ou seja: o sujeito, o discurso e a subjetividade são realidades estabelecidas e transmitidas ao longo dos séculos, em constante produção e transformação, mobilizadas pelos preceitos de moral, ideias sobre o que é normal e/ou diferente e concepções de mundo que são apropriados nessas práticas.

O currículo, ao representar conveniências de grupos sociais, é um desses discursos constituídos em meio às disputas de poder e de sentido que refletem conhecimentos, valores e crenças hegemônicas.

No Brasil, a partir do processo de construção e aprovação da Lei nº10.639/2003, viu-se o movimento social negro emergindo como novas subjetividades coletivas e políticas ao enfrentar os discursos que afirmam e reafirmam estereótipos desse povo, e a influenciar as relações sociais e as políticas de educação, fazendo surgir leis, decretos, instituições governamentais, diretrizes, planos e programas educacionais que compõem o que denominamos de políticas de educação das relações étnico-raciais.

A educação das relações étnico-raciais pode se constituir num elemento positivo nos processos de ressignificação das expressões culturais africanas e afro-brasileiras. Os discursos presentes na subjetividade coletiva do povo negro evidenciam novas formas de pensar e tratar a referida temática, pondo em questão os essencialismos que resultam em representações estereotipadas que ensejam práticas que inferiorizam, discriminam e subalternizam determinados grupos.

Considerando a inserção da política de educação das relações étnico-raciais na formação de pedagogos e o desafio da produção de novos sentidos de ver e colocar-se no mundo sob outra perspectiva, entende-se que a Lei nº 10.639/2003 é um dispositivo jurídico importante pela inserção da obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileira e africana nos currículos da educação básica e na formação docente, ao mesmo tempo em que é um dispositivo político de reforço à educação antirracista.

Diante disso, a discussão sobre os processos de subjetivação relacionados à educação, bem como as formas de lidar com a diferença colocam-se como desafios pedagógicos e curriculares que não podem ignorar a heterogeneidade presente nas escolas, nas universidades e na sociedade nem podem fechar os olhos à necessidade de instituição de um discurso antirracista que conteste as visões hegemônicas fundadas na depreciação do outro.

## Referências

ANDRÉ, Maria da Consolação. Processos de Subjetivação em Afro-brasileiros: Anotações para um Estudo. *Psicologia: Teoria e Pesquisa.*, v. 23, n. 2, abr./jun. 2007, p. 159-168.

ASANTE, Molefi Kete. The Afrocentric Idea in Education. *The Journal of Negro Education*, v. 60, n. 2, p. 170-180, 1991.

BACKES, José Licínio. Os estudos étnico-raciais e a ressignificação do currículo da educação básica. *Revista Contrapontos – Eletrônica*, v. 13, n. 1, p. 15-23, jan./abr. 2013.

BERNARDES, Anita Guazzelli; GUARESCHI, Neuza. A cultura como constituinte do sujeito e do conhecimento. In: STREY, Marlene; CABEDA, Sonia; PREHN, Denize. (orgs). *Gênero e cultura: questões contemporâneas*. Porto Alegre, EDIPUCRS, 2004.

BRASIL. *Decreto nº 4.886 de 20 de novembro de 2003* – Institui a Política Nacional de Promoção da Igualdade Racial. Brasília, 2003.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação (CNE) Conselho Pleno (CP). *Parecer nº 3, de 10 de março de 2004*. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Brasília, 2004.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. *Resolução CNE/CP Nº 1, de 15 de maio de 2006*. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Pedagogia. Brasília, 2006.

BRASIL. *Lei Federal 13.005, de 25 de junho de 2014*. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Brasília, 2014.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP n. 02, de 1º de julho de 2015. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Brasília, 2015.

BRITO, José Eustáquio. Educação e Relações Étnico-Raciais: desafios e perspectivas para o trabalho docente. *Educação em Foco*, Ano 14, n. 18, p. 57-74, dez. 2011.

CATTO, Cândida. Educação como subjetivação. *Caderno pedagógico*, Lajeado, v. 7, n. 2, p. 36-48, 2010.

GALLO, Silvio. Educação: entre a subjetivação e a singularidade. *Educação*, Santa Maria, v. 35, n. 2, p. 229-244, maio/ago. 2010. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reveducao/article/view/2073/1249>. Acesso em: 03 set. 2019.

GATTI, Bernadete A.; BARRETO, Elba Siqueira de Sá; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo de Afonso. *Políticas docentes no Brasil: um estado da arte*. Brasília: UNESCO, 2011.

GOMES, Nilma Lino (org.). *Práticas pedagógicas de trabalho com relações étnico-raciais na escola na perspectiva da Lei nº 10.639/03*. Brasília: MEC; Unesco, 2012.

LACLAU, Ernesto; MOUFFE, Chantal. *Hegemonia y estratégia socialista: por uma política democrática radical*. 2. ed. Buenos Aires: Fundo de Cultura Econômica de Argentina, 2006.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. *Teorias de Currículo*. São Paulo: Cortez, 2011.

MENDONÇA, Daniel. Como olhar o político a partir da teoria do discurso. *Revista Brasileira de Ciência Política*, Brasília, n. 1, jan./jun. 2009, p. 153-169.

MUNANGA, Kabengele. Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia. *Cadernos PENESB* (Programa de Educação sobre o Negro na Sociedade Brasileira). UFF, Rio de Janeiro, n. 5, p. 15-34, 2003.

OLIVEIRA, Renildes de Jesus Silva de. “O que é de Deus e o que não é de Deus.” Docentes evangélicos e o ensino das culturas africanas afro-brasileiras nas escolas públicas. Dissertação de Mestrado. UFPE, Recife, 2018.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. *In: La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales*, Buenos Aires, CLACSO, 2000.

REIS, Maria da Conceição; OLIVEIRA, Aurenéia M.; SILVA, Auxiliadora M. Martins. A educação das relações étnico-raciais na formação docente: um olhar freireano para o curso de Pedagogia. *Reflexão e Ação*. Santa Cruz do Sul, v. 26, n. 1, p. 24-38, jan./abr. 2018.

SANTOS, Sales Augusto. A Lei nº 10.639/2003 como Fruto da Luta Anti-Racista do Movimento Negro. *In: SECAD. Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/2003 SECAD/MEC*. Brasília, 2005.

## OS DESAFIOS DAS PRÁTICAS REFLEXIVAS PARA A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

*Fernanda da Costa Guimarães Carvalho*<sup>1</sup>

### Introdução

O objetivo deste capítulo é analisar a relevância das práticas reflexivas para a Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Brasil e em Pernambuco. Essa modalidade de ensino enfrenta problemas referentes à falta de valorização de seus profissionais e à redução significativa no atendimento de qualidade às camadas mais pobres da sociedade que precisam dessa modalidade. Os dados do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB, 2019) apontam queda de 7,7% no número de alunos na EJA. A tendência foi registrada pelo Censo Escolar da Educação Básica de 2019, publicado em 31 de janeiro de 2019. A redução de matrícula ocorre de forma similar no nível fundamental com 8,19%, e 7,1% no nível médio.

---

1 Professora Adjunta do Departamento de Administração Escolar e Planejamento Educacional do Centro de Educação da Universidade Federal de Pernambuco. E-mail: fernandacgcarvalho@gmail.com

A UNDIME (2020), em sua página na internet, denuncia que o Ministério da Educação (MEC) só gastou R\$ 10.6 milhões na Educação de Jovens e Adultos neste ano, o que corresponde a 22% dos R\$ 74 milhões previstos. Sabemos que o MEC fez, em 2019, o menor gasto da década com a modalidade em questão. Salientamos que a oferta de matrícula para os discentes da EJA se apresenta como a principal estratégia governamental para o aumento da escolaridade da população que abandona os estudos na idade escolar. Os dados apresentados são do Sistema Integrado de Operações (SIOP, 2019).

O Censo de 2019 mostra que os discentes da EJA são pretos e pardos, predominantemente, nos dois níveis de ensino: no ensino fundamental o grupo representa 75,8%, e no ensino médio, 31%. “Além disso, mais da metade (52,6%) da população brasileira com mais de 25 anos não tem ensino médio completo – este é exatamente o público da EJA. Totalizam 70 milhões de brasileiros.

Os alunos da EJA são os primeiros a serem excluídos do mercado de trabalho. Ou seja, o governo não está investindo na população mais precária do país – diz Rita de Cassia Pacheco (2020), professora da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), especialista na modalidade em questão. No Brasil, o maior desafio para os trabalhadores da educação é fortalecer o aprendizado, principalmente entre jovens e adolescentes em situação de vulnerabilidade social e econômica.

Para pensar em contribuir com a valorização da educação de jovens e adultos e com o aprimoramento dos serviços prestados por essa modalidade de ensino, faz-se necessário percorrer o caminho da produção histórica da cidadania e sistematizar algo em torno daquilo que a caracteriza nas complexas concepções de direito, de justiça social e de direito à educação pública e de qualidade; direito do professor de estudar, de intercambiar experiências pedagógicas, culturais e éticas em seu local de trabalho.

O ensino proposto pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei 9394/96 de 1996, determina que o objetivo maior da educação é o de propiciar a todos a construção da formação para a cidadania. Essa Lei, em seu Artigo 32, destaca a criação de condições de aprendizagem para “o desenvolvimento da capacidade de aprender na escola, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo” (BRASIL, 1996). Contudo, tais investidas ainda são pouco observadas quando analisamos os dados estatísticos publicados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP) sobre a educação de jovens e adultos no Brasil. O fato é que ainda constatamos 11 milhões de analfabetos. O perfil desse contingente de indivíduos são jovens de 15 anos ou mais, os quais, pelos critérios do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE 2019), não são capazes de ler e escrever ao menos um bilhete simples.

Imprescindível é compreender que a educação é uma ferramenta essencial para o exercício crítico da cidadania e a emancipação humana do educando, devendo garantir a aquisição de saberes para além da alfabetização. Destacamos que apesar de os dispositivos legais caminharem no sentido de garantir e conferir aos discentes da EJA a efetivação de uma educação democrática e cidadã, não se tem conhecimento da sua materialização com qualidade em muitas escolas brasileiras, em muitas escolas pernambucanas. No Brasil, o índice de analfabetismo é muito alto. e ao que tudo indica estamos longe de alcançar sua erradicação em 2020.

Reduzir a taxa de analfabetismo no Brasil está entre as metas do Plano Nacional de Educação (PNE), Lei 13.005/2014, que estabelece o que deve ser feito para melhorar a educação no país até 2024, desde o ensino infantil até a pós-graduação. Pela Lei, em 2015 o Brasil deveria ter atingido a marca de 6,5% de analfabetos entre a população de 15 anos ou mais. Em 2024, essa taxa deveria chegar a

zero. O fato é que não conseguimos alcançar a meta em 2015 e ao que tudo indica não conseguiremos alcançar em 2024.

Como bem nos lembra Fernandes (1988), há tentativas de transformar o mundo em boas intenções, sem que seja alterada a substância das coisas. O homem, insiste o autor, deve tornar-se senhor de seus atos. Ao que tudo indica, temos que construir ações de formação que, de fato, atendam a todas as escolas, a todos os discentes.

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 pedagógicas na educação de jovens e adultos poderão contribuir para a construção do conhecimento, da diversidade, do respeito às diferenças culturais, de gênero, étnico-racial e orientação sexual, de geração, de credos e religião etc.

Como bem nos lembra Fernandes (1988), há tentativas de transformar o mundo em boas intenções, sem que seja alterada a substância das coisas. O homem, insiste o autor, deve tornar-se senhor de seus atos. O monólogo instituído pela prática pedagógica, em muitas salas de aula na Educação de Jovens e Adultos nos motivou a procurar estudos a propósito da relevância do intercâmbio de experiências entre professores, a interação entre os discentes e a socialização de todos os sujeitos que participam do cotidiano escolar.

Nossas reflexões em torno da prática pedagógica vêm consolidando a ideia de que a escola é um dos espaços de experimentação dos valores e dos sentimentos humanos, é um dos poucos lugares dentro do espaço societário de socialização e multiplicação de conhecimento. Urge superar os problemas ainda existentes, uma vez que estudos e pesquisas acadêmicas realizadas nos anos 90 apontavam para uma escola pública com dificuldades em fazer valer o direito à educação pública e de qualidade para todos. Uma

escola pública que falhava em sua tarefa básica de alfabetizar os filhos das classes trabalhadoras.

Pretendemos, com este artigo, contribuir com o debate acadêmico referente à formação permanente de professores em serviço na EJA. Neste sentido se justifica a importância da temática cujo referencial se apoia em autores como Freire (1990); Arroyo (2006), Rodrigues e Rios-Neto (2008), Zabala (2000), Bourdieu e Passeron (1971), Hargreave (1994), Aguiar (2014), Cordeiro (2006), dentre outros. Esses autores vêm contribuindo com a temática em questão e fornecendo os subsídios para realizar a crítica necessária à prática pedagógica na educação de jovens e adultos em Recife, em Pernambuco.

Para contribuir com o processo de reflexão da relevância, no contexto atual da educação brasileira, de ações que incentivem as práticas de cidadania compartilhadas entre professores e alunos da educação de jovens e adultos, dividimos este capítulo em três seções, além das considerações finais. Na primeira, contemplamos a educação popular no Brasil; na segunda seção abordaremos a reprodução cultural e o fracasso escolar nas salas de aula da educação de jovens e adultos e, por fim, analisaremos a escola e a sala de aula enquanto espaços privilegiados de formação docente.

## **A educação popular no Brasil**

Segundo Arroyo (2006), a educação popular contribuiu com a educação de jovens e adultos no sentido de estimular os professores da EJA a pensar sobre o perfil do seu alunado e compreender, entre outros elementos, quais são suas fragilidades e potencialidades. Tais investidas são relevantes para o processo de construção de políticas públicas que considerem o perfil e as características próprias das camadas populares, dos trabalhadores ou desempregados, da população negra, dos povos indígenas, dos homens do campo e

da cidade. Para o autor, os sujeitos presentes na educação de jovens e adultos são em sua maioria mulheres e homens negros que estão em condições precárias de sobrevivência ou desempregados.

Nessa direção a educação popular aponta para a construção de propostas que contemplem o sujeito concreto, as demandas de seu público-alvo e que respeite as identidades dos educandos, levando em consideração as especificidades da EJA. Dessa forma, é necessário aproximar tal modalidade de ensino a um projeto de sociedade democrático, participativo. A educação popular aponta para a criação de uma nova cultura política na qual o Estado reconheça seu dever na garantia do direito à educação para os jovens, adultos e idosos gratuita e de qualidade.

Nessa direção, Arroyo (2006) recomenda um novo olhar para a educação de jovens e adultos, um olhar que reconheça os jovens, adultos e idosos como sujeitos de direitos humanos. Para ele o movimento de educação popular continua apontando para a necessidade de novas perspectivas pedagógicas para a EJA, ressaltando a importância de se desenvolver uma visão realista dos jovens, adultos e idosos.

Paulo Freire (1990) apontou para a necessidade de se repensar as bases e teorias da educação e da aprendizagem para percebermos as especificidades das da EJA. Em sua epistemologia, o autor em questão interrogava a pedagogia e a docência para que se contrapusessem em relação à linearidade do pensar e fazer pedagógico.

Arroyo (2006) destaca, ainda, que o legado do movimento de educação popular contribui para refletir sobre a diversidade presente no público da EJA, a fim de promover um currículo flexível, não elitista, que dê conta das diferenças entre os sujeitos que buscam ser compreendidos e reconhecidos através da aprendizagem.

Compreendemos que a pedagogia gestada no movimento de educação popular nos convida a pensar na proposta de um currículo

para a EJA que contemple as diferentes identidades dos sujeitos, respeite os princípios da dialogicidade, da coletividade, da interculturalidade e das especificidades da EJA, ou seja, um currículo que rompa com a perspectiva monocultural, eurocêntrica e elitista. Nesta perspectiva pode ser desenvolvida uma educação como prática de liberdade, capaz de entender o cotidiano de lutas dessa modalidade de ensino e promover os processos para a emancipação e valorização.

A seguir abordaremos a relevância do processo de formação de professores para a construção de uma prática pedagógica que contemple as diferentes identidades dos educandos, inclusive dos sujeitos da EJA em Pernambuco, que consiga propor a formação permanente em serviço e, principalmente, que envolva todas as escolas, todos os professores, de Estados e Municípios.

Sabemos que Pernambuco, de acordo com o último Censo do IBGE, realizado em 2010, possui cerca de 100 mil analfabetos. Tais indicadores nos remetem a uma ação efetiva entre os professores das EJA. Nesse sentido há que se avançar para uma maior eficácia dos programas de alfabetização.

Na EJA, ao que tudo indica, temos que propor cada vez mais as práticas pedagógicas reflexivas e democráticas em sala de aula. Somente assim poderemos pensar em uma nova cultura, em ações que nos garantam a crítica necessária ao processo formativo e à prática político-pedagógica vivenciados cotidianamente.

### **Reprodução cultural, fracasso escolar nas salas de aula da educação de jovens e adultos**

A escola de ensino fundamental falha em sua tarefa básica de alfabetizar e educar as camadas populares, desencadeando um mecanismo que opera de maneira inflexível não aceitando o discente do jeito que ele é. Assim, os jovens reagem e, também, não aceitam a

escola do jeito que ela funciona. Segundo Bourdieu (1971, p. 197), “a escola é dotada de uma função tradicional de transmitir cultura em geral de geração a geração. Contudo, desempenham uma função social mais profunda, mais obscura: “contribuem para a reprodução da estrutura de classes sociais, reforçando a divisão cultural e de status entre as classes”.

O autor em questão afirma que as democracias ocidentais contemporâneas se baseiam em formas simbólicas indiretas de coerção, recorrendo menos à violência física direta para manter o controle social. A crença na igualdade desencadeada pela política, pela legislação, pela educação, pelos meios de comunicação e pelas instituições governamentais ainda não conseguiu, de fato, desencadear a equidade social. A sociedade brasileira vive uma situação de baixa cidadania, um processo de insatisfação coletiva, principalmente no que se refere à prestação de serviços públicos.

A escola possibilita uma mobilidade social limitada e controlada. Um exemplo dessa teoria relaciona-se justamente ao confisco à educação que a escola pública termina desencadeando quando não consegue oportunizar uma educação de qualidade para todos. Bourdieu (1971) se vale dos conceitos de “ethos de classe” e capital cultural para falar dos sistemas de valores implícitos e profundamente internalizados, que, entre outras coisas, participam na definição das atitudes em relação ao capital cultural e às instituições educacionais.

O autor em tela fala das conflitantes estratégias de investimento educacional das classes sociais que demonstram que nem todas apostam o mesmo no ensino público. Assim, podemos entender que o fracasso da escola está relacionado, principalmente, com o determinante de classe e legitima um sistema que não é de fato democrático devido ao confisco da oferta de uma prática escolar, político pedagógica de baixa qualidade e de baixa intensidade democrática.

A relação entre sucesso escolar e as classes favorecidas demonstra que a escola confirma e reforça a cultura das classes privilegiadas

“dissimulando” os fatos pedagógicos, deixando de garantir o direito à educação de qualidade para os menos favorecidos, para os filhos da classe trabalhadora. A citação justifica: “A seleção social sob as aparências da seleção técnica termina legitimando a reprodução das hierarquias sociais pela transmissão em hierarquias escolares” (Bourdieu, 1971, p. 65). As funções sociais ocultas nas práticas pedagógicas revelam uma aparente neutralidade. Muitos são escolhidos, contudo a maioria é rejeitada pelas práticas político-pedagógicas, que, ao contrário de produzirem a inclusão educacional de fato e de direito para todos, executam a exclusão do processo de escolarização.

O fato é que a síntese dos Indicadores Sociais divulgados pelo IBGE (2019) indica um percentual de 7,6% de evasão dos jovens no país. O fenômeno ainda é maior, alertam os indicadores na zona rural, com 11,6%. Falar da realidade como algo parado, estático, compartimentado, quando não falar ou dissertar sobre algo completamente alheio à experiência existencial dos educandos vem sendo a realidade da educação nas últimas décadas, principalmente as destinadas às classes populares.

Para Freire (1990), “nesta realidade, o educador aparece como seu indiscutível agente, como o seu real sujeito, cuja tarefa indeclinável é “encher” os educandos dos conteúdos de sua narração que são retalhados da realidade desconectados da totalidade em que se engendram, deixando, portanto, seu poder reflexivo e transformador” (p. 65). Para ele, o educador que aliena a ignorância se mantém em posições fixas, invariáveis. Será sempre o que sabe, enquanto os educandos serão sempre os que não sabem. A intransigência e rigidez dessa proposta de ensino falha, principalmente, porque nega a educação como processo de busca, de emancipação, de desalienação.

Na concepção “bancária” que criticamos, a educação é o ato de depositar, de transferir, de transmitir valores e conhecimentos. Para nós a educação poderá ter outra perspectiva. Nesse sentido, o ideal

marxista de proporcionar meios para que os sujeitos de uma comunidade sejam homens capazes de se desenvolver livremente, e em harmonia desenvolver qualidade de vida, nos parece o mais relevante.

Acreditamos na pertinência da teoria marxista, principalmente devido aos seus firmes propósitos sociais e políticos e de possibilidade de transformação social. Assim, não acreditamos na pertinência de uma educação que não contribua para a formação do homem individual real, que não consiga, a partir do processo de escolarização, recuperar o cidadão abstrato e convertê-lo de homem individual para sujeito social, coletivo. É Marx (1969, (p. 42) quem esclarece: “Somente quando o homem tenha reconhecido e organizado suas “forces propres” como forças sociais e quando, portanto, já não separa de si a força social sob a forma de força política, somente então se processa a emancipação humana”. Somente quando existir a clareza do significado da escola para o processo de equidade social conseguiremos realizar um antigo desejo: o da democracia participativa, o da educação pública e de qualidade para todos.

Faz-se necessário que a educação não somente crie a consciência, como também desenvolva as competências para o processo de mudança no cotidiano das práticas político-pedagógicas da educação de jovens e adultos que hoje se apresentam com lacunas significativas no que se refere ao aprendizado do discentes.

O sistema linguístico constitui uma forma de representação da realidade. Assim, neste artigo questionamos a relevância da aula que pretenda silenciar ou isolar o aluno durante o tempo escolar. Ao que tudo indica tais objetivos não contribuem para o desenvolvimento cognitivo, social. Não fortalecem a cidadania. E terminam andando na contramão do que determina a legislação.

Atualmente, os alunos matriculados nas escolas públicas são oriundos de contextos pobres, violentos, estressantes e neurotizados pela disputa de sobrevivência no mercado de trabalho, na vida

em sociedade, em comunidade. Os jovens, adultos e idosos matriculados na escola pública não querem o pouco que lhes proporcionamos dentro da sala de aula. Acenam para uma nova ordem escolar que necessita ser instituída. Na escola temos que pensar em desenvolver trabalhos que possibilitem aos alunos um ambiente livre de preconceitos. Um lugar de experimentações, de reflexões e de aquisição de conhecimentos. Para tanto, o empenho é em torno de um fazer pedagógico, do fazer a aula livre de antigas formulações conservadoras e autoritárias.

Freire (1990, p. 22) enfatiza que a reinvenção é o trabalho da mente ativa; é um ato de conhecimento pelo qual reinventamos nosso discurso. Observemos o que ele nos alerta:

Todos os educadores críticos são também educandos. Não se trata meramente de aprender a respeito do que os alunos devem saber; trata-se, muito mais, de aprender a como renovar uma forma de autoconhecimento mediante uma compreensão da comunidade.

A formação permanente compreendida enquanto espaço de intercâmbio de experiências cognitivas, culturais, sociais é o incentivo ao trabalho cooperativo, colegiado, democrático.

Vejamos a esse respeito o que nos diz Aguiar (2014, p. 4), a propósito da formação permanente: “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”. A autora ainda destaca que “não basta saber sobre as dificuldades da profissão, é preciso refletir sobre elas e buscar soluções, de preferência, mediante ações coletivas”. Tais ações nos impelem a buscar na gestão da escola o apoio necessário para a vivência das ações reflexivas no cotidiano da sala de aula, no cotidiano escolar.

A referida autora observa ainda que: “a formação permanente dos professores não pode desconhecer esta realidade, deve

articular-se com o desenvolvimento das organizações escolares (2014, p. 5),” Para a autora em questão, temos que compreender a escola enquanto um ambiente educativo, onde trabalhar e formar não sejam atividades isoladas, mas articuladas.

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 neste processo” (p. 15). Compreendemos que a formação permanente de professores deve conter a preocupação com a construção da prática reflexiva, compreendida enquanto aquela que poderá contribuir com o reconhecimento da complexidade do fenômeno educativo.

Marcelo (1998, p. 51) contribui com essa análise, com relação à formação permanente de professores para a construção das práticas reflexivas, quando destaca suas reflexões a propósito da evolução das pesquisas sobre o tema e nos aponta mudanças significativas: “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?”

O autor em questão 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, 1998, p. 51).

O referido autor nos remete à importância de analisar a formação de professores enquanto uma ferramenta no processo de construção de práticas reflexivas, e ainda destaca: “Suas implicações

organizacionais, curriculares e didáticas faz que, cada vez mais, a pesquisa sobre formação de professores seja percebida como necessidade indiscutível” (MARCELO, 1998, p. 51). Todavia, os anos noventa trouxeram para o centro do debate da formação de professores a reflexão sobre a função política e social do professor nesse processo de formação.

Para Marcelo (1998, p. 51), “as pesquisas sobre aprender a ensinar evoluiu na direção da indagação sobre o processo pelos quais os professores geram conhecimento, além de sobre quais tipos de conhecimento adquirem”. O que se pretende é compreender melhor a atuação do professor é pensar em como se está fazendo o ensinar, a aula. A ideia destacada pelo referido autor nos remete à concepção do professor enquanto profissional reflexivo, e na reflexão sobre a ação como estratégia que fundamenta a epistemologia da prática.

Enfatizamos nesse sentido o conceito de educação dialógica. A ação dialógica depende da percepção de cada um como pensante, atitude essa que Freire (1990) chama de conscientização. O autor nos alerta a propósito dos perigos em tentar inibir tal processo ao afirmar 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 com a evasão escolar. A identidade dos educandos e dos professores, as práticas pedagógicas, 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 ou são transformadas e/ou substituídas.

Em sua tese de doutorado, Cordeiro (2006, p. 29) sinaliza que “vivemos em tempos de ventania e de voos incertos no contexto contemporâneo”. A autora em questão nos impele a pensar

na importância de realizarmos a crítica necessária à aula na EJA, quando afirma que “sabemos que a evolução humana descreve uma trajetória de busca do sentido de existência e do desejo de resgatar a integralidade da pessoa humana e do mundo em que vive”. A autora há pouco referida nos faz pensar na importância de realizarmos a crítica necessária à aula, quando afirma que:

o quadro que se descortina aos nossos olhos é pintado com as cores tristes da fome, das guerras, do terrorismo internacional, do narcotráfico, da degradação ambiental, da violência urbana, do desemprego estrutural, da corrupção, da impunidade, do uso exacerbado de medicamentos, do Stress do dia a dia, do descaso com as pessoas com necessidades especiais, do abandono e exploração infantil (CORDEIRO, 2006, p. 30)

A autora conclui seu pensamento destacando que “esse quadro, marcado pelas desigualdades entre ricos, pobres e miseráveis, dentre outros aspectos da tragédia humana, revela a crueldade do que se tem denominado como crise das sociedades atuais neste novo século” (CORDEIRO, 2006, p. 30). Nesse sentido o debate em torno da educação de qualidade, da aula de qualidade, parece suscitar um olhar mais minucioso a propósito da função social da escola.

Para tanto destacamos o conceito de ética em Leonardo Boff (1997), entendida como um conjunto de valores e práticas nos quais se incluem os princípios de solidariedade, respeito da mulher e do homem para consigo mesmos, para com os outros, nas suas semelhanças e diferenças de gênero, idade, (criança, jovem, idoso), étnico, classe social, religião, cultura, e para com a natureza. A diversidade, a multiculturalidade são desafios do nosso tempo.

O artigo em questão parte da concepção de educação como processo de humanização. Para Freire (1990, p. 25) “não se muda a cara da escola por portaria. Não se decreta que, de hoje em diante, a escola será competente, séria e alegre. E ainda nos adverte: “Não se

democratiza a escola autoritariamente”. Para o autor em questão só podemos ensinar se estivermos sempre abertos e dispostos a aprender, a respeitar.

### **A escola e a sala de aula enquanto espaço privilegiado de formação docente**

Segundo dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD), cerca de 97% das crianças de 7 a 14 anos estão matriculadas no sistema de ensino brasileiro. Para Rodrigues e Rios-Neto (2008, p. 22), “o aumento da cobertura escolar nesta faixa etária ocorreu, principalmente, devido à incorporação ao sistema de ensino de crianças e jovens com baixo nível sócio econômico”. Os autores destacam que esse segmento da população foi o principal beneficiário do Programa Toda Criança na Escola, implementado pelo Governo federal em dezembro de 1997, que teve como objetivo promover a universalização do ensino fundamental e assegurar a equidade nas condições de acesso e permanência do aluno na escola. Contudo, tal empenho não foi suficiente para fortalecer o ensino de qualidade para esse contingente de pessoas.

Segundo dados do Programa Internacional de Avaliação de Aluno (PISA), divulgados em 2006, o Brasil se encontrava na 49<sup>a</sup> posição na prova de leitura e na 54<sup>a</sup> posição na prova de matemática, quando comparado aos resultados obtidos pelos 57 países desenvolvidos e em desenvolvimento. Em 2012, dados do Sistema de Avaliação da Escola Básica (SAEB, 2012) revelaram que ainda não tinha conseguido chegar a resultados promissores em nenhum dos estados brasileiros.

A Superintendência de Tecnologia da Informação, Gerência de Informações e Sistemas Aplicativos e Grupo de Informações Educacionais aponta um índice em 2012 de 31,97% para a distorção

idade/série no ensino médio em Pernambuco. Esses dados revelam que os nossos alunos apresentam dificuldades em atingir média superior a sete (7,0) durante seu processo de aprendizagem nas instituições de ensino públicas. Podemos destacar as avaliações nacionais como a Prova Brasil (2013) e o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM-2013), nos quais o nosso Estado não atingiu nota superior a 4,0 (quatro). Tudo isso nos impele a pensar que os nossos alunos são reprovados por não conseguirem o aprendizado esperado. As taxas de distorção idade/série nas escolas estaduais em 2019 são de 18,7% no ensino fundamental, e 26,2% no ensino médio.

A escola possibilita uma mobilidade social limitada e controlada. Um exemplo dessa teoria relaciona-se justamente no confisco à educação de qualidade que a escola pública termina desencadeando quando não consegue propor aos professores momentos de estudo, de planejamento de análise crítica da sua prática pedagógica, de sua aula. Bourdieu e Passeron (1971) se valem dos conceitos de classe e capital cultural para falar dos sistemas de valores implícitos e profundamente internalizados que participam da definição das atitudes em relação ao capital cultural e às instituições. O discurso do autor se apresenta em um cenário onde a escola pública vivencia uma forte crise de valores éticos, ideológicos, num tempo em que os professores tendem a se voltar para sua turma, para o seu planejamento, deixando de intercambiar experiências pedagógicas, culturais, cognitivas.

Para Freire (1990) é significativo que o educador tenha uma ação reflexiva a partir do intercâmbio de experiências e ações colegiadas para que seja realizada a crítica necessária à prática pedagógica, ao ensino, à aula. Zabala (2000, p. 14) 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”. Desse modo, o intercâmbio de experiências

entre os professores nos parece relevante para desencadearmos na escola, na sala de aula da EJA, a prática reflexiva. Somente a partir de processos reflexivos, interativos, poderemos compreender o que é que os professores fazem com os estudantes, como eles aprendem e transformam em realidade.

Vejamos o que destaca Hargreave (1994, p. 38) 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”. O autor destaca a importância de perceber concretamente os problemas e dificuldades cotidianas na produção da aula na EJA.

Vale destacar que é o professor quem deve desencadear o seu processo de mudança, de ressignificação, pois tal investida deve surgir do contato direto com o aluno, deve ter início na busca do desenvolvimento total do aluno. Isso não pode ser definido a partir de decisões externas sem qualquer vínculo com os professores(as) e alunos(as). Salientamos, assim, a complexidade dessa prática e a importância da gestão, dos aspectos organizacionais colegiados para o fortalecimento de tais investidas cotidianas na escola.

A retomada da constatação de que a escola tem papel fundamental na formação do professor reflexivo nos impele a reconhecer o caráter estratégico de uma gestão para o exercício dessa função política e social. No âmbito da escola propriamente dita, passa-se de uma concepção de administração do cotidiano 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, como também à comunidade externa composta pela sociedade civil organizada, pais e instituições sociais, culturais, educacionais. Nessa perspectiva, a escola representa, a um só tempo, “o espaço de democratização, de educação individual” e de “transmissão de valores coletivos

e da consciência social. A concepção de educação considerada neste artigo não é simplesmente a que se propõe a estimular o ensino que tenha objetivos políticos; a concepção que defendemos neste artigo é aquela que consegue articular seus conteúdos, metodologias e gestão do ensino e da administração à vida em sociedade, aos princípios de liberdade, de democracia e de cidadania e ao respeito às diferenças.

Nesse sentido, o objetivo da escola, numa perspectiva cidadã democrática, deveria ser o de refletir sobre as práticas aplicadas cotidianamente no espaço escolar e no espaço escolar da EJA. Somente assim, poderia desencadear as críticas necessárias sobre nós mesmos, nossos pensamentos e nossos comportamentos, regras e rotinas. Tais investidas, se desencadeadas, podem fortalecer a integração de todos, podem fortalecer o intercâmbio de experiências cognitivas, teóricas, metodológicas, sociais e culturais.

Freire (1990, p. 38) nos faz perceber a relevância da análise crítica durante a ação pedagógica, uma vez que somente assim é possível se perguntar: “O que está acontecendo ou o que vai acontecer, o que podemos fazer, o que devemos fazer, qual é a melhor tática, que desvios e precauções temos de tomar, que riscos corremos, etc”. Assim destacamos a importância da consciência crítica para realizarmos a reflexão necessária sobre o fenômeno pedagógico na educação de jovens, adultos e idosos.

### **Considerações finais**

Temos que substituir o monólogo docente instituído pelas práticas pedagógicas tradicionais, isto é, a educação bancária, como nos informa Freire (1990), por novas orientações interativas, comprometidas com a socialização do conhecimento e com os princípios da cidadania e das práticas democráticas e libertadoras.

Para tanto, são necessários o exercício do direito docente à formação continuada em serviço, a formação permanente; 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.

No entanto, esse cotidiano necessitará, ainda, de outro tipo de comprometimento. Atualmente, nossas crianças e jovens adolescentes são oriundos de contextos pobres, violentos, estressantes e neurotizados pela disputa de sobrevivência em comunidade e em sociedade. Na escola, faz-se necessário desenvolver trabalhos que lhes possibilitem um ambiente livre de preconceitos, um lugar de experimentação, de reflexões e de aquisição de conhecimentos. Para tanto, o empenho deve ser em torno de um fazer pedagógico cidadão, compartilhado, livre de antigas formulações conservadoras e autoritárias.

## Referências

- AGUIAR, M. C. Carrilho. Tendências e implicações da formação continuada para a identidade profissional docente universitária. *IX ANPED SUL*, 2014.
- ALONSO, Kátia Morosov. A avaliação e a avaliação na educação a distância: algumas notas para reflexão. In: PRETI, Oresti (Org.). *Educação a distância: sobre discursos e práticas*. Brasília: Líber Livro, p. 153-169, 2005.
- ARROYO, M. G. Educação de jovens adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública. In: SOARES, L.; GIOVANETTI, M. A.; GOMES, N. L. (Org.). *Diálogos na educação de jovens e adultos*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.
- BENJAMIN, W. *Obras Escolhidas: magia e técnica, arte e política*. São Paulo. Editora Brasiliense, 1993.

BOURDIEU, Pierre, e Jean-Claude Passeron. *La reproduction*. Paris: Editions de Minuit, 1971.

CORDEIRO, T. S. C. *A aula Universitária, Espaço de Múltiplas Relações, Interações, Influências e Referências: um ninho tecido com muitos fios*. Tese de Doutorado – Centro de Educação – UFPE, 2006.

DASSOLER, Olmira Bernardete; LIMA, Denise Maria Soares. *A formação e a profissionalização docente: características, ousadia e saberes*. AnpedSul, Caxias do Sul, 2012, p. 1.

FERNANDAES, F. *Nova República*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1986.

FREIRE, P. *Leitura do Mundo, Leitura da Palavra*. Rio de Janeiro. Paz e Terra, 1990.

HARGREAVES, Andy. *Os professores em tempo de mudança: o trabalho e a cultura dos professores na idade pós-moderna*. Alfragide, Pt : McGraw-Hill, 1994.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e estatística. Censo 2007. [online] Disponível em: <http://censos2007.ibge.gov.br/historia-censo-2007.html> Acesso em: 04 mar. 2016.

MARCELO, G. Pesquisa sobre formação de professores: o conhecimento sobre aprender a ensinar. *Revista Brasileira de Educação*, n. 9. São Paulo: Anped, 1998. p. 51-75.

PESQUISA NACIONAL POR AMOSTRAGEM (PENAD). 2012, Síntese de indicadores sociais: uma análise das condições de vida da população. IBGE, 2012. Disponível em: [http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/trabalhoerendimento/pnad2012/default\\_sintese.shtm](http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/trabalhoerendimento/pnad2012/default_sintese.shtm).

PINSKY, B. C. *História da cidadania*. São Paulo: Contexto, 2003.

RODRIGUES, C. G. e 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.

## PLANO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DO RECIFE: AFIRMAÇÕES E PROGRAMAÇÕES SOBRE A GESTÃO EDUCACIONAL DEMOCRÁTICA PARA A DÉCADA DE 2015 A 2025

*Luis Carlos Marques Sousa<sup>1</sup>*

### Introdução

Na complexa realidade da educação pública brasileira, a gestão se configura em um processo de fundamental importância para que a democratização desta mesma educação se torne, cada vez mais, um horizonte ao qual possam chegar todos os que habitam este solo pátrio. Entre outros aspectos, a democratização da educação diz respeito ao livre e gratuito acesso aos espaços escolares desde a educação infantil até o ensino superior, a um percurso exitoso por todo o itinerário escolar, bem como a um estilo administrativo ancorado em efetivos processos participativos, presente em cada unidade pública de ensino e, ao mesmo tempo, impregnando os sistemas públicos de ensino sob a dependência administrativa da

---

<sup>1</sup> Professor efetivo da Universidade Federal de Pernambuco/UFPE, lotado no Departamento de Administração Escolar e Planejamento Educacional/Daepe, Campus Recife. E-mail: lulakarlos2010@yahoo.com.br

União, do Distrito Federal, dos Estados e dos Municípios, enfim, a gestão educacional democrática.

Apesar da necessidade dessa modalidade de gestão, para que a educação escolar brasileira avance em termos de qualidade social, ainda estamos muito distantes da efetividade da democratização da gestão educacional/escolar. Dentre outros fatores que concorrem para este estado de coisas, mencionamos: o patrimonialismo que continua a permear as relações sociais e institucionais (notadamente no âmbito da administração pública), bem como a histórica e danosa transposição de princípios, métodos e estratégias do modelo administrativo oriundo do mundo empresarial para o setor educacional.

Contraopondo-se a um emaranhado de fatores que obstaculizam a ocorrência da gestão educacional democrática, há um dado que se faz necessário ter sempre presente diante dos nossos olhos e, ainda, utilizá-lo para fundamentar a incessante busca e experimentação dessa modalidade de gestão. Trata-se do amparo jurídico dado à gestão educacional nos textos da Constituição Federal Brasileira (BRASIL, 1988), na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional/Lei 9.394/96 (BRASIL, 1996), na Constituição Estadual de Pernambuco (PERNAMBUCO, 1989), bem como na Lei Orgânica Municipal do Recife (RECIFE, 1990). Assim, nessas três distintas esferas político-administrativas, a gestão educacional democrática é contemplada, e juridicamente falando, tem assento garantido nos textos legislativos ora mencionados.

Também no âmbito jurídico se constituem em importantes fontes para a implantação da gestão educacional democrática as leis a partir das quais foram aprovados os planos de educação elaborados nestas duas décadas do presente século XXI, a saber: a Lei nº 010172/2001 (BRASIL, 2001), a Lei nº 13.005/2014 (BRASIL, 2014), e a Lei nº 18.147/2015 (RECIFE, 2015). Como pode ser verificado nos citados diplomas legais, tais planos educacionais endossaram, também,

a gestão democrática como uma de suas metas da programação educacional, nos âmbitos territoriais e temporais para os quais foram elaborados.

Em meio às considerações aqui apresentadas, e ainda fazendo parte de nossos estudos e produções científicas, elaboramos o presente artigo tendo como foco a gestão educacional democrática no Plano Municipal de Educação do Recife 2015-2025, e neste parâmetro são analisados as concepções e os encaminhamentos programáticos para essa modalidade de gestão ao longo do período de vigência desse plano educacional.

O fato de a gestão educacional democrática ser respaldada pelos textos legislativos implica que seja ponderado que a permanência do estilo tradicional de administração em algum órgão educacional ou unidade pública de ensino representa um desrespeito, uma infração em relação à Constituição Federal de 1988, a LDBEN 9394/96 e a outros textos de peso jurídico, como por exemplo, a Lei nº 010172/2001 (que instituiu o Plano Nacional de Educação 2001-2011), a Lei nº 13.005/2014 (que aprovou o Plano Nacional de Educação 2014-2024, dentre outras). Por outro lado, com tal respaldo, é reafirmado o caráter impositivo com que a gestão democrática da educação passou a ser revestido tanto em relação ao conhecimento do que está posto na legislação quanto à observância e aplicação dessa modalidade de gestão. Neste sentido, além do clássico *dura lex sed lex*<sup>1</sup>, cabe lembrar que, no campo jurídico brasileiro, vale o princípio de que “ninguém se escusa de cumprir a Lei, alegando que não a conhece” (BRASIL, 2016, art. 3º).

---

1 Tradução livre: A lei é dura, porém é a lei.

## **A gestão educacional democrática como uma das metas do Plano Municipal de Educação do Recife 2015-2025**

Dentre diversas possibilidades para analisar a gestão educacional democrática no Plano Municipal de Educação do Recife 2015-2025 – doravante PMER 2015-2025, ou simplesmente PMER – optamos por utilizar as determinações contidas na Lei nº 16.768/2002, datada de 03 de maio de 2002, assinada pelo prefeito João Paulo da Silva. Esta opção decorreu do fato de por esse diploma legal ter sido institucionalizado o Sistema Municipal de Ensino do Recife (SMER), o que se configurou como um marco referencial para a estruturação e o funcionamento do ensino mantido pela esfera municipal recifense. Juntamente a isto, a aludida lei dedica um título específico para a gestão educacional democrática (Título IV), no qual são apontados como instrumentos para mediar a consecução dessa modalidade de gestão os seguintes: i) o Conselho Municipal de Educação/CME; ii) a Conferência Municipal de Educação (COMUDE); iii) as Comissões Regionais de Educação; iv) o Conselho Escolar; v) a escolha dos dirigentes das instituições de ensino mantidas pelo Município; e vi) os grêmios estudantis em todas as unidades de ensino do SMER.

Expressando o papel ou função da gestão educacional democrática no SMER, a Lei nº 16.768/2002, no artigo 9º, assim estabelece:

A gestão democrática de ensino norteará as ações de planejamento, implementação e avaliação de políticas e planos de educação do Município, garantindo a participação de docentes, pais, alunos, funcionários e representantes da comunidade, das entidades que atuam no campo educacional e dos órgãos que integram este sistema de ensino (RECIFE, 2002).

Desse modo, há dezoito anos, a gestão educacional democrática foi estabelecida como dinâmica e processo que devem envolver o sistema educacional recifense como um todo, inclusive as unidades

de ensino que integram a rede escolar municipal do Recife. Nestes termos, a garantia legal dessa abrangência se constitui em um avanço a ser creditado ao SMER, uma vez que pela via legislativa a gestão democrática do ensino passou a ter a devida certificação no âmbito da capital pernambucana.

### **Algumas notas sobre o nascimento do plano municipal de educação do Recife 2015-2025**

No dia 22 de junho de 2015, por meio da Lei nº 18.147/2015, sancionada pelo Prefeito Geraldo Júlio de Mello Filho/PSB, nasceu o Plano Municipal de Educação do Recife 2015-2025. Com a existência desse plano o Recife poderia se gabar de estar em dias com a Lei nº 13.005/2014, dado que no artigo 8º desse diploma legal foi determinado que os Estados e os Municípios deveriam, dentro do prazo de um ano a contar da data de sua publicação, elaborar seus correspondentes planos de educação (BRASIL, 2014).

Entretanto, sem deixarmos de considerar esse acontecimento como um feito memorável, caracterizamos o nascimento do PMER como tardio, em decorrência da possibilidade de ele ter sido elaborado bem antes. Respaldamos esta nossa análise inicial sobre o PMER em virtude da existência de um construto jurídico que afirma que quando não há uma lei que proíba um ente federado subnacional (Distrito Federal, estado ou município) legislar sobre algo, o ente subnacional pode editar uma lei que esteja em consonância com suas finalidades institucionais, bem como exercer a prerrogativa de legislar em vista da garantia de atendimento às suas particularidades.

Tendo em vista essa premissa jurídica, nos reportamos ao fato de, pela Constituição Federal de 1988, o Município ter passado a ter status de ente federado, dotado de autonomia e, como tal, poder legislar de modo concorrente, como sinalizado no artigo 24,

inciso IX, da Carta Magna brasileira. Não obstante, não foi dessa vez que o município do Recife elaborou o seu plano de educação.

Ao ser promulgada a LDBEN n° 9394/96, no artigo 8° (BRASIL, 1996), foi apresentada como primeira opção os municípios constituírem seu próprio sistema de ensino e, conseqüentemente, pela relação estreita entre sistema de ensino e plano de educação (cf. SAVIANI, 1999), os entes poderiam elaborar o seu plano de educação. Novamente, esta não foi a vez de a capital pernambucana elaborar o seu plano educacional. Por outro lado, independentemente do aspecto normativo, o Recife poderia ter elaborado um plano municipal de educação, pois, como asseverado por Saviani (1999, p. 131),

independentemente de que o ensino mantido pelos municípios seja organizado como um sistema próprio ou não, justifica-se a existência de planos municipais de educação. Dada a estreita relação entre sistemas de educação e planos educacionais [...], a opção por organizar os sistemas municipais de educação implica, *a fortiori*, a formulação de planos municipais de educação.

Posteriormente, apesar do tom imperativo do artigo 2<sup>o</sup> da Lei n° 010172/2001 (BRASIL, 2001), novamente foi desperdiçada a oportunidade de o Recife elaborar o seu específico plano municipal de educação. Mesmo não se tratando de burla expressa à legislação, a ausência de um PME deu margem à interpretação de que esta lei fosse a responsável por não ter delimitado prazo para o cumprimento do que estava disposto no aludido art. 2°. Entretanto, essa é uma transferência de responsabilidade (ou mesmo de culpa) que consideramos bastante frágil, haja vista que já no final da última

---

2 Reza o artigo 2°: “A partir da vigência desta Lei, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios deverão, com base no Plano Nacional de Educação, elaborar planos decenais correspondentes” (BRASIL, 2001).

década do século xx o campo educacional progressista havia apresentado valiosas contribuições teóricas, bem como orientações de caráter prático para a elaboração de um plano educacional, dentre as quais situamos os subsídios apresentados por Bordignon (1993) e Saviani (1999).

Desse modo, passaram-se anos e anos sem que a educação municipal do Recife fosse objeto de um plano condizente com as inêrncias teleológicas que permeiam a educação. Em verdade, em decorrência da dimensão teleológica que a envolve, e ainda, por envolver sujeitos humanos, a educação também necessita ser planificada; ação esta que do ponto de vista operacional se consubstancia em um plano educacional.

A morosidade para a elaboração do PMER pode ser compreendida (o que não significa justificação) em função da ocorrência do problemático fenômeno da descontinuidade que permeia a condução administrativa no setor público brasileiro e, neste caso, também presente na administração municipal do Recife, fenômeno este denominado “tradição de descontinuidade das políticas” (ANDRADE, 2011, p. 301). Além do mais, aliada à alternância à frente da gestão municipal, também emergiram novas concepções administrativas e novas demandas que se apresentaram como mais urgentes para o setor educacional e, em consequência, demandaram novas atividades organizativas e executivas para este mesmo setor<sup>3</sup>.

Fazendo outro olhar em relação à construção do PMER, analisamos que esta edificação também pode ser vista como o deságua de um amplo movimento contestador, reivindicativo e propositivo existente no seio da sociedade pernambucana e, por conseguinte, no solo recifense. A título de exemplo, mencionamos as

---

3 De modo especial o Plano de Desenvolvimento da Educação/PDE e em cujo bojo foi instituído o chamado Plano de Ações Articuladas/PAR.

tentativas feitas para a elaboração de um plano de educação para a capital pernambucana, notadamente nas Conferências Municipais de Educação/COMUDES, nos anos 2004 e 2011 e, ainda, os encaminhamentos dados na gestão da Professora Edla Soares como Secretária de Educação do Recife. Com efeito, na gestão desta Secretária foi esboçado um material que recebeu o nome de “Plano Municipal de Educação: retrospectiva e proposições”. Além disso, no ano de 2003, a Secretaria de Educação ofertou um curso, com três meses de duração, para os diretores e vice-diretores das escolas municipais recifenses tendo como conteúdo central o Plano Municipal de Educação.

De modo mais próximo, o nascimento do PMER começou a ocorrer por ocasião da X COMUDE (27 de maio a 04 de junho de 2015), quando, neste evento, foram sistematizadas as contribuições que variados segmentos sociais haviam dado para a feitura do PMER. Entretanto, não foi a versão elaborada por esta COMUDE que chegou à Casa José Mariano (palácio-sede da Câmara dos Vereadores do Recife), e sim um texto emanado da Secretaria de Educação, assinado pelo Prefeito de então, o Sr. Geraldo Julio de Mello Filho que, sob forte clima de tensão<sup>4</sup>, logrou aprovação nesse espaço legislativo municipal. Destarte, com a Lei nº 18.147/2015, passou a existir o atual Plano de Educação do Recife, com vigência até o dia 26 de junho de 2025.

### **PMER 2015-2025: alguns dados sobre sua estrutura e conteúdos**

O texto do PMER 2015-2025 consta de 13 artigos e um anexo. No corpo desse Plano, mais precisamente no art. 2º, são apresentadas

---

4 Na edição do dia 23 de junho, o Diário de Pernambuco apresenta um registro sobre tal ocorrência (DIÁRIO DE PERNAMBUCO, 2015).

dez (10) diretrizes, porém, a gestão democrática não consta no rol de tais diretrizes.

Como instâncias de execução e de monitoramento do PMER, no art. 5º estão previstas as seguintes: i) a Secretaria Municipal de Educação; ii) a Comissão de Educação da Câmara Municipal de Educação; iii) o Conselho Municipal de Educação; e iv) o Fórum Municipal de Educação. No penúltimo artigo (12), também como instância avaliadora do PME-Recife, é acrescentada “a realização de, pelo menos, 02 (duas) conferências municipais de educação até o final do decênio, articuladas e coordenadas em conjunto com o Fórum Municipal de Educação, com o objetivo de avaliar a execução deste PME” (RECIFE, 2015).

No anexo são apresentadas vinte (20) metas, e em cada uma destas são apontadas as estratégias programadas em vista da sua respectiva consecução. A gestão democrática da educação aparece como Meta 19, acompanhada de 8 (oito) estratégias.

Num primeiro momento a colocação da Meta 19 pode ser vista como uma espécie de reparação em relação ao fato de não constar como um princípio ou diretriz, ao lado de outros, no PMER. Todavia, tal reparação é passível de questionamento em decorrência da própria estruturação do PMER, uma vez que seu texto se apresenta com aspecto fortemente adaptativo ao texto do PNE 2014-2024. Assim, mesmo no campo hipotético, não é descabido pensar que se no texto do PMER enviado pelo Poder Executivo Municipal para aprovação por parte da Casa Legislativa Municipal não constasse a Meta 19, isso poderia não se constituir num grande entrave para a sua aprovação. Afinal de contas, a ausência da gestão democrática também como uma das diretrizes do PMER não foi motivo para discussão e possível modificação no texto do Plano, por parte dos edis recifenses, no sentido de ser exigida a inclusão desta mesma modalidade de gestão como uma diretriz.

## Refletindo e analisando sobre a gestão educacional democrática na Meta 19 do PMER

Ao iniciarmos a análise da Meta 19, trazemos aqui o significado dado por Bordignon (2014, p. 5) para o que sejam metas: “São etapas, marcas, alvos intermediários do caminhar para alcançar objetivos. Diz-se, também, que são objetivos quali-quantificados e datados, ou escalonados no tempo”.

Tendo presente essa explicitação, chamou-nos a atenção o fato de a redação da Meta 19 do PMER ser “quase” uma fiel reprodução da redação da Meta 19 do PNE 2014-2024. O “quase” decorre da diferença de tempo para o alcance dessa Meta de gestão educacional. Neste PNE, o tempo para o alcance da Meta 19 é de dois anos, enquanto no PMER a previsão é de dez anos. Tal diferenciação temporal deixou margem para ventilarmos certa lentidão no caminhar da gestão democrática no cenário educacional do Recife em comparação com o que, pelo menos no nível do planejado, foi posto para o cenário educacional brasileiro.

No corpo do enunciado da Meta 19 também é ausente uma relação explícita entre a gestão democrática educacional e a qualidade do ensino, uma vez que ambas estão intimamente ligadas. A gestão educacional também tem sua razão de ser na medida em se constitui em dinâmica e processo que visam favorecer, proporcionar e garantir a qualidade da educação (CABRAL NETO, 2011).

Ainda no aludido enunciado há uma referência que não podemos deixar despercebida, onde a efetivação da gestão democrática da educação é associada “a critérios técnicos de mérito e desempenho”. Apesar da formulação um tanto genérica, consideramos que tal associação remete aos fatores produtividade, eficiência e resultados que, como sabemos, compõem o modelo gerencial de matriz neoliberal (CABRAL NETO, 2011). Enfim, o enunciado da Meta 19

expressa, de alguma forma, um discreto, mas efetivo alinhamento com as diretrizes de política educacional emanadas do modelo neoliberal de Estado que, na década de 1990, foi implantado em nosso País, e que apesar de alguns refluxos e contestações, tem continuidade em nossos dias.

A consecução da Meta 19 é prevista para ser obtida por meio de 8 (oito) estratégias. Relacionando as estratégias postas no PMER com os 6 (seis) mecanismos institucionais para a ocorrência da gestão democrática no SMER, elaboramos a Tabela a seguir para visibilizar o número de vezes em que, de alguma forma, esses mecanismos institucionais foram contemplados no texto da Meta 19.

**Tabela única.** Quantitativo de menções dos mecanismos institucionais de Gestão democrática da educação previstos na Lei nº 16.768/2002, nas estratégias da Meta 19 do PMER 2015-2025

	Nº de vezes
Conselho Municipal de Educação	01
Conferência Municipal de Educação	00
Comissão Regional de Educação	00
Conselho Escolar	05
Dirigentes escolares	03
Grêmios Estudantis	01

Fonte: Plano Municipal de Educação do Recife 2015-2025.

Pelo exposto na Tabela acima, no conjunto das oito estratégias apresentadas para o alcance da Meta 19, apenas quatro das mediações institucionais estabelecidas para o SMER são explicitamente mencionadas nesta mesma Meta, e ainda assim de maneira desigual. De fato, no total das 10 (dez) menções presentes nas estratégias o

Conselho Escolar detém o percentual de 50%, dirigentes escolares (eleição, formação...) alcançou 30%, enquanto o Conselho Municipal de Educação e o Grêmio Estudantil detêm, cada um, apenas 10% de presença nas estratégias que integram a Meta 19.

No que diz respeito ao Conselho Escolar como alvo predominante das estratégias para, também, se configurar como instância colegial que possibilite o alcance da Meta 19, é de se esperar que no decorrer do decênio da vigência do PMER 2015-2025 tenham sido e/ou ainda sejam implantadas medidas e ações em vista desse organismo colegial contribuir, efetivamente, para a consecução desta mesma Meta. Apresentamos este desiderato tendo em vista as conclusões resultantes de vários estudos a respeito do Conselho Escolar na rede municipal do Recife, as quais expressam um distanciamento entre o esperado e a realidade (ANDRADE, 2007, p. 168, dentre outros).

Ocupando o segundo lugar na ordem de citações dos instrumentos de gestão democrática, o tema dos dirigentes escolares (envolvendo aspectos da nomeação, formação e avaliação funcional) se apresenta na Meta 19 como possuindo considerável importância para o alcance da aludida Meta. Afinal de contas, este assunto detém 30% do quantitativo dos instrumentos de gestão democrática referenciados nas estratégias da Meta em análise. A exemplo de Libâneo (2001), também reconhecemos o valor e a importância do gestor ou diretor escolar na condução de uma unidade de ensino em vista de uma educação de qualidade. Entretanto, consideramos como descabida a quantidade de menções dadas para esta função na Meta 19, fato que é agravado pela ausência de referências ao Conselho Municipal de Educação, às Conferências Municipais de Educação e às Comissões Regionais de Educação.

Em todo caso, a não ser por um “detalhe” é que se pode compreender o quantitativo de menções acima referido. Tal “detalhe”

diz respeito à omissão da forma de provimento da função de gestor escolar via processos eletivos, contando com ampla participação da comunidade escolar. Articulando fatos e acontecimentos ocorridos no cenário educacional recifense, muito provavelmente essa omissão tem um quê de intencionalidade para a ocorrência do que podemos considerar como uma tentativa de retrocesso no tocante aos mecanismos de provisão da função de dirigente escolar. De fato, no segundo semestre do ano da aprovação do PMER, por iniciativa do Poder Executivo local, foi dada entrada na Câmara Municipal de Vereadores um Projeto de Lei – PL 42 – para ser discutido. O referido PL tinha como principal conteúdo a proposta do “fim das eleições diretas e a volta dos indicados para os cargos de diretores integrais e semi-integrais” (DIÁRIO DE PERNAMBUCO, 2019). Por conta das repercussões negativas que a proposta suscitou, no início do mês de dezembro daquele mesmo ano, o Prefeito Geraldo Júlio pediu a retirada do aludido PL. Caso a proposta tivesse logrado aprovação, provavelmente da abrangência inicial sobre as escolas integrais e semi-integrais, o retrocesso da provisão da função de dirigente escolar seria, pouco tempo depois, estendido a toda a rede escolar municipal do Recife.

O percentual de 10% obtido, respectivamente, pelo Conselho Municipal de Educação/CMER e pelos Grêmios Estudantis nos parece dizer ou expressar muito pouco em relação a um esperado avanço da função desses organismos colegiais no processo de democratização da gestão educacional.

Para o caso do CMER, há os seguintes aspectos a serem considerados:

- i. a autonomia do CMER em relação à Secretaria de Educação, Esporte e Lazer do Recife e, ainda, ao chefe do Poder Executivo. Representando um risco para a autonomia do CMER, há o

agravante de a atual gestão desse órgão ser presidida por um membro da Secretaria de Educação, que, simultaneamente, ocupa a função de Secretário Executivo de Coordenação Geral desta mesma Secretaria;

- ii. a não paridade dos conselheiros do CMER. Com efeito, a quantidade dos representantes da Secretaria de Educação equivale a 26,3% do total de tais componentes. Assim, este dado, ao mesmo tempo em que não coaduna com o princípio da representatividade, também deixa margem de possibilidade para a ocorrência de algum danoso tipo de corporativismo.

Para o caso dos Grêmios Estudantis, o indicativo de “estimular, na rede de educação básica, a constituição e o fortalecimento de grêmios estudantis” (Estratégia 19.3) em muito pouco se diferencia ao que, há dezoito anos, no art. 10, inciso VI, a Lei nº 16.768/2002 (RECIFE, 2002) já havia estabelecido para essas agremiações discentes. Como que tentando reparar tal marasmo, nesta mesma Estratégia é falado em provisão de espaços e condições de funcionamento nas escolas, o que consideramos como de duvidosa concretização em decorrência do expressivo número de escolas da Rede Municipal de Ensino do Recife/RMER que apresentam precariedade em suas instalações físicas. Nesta condição está inclusa a propriedade patrimonial em mãos de terceiros (prédios alugados, cedidos ou conveniados), representando 38,6% dos edifícios nos quais funcionam as escolas municipais desta mesma rede. Além disso, a precariedade da infraestrutura dos prédios nos quais funcionam as escolas da RMER vem sendo objeto de denúncia e alvo de consequentes processos judiciais por parte da população usuária dessa rede junto ao Ministério Público de Pernambuco.

Sobre a Conferência Municipal de Educação e a Comissão Regional de Educação pairam inquietantes silêncios. Sobretudo

para o caso da COMUDE, a omissão aqui registrada se constitui em algo, no mínimo, estranho em decorrência da importância atribuída a este mecanismo colegial na formulação das diretrizes de política educacional para o município do Recife, conforme consta no artigo 10, inciso II, da Lei nº 16.768/2002 (RECIFE, 2002a). Assim, enquanto possibilidade de expressão da participação da sociedade civil organizada no gerenciamento democrático da rede municipal de ensino do Recife, a COMUDE, no PMER, tem sua voz calada, é um ator institucional emudecido como se nada tivesse a dizer ou fazer em prol da democratização da gestão educacional.

Também valendo para a Comissão Regional de Educação (parceira da COMUDE no silenciamento registrado no Quadro Único), tudo indica que a ausência de ações para esse mecanismo de gestão possa refletir uma deliberada intenção de não promover e garantir o funcionamento de espaços que efetivem a participação da sociedade civil recifense no processo de democratização da gestão educacional. Muito provavelmente essa mudez equivale a uma decretação de morte para as Comissões Regionais de Educação. De fato, pelo considerável prazo de dez anos, tais Comissões não serão alimentadas como instâncias de gestão democrática da educação no município do Recife e, em consequência, o que foi posto na Lei 16.768/2002 poderá se tornar página virada no cenário educacional da capital pernambucana.

Corroborando o que analisamos acima, há o fato do encaminhamento dado na gestão do atual Prefeito, quando, por meio do Decreto n. 28.118/2014, datado de 6 de agosto de 2014 (RECIFE, 2014), foram criadas as chamadas Gerências Regionais de Educação com atribuições bastante diferenciadas em relação às competências que lhes foram atribuídas pela Lei nº 16.768/2002, no Artigo 10, inciso III (RECIFE, 2002).

Diante da ausência das Conferências Municipais de Educação e das Comissões Regionais de Educação na Meta 19 do PMER, como alvo de ações a serem empreendidas para garantir e/ou fortalecer o papel de instrumento da gestão democrática na RMER que lhes foram conferidos pela Lei n. 16.768/2002 (RECIFE, 2002), uma pergunta certamente se impõe: por qual razão (ou razões) estes organismos não foram contemplados na Meta 19 do PMER? Levando em consideração vários fatos e acontecimentos com os quais nos deparamos no decorrer Do estudo que realizamos (SOUSA, 2020), a título de “resposta provisória” apresentamos as ponderações a seguir.

Entre os anos 2002 e 2015 muitas mudanças ocorreram no chão da capital pernambucana, incluindo o arrefecimento do ímpeto democrático também relacionado com o projeto de democratização da educação pública em geral e, neste horizonte, a vertente da democratização da gestão educacional. No contexto desse arrefecimento também deve estar presente o cansaço experimentado por parte dos segmentos sociais comprometidos com a defesa da educação e da escola pública. Inclusive vale salientar que a perda de batalhas, ou, lembrando Anísio Teixeira (1962), quando muito a obtenção de meias-vitórias, é um dado bastante presente no cenário educacional brasileiro, e, neste contexto, no setor educacional municipal da capital pernambucana.

O silêncio dado às Conferências Municipais de Educação e às Comissões Regionais de Educação também pode ser explicado pelo nefasto fenômeno da descontinuidade administrativa no qual os avanços e as conquistas obtidos em gestões de governo anteriores são ignorados ou, quando muito, são travestidos de novas roupagens para dar a impressão de que a nova gestão de governo está começando da “estaca zero” ou enveredando por caminhos inovadores. No caso específico desses dois organismos, o silêncio ocorrido parece equivaler à condenação à morte de ambos. Mesmo que

pareça uma explicação forte ou mesmo rude, é o que foi possível analisarmos em relação ao longo período de dez anos sem nada ter sido planejado em relação à continuidade da existência e efetivo funcionamento das COMUDES e das Conferências Regionais de Educação no cenário educacional do município de Recife. De alguma forma não deixa de ser uma condenação desses organismos à inanição, ao desaparecimento.

Na Estratégia 19.7 há um indicativo dado para a “participação de estudantes, profissionais da educação e da comunidade escolar”. Aparentemente, este apontamento se apresenta como tendo um teor democrático; entretanto, por trás da aparência há algo de enganoso. O aspecto democrático consiste na indicação da participação desses atores no Conselho Escolar, o qual consideramos como uma instância que, de maneira contundente, pode visibilizar a democratização da gestão no âmbito interno de uma unidade de ensino, bem como ser o canal por meio do qual a escola pode experimentar a democratização em relação ao seu entorno imediato, e numa escala ascendente a democratização no âmbito maior do sistema educacional.

Todavia, ao dirigir a dinâmica participativa para “a formulação dos projetos políticos-pedagógicos das unidades educacionais”, tal direcionamento se configura como enganoso ou, no mínimo, equivocado. Vale recordar que em se tratando da elaboração do projeto político-pedagógico/PPP, é desejado, esperado e insistido que o maior número possível de membros da comunidade escolar (interna e externa) seja envolvido nessa etapa inicial de construção do PPP (VEIGA, 1998, p. 31, dentre outros).

A delimitação da feitura do projeto político-pedagógico para o espaço do Conselho Escolar, por mais representativo que seja este organismo colegial, se configura como algo comprometedor para a própria legitimidade do Projeto Político-Pedagógico! (SOUSA, 2006).

Também na Estratégia 19.7 há uma menção relacionada com o direcionamento dado para a participação dos pais para a “a avaliação dos docentes e gestores escolares”, o que consideramos como preocupante. A razão dessa inquietude reside no fato de a participação do segmento dos pais ser delimitada para avaliar os docentes e os gestores escolares. Com essa redação, tal indicativo expressa a presença de um traço da gestão educacional de matiz neoliberal a partir da qual é desencadeado um processo de busca para que sejam encontrados os responsáveis – sobretudo no interior da escola, mormente os professores e os dirigentes escolares – pelas dificuldades, problemas, fragilidades ou fracassos do ensino público. Assim, uma vez identificados os culpados, estes devem ser penalizados (SOUSA, 2006, p. 85).

Nesse caso, a avaliação a ser feita pelos pais em muito se distancia do entendimento mais amplo que é esperado sobre a avaliação educacional institucional. Esta modalidade de avaliação, conforme apontado por Brandalise (2015), requer clareza em relação ao motivo por que se quer avaliar, para que se avaliar, quais os objetivos a serem alcançados, quais os valores a serem disseminados. Por conseguinte, a avaliação institucional também se configura num instrumento de autonomia de uma unidade escolar. Sem isto, com base nos postulados neoliberais, a avaliação institucional se converte em instrumento punitivo e, ao mesmo tempo, mecanismo fomentador de conflitos entre pais de alunos e professores, bem como entre aqueles e os gestores escolares.

A respeito dos pais há, ainda, um registro no mínimo curioso, no tocante ao que efetivamente a Estratégia 19.3 se refere: as associações de pais como objeto de ações que visam estimular a constituição e o fortalecimento destas mesmas entidades associativas na rede municipal de ensino do Recife. Na tentativa de compreensão do que se tratavam tais associações, fizemos contato telefônico

com 2 (dois) diretores e 2 (dois) pais de alunos da RMER, e todos estes consultados informaram desconhecer a existência das ditas associações. Há, inclusive, uma imprecisão de nomenclatura, pois a literatura educacional registra a existência de Associações de Pais e Mestres/APMs em tempos remotos no cenário educacional brasileiro (nos idos de 1950). Nestas agremiações, juntamente com a Caixa Escolar, os pais, pelo menos nominalmente, tinham algum tipo de participação, sem, entretanto, se configurar em órgãos efetivamente consultivos, e menos ainda em instâncias deliberativas. Em todo caso, nos atendo à nomenclatura contida nesta Estratégia, tudo nos leva a crer que o indicativo de “Associações de Pais” se constitua numa retomada das outrora APMs, e neste processo, ser dado suporte para a elaboração do Plano de Desenvolvimento da Escola/PDE, o qual possui um direcionamento gerencialista, ou seja, calcado no gerenciamento dos recursos financeiros destinados às escolas (por sinal, restrito à aplicação de recursos já previamente determinados para que devam ser utilizados). Tal ação é consubstanciada na existência das chamadas Unidades Executoras/UEs.

Considerando a íntima conexão existente entre autonomia e gestão democrática, a Meta 19 apresenta um novo silêncio, desta vez sobre o referido liame. Como asseverado por Cury (1993, p. 66), “sem autonomia fica difícil imaginar por onde se pode implementar uma gestão democrática”. Conseqüentemente, a inexistência de encaminhamentos visando à retomada do debate sobre a autonomia no sistema educacional, e neste patamar a autonomia da escola, resultará em danos para o fortalecimento da autonomia nestas mesmas duas dimensões e, ainda, poderá comprometer a efetivação da democratização da gestão educacional, no contexto do sistema de ensino da capital pernambucana.

Tendo em vista que a operacionalização das estratégias da Meta em apreço também pressupõe a existência de recursos financeiros,

registramos uma preocupação com a ausência da previsão de recursos financeiros próprios. Inclusive, vale ressaltar que na Meta 20 (que trata do financiamento no âmbito municipal do Recife) também não há menção explícita de aplicação de recursos financeiros para garantir a realização das ações ou estratégias previstas para a consecução da Meta 19. O que está posto na estratégia 19.1 é a previsão de “de transferências voluntárias da União na área de educação”, o que sinaliza uma perigosa dependência.

A problematização em torno da dotação de recursos próprios do município do Recife para a garantia da efetivação da Meta 19 também decorre da previsão de ações para proporcionar “espaço adequado e equipamento pedagógico, com vistas ao bom desempenho de suas funções” (cf. estratégia 19.1, da Meta 19) para os Conselhos educacionais, bem como para prover os grêmios estudantis e para as associações de pais de “espaços adequados e condições de funcionamento nas escolas” (cf. estratégia 19.2, da Meta 19).

No desenho das estratégias estabelecidas para o alcance da Meta 19, é merecedora de positiva apreciação a previsão de ações de formação continuada para os membros do Conselho Municipal de Educação e dos Conselhos Escolares (19.2). Mesmo não tendo sido possível obter mais informações acerca da concretização de tais ações, destacamos a importância da previsão feita por expressar o reconhecimento da importância que esses conselheiros possuem no processo da democratização da gestão educacional e, conseqüentemente, necessitam de formação para que, adequadamente, desempenhem a função que deles é esperada (CORTES; MELLO, 2015, p. 368). Juntamente a este reconhecimento, a previsão de processos formativos para os membros de ambos os organismos colegiais expressa a continuidade e articulação com outras esferas administrativas, uma vez que sob a coordenação do Ministério da Educação existem o Programa Nacional de Formação dos Conselheiros

Municipais de Educação/Pró-Conselho (desde o ano de 2003), e o Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares (desde o ano de 2004).

## **Considerações finais**

Pelo conjunto das reflexões e análises constantes neste artigo, podemos concluir que na rede de ensino sob a dependência administrativa do Recife, no âmbito do Plano de Educação deste município, a gestão educacional vem navegando sobre as duas caudalosas vertentes administrativas que nestas últimas quatro décadas vêm marcando presença no cenário educacional brasileiro, como explicitado a seguir.

Desde a década de 1980, a gestão educacional – fundada na efetiva participação da sociedade na definição dos rumos e decisões concernentes ao setor educacional, dentre outros significados – foi ensaiada em várias instâncias territoriais brasileiras, sobretudo em âmbito municipal, como registrado no interessante resgate histórico feito por Cunha (1999). Tecida por pesquisadores, educadores e suas entidades representativas e outros segmentos sociais que integram as forças progressistas brasileiras, essa gestão foi e vem sendo alvo reflexões e sistematizações e, finalmente, acolhida na Constituição Federal de 1988, na LDBEN e nos textos legislativos que se sucederam a estes diplomas basilares.

A partir da década de 1990 – e chegando aos nossos dias – a gestão educacional passou a ser despolitizada e identificada como sendo compartilhamento da gestão. Juntamente a isto, esta mesma gestão foi ressignificada e, dentre outros aspectos, passou a ser defendida e utilizada como engenharia de gestão para garantir a eficiência do sistema educacional, e a participação da sociedade civil na construção das políticas educacionais foi reduzida para o

patamar da mera execução das decisões previamente tomadas nas instâncias centrais que administram o sistema educacional.

Enfatizamos que a programação para a gestão educacional na rede municipal de ensino do Recife – delimitada para o período de 2015 a 2025 – encontra-se marcada pela ausência de referências a significativas mediações institucionais que foram estabelecidas na Lei nº 16.768/2002. Também na programação do PMER foram várias as situações nas quais, ao invés de serem pensadas novas e ousadas medidas para incentivar e fortalecer a participação popular nos processos de tomada de decisões relacionadas com o sistema público de ensino da capital pernambucana, pareceu terem sido feitas escolhas por medidas tímidas ou mesmo imprecisas, certamente com pouca contribuição para o alcance da Meta 19 do PMER.

Em todo caso, considerando que ainda faltam cinco anos para o término da vigência do atual Plano Municipal de Educação do Recife, deixamos em aberto a possibilidade de que possíveis aperfeiçoamentos e avanços possam ocorrer na operacionalização da Meta 19 do referido Plano. Fundamentamos tal expectativa em função de a gestão educacional, por ser um tema humano, também poder ser positivamente envolvida pelos signos da contradição, da complexidade e da historicidade e, assim, se configurar como efetivamente democrática, e, em consequência, juntamente com as outras vertentes da democratização educacional, tornar possível o alcance da necessária e esperada qualidade da educação municipal da capital pernambucana.

## Referências

ANDRADE, Edson Francisco de. *O papel do conselho escolar na democratização da gestão educacional no município do Recife*. Dissertação de mestrado. Programa de Pós-graduação em Educação/Universidade Federal de Pernambuco. Centro de Educação Recife, 2007.

ANDRADE, Edson Francisco de. *Sistemas municipais de educação: impactos na gestão educacional no âmbito do poder local*. Tese de Doutorado. UFPE, Centro de Educação, Programa de Pós-graduação em Educação. Recife, 2011.

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

BORDIGNON, Genuíno. Gestão democrática do sistema municipal de educação. In: GADOTTI, Moacir; ROMÃO, José Eustáquio (orgs). *Município e educação*. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire; Brasília, DF: Instituto de Desenvolvimento de Educação Municipal, 1993, p. 135-172.

BORGIGNON, Genuíno. Caminhos da educação brasileira: muitos planos, pouco planejamento. In: SOUZA, DONALDO BELLO; MARTINS, Ângela Maria (orgs.). *Planos de educação no Brasil: planejamento, políticas, práticas*. São Paulo: Loyola, 2014.

BRANDALISE, Mary Ângela Teixeira. Avaliação institucional na escola pública: os (des)caminhos de uma política educacional. *Educ. rev.* Curitiba, n. spe1, p. 55-74, 2015. Acesso em: 27 nov. 2019.

BRASIL. *Constituição Federal de 1988*. Edição atualizada. São Paulo: Oliveira Mendes, 1998.

BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Lei 9.394/96. Brasília, 1996a. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm). Acesso em: 22 maio 2019.

BRASIL. *Plano Nacional de Educação*. Lei 1010172/2001. Brasília, 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/L10172.pdf>. Acesso em: 26 set. 2019.

BRASIL. *Plano Nacional de Educação*. Lei 13.005/2014. Brasília, 2014. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br>. Acesso em: 30 ago. 2019.

BRASIL. *Decreto-Lei 4.657/1942: Lei de Introdução às normas do Direito Brasileiro*. Brasília, 2016. Disponível em: <https://www2.senado.leg.br>. Acesso em: 14 jan. 2020.

CABRAL NETO. Gestão e qualidade do ensino: um labirinto a ser percorrido. In: SOUSA, Luis Jr; FRANÇA, Magna; FARIAS, M. S. B. *Políticas de gestão e práticas educativas: a qualidade do ensino*. Brasília: Liber Livro, 2011.

CORTES, Marilene Gabriel Dalla; MELLO, Andreisa Goulart de. A formação de conselheiros municipais de educação e interlocuções com a política de democratização da gestão educacional. *XII Congresso Nacional de Educação/EDUCERE*. Curitiba, 2015. Disponível em: <https://educere.bruc.com.br/>. Acesso em: 20 nov. 2019.

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

CURY, Jamil Carlos R. A administração da educação brasileira, a modernização e o neoliberalismo. *Revista Brasileira de Administração da Educação*. Brasília, v. 9, n. 1, p. 51-70, 1993.

DIÁRIO DE PERNAMBUCO. Plano Municipal de Educação do Recife é aprovado sob protesto. *Diário de Pernambuco*. Edição de 23/06/15. Recife, 2015. Disponível em: <https://www.diariodepernambuco.com.br/>. Acesso em: 20 jul. 2019.

DIÁRIO DE PERNAMBUCO. Prefeitura volta atrás com projetos que tratam da gestão escolar no Recife. *Diário de Pernambuco*. Caderno Vida Urbana. Recife, 2019. Disponível em: <https://www.diariodepernambuco.com.br>. Acesso em: 22 out. 2019.

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

PERNAMBUCO. *Constituição do Estado de Pernambuco*. Recife, 1989, Disponível em: <https://legis.alepe.pe.gov.br>. Acesso em: 22 set. 2019.

RECIFE. Lei Orgânica do Município do Recife. Recife, 1990. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/lei-organica-recife-pe>. Acesso em: 18 ago. 2019.

RECIFE. *Lei nº 16.768/2002*: cria o Sistema Municipal de Ensino do Recife/SEMER. Recife, 2002a. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/a/pe/r/recife>. Acesso em: 28 fev. 2019.

RECIFE. *Lei nº 17.370/2007*: Dispõe sobre a organização e implementação do grêmio livre estudantil nas escolas do ensino fundamental e médio da rede pública municipal. Recife, 2007b. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/a/pe/r/recife/>. Acesso em: 22 nov. 2019.

RECIFE. *Decreto nº 28.118*, de 06 de agosto de 2014. Institui as Gerências Regionais de Educação no âmbito da Estrutura Administrativa da Secretaria de Educação do Recife. Texto impresso fornecido pela Secretaria de Educação do Recife. Recife, 2014.

RECIFE. *Lei nº 18.147/2015*: aprova o Plano Municipal de Educação. Recife. 2015. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br>. Acesso em: 10 ago. 2018.

SAVIANI, Dermeval. Sistemas de ensino e planos de educação: o âmbito dos municípios. *Educ. Soc.* Campinas, v. 20, n. 69, p. 119-136, dez. 1999. Disponível em: <http://www.scielo.br>. Acesso em: 18 nov. 2019.

SOUSA, Luis Carlos Marques. *A autonomia da escola pública: um complexo movimento entre outorga e construção*. Tese de doutorado. Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Natal, 2006.

SOUSA, Luis Carlos Marques. *Caminhos da gestão educacional na rede municipal de ensino do Recife: da Lei nº 16.768/2002 à Lei nº 18.147/2015*. Relatório de Pesquisa do Pós-doutorado em Educação. Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Natal, 2020.

VEIGA, Ilma Passos (org). *Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível*. 2. ed. Campinas/São Paulo: Papirus, 1998.

## A GESTÃO EM CRECHES DA REDE MUNICIPAL DO RECIFE: NUANCES DA REALIDADE

*Keila Christine Guedes dos Santos<sup>1</sup>*

*Márcia Regina Barbosa<sup>2</sup>*

### Introdução

O presente trabalho aborda a gestão em creches da rede municipal do Recife. Considerando isto, buscamos compreender como funciona e é desenvolvida a Gestão Educacional de uma instituição escolar, sob a perspectiva da gestão democrática. Para o funcionamento da escola, a mesma deve ser colocada como um processo contínuo e coerente com a realidade em que está inserida, ou seja, algo que esteja integrado à instituição e à comunidade em vista de atender as demandas educacionais existentes. Sendo assim, o gestor tem um papel significativo dentro desse ambiente, pois sua área de atuação vai desde a gestão pedagógica, perpassando a gestão dos

---

1 Pedagoga pela Universidade Federal de Pernambuco. E-mail: keila\_212007@hotmail.com

2 Professora Associada do Centro de Educação da Universidade Federal de Pernambuco. E-mail: marcia.barbosa@ufpe.br

resultados escolares, abrangendo a administração escolar, a gestão financeira e as relações pessoais entre pais, alunos e funcionários.

Aliado ao contexto de gestão democrática, a escolha do tema perpassou pelas experiências da pesquisadora como funcionária de uma creche da Rede Municipal de Ensino do Recife, desempenhando funções de Auxiliar de Desenvolvimento Infantil (ADI), bem como no decorrer dos trabalhos com as disciplinas do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), tais como: PPP – Pesquisas e Práticas Pedagógicas II Gestão da Educação e do Ensino, PPP – VIII Estágio Supervisionado na Gestão Educacional e Fundamentos da Gestão Educacional, que proporcionou conhecer a teoria da gestão escolar; dessa forma buscaremos identificar se as práticas de gestores de creches são democráticas, neste sentido nos possibilitará vivenciá-las nesses vastos campos/escolas.

Dessa forma, a presente pesquisa tem como foco a gestão e interfaces com a prática do gestor em creches da Rede Municipal de Ensino do Recife. Buscamos compreender como a prática do gestor interfere na funcionalidade da creche sob a perspectiva da gestão democrática. Machado (2012) ressalta que através do avanço da legislação brasileira, a educação infantil passou a fazer parte da primeira etapa da educação básica, tendo como público-alvo, crianças de 0 a 5 anos de idade.

A autora explicita que esse acontecimento se deu por meio de diferentes setores da sociedade civil que reivindicava por uma “educação como direito do cidadão e dever do Estado” (p. 19).

Já que, antes as creches eram vistas meramente como instituições filantrópicas, de cunho assistencialista, podendo ser gerida por qualquer pessoa mesmo sem formação acadêmica na área. Contudo, a partir da aprovação da Constituição Federal em 1988, o Brasil volta ao estado democrático e, esse espaço passa a ter atenção do meio político, devido às pressões dos movimentos sociais. Com

isso, a década de 1990 é vista como um período de grandes vitórias com a promulgação da lei nº 8069/1990. O Estatuto da Criança e do Adolescente, que trouxe propostas e garantias para crianças e adolescentes reafirmando o atendimento em creches e pré-escolas para crianças de zero a seis anos de idade.

Todavia, Machado (2012) afirma que a partir da LDB 9394 de 1996 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional é que confirma a importância da educação infantil, como a primeira etapa da educação básica.

Nesse contexto, a ‘figura’ do gestor começa também a ganhar destaque neste meio educacional por meio da gestão escolar, pois se antes seu trabalho tinha a função de gerir de forma assistencialista as crianças, agora passa a envolver-se com professores, coordenadores pedagógicos, Projeto Político Pedagógico, Auxiliares de Desenvolvimento Infantil, estagiários, além dos pais. Com a concretização da Constituição Federal de 1988 que explicita como princípio, capítulo 206, Inciso VI a “gestão democrática do ensino público, na forma da lei”, inferimos: O gestor de creches tem como princípio em sua prática, a gestão escolar democrática? De que forma ele (a) gere a unidade educacional sob sua responsabilidade? Que concepções ele (a) têm acerca da Educação Infantil?

A partir dessas indagações, analisamos o cotidiano da prática do gestor em creches e identificamos visões que gestores de creches da Rede Municipal de Ensino do Recife têm acerca da educação e da gestão escolar democrática na educação infantil.

Para isso refletimos sobre a gestão escolar democrática, de forma a compreendermos como se realiza uma gestão a partir das concepções de autores que tratam dessa temática, bem como através dos normativos legais que regem a educação básica brasileira. Em seguida discutimos sobre o trabalho do gestor escolar e a sua prática no cotidiano, no sentido de entendermos o que é ser gestor

escolar e se, suas práticas condizem com seus entendimentos sobre gestão democrática. Por último, damos destaque para a Gestão Municipal da Rede de Ensino do Recife no âmbito da Educação Infantil, sob as perspectivas das leis que tratam da primeira etapa da educação básica, o que a política da Rede de Ensino do Recife traz sobre gestão escolar, qual relação com a educação infantil e o que os teóricos expõem sobre estas temáticas.

O estudo se caracteriza como pesquisa de natureza qualitativa, foi desenvolvido em três creches da Rede Municipal do Recife-PE que oferece a Educação Infantil no seguimento creche e CMEI – Centro Municipal de Educação Infantil, selecionadas a partir dos seguintes critérios: estrutura física: pequena, média e grande porte e em RPA distintas. A metodologia utilizada foi a entrevista semiestruturada e observação.

Para viabilizar esse estudo, foi primordial nos utilizarmos esses instrumentos para verificar se as práticas das gestoras de creches seguiam propostas da gestão democrática. Entendemos que a gestão democrática é de suma importância para o desenvolvimento do sujeito, por contribuir indiretamente na sua formação. Portanto esse trabalho pretende trazer contribuições para as reflexões que tratam desta temática, gestão em creches/educação infantil, tema pouco discutido no meio acadêmico.

### **Gestão escolar democrática**

Toda organização necessita de uma gestão para poder manter seu funcionamento. A escola não foge a essa regra. Contudo, Indagamos: O que é gestão? O que é gestão democrática? O que é gestão escolar democrática?

Gestão conforme exposto no dicionário Aurélio (1993) significa ato de gerir, dessa forma percebe-se que para gerir, é necessário

que haja uma organização, e a instituição escola é uma organização, portanto necessita de uma gestão para manter seu funcionamento. Para Correa (2012) a escola, é uma instituição social, que por sua vez, se constrói, se renova, se transforma e sempre está em movimento com a sociedade.

A partir desse movimento as escolas brasileiras passaram a ser um espaço heterogêneo com múltiplos agentes transformadores. Foi nesse contexto que a educação brasileira começou a ganhar espaço, por meio das pressões dos movimentos sociais a partir da década de 1980. Vieira (2008, p. 46) explicita que as ansiedades por uma gestão democrática “se manifestaram entre nós, desde o início da abertura democrática, concretizando-se a partir dos anos 80 e 90 através de iniciativas diversas, inclusive a eleição de diretores escolares em diversos sistemas estaduais e municipais”.

No entanto, só com o processo de redemocratização do país em 1988, através da concretização da Constituição Federal que emergiu a gestão democrática com a promulgação da lei em seu artigo 206 (inciso VI) “gestão democrática do ensino público”, como um dos princípios que deverão servir de base para a educação no ensino público.

Pensando dessa maneira a LDB de 1996 traz no artigo 12 uma sucessão de incumbências às unidades de ensino,

- I - elaborar e executar sua proposta pedagógica;
- II - administrar seu pessoal e seus recursos materiais e financeiros;
- III - assegurar o cumprimento dos dias letivos e horas-aula estabelecidas;
- IV - velar pelo cumprimento do plano de trabalho de cada docente;
- V - prover meios para a recuperação dos alunos de menor rendimento;

- vi - articular-se com as famílias e a comunidade, criando processos de integração da sociedade com a escola;
- vii - informar os pais e responsáveis sobre a frequência e o rendimento dos alunos, bem como sobre a execução de sua proposta pedagógica.

A partir do que vimos referindo, a gestão passou a ocupar lugar de destaque no meio educacional por promover discussões em prol de objetivos voltados para a qualidade do ensino. No entanto, para que isso aconteça, é necessário envolver não só o gestor, mas todos os que integram o espaço escolar. É nessa perspectiva que Lück (2009) assegura que a educação é colaborativa e precisa da participação da comunidade escolar como, por exemplo, dos pais, alunos funcionários, etc para que se alcance um ensino de qualidade.

Nesse sentido também, Aguiar (2012, p. 83) explicita de modo geral que “o reconhecimento da importância da participação consciente e esclarecida das pessoas nas decisões sobre a orientação e manejo do seu trabalho, é de suma importância para a democratização do trabalho pedagógico, nas decisões e nas efetivações”.

Assim,

a gestão democrática no sistema educacional público abre possibilidades para que se construa uma escola pública de qualidade, que atenda aos interesses da maioria da população brasileira, além de representar uma possibilidade de vivência e aprendizado da democracia, podendo, portanto, tomar um sentido diferenciado (AZEVEDO, *apud*, CORREA, 2012, p. s/n).

É nesta perspectiva que muitos estudiosos discutem sobre a gestão de uma escola e, acreditam que para a unidade educacional bem funcionar é necessário que este ambiente tenha como princípio a gestão democrática, devido à escola ser o lócus central da aprendizagem, espaço de formação de indivíduos mais críticos e atuantes na sociedade. “Neste sentido, constrói-se um cidadão capaz de

também, colocar-se frente à intervir na sociedade onde vive, como um participante consciente de sua inserção social” (BORDIGNON e GRACINDO, *apud* AGUIAR, 2012, p. 84).

Considerando aspectos como estes, é de fundamental importância que o gestor assuma uma postura de compromisso com a comunidade escolar, pois a prática democrática perpassa pelo envolvimento de todos que fazem parte do ambiente da escola. É como explica Silva (2013), afirmando que a comunidade tem o poder em suas mãos, ou seja, de construir a escola que deseja e que atenda as necessidades dos trabalhadores. E assim terá “uma escola que contribua para a formação de um homem criativo, crítico e construtivo, um cidadão que seja protagonista de sua história” (SILVA, 2013, p. 38).

Em atenção a isto, a gestão participativa propõe dialogar com os cidadãos que compõem a escola, neste sentido Libâneo (2012) refere que:

A participação é o principal meio de assegurar a gestão democrática, possibilitando o envolvimento de todos os integrantes da escola no processo de tomada de decisões e no funcionamento da organização escolar. A participação proporciona melhor conhecimento dos objetivos e das metas da escola, de sua estrutura organizacional e de sua dinâmica, de suas relações com a comunidade, e propicia um clima de trabalho favorável a maior aproximação entre professores alunos e pais (p. 450).

Esse modelo de gestão viabiliza a participação de todos, onde a escola deixa de ser um lugar fechado para a sociedade civil e passa a ser uma comunidade educativa. Através da participação coletiva é possível se viabilizar um ambiente democrático.

Nesse rumo Lück (2009) diz que:

A gestão democrática é proposta como condição de: i) aproximação entre escola, pais e comunidade na promoção de educação de qualidade; ii) de estabelecimento de ambiente escolar aberto e participativo, em que os alunos possam experimentar os princípios da cidadania, seguindo o exemplo dos adultos. Sobretudo, a gestão democrática se assenta na promoção de educação de qualidade para todos os alunos, de modo que cada um deles tenha a oportunidade de acesso, sucesso e progresso educacional com qualidade, numa escola dinâmica que oferta ensino contextualizado em seu tempo e segundo a realidade atual, com perspectiva de futuro (p. 70).

Assim, a gestão democrática é uma proposta que valoriza as relações humanas e profissionais dos indivíduos que dela fazem parte, logo, a escola é o lócus da aprendizagem, um espaço educativo que proporciona a cada ser humano crescimento pessoal e profissional.

### **Gestor escolar e a prática no cotidiano**

Quando falamos em gestão escolar, pensamos logo na figura do gestor como o responsável pelos processos decisórios da escola. Para Silva Júnior (1993, p. 77-78. *apud* TEZANI, 2010), o gestor é o dirigente da organização escolar, seu papel é “coordenar e trabalhar junto com a equipe de gestão, para que possam alcançar os objetivos da escola, não a desvinculando da interação com a comunidade e com a sociedade”. Portanto, é o responsável em gerir o ambiente da escola, compreendendo os aspectos relacionados à consecução dos objetivos do ensino e da aprendizagem, como também a orientação das pessoas que fazem parte da escola, conseqüentemente do seu funcionamento.

A este respeito, Libâneo (20012, p. 454) afirma que “a participação, o diálogo, a discussão coletiva, a autonomia são práticas indispensáveis da gestão democrática”. Dessa forma, é notório o papel do

gestor nesse processo. Compreendemos, assim, que a figura desse profissional é importante para acompanhar o bom funcionamento da escola, mas também requer entendermos que o mesmo não é o único responsável pelo sucesso da escola. Neste sentido Libâneo (2012) explica que:

[...] trata-se de entender o papel do diretor como o de um líder cooperativo, o de alguém que consegue aglutinar as aspirações, os desejos, as expectativas da comunidade escolar e articular a adesão e a participação de todos os seguimentos da escola na gestão em um projeto comum. O diretor não pode ater-se apenas às questões administrativas (p. 454).

Diante do exposto, é de inegável importância a escolha do dirigente da escola pela comunidade que a compõe.

No tocante à prática dos gestores, esta envolve aspectos importantes como: “capacidade de articular e resolver os problemas de ordem administrativa e pedagógica; lidar com os relacionamentos; comandar a escola a partir das normas estabelecidas pelo sistema; considerar os fatores e as pessoas e constituir identidade” (TEZANI, 2010, p. 291).

Neste sentido, a prática educativa de um gestor escolar perpassa por todo âmbito educacional através da melhoria ou mudança, seja isolada ou em conjunto, no qual possamos compreender seus desdobramentos, reconhecer os fatores que irão manter as suas práticas, além de se debruçar sobre esse cotidiano para ser um observador perspicaz e entender a alma da escola. Entender o vasto cotidiano da escola é compreender a prática da pessoa que está gerindo esse local, suas atividades, seu discurso, as características que permeiam a dinâmica e seu movimento.

## **Gestão municipal da Rede de Ensino do Recife na Educação Infantil**

No contexto das políticas educacionais, a gestão tem sido o foco de muitas investigações, inclusive a forma como é tratada pelo Estado e/ou Município, por ser um conceito muito atual. Neste estudo evidenciamos a gestão escolar democrática em creches da Rede Municipal de Ensino do Recife.

Partindo desse princípio, as creches fazem parte da primeira etapa da educação básica, em que a LDB 1996, define no artigo 29, “tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade”.

É nesta fase que a criança começa a se desenvolver através dos aspectos físico, cognitivo e social. Dessa forma conseguirá se relacionar com a sociedade. Todavia será necessária a ajuda da família, da comunidade e, também da escola para seu desenvolvimento pleno.

Complementando o que diz o artigo 29, o artigo 30, da referida lei explicita como é oferecida,

- creches, ou entidades equivalentes, para crianças de até três anos de idade;
- pré-escolas, para as crianças de quatro a seis anos de idade.

Dessa forma ficou sob a responsabilidade dos municípios ofertá-las, como mostra o artigo II (inciso v) da LDB, “oferecer a educação infantil em creches e pré-escolas [...]”. A partir desses carizes, procuramos compreender como se vivencia a gestão de creches, na Rede Municipal de Ensino do Recife.

É nessa perspectiva, que a Política de Ensino da Rede Municipal do Recife traz em seu princípio a escola democrática, norteada e fundamentada pelas Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica, e também pela Constituição Federal de 1988. São

eles: igualdade, liberdade, pluralidade, diversidade, respeito, justiça social, solidariedade e sustentabilidade. E para que esses princípios sejam concretizados a rede de ensino necessita,

[...] estimular e orientar as discussões em cada unidade educativa para a elaboração/revisão de seu Projeto Político Pedagógico. Garantindo, dessa maneira, que seus estudantes nela permaneçam como protagonistas da construção de seus conhecimentos, descobrindo o prazer do estudo, da pesquisa, das atividades culturais e artísticas. São esses princípios que têm orientado a construção de experiências democráticas de gestão escolar nas unidades de ensino (RECIFE, 2014, p. 46).

Embora a política de ensino da rede do Recife não explicitamente o processo que envolve a gestão escolar democrática, percebemos pouco destaque no que se refere à gestão em creches. Dessa forma, para entendermos o porquê, da pouca evidência nessa primeira etapa da educação dos sujeitos, é importante conhecer a história da educação infantil no Brasil.

Fazendo uma retrospectiva na história da educação infantil no Brasil autoras como Oliveira (1988), Paschoal (2009), Silva (2008) e Machado (2012) explicam que as creches surgiram com caráter assistencialista e filantrópico. Com o avanço da industrialização no país, se fez necessária mão de obra para trabalhar nestas indústrias e com isso muitas mulheres viram uma oportunidade de se inserirem no mercado de trabalho, deparando-se com a necessidade de deixarem os seus filhos em um ambiente seguro.

Paschoal (2009, p. 83) afirma que “elas começaram a se organizar nos centros urbanos mais industrializados e reivindicavam melhores condições de trabalho; dentre estas, a criação de instituições de educação e cuidados para seus filhos”. Foi quando os proprietários das fábricas concederam alguns benefícios aos seus empregados, tais como criação de vilas operárias, escolas e creches, atendendo às

reivindicações dos trabalhadores da época. A partir disso, as empregadas mães de família começaram a produzir melhor, e em grandes quantidades, pois tinham onde deixar seus filhos em segurança.

Nesta época a demanda por mais creches aumentava, isso contribuiu para a criação de um movimento tanto nos Estados Unidos como no Brasil, em meados dos anos 70, um movimento feminista que lutava para que o acesso às creches e pré-escolas fossem um direito de todas as mães, independentemente de estarem inseridas no mercado de trabalho ou não.

Foi no contexto de redemocratização da sociedade brasileira, caracterizada pela emergência dos movimentos sociais e populares das décadas de 70 e 80, em que a sociedade civil reivindicava entre outros direitos, à educação para seus filhos menores de cinco anos. Esse período é marcado por reivindicações dos movimentos sociais em busca de um espaço educacional para as crianças pequenas, até então visto como um espaço de práticas assistencialistas e filantrópicas. É um período também, que diferentes autores no âmbito acadêmico, discutiram a importância da educação infantil para a conjuntura brasileira, levantando questionamentos sobre o seu papel e função.

Com a promulgação da Constituição Federal de 1988 se evidencia um avanço na garantia de uma educação infantil como direito do cidadão, Machado (2012). A autora destaca que posteriormente à publicação da supracitada lei, a década de 90 retrata uma fase marcada por cobranças de conquistas, sendo o ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei nº 8069/1990) o resultado de uma dessas reivindicações que confirma esse direito, enquanto a LDB – Lei de Diretrizes Nacionais da Educação Nacional (Lei nº 9394/96) insere a Educação Infantil na educação básica.

Neste sentido, entendemos que as creches devem ser regidas pelos mesmos direitos das outras modalidades de ensino da

educação básica brasileira. No que refere as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, as famílias devem participar, por meio do diálogo, estabelecendo uma relação cordial com a escola e a comunidade local, como forma de assegurar a gestão democrática. É o que traz Fortura (1998, p. 101) ao explicar que “a gestão democrática faz parte de um processo coletivo e totalizante, cujo requisito principal é a participação efetiva de todos”.

## Metodologia

Para dar conta dos objetivos propostos buscamos compreender como funcionam as creches da Rede Municipal de Ensino do Recife a partir da prática de gestores e do olhar que eles têm sobre a concepção de gestão democrática. Neste sentido, elegemos a abordagem qualitativa por acreditar que é a que mais se aproxima da nossa perspectiva epistemológica por estar relacionada à reflexão que envolve as etapas e limites do conhecimento humano (SEVERINO 2007). Neste intento, fizemos uso da pesquisa de campo uma vez que permite captar, através da coleta dos dados, a essência dos fatos que acontecem *in lócus* sem a influência do pesquisador sobre eles (ANDRADE, 2009). A pesquisa de campo objetiva colher elementos do assunto que está sendo proposto, e assim chegar aos resultados pretendidos e, também proporciona descobrir novos conhecimentos.

Para atingimos os objetivos da presente pesquisa, quisemos obter a percepção de profissionais, gestores, sobre seu trabalho na gestão de creches de Regiões Políticas Administrativas (RPAs) distintas da cidade do Recife. Fizemos a opção por estas instituições pela aderência à proposta de desenvolvimento do nosso estudo.

No tocante às profissionais pesquisadas, o trabalho foi realizado com três gestoras, identificadas por gestora A (GA), gestora B (GB) e

gestora C (GC). Essa particularidade chamou nossa atenção, mesmo a questão gênero não ser uma variável aqui estudada.

Relativa à primeira instituição, desenvolvemos o trabalho na creche municipal “Ame as Crianças” que está localizada na RPA2, no bairro Bomba do Hemetério, região norte da cidade. A referida creche conta com três salas de aula, dois banheiros pequenos, sendo uma para todas as quarenta e três crianças de um a três anos de idade e o outro para os funcionários, um estreito corredor que serve de refeitório, uma mini sala para a gestora que também é a secretária, uma cozinha e um pátio que divide espaço com a lavanderia.

Na RPA3, região noroeste da cidade, mais precisamente no bairro Macaxeira, trabalhamos com a creche municipal São João que atende a noventa e cinco crianças de zero a três anos de idade. A referida creche possui cinco salas de aulas, um pequeno lactário, cabe apenas uma cozinheira, três banheiros sendo um no berçário e dois atrelados a cada duas salas de aulas, uma sala que divide os trabalhos da gestora e de secretaria, possui jardim, um corredor que chamam de solário, uma cozinha, uma lavanderia e um espaço de convivência, a que também serve de refeitório, conta ainda com uma sala para guardar material didático e um banheiro para os funcionários.

O Centro Municipal Darcy Ribeiro situado no bairro Cordeiro localizado na RPA4 região oeste da cidade, foi a terceira instituição pesquisada. Atende noventa e cinco crianças matriculadas de zero a três anos. Possui um vasto estacionamento para os funcionários, duas áreas verdes chamado de solário pelos empregados, um amplo parque de diversão, cinco salas de aulas amplas, com banheiros conectados por cada duas salas, com exceção do berçário que tem seu banheiro próprio, um lactário, uma cozinha com dispensa e também uma lavanderia, uma extensa área de convivência onde metade desse espaço serve como refeitório, uma sala de professores, uma sala para gestão, dois banheiros para funcionários onde um

é adaptado para pessoas com locomoção limitada, uma secretaria, uma sala para guardar brinquedos e uma sala para material didático.

Em atenção ao que vimos descrevendo, para analisarmos o cotidiano da prática do gestor em creches, utilizamos como método de coleta de dados a observação que Severino (2007, p. 125) define como sendo “todo procedimento que permite acesso aos fenômenos estruturados. É a etapa imprescindível em qualquer tipo ou modalidade de pesquisa”.

Para identificar visões que gestores de creches da Rede Municipal de Ensino do Recife têm acerca da educação, da gestão escolar democrática e de educação infantil, foram realizadas também entrevistas, que para Richardson (1999, p. 208) refere-se ao “ato de perceber realizado entre duas pessoas”.

Neste estudo, fizemos uso da entrevista semiestruturada, que para Triviños é,

[...] em geral, aquela que parte de certos questionamentos básicos, apoiados em teorias e hipóteses, que interessam à pesquisa, e que, em seguida, oferecem amplo campo de interrogativas, fruto de novas hipóteses que vão surgindo à medida que se recebem as respostas do informante (1987, p. 146).

Considerando isto, entendemos que este instrumento possibilita a coleta de informações obtidas através dos questionamentos bem como a partir de questões que possam surgir através das respostas que podem ser dadas no sentido de melhor compreender a essência do que está sendo investigado.

Assim, neste estudo, no tocante às análises dos dados utilizamos nos ancoramos no trabalho de Bardin (2014), o qual utiliza a técnica de análise do conteúdo para um desvendar crítico através do levantamento de dados e do confronto das categorias.

Dessa forma, através das entrevistas e observações analisamos a gestão das referidas unidades educacionais e sua conformidade

de acordo com o estabelecido na LDB 9394/96, no tocante à gestão escolar democrática.

As observações foram realizadas durante dois dias em cada unidade de ensino, totalizando seis dias de observação. Para os registros das observações, foram feitas anotações em forma de narrativas de tudo que aconteceu, ao tempo em que os dados coletados foram protocolados individualmente, para poder analisar o cotidiano da prática do gestor.

### **Análise e discussão dos dados**

Nesta etapa, traçamos o perfil dos sujeitos da pesquisa para que pudessemos melhor compreender a atuação dos gestores e seu entendimento acerca da concepção democrática, princípio norteador do seu campo de atuação conforme legislação e estudos que vimos expondo.

Em seguida, após analisarmos as entrevistas, estruturamos as respostas das questões aplicadas em três categorias. A intenção foi apreender o olhar que os sujeitos da pesquisa têm sobre: a gestão; percepções sobre a educação infantil e a prática do gestor na rotina da creche, conforme destacamos a seguir.

#### **Perfil dos sujeitos entrevistados**

Quando indagamos às três gestoras sobre suas formações, duas responderam que possuem graduação em pedagogia e a terceira possui formação em magistério e contabilidade, além disso, duas têm especialização, sendo uma em psicopedagogia e a outra em coordenação pedagógica e gestão escolar, o que caracteriza que estas profissionais possuem formação na área de educação infantil.

Quanto às idades, elas variam entre 20 e 51 anos. O tempo de atuação no cargo de gestão varia de um mês a vinte e quatro anos nesta função. As três assumiram esta ocupação por diferentes meios, uma a convite da secretaria de educação do município, e as outras duas estão, temporariamente, nesta função.

## Um olhar sobre a gestão

Para se atingir os objetivos propostos pelas instituições educacionais, muitas escolas se utilizam do princípio da gestão democrática como subsídio para formar seus alunos sujeitos críticos e atuantes no mundo atual. É nessa perspectiva que buscamos compreender se os gestores de creche fazem uso da gestão democrática. Para Libâneo (2012) a gestão participativa é uma das formas de se criar um ambiente transformador onde ocorrem as transformações sociais e também propicia aos estudantes o conhecimento científico e cultural. Por isso Lück (2009) explica que para a gestão democrática funcionar será necessária a participação de todos.

Aliado a essa percepção, questionamos as gestoras sobre a concepção que têm de gestão, foco da investigação. Para isso indagamos: Qual sua concepção de gestão? Abaixo destacamos o que nos foi respondido.

GA: A gestão tem um papel fundamental, no desenvolvimento, da criança, o trabalho com as famílias, a integração, o envolvimento com os profissionais.

GB: Pra mim gestão é a maneira de gerir uma instituição de forma que haja uma participação de todos contribuindo para que esse estabelecimento funcione, eu gosto muito da gestão democrática porque ela possibilita a participação e transparência contando com todos os segmentos escolar, como pais,

funcionários, professores e toda a equipe escolar envolvida num só propósito fazer a instituição funcionar.

GC: gestão é, é também não trabalhar sozinha, gerir dentro daquelas normas que você tem das orientações da prefeitura, mas, também, junto com os que trabalham conosco.

Estas respostas mostram que as gestoras A e C, percebem a gestão como uma forma de não se trabalhar só, sendo necessária a participação da comunidade escolar. Silva (2013) explica que essa forma de participação contribui para que a sociedade tenha uma consciência mais crítica e um poder maior de reivindicar por melhorias na qualidade de ensino. Enquanto isso, a gestora B foi mais enfática na sua percepção, ao afirmar explicitamente que gosta da gestão democrática, o que para Libâneo (2012) envolve a participação de todos ao proporcionar um amplo conhecimento sobre o funcionamento da unidade escolar, promovendo a aproximação entre todos que fazem a escola. Para que isto aconteça, entendemos que o gestor tem um papel de suma importância nesse contexto educacional, pois compreendemos que o mesmo é um articulador das ações que envolvem os professores, alunos e demais segmentos que compõem unidade escolar.

Pensando dessa forma, em seguida, indagamos as gestoras sobre o papel do gestor dentro da instituição educacional com a seguinte pergunta: Na sua opinião, qual é o papel do gestor?

As gestoras A e C disseram que o papel do gestor está relacionado também às questões pedagógicas e administrativas. Percebemos em suas falas que o pedagógico e o administrativo são de fundamental importância para que ocorra o bom funcionamento da unidade educacional, conforme destacamos a seguir:

GA: o papel do gestor ele é, tem que ser aberto pra questões é, administrativa, é pedagógica.

GC: É articulador da prefeitura junto com os funcionários, parte administrativa, a parte pedagógica também.

Para Libâneo (2012, p. 454) esta figura é de “alguém que consegue aglutinar às aspirações, os desejos, as expectativas da comunidade escolar e articula a adesão e a participação de todos os segmentos da escola na gestão em um projeto comum”.

Ainda sobre o funcionamento das creches, as gestoras afirmaram que a direção é tão importante quanto o pedagógico, uma vez que ambos prezam pela qualidade do ensino. Libâneo (2012) explica que, com uma boa organização e administração eficiente a escola proporcionará melhores condições para o desenvolvimento do ensino e aprendizagem.

Enquanto isso, a gestora B, deu ênfase a importância do papel do gestor na condição de formador do ser humano:

GB: “O papel do gestor vai desde a supervisão e orientação, [...] à aplicação da qualidade do ensino dentro do projeto pedagógico (pausa) e ele reza pela indicação de caminhos, sendo sensível à necessidade da comunidade, desenvolvendo um trabalho em equipe em busca de soluções para problemas de várias naturezas.

Para que o sujeito tenha essa formação humana Aguiar (2012) explica que é necessária uma gestão que tencione a edificação da cidadania, portanto o gestor escolar é um mediador em todo esse processo educacional.

## Percepções sobre a educação infantil

A educação infantil se concretizou em meados da década de 1990 como sendo a primeira etapa da educação básica no sistema de ensino brasileiro através da lei de diretrizes e bases da educação

nº 9.394/96. O público alvo são crianças de zero a cinco anos de idade, visando o desenvolvimento integral das crianças nos aspectos cognitivo, social, físico e etc. E por ser um locus educativo recente, Machado (2012, p. 19) “afirma que abre um campo profícuo de problematizações face aos desafios postos pela incorporação à educação básica como direito de cidadania”. Por isso, buscamos compreender quais concepções de educação infantil as gestoras das respectivas unidades têm acerca dessa etapa da educação.

As respostas dadas mostraram que as gestoras A e C possuem poucos conhecimentos sobre o assunto, mas reconhecem sua importância para o desenvolvimento pleno das crianças, visto que não explicitaram quais aspectos são necessários para seu desenvolvimento.

GA: A criança está no espaço educacional. Então a criança tem seu espaço de Estudo. Tem a equipe de professor é trabalhado todo o processo de desenvolvimento da criança.

GC: É que é o início da educação e uma das mais importantes pra formação de indivíduo que é um direito da criança. Porque a criança tem o direito de se desenvolver dentro da faixa etária dela né, com os lúdicos, com as brincadeiras. É isso!

Enquanto a gestora B ressaltou o que está exposto na LDB de 96 no artigo 29 acerca dos aspectos físicos, intelectual e social.

GB: Educação infantil é a base, do estudante. É o momento mais importante da educação, porque trabalha a estrutura da criança e desde uma maneira lúdica. Onde elas aprendem a se situar no espaço da escola e da sala de aula, desempenhando coordenação motora, linguagem, sociabilidade além de começar a entrar em contato com conceito de leitura e escrita, artes e outros conceitos.

Logo a educação infantil é uma das fases imprescindíveis para o desenvolvimento total da criança, pois, visa o crescimento multidimensional como uma forma de subsídio para as próximas fases de sua escolarização.

É nessa perspectiva que procuramos quebrar com a dicotomia que existe em relação às creches, visão assistencialista, passando a considerá-la como um espaço onde se educa a criança para se tornarem cidadãos. Oliveira (1988) ressalta que com esse tipo de pensamento conseguiremos contribuir para que estes sujeitos tenham uma percepção mais crítica e igualitária da sociedade.

Por isso questionamos as gestoras sobre sua concepção de creche e em suas respostas as diretoras A e B foram unânimes ao afirmarem que “é um direito da criança”, enquanto a gestora C foi além, ao afirmar que a criança “tá aqui pra desenvolver a parte cognitiva, a parte afetiva também, a parte motora, agindo como um todo nessa formação do indivíduo”. Ou seja, esta última demonstrou ter um discernimento mais sistematizado sobre a finalidade da creche. Como afirma Paschoal (2009, p. 86) “é um direito da criança e tem o objetivo de proporcionar condições adequadas para o desenvolvimento do bem-estar infantil, como o desenvolvimento físico, motor, emocional, social, intelectual e a ampliação de suas experiências”.

Mas queríamos ir além, nas suas concepções de educação infantil tendo em vista que regem uma instituição educacional voltada para a primeira etapa da educação básica.

Dando seguimento, perguntamos quais conhecimentos as gestoras têm acerca das leis que especificam e norteiam a educação infantil. As gestoras B e C foram claras ao afirmarem conhecer a LDB de 1996, enquanto a gestora A, disse ter conhecimento da legislação, mas não deixou claro quais seriam estes dispositivos legais, como podemos ver na sua resposta:

GA: As leis assim, tenho conhecimentos em algumas, a lei dá direito a criança está estudando na unidade educacional.

Ressaltamos que os dispositivos legais, mais referendados, que abordam a educação infantil, são a Constituição Federal de 1988 em seu artigo 208 (inciso IV), o ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente de 1990 e a Lei de diretrizes e bases da educação de 1996.

### A prática do gestor na rotina da creche

A escola é um espaço de múltiplos agentes, e todas essas pessoas que atuam neste lugar desempenham funções de compromisso com uma educação de qualidade. E para que esse campo educacional funcione é necessária a presença de uma pessoa que se responsabilize pelas decisões e bom funcionamento da unidade escolar, e a creche não foge a essa regra.

Neste aspecto o gestor tem um papel significativo dentro deste meio social, pois é ele quem organiza esse ambiente em prol da aprendizagem e formação dos seus alunos. Mas, para que isso aconteça ele precisa conhecer o cotidiano da creche para colocar em exercício sua prática educativa como gerenciador desta instituição. É com essa perspectiva que Lück (2009, p. 129) diz que “o cotidiano escolar se constitui num ambiente onde se formalizam as práticas sociais construídas a partir das diversas atividades exercidas pelas pessoas que compõem esse ambiente”.

Com base nisto, quisemos saber como as gestoras costumam resolver questões discordantes dentro da creche. As dirigentes A e B argumentaram que resolvem por meio de diálogos, conforme trazemos abaixo:

GA: É, costumo resolver em forma de diálogo [...] dialogando com os funcionários, é dialogando com as famílias, a gente

resolve os problemas assim. Na minha concepção o que eu posso resolver de alguns problemas que no decorrer da rotina no dia-a-dia da unidade educacional, é resolver através do diálogo, eu acho que é através do diálogo que a gente esclarece.

GB: É conversando né, chamando o grande grupo entrando num consenso que seja de acordo com um acordo pra todos e que seja também bom pro funcionamento da unidade.

É perceptível que as diretoras pensam no trabalho em equipe, o que para Libâneo (2012) é umas das formas de compartilhar as atitudes e dificuldades das pessoas e é por meio do diálogo que rompemos com o individualismo. Porém a gestora C enfatizou a possibilidade de levar a questão até o conselho escolar.

GC: Aí como aqui tem um conselho escolar né. Então assim se for uma coisa muito séria que não tenha como resolver. acordar entre as pessoas né, aí isso chega até o conselho escolar se for alguma coisa que precise de uma intervenção mais seria policial também que aqui já teve casos que foram levados a delegacia é mais ou menos por aí.

Pensando nisso entendemos que se faz necessário a presença e observação dos gestores em todos os seguimentos da escola tendo em vista que o conselho escolar não tem reunião todos os dias e a unidade educacional tem uma rotina que precisa ser seguida para que haja o funcionamento da instituição.

Por isso perguntamos às mesmas, se costumam sair da sua sala para observar, ou colaborar, compartilhar para depois discutir e planejar em conjunto com seus funcionários. A resposta dada pela dirigente A, apresentamos a seguir:

GA: Eu costumo observar, faço as observações nas salas, observo tudo, o contexto, tudo, tanto com os profissionais como os alunos, quanto em forma geral a parte administrativa, eu observo muito.

No entanto, a GA não afirmou o que faz com as conclusões obtidas através das observações realizadas. Somado a isto, ao observar sua prática, percebemos que a mesma passa a maior parte do tempo dentro da sua sala e quase não sai de lá, esperando que outros se dirijam até ela em casos de necessidade.

Enquanto isso, a gestora C, disse não sair muito de sua sala, priorizando as atividades administrativas:

GC: Eu sim, né, nessa função vou não muito, porque termino ficando muito com a parte administrativa né, mas menos do que eu gostaria e o CMEI precisa.

Libâneo (2012, p. 475) afirma que, “a gestão refere-se a todas as atividades de coordenação e acompanhamento do trabalho das pessoas, envolvendo o cumprimento das atribuições de cada membro da equipe” o que nos faz entender que um gestor precisa gerir todos os seguimentos da escola, não só se deter a uma função.

E foi nesse aspeto que a gestora B, compreendeu a função de gerir a creche, no sentido de se trabalhar em conjunto, ao dizer que:

Neste GB: Os dois, dependendo da situação, as vezes eu observo pra poder sentar pra conversar e ver uma melhor forma de agir dentro da creche, é mais a maioria das vezes nós realmente é conversamos pra colocar nossos planos, nossas ações em prática.

Nesse sentido o próprio Libâneo (2012) explica que, assumir tal responsabilidade de dirigir e coordenar é a melhor maneira de se trabalhar em conjunto. E para que isso ocorra, é importante que sejam realizadas reuniões com todos os funcionários da instituição.

Indagamos às mesmas, se existem encontros regulares do gestor com os funcionários da unidade educacional e se há, com que frequência. As respostas dadas divergiram, conforme podemos observar abaixo:

GA: Nós temos assim, é por tempo. É assim questão do que já está no calendário do ano letivo [...] mas assim, em si mesmo é voltado para o pedagógico. Às vezes eu não misturo essas questões, eu vou no foco pedagógico [...] Mas a parte administrativa mesmo eu costumo é fazer separado, só a parte administrativa a gente junto com a coordenação pedagógica a gente resolve por grupo.

GB: Nossos encontros são regulares. É nós fazemos também reuniões com todos os funcionários, como por segmento, dependendo do que vamos discutir em relação a docência [...] em relação a equipe de administrativa, enfim nós tanto faz é realizarmos reuniões em conjunto como separados dependendo do que for falado com a direção que a reunião vai tomar, e as conversas giram em temas tanto administrativos como pedagógicos e também estamos tentando voltar o conselho escolar da unidade, já que essa unidade está sem o conselho escolar em andamento.

GC: Não tem encontros assim marcados é mais quando surge uma necessidade, um conflito, uma dificuldade e aí se conversa informalmente.

Percebemos que enquanto a gestora A, prioriza o pedagógico nas reuniões marcadas já no calendário do ano letivo, a gestora B, realiza encontros regulares tanto no geral quanto por seguimento, dependendo do que vai ser tratado. Já a gestora C, ressaltou que não tem encontros marcados, só quando surge uma necessidade.

Para Lück (2009) o gestor precisa ter sobre o ambiente escolar uma visão ampla deste espaço, e ao mesmo tempo procure integrar os seus membros para que ambos se sintam acolhidos e partícipes dos rumos que norteiam as ações no ambiente escolar. Ou seja, percebemos que somente a gestora B se aproxima desta perspectiva.

Portanto é notória e imprescindível a figura de um gestor na instituição escolar e sendo a creche um espaço educacional, sua

presença é de fundamental importância, pois é quem vai mediar todos os trabalhos desenvolvidos neste ambiente como por exemplos o administrativo, o financeiro, o pedagógico, o pessoal, o cultural e etc.

Nesse sentido percebemos que o trabalho do gestor é árduo e fatigante como foi observado nas práticas cotidianas das entrevistadas, e que em muitas vezes não conseguem dar conta de toda a demanda que a escola necessita. Isto foi observado na forma em que conduziam seus trabalhos, dando prioridade ao aspecto administrativo e pedagógico para manter o funcionamento da creche.

O trabalho do gestor perpassa por todo o âmbito da unidade educacional, isso é fato, sua gestão precisa ser compartilhada para que possibilite um compartilhamento de ações e atividades por todos que compõem a esfera escolar. Nesse sentido Lück (2009) explica que essa é a melhor maneira de alcançar os objetivos propostos para o âmbito escolar, fazendo de sua gestão, uma gestão democrática.

### **Considerações finais**

No decorrer desse estudo, ressaltamos a importância da gestão democrática, por ser uma forma de interagir com todos que fazem parte do espaço educacional estudado (creches), o que nos é permite dizer, que estas ainda ocupam um lugar à margem nos debates que envolvem o tema de gestão.

Neste trabalho, buscamos compreender o modo como funcionam as creches da Rede Municipal de Ensino do Recife, a partir das práticas de gestoras sob a perspectiva da gestão democrática, pelo fato destas instituições terem sido reconhecidas há pouco tempo como um campo educacional. Neste sentido, procuramos identificar nas falas das gestoras entrevistadas, as suas concepções sobre gestão e educação infantil, por se tratar do foco deste trabalho.

Em seus discursos, percebemos que duas das gestoras entrevistadas, priorizam mais as ações administrativas e relega o pedagógico a um segundo plano, o que demonstra a ausência de vivências que envolvam a participação da família e comunidade local nos processos decisórios das instituições. Em atenção a isto, destacamos que a gestão ocupa um lugar de destaque no campo das políticas, por envolver diretrizes educacionais que perpassa pela autonomia e participação de todos os atores envolvidos nas decisões sobre os objetivos e funcionamento das instituições.

Entendemos que a creche se caracteriza por ser a primeira etapa da educação básica, lugar onde as crianças aprendem a se desenvolver nos aspectos físico, cognitivo, afetivo e social, o que não foi presença marcante nas falas analisadas, das gestoras. Isso demonstra que há muito a ser discutido e pensado em um movimento de construção de creches voltadas para a realidade da comunidade na qual elas estão inseridas e para os anseios daqueles que dela fazem parte.

Portanto em meio a esse contexto, consideramos a importância da materialização de uma gestão em creches, que busque repensar mecanismos de participação na organização do trabalho dentro deste espaço escolar, que prime pelas relações sociais tornando-se assim um ambiente propício a vivências de práticas democráticas, uma vez que contribuirá para a construção de uma sociedade mais igualitária tendo como alicerce uma gestão democrática.

## Referências

AGUIAR, Maria da Conceição Carrilho. Gestão democrática, elementos conceituais e a democratização do acesso, permanência e sucesso escolar. In: MACHADO, L.B; SANTIAGO, E. (Orgs). *Políticas e Gestão da Educação Básica*. Recife: Editora da UFPE, 2012, p. 83-9.

- ANDRADE, Maria Margarida de. *Introdução à do trabalho científico*. 9. ed. – 2. reimpressa – São Paulo: Atlas, 2009.
- BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. 4. ed. Lisboa: Edições 70, 2014.
- BRASIL, *Constituição Federal de 1988*.
- BRASIL, *Estatuto da criança e do adolescente nº 8.069*, de 13 de julho de 1990.
- BRASIL, *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. LDBEN, nº 9.394. Brasília: Câmara Federal, 1996.
- BRASIL. *Referencial curricular nacional para a educação infantil* / Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1998. 3v.: il. Volume 1: Introdução; volume.
- BRASIL, *Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica*. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.
- CORREA, Shirlei de Souza. *A gestão escolar e o processo de redemocratização da escola pública*. In: Seminário de pesquisa em educação da região sul, ANPED SUL, IX. 2012.
- FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. *Minidicionário da língua portuguesa*. Ed. Nova Fronteira, Rio de Janeiro, 1993.
- FORTURA, Maria Lúcia de Abrantes. Sujeito, o grupo e a gestão democrática na escola pública. *Revista de Administração Educacional*, Recife, v.1, n. 2, p. I-II2, jan./jun. 1998, p. 99-III.
- LIBÂNEO, José Carlos. Os conceitos de organização, gestão, participação e de cultura organizacional. In: LIBÂNEO, José Carlos. *Organização e gestão da escola: teoria e prática*. 5. ed. revista e ampliada – Goiânia: MF Livros, 2008. p. 96-II5.
- LIBÂNEO, José Carlos. O sistema de organização e de gestão da escola: teoria e prática, as áreas de atuação da organização e da gestão escolar para melhor aprendizagem dos alunos. In: LIBÂNEO, José Carlos. *Educação escolar: políticas, estrutura e organização*. 10. ed. ver. e ampl. – São Paulo: Cortez, 2012. p. 433-476, p. 479-507, p. 509-537.

LÜCK, Heloísa. *Dimensões de gestão escolar e suas competências*. Heloísa Lück. – Curitiba: Editora Positivo, 2009.

MACHADO, Laêda Bezerra. A educação infantil como direito da cidadania: marchas e contra marchas. In: MACHADO, Laêda Bezerra; SANTIAGO, Eliete (orgs). *Políticas e gestão da educação básica*. Ed. Universitária da UFPE, 2012. p. 17-31.

OLIVEIRA, Eliana de. Análise de conteúdo e pesquisa na área de educação. *Revista Diálogo Educacional*, Curitiba, v. 4, n. 9, p. 11-27, maio/ago. 2003. p. 1-17.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos. *A creche no Brasil: Mapeamento de uma trajetória*. R. Fac. Educ., São Paulo, 14(1): 43-52, jan./jun. 1988.

PASCHOAL, Jaqueline Delgado. *A história da educação infantil no Brasil: retrocessos e desafios dessa modalidade educacional*. Revista Histedbr On-line. Campinas, n. 33, p. 78-95, mar. 2009 – ISSN: 1676-2584. Disponível em: [http://www.cedei.unir.br/submenu\\_arquivos/761\\_1.1\\_teor\\_da\\_educacao\\_infantil\\_no\\_brasil\\_avancos,\\_retrocessos\\_e\\_desafios\\_dessa\\_modalidade.pdf](http://www.cedei.unir.br/submenu_arquivos/761_1.1_teor_da_educacao_infantil_no_brasil_avancos,_retrocessos_e_desafios_dessa_modalidade.pdf). Acesso em: 10 maio 2016.

RECIFE, Secretária de Educação. MAÇAIRA, Élier de Fatima Lopes; SOUZA, de Katia Marcelina; GUERRA, Del Marcia Maria (orgs). *Política de Ensino da Rede Municipal do Recife: subsídios para atualização da organização curricular*. ed. -- Recife: Secretaria de Educação, 2014. (v. 1) 230 p. il.

RICHARDSON, Roberto Jarry. *Pesquisa social: métodos e técnicas*. São Paulo: Atlas, 1999.

SEVERINO, Antônio Joaquim. *Metodologia do trabalho científico*. 23. ed. rev. e atual. São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA, Isabel de Oliveira. Cuidado infantil no espaço público: uma construção histórica. In: SILVA, Isabel de Oliveira. *Educação infantil no coração da cidade*. São Paulo: Cortez, 2008. p. 57-114.

SILVA, Nilson Robson Guedes. A participação da comunidade na gestão escolar: desafios e conquistas. *Revista de administração educacional*, Recife, v. 4, n. 10, p. 1-202, jul./dez., 2013. p. 33-52.

TEZANI, Thaís Cristina Rodrigues. *A prática pedagógica administrativa do gestor escolar diante da implementação de uma política pública educacional*. Congresso internacional de educação. Ponta Grossa-Paraná, 2010.

TRIVIÑOS, A. N. S. *Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo: Atlas, 1987.

VIEIRA, Sofia Lerche. Base legal. *In: VIEIRA, Sofia Lerche. Educação básica: política e gestão da escola*. Fortaleza: Liber livro, 2008.

## O PLANO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DE PERNAMBUCO E O PLANO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE PAULISTA: EM FOCO O ENSINO FUNDAMENTAL

*Karina Siqueira Cunha*<sup>1</sup>

*Ana Lúcia Borba de Arruda*<sup>2</sup>

### Introdução

No campo da educação, o planejamento se apresenta como um importante instrumento para as políticas educacionais, possibilitando o desenvolvimento de metas, estratégias e ações para a garantia da educação como direito social. A elaboração e a efetivação de um planejamento não são tarefas fáceis. O ato de planejar se constitui como uma ferramenta importante, que denota o percurso e as estratégias a serem traçados com base no contexto atual, vislumbrando o futuro desejado; ou seja, o alcance efetivo das metas e objetivos delineados em sua elaboração (GANDIM, 2001). Traçar

- 
- 1 Professora da Educação Básica da Rede Municipal de Paulista/PE. Especialista em Educação e Gestão da Cultura Organizacional. E-mail: karenzsyk@gmail.com
  - 2 Professora permanente da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), vinculada ao Departamento de Administração Escolar e Planejamento Educacional. E-mail: anaborba@hotmail.com

um plano de acordo com o seu contexto de atuação corresponde à construção de um instrumento de intervenção prática, pois nos permite fazer projeções e intervenções concretas e, quando bem elaborado e executado, traz resultados evidentes e compensadores.

No contexto das políticas públicas, o plano constitui uma expressão do planejamento, é uma ferramenta usada pelas sociedades visando ao alcance de metas estabelecidas para sua organização e desenvolvimento que conduz a ação governamental. O ato de planejar aponta para o estabelecimento de diretrizes, estratégias, técnicas e modos de agir para que os governos (federais, estaduais ou municipais) busquem equacionar problemas por meio da intervenção e da regulação nos/dos setores sociais. Nesse sentido, a educação, como um dos setores sociais relevantes, se configura como campo de atuação das políticas públicas por meio de ações, como a elaboração de planos, programas e projetos (AZEVEDO, 2014).

No cenário educacional brasileiro, a ideia de um Plano Nacional de Educação (PNE) remonta às discussões impulsionadas pelo Movimento dos Pioneiros da Educação na década de 1930. Desde então, a trajetória percorrida por um plano educacional de abrangência nacional “tem sido fortemente impactada pelos desenhos do projeto nacional de desenvolvimento de cada período” (ABICALIL, 2014, p. 249).

Ao longo dos anos, a educação brasileira tem sido marcada por avanços e retrocessos delimitados em dispositivos legais, como as Constituições Federais de 1934 a 1988. Após um período de regime ditatorial e intensas lutas sociais, o processo de redemocratização do país nos anos 1980 e a promulgação da atual Constituição Federal (CF) em 1988 sinalizaram um cenário mais promissor para a educação. A CF/88, por exemplo, aponta no Art. 211 que: “A união, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios organizarão em regime de colaboração seus sistemas de ensino”; e, no Art. 214, a

CF/88 dispõe que “A Lei estabelecerá o Plano Nacional de Educação, de duração decenal com o objetivo de articular o Sistema Nacional de Educação em regime de colaboração [...]” (BRASIL, 1988).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, determinou a responsabilidade da União na elaboração do Plano Nacional de Educação em colaboração com os demais entes federados. No bojo da LDBEN verifica-se também a determinação de que as políticas e planos estaduais, além de consoantes ao PNE, devem visar não apenas à integração e coordenação de suas ações, mas também às ações relativas ao âmbito municipal (BRASIL, 1996, art. 10, III).

O planejamento da educação em âmbito nacional bem como as propostas e aprovações dos Planos Nacionais da Educação (2001-2010; 2014-2024) emergiram em processos democráticos, com a participação social, traduzindo os embates sociais e complexidades nas suas diferentes conjunturas políticas e revelando os limites da implementação de um Sistema Nacional de Educação e a sua estruturação como uma política de Estado.

A esse respeito, Azevedo (2010) afirma que, mesmo que a política pública seja embasada por referenciais que privilegiem a garantia dos direitos sociais, os processos de sua implementação, mediante os distintos e contraditórios interesses em jogo, podem ser conduzidos por certos rumos que poderiam reforçar as desigualdades estruturais.

Num contexto de instabilidade, crises políticas e econômicas, o atual PNE (Lei nº 13.005/2014) vigora até 2024. As incertezas sobre os alcances das metas propostas pelo PNE começam a ser evidentes, diferentemente do sentimento esperançoso do cenário anterior à crise política e econômica do país, considerado favorável à discussão e implementação do plano.

O PNE dispõe em seu Artigo 8º que os Estados, o Distrito Federal e os Municípios deverão elaborar seus correspondentes planos de

educação ou adequar os planos já aprovados em lei, em consonância com as diretrizes, metas e estratégias previstas no novo PNE, no prazo de 1 (um) ano contado da publicação desta Lei.

Tendo em vista a importância da articulação entre as esferas federal, estadual e municipal, no que se refere à elaboração de seus respectivos planos, em relação à vinculação entre o Plano Municipal de Educação (PME) e o Plano Estadual de Educação (PEE), Monlevade (2002) discorre que os PEEs exercem função estratégica para a efetiva implantação do PNE, na medida em que suas metas somente poderão ser atingidas se os Planos Estaduais as alcançarem pela média de seus municípios. Nessa perspectiva, de certa forma, há uma exigência de articulação e colaboração entre os entes da federação para que a qualidade da educação sofra as melhorias propostas no plano maior.

Orientadas pela proposta do atual PNE de melhorar a articulação entre os entes federados e a extrema importância para o âmbito educacional do acompanhamento e análise das ações implementadas pelas administrações públicas, analisamos neste artigo o Plano Estadual de Educação (PEE) de Pernambuco e o Plano Municipal de Educação (PME) do município de Paulista (PE) no que diz respeito ao oferecimento do Ensino Fundamental e à execução das metas e estratégias indicadas a partir dos planos, para esse nível de ensino.

## **Planejamento Educacional no Brasil e o debate acerca da articulação entre os entes federados**

A discussão para a efetivação de um Planejamento Educacional no Brasil emerge nos anos de 1950, em decorrência da imbricada relação entre desenvolvimento econômico e educação, tomando impulso na década seguinte (HORTA E FÁVERO, 2014).

Os autores supracitados apontam dois grandes encontros internacionais como marcos importantes nessa discussão, sendo esses a Conferência de Punta del Este, em agosto de 1961, que reuniu ministros da educação e da economia de todos os países latino-americanos e a Conferência sobre Educação e Desenvolvimento Econômico na América Latina, realizada em Santiago do Chile, em março de 1962, que surgiu a partir da primeira. Neste último, foram apresentados relatórios e planos acerca da Educação e Desenvolvimento Econômico no Brasil (BRASIL, 1962). Nesse contexto, o debate acerca do planejamento educacional decorre da perspectiva da educação como elemento para a estabilidade social, ou seja, a serviço do crescimento econômico da época. Em termos legais, a necessidade e a importância do planejamento na área da educação no Brasil foram postas após a promulgação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN 4024/61).

Segundo Saviani (1999), entre os anos de 1946 e 1964, houve uma tensão entre duas visões de plano educacional. Por um lado, havia as forças ancoradas sob a bandeira do nacionalismo desenvolvimentista, que atribuía ao Estado a ação de planejar o desenvolvimento do país para libertá-lo da dependência externa; por outro lado, havia os que defendiam a iniciativa privada e contrapunham-se à ingerência do Estado na economia, que era visto como monopólio estatal do ensino, denotando, assim, os interesses das instituições privadas de ensino.

Tais contradições repercutiram nas discussões no Congresso Nacional referentes ao projeto da LDBEN (4024/61). No bojo das discussões, prevaleceu a defesa da liberdade de ensino, considerando o risco embutido de totalitarismo pela ação planejada do Estado. Dessa forma, a ideia do Plano de Educação na LDBEN (4024/61) ficou reduzida a um instrumento de distribuição de recursos para os diferentes níveis de ensino (SAVIANI, 1999).

Em relação ao PNE, regulamentado no Brasil na década de 1960, Azevedo (2014) salienta que tal plano estabelecia um conjunto de metas que indicava a busca de uma educação republicana a serem alcançadas no prazo de oito anos, sem a participação social em sua elaboração, sendo criado por técnicos do Ministério da Educação e aprovado pelo Conselho Federal de Educação (CFE). Segundo a autora, após o golpe militar de 1964, tal plano foi desconsiderado e outras orientações para a política educacional brasileira foram implementadas. A educação passou a ser planejada com base nos documentos norteadores da política econômica da época e a filosofia de ação adotada passou a privilegiar a aproximação entre sistema econômico e educação.

O enfoque dado à educação como instrumento para o desenvolvimento econômico passou a ser rompido aos poucos após o processo de redemocratização do país e a promulgação da CF/88. A educação passa a ser compreendida como um direito social e as reformas desencadeadas na década de 1990 incluíram novos sujeitos sociais no planejamento e na gestão pública, como os municípios enquanto entes federativos locais e as organizações da sociedade civil (OLIVEIRA; SCAFF; SENNA, 2013).

Porém, somente após quase dez anos da aprovação da CF/1988, com intensa mobilização da sociedade civil organizada pelo Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública (FNDEP), foi elaborada uma proposta de plano, construída a partir da realização de dois Congressos Nacionais de Educação, um em 1996 e outro em 1997 (PERONI; FLORES, 2014). Tais mobilizações e discussões empreendidas em fóruns e congressos, no final dos anos de 1990, culminaram com a aprovação e instituição do PNE em 2001, após cerca de três anos de tramitação, por meio da Lei nº 10.172/2001, que estabelece diretrizes e metas para o decênio 2001-2010 (PERONI; FLORES; 2014; UNESCO, 2001). O PNE (2001-2010) foi estruturado com amplas

metas, abrangendo todos os níveis e modalidades de ensino. Apesar de representar um avanço para a educação brasileira, ter um processo de elaboração mais democrático, com diagnósticos, estratégias e metas para equacionar os problemas educacionais, o documento demonstrou fragilidades e limitações, como a quantidade excessiva de metas repetitivas, sem uma articulação interna. Nesse sentido, de acordo com Azevedo (2014), mesmo que o PNE (2001-2010) tenha apresentado metas e diagnósticos para a educação e os desafios e objetivos para a sua melhoria, não ficaram previstos os meios de financiamento das ações concernentes. O referido documento reflete as orientações das políticas sociais condizentes com o cenário político à época de sua aprovação, como grupos políticos conservadores que estavam no poder e as políticas de cunho neoliberal.

Posteriormente, uma nova conjuntura política assume o poder com uma coligação que denota um viés democrático-popular, o que reflete de forma positiva na implementação do novo PNE, com uma perspectiva que passou a privilegiar a inclusão e a democratização. A esse respeito, Azevedo (2014) afirma que a educação nacional passou a contar com novos marcos regulatórios voltados para a busca da educação pública de qualidade.

A autora aponta ainda algumas iniciativas, como a ampliação do ensino fundamental de oito para nove anos; a ampliação da educação obrigatória e gratuita, que passou a abranger a educação infantil e o ensino médio, além do fundamental; a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb); conte-se ainda com a ampliação de políticas afirmativas e de inclusão; a expansão do acesso à educação superior e a interiorização das instituições federais desse nível, bem como o aumento dos recursos para financiar a educação, estabelecido na Emenda Constitucional nº 59 de 2009.

O atual PNE emergiu de um amplo e democrático processo de debate que começou na Conferência Nacional de Educação (CONAE) 2010 e culminou com sua aprovação por meio da Lei n.º 13.005, de 25 de junho de 2014, com vigência estabelecida para o decênio 2014-2024 (BRASIL/MEC, 2014). O documento apresentou avanços em sua forma e conteúdo, com menor número de metas, estratégias mais estruturadas, maior articulação entre si, mecanismos de acompanhamento e controle social e a possibilidade de ampliar a destinação de recursos financeiros da União para a educação.

Tais aspectos, no entanto, sofreram impactos negativos com a ruptura do governo vigente e as crises políticas e econômicas que se instauraram no país recentemente, isto é, a abertura de um processo, aprovado pelo Senado Federal em maio de 2016, que culminou com o afastamento da então presidenta Dilma Rousseff sob a alegação de crime de responsabilidade em sua gestão, passando assim a ocupar o cargo de presidente do Brasil o vice Michel Temer. Em relação à gestão do governo Temer, ocorrido no período entre maio de 2016 e final dos anos de 2018, Oliveira (2017) afirma que “deu início a uma série de reformas que sinalizam para um substancial retrocesso no que se refere às políticas sociais e à democratização das relações de poder” (p. 59).

A instabilidade econômica do país, de certa forma, afetou os avanços para a educação, tendo em vista a necessidade dos cortes com gastos para as políticas sociais e as Propostas de Emenda Constitucional para congelamento de gastos com a educação. Assim, a trajetória histórica dos PNEs no Brasil tem sido marcada por avanços e retrocessos de acordo com a conjuntura política vigente, permeada por determinados interesses e ideologias.

Nessa perspectiva, filosofias de ação de cunho conservador podem fragilizar os avanços e melhorias do plano obtidos pela luta democrática das forças progressistas. Entretanto, mesmo num cenário

de crises políticas e econômicas, vale ressaltar um elemento importante para as políticas educacionais: o Regime de Colaboração, que está relacionado ao âmbito das relações entre os entes federados, bem como à organização político-administrativa do Brasil.

No que se refere à organização do Estado Brasileiro, o Art. 1º da CF/88 afirma que o nosso regime republicano tem a forma federativa “formada pela união indissolúvel dos Estados e Municípios e do Distrito Federal [...]” (CURY, 2010). A promulgação da CF/88 inaugurou um novo ordenamento jurídico, visto que, ao invés de um sistema hierárquico entre os entes federativos, a nova CF optou por um sistema cooperativo, que deve ser efetivo a partir de um regime de colaboração. A nova organização federativa também representa a elevação dos municípios a entes federativos.

Abrucio (2011) destaca que, mesmo sendo acentuada a necessidade de cooperação entre os entes no âmbito educacional, o processo de descentralização seguinte foi marcado pela fragmentação e descoordenação. De certa forma, houve a ausência de um modelo intergovernamental que organizasse a municipalização e o relacionamento entre a União, estados e municípios. O mesmo autor aponta ainda que as dificuldades de institucionalização de um Sistema Nacional de Educação foram emergindo, devido à fragilidade dos mecanismos intergovernamentais de cooperação e colaboração, a exemplo disso tem-se o fato do Ensino Fundamental ficar com a maior parte da oferta da Política Educacional, podendo gerar assimetria e competição.

Para Cunha (2011), deveria haver um regime de responsabilidades compartilhadas, porque, segundo ele, é necessário um novo desenho de gestão federativa com um planejamento integrado da educação entre os entes, o que possibilitaria, como benefícios, a ampliação e o aproveitamento recíproco de recursos e de infraestrutura e evitaria desperdícios financeiros em decorrência do

conflito de atribuições. Nesse sentido, a estruturação e o fortalecimento do regime de colaboração podem possibilitar efetividade e equidade entre os entes federativos e propiciar uma melhor distribuição dos recursos e cooperativismo na relação entre os níveis educacionais em prol da melhoria da qualidade educacional em todo território nacional.

Enfim, são muitos os desafios na efetivação de um regime de colaboração entre a união, estados e municípios frente ao contexto de disputas. Sabe-se ainda que os conflitos federativos não são apenas educacionais, mas de relações de poder e interesses políticos, que permeiam o âmbito das articulações intergovernamentais.

### **Planos Estaduais e Municipais de Educação**

A exigência da elaboração, por parte dos estados, Distrito Federal e municípios, de seus respectivos planos de educação já estava presente no PNE (2001-2010), porém a aprovação dos planos estaduais e municipais de educação não se efetivou de forma ampla no Brasil, reduzindo-se a poucas implementações de alguns planos estaduais e a um número limitado de planos municipais, de forma que o atual PNE (2014-2024) intensificou o prazo para a elaboração ou adequação dos planos e, assim, elevou o número de planos de estados e municípios no Brasil.

Os Planos Estaduais de Educação (PEEs) são apontados como importantes instrumentos de gestão, cuja particularidade implica, de um lado, integrar objetivos e metas do plano nacional, traduzindo-os, portanto, para a realidade territorial do estado, e, de outro, prever a sua articulação às demandas municipais, a fim de que essas localidades possam adequar o planejamento nacional às suas particularidades (SOUZA; MENEZES, 2017).

Nessa perspectiva, para a efetividade do Plano Estadual de Educação (PEE), a articulação entre o PEE e os Planos Municipais de Educação (PMEs) é de suma importância, pois, através do PME, a localidade poderá diagnosticar a sua realidade educacional e, conseqüentemente, prever ações planejadas e sistemáticas que visem ao atendimento das demandas identificadas, em conformidade com o PNE e PEE.

Em relação aos PMEs, de acordo com Gadotti (2000), a eficácia de um Plano Municipal de Educação (PME) encontra-se diretamente dependente da participação dos “principais agentes de educação no Município sob a coordenação do Conselho Municipal de Educação, a partir do conhecimento das reais necessidades locais” (p. 172).

Além da importância da participação da sociedade civil na construção de um PME, vale ressaltar que, mesmo estando inserido na esfera governamental, o PME se constitui como um planejamento de estado, como afirma Monlevade (2004), “não é um plano de governo para a educação do município nem um plano de estado para a rede municipal de ensino. Ele é um plano de estado para toda a educação e no município” (p. 40). Dessa forma, o PME, com duração decenal, visa a atender os objetivos e aspirações para a melhoria da educação do município, que estão para além dos interesses de qualquer governo vigente.

No que se refere ao processo de elaboração do PME, as responsabilidades são distribuídas. Assim, cabe ao Fórum Municipal de Educação ou Conselho Municipal de Educação que assume essa tarefa, mas, caso não sejam instituídos, as representações dos diversos segmentos devem ser garantidas através da nomeação de uma Comissão Coordenadora que venha a realizar um amplo e qualificado debate sobre a proposta do Plano. Cabe à Equipe Técnica (pessoas das equipes da Secretaria de Educação, Administração, Planejamento e Finanças do Município) fazer o levantamento dos

dados educacionais e de elaborar uma proposta de Documento-Base a ser oferecido e validado pela Comissão Coordenadora antes da ampla divulgação e do debate público. De acordo com o Documento Norteador para Elaboração de Plano Municipal de Educação, o PME, mesmo com o foco no ensino fundamental, deve também estabelecer algumas diretrizes e metas para o ensino médio e a educação superior (BRASIL, 2005).

Oliveira (2003) aponta que tem ocorrido nos últimos anos um intenso processo de municipalização do ensino fundamental que fez com que, desde 2000, a esfera municipal seja a maior responsável pela oferta desse nível de ensino. Nessa perspectiva, as metas previstas para a oferta do ensino fundamental no PNE e PEE estarão de certa forma na responsabilidade do município.

A relação entre o papel de cada esfera, estadual ou municipal, não é algo simples. De acordo com Vieira (2011, p. 128), uma coisa é “oferecer”, outra é “assegurar” e tais diferenças expressam algo da competição entre as esferas do poder público a quem cabe a responsabilidade pela educação básica, os estados e municípios. Nessa perspectiva, o termo “assegurar” está atrelado às condições e possibilidades, entre os entes federados, de oferecer uma educação de qualidade, o que pode refletir na elaboração e efetividade do planejamento educacional, bem como na materialidade das estratégias de cada plano.

É evidente que os planos municipais, articulados ao PNE e PEE, são importantes instrumentos para a efetividade de uma educação de qualidade. Porém, para uma legítima efetividade, também é preciso que eles sejam conduzidos por uma colisão política em defesa de uma formação crítica, humana, cidadã e pela redução das desigualdades. Nesse sentido, os planos devem ser concebidos como uma política de Estado que traduz o projeto de educação proposto para a formação dos cidadãos de sua localidade. É preciso

ainda atentar-se para a questão das estratégias de monitoramento dos planos, de modo que a sociedade civil possa ter amplo conhecimento de tais instrumentos para a gestão da educação, bem como acompanhar as ações efetuadas ou não e as possibilidades de implementação e estratégias.

### **O Plano Estadual de Educação de Pernambuco: aspectos gerais**

O estado de Pernambuco, em consonância com o PNE (2001-2010), foi um dos primeiros a ter o seu Plano Estadual de Educação (PEE), elaborado e aprovado através da Lei nº 12.252, de 08 de julho de 2002. Tal plano não mais se encontra em vigência e as discussões para um novo PEE foram iniciadas no ano de 2012 com o lançamento oficial da Conferência Estadual de Educação.

O atual Plano Estadual de Educação de Pernambuco (PEE-PE) foi aprovado em junho de 2015, para o período de 2015 a 2025, em cumprimento ao previsto no atual PNE (2014-2024), que dispõe que:

os Estados, o Distrito Federal e os Municípios deverão elaborar seus correspondentes planos de educação ou adequar os planos já aprovados em lei, em consonância com as diretrizes, metas e estratégias previstas neste PNE, no prazo de 1 (um) ano contado da publicação desta Lei (BRASIL, 2014, Art. 8º).

O PEE de Pernambuco (2015) apresenta propostas educacionais para o atendimento escolar da população nos diversos níveis, etapas e modalidades do ensino e para a melhoria da qualidade da educação, visando a contribuir para o desenvolvimento social do Estado de Pernambuco e para o fortalecimento da democracia.

O Plano se pauta pela concepção da educação como direito de todos e responsabilidade do Estado e da sociedade, cuja materialização

terá na institucionalização do Sistema Estadual de Educação de Pernambuco, articulado ao Sistema Nacional de Educação, o suporte para a realização de ações em regime de colaboração com a União e os Municípios. Como consta no documento, o PEE (2015-2025) é fruto de um amplo debate com participação da sociedade civil organizada e do poder público, coordenado pelo Fórum Estadual de Educação de Pernambuco (FEE/PE), que desempenhou papel central na mobilização e construção do presente documento.

O FEE/PE incentivou e promoveu uma ampla mobilização nas Conferências Municipais e Intermunicipais de Educação e na Conferência Estadual de Educação de 2013, com o objetivo de construir no debate democrático o Plano Estadual de Educação de Pernambuco. O Plano incorporou as contribuições das entidades representativas da sociedade civil e do poder público, que desenvolveram diversas iniciativas (Jornadas, Fóruns, Seminários etc.) voltadas para o debate das metas e estratégias educacionais para o decênio (PERNAMBUCO, 2015, p. II).

O Plano está organizado em oito eixos, que, no seu conjunto, exprimem as tônicas gerais da política educacional proposta. Os primeiros eixos compreendem a introdução e um tópico intitulado “Construção coletiva do PEE no contexto de uma política de Estado”, que discorre sobre os Fóruns e Conferências Educacionais que deram início à construção do PEE em Pernambuco. Os demais eixos são:

- Direito à Educação Básica com qualidade;
- Valorização da diversidade e enfrentamento das desigualdades;
- Valorização dos profissionais da educação: formação e condições de trabalho;
- Elevação da oferta de educação superior;
- Gestão democrática;
- Financiamento da educação.

Dentro de cada um dos eixos são explicitadas as metas do Plano, seguidas das justificativas e estratégia para o seu alcance. Os eixos compreendem tópicos discursivos que correspondem a textos com embasamentos teóricos que dão subsídios aos aspectos e necessidades apontados nas metas. Dessa forma, tais eixos são apresentados precedendo ao conjunto de metas, que estão alinhadas com a temática abordada em cada tópico. Cada meta apresenta sua justificativa citando marcos legais e com gráficos e tabelas que demonstram os dados estatísticos de acordo com o que está proposto em cada meta.

De modo geral, o atual PEE de Pernambuco demonstra ser um documento bem estruturado e organizado contendo 20 (vinte) metas que se evidenciam como um conjunto de medidas voltadas para a melhoria da qualidade da educação.

### **O Plano Municipal de Educação de Paulista: breve panorama**

O Plano Municipal de Educação de Paulista foi aprovado no mês de junho, através da Lei nº 4.537/2015, para o período de 2015 a 2025. Em nossas buscas por documentos que façam menção à existência de Planos anteriores, não encontramos nenhum registro.

A lei do PME de Paulista, apresentada pelo gabinete da prefeitura, está estruturada por artigos e incisos, sendo um total de 14 (quatorze) artigos, e traz em anexo as vinte metas e estratégias. Os artigos iniciais discorrem sobre as diretrizes que norteiam o documento e as diretrizes elencadas estão alinhadas às contidas no Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024). Mais adiante, os artigos e incisos explicitam aspectos sobre a execução e o monitoramento das metas do plano, bem como designam as instâncias que deverão realizar avaliações periódicas acerca da execução e o cumprimento das metas, sendo essas: Secretaria de Educação

de Paulista; Comissão de Educação da Câmara Municipal dos Vereadores; Conselho Municipal de Educação; e o Fórum Municipal de Educação (PAULISTA, 2015, Art. 5º).

O documento também explicita o que compete a cada instância em seu monitoramento, como a divulgação de resultados de monitoramento e avaliações em sites institucionais da internet, propor e analisar políticas públicas para assegurar a implementação e cumprimentos das metas e ainda analisar e propor a revisão do percentual de investimento público para a educação (PAULISTA, 2015, Art. 5º, § 1º).

Mais adiante, os artigos estipulam prazos para a realização de Conferências Municipais de Educação, devendo ser realizadas pelo menos duas até o final do decênio, coordenadas pelo Fórum Municipal de Educação. O regime de colaboração é afirmado nos demais artigos: “O município do Paulista atuará em Regime de Colaboração com o estado de Pernambuco e com a União, visando ao alcance das metas e a implementação das estratégias” (PAULISTA, 2015, Art. 7º)

A colaboração entre município e o Estado também é endossada no documento quando se menciona: “O fortalecimento do regime de colaboração entre o município de Paulista e o Estado de Pernambuco incluirá a instituição de instâncias permanentes de negociação, cooperação e pactuação” (PAULISTA, 2015, Art. 7º, § 6º).

Por fim, o PME traz as suas metas e estratégias no anexo I do documento. As propostas que de alguma forma abrangem o ensino fundamental aparecem nas metas 2 (dois), 5 (cinco), 6 (seis) e 7 (sete).

De forma geral, o PME de Paulista é um documento que cumpriu com as determinações da lei, entretanto, o documento não apresenta dados da sua localidade, nem diagnóstico da situação da educação no município ou os indicadores e informações sobre o processo de construção do documento.

O referido documento, apresenta em seu texto, um grande número de artigos que discorrem sobre as diretrizes do plano, processo de monitoramento e avaliação das metas, entre outros aspectos. Percebe-se que há uma ausência de dados sobre o município e o cenário educacional, bem como indicadores demográficos e educacionais, o que denota certa fragilidade do plano. A presença de tais elementos poderia dar mais consistência ao documento, pois um diagnóstico com indicadores da realidade educacional do município pode favorecer a construção de estratégias mais efetivas para o alcance das metas.

Cabe destacar que uma das premissas sobre a elaboração ou adequação dos PMEs se refere à organização e agilidade no processo, pois a lei do PNE determinou o prazo de um ano para que estados e municípios elaborassem ou adequassem seus planos às metas nacionais e, dentro desse prazo, o trabalho teria de ser feito envolvendo levantamento de dados e informações, estudos, análises, consultas públicas, decisões e acordos políticos, e nada disso acontece rapidamente (BRASIL/MEC, 2014b, p. 7).

Nesse sentido, a construção ou adequação de planos é algo que precisaria de um tempo razoável para que todas as etapas do processo fossem contempladas com qualidade; entretanto, o tempo estipulado no PNE, como previsto no caderno de orientações, foi breve para dar conta de todas as etapas com qualidade.

### **Articulação entre os entes federados: em foco o ensino fundamental**

Este tópico objetiva discutir e analisar a meta e a estratégia referentes à oferta do ensino fundamental nos textos dos planos educacionais a nível municipal e estadual. Nessa perspectiva, fomos relacionando os documentos com o intuito de apreender as articulações

das estratégias entre o PME de Paulista e o PEE de Pernambuco para essa etapa de ensino, bem como as interfaces para viabilizar que todos tenham seu direito garantido.

Nos documentos do Plano Municipal de Educação (PME) de Paulista e no Plano Estadual de Educação (PEE) de Pernambuco, em consonância com o atual PNE, a meta 2 (dois) se refere diretamente à oferta do ensino fundamental:

universalizar o ensino fundamental de 9 (nove) anos para toda a população de 6 (seis) a 14 (quatorze) anos e garantir que pelo menos 95% (noventa e cinco por cento) dos alunos concluam essa etapa na idade recomendada, até o último ano de vigência deste PNE (BRASIL, 2014).

O PME e o PEE apresentam a meta 2 com o mesmo texto do PNE, o PEE modificou apenas a taxa de alunos que objetiva fazer com que concluam o Ensino Fundamental na idade certa: 95% para 94,3%.

Para a meta 2, o PME de Paulista apresenta 31 estratégias, já o PEE apresenta 14 estratégias. O PEE também apresenta em seu texto, precedendo as metas, capítulos com embasamento teórico sobre importantes aspectos referentes à educação. Para cada meta do plano, o referido documento apresenta ainda uma justificativa com indicadores.

Ainda no que se refere ao PEE, antes de apresentar as estratégias para a meta 2, o documento evidencia a importância da articulação entre as esferas para cumprimento da meta no Estado: “a parceria entre as esferas federal, estadual e municipal é fundamental para garantir a universalização desta meta no Estado, durante a vigência deste Plano” (PEE-PE, 2015, p. 25). O PME como já citado, precedendo todas as metas, traz artigos e incisos que se referem de modo geral à importância da colaboração entre as esferas.

No decorrer de nossa análise dos conteúdos dos documentos, foram levantados elementos importantes sobre a meta e específicos

das estratégias, que utilizamos como temática para fazer a relação entre os planos.

A primeira estratégia para a meta 2 do PME de Paulista, em consonância ao PNE, diz respeito aos direitos de aprendizagem: “participar, em articulação com os entes federados, da reformulação da proposta curricular de direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento para os (as) alunos (as) do ensino fundamental, até o 2º ano de vigência deste PME;” (Estratégia 2.1 do PME). Essa estratégia está atrelada à qualidade da educação e visa a assegurar o estabelecimento dos direitos e objetivos de aprender, tratando das condições necessárias para garantia do acesso e permanência dos alunos na escola. Nessa perspectiva, a questão da reformulação do currículo para o ensino fundamental é um aspecto importante.

Esse aspecto está relacionado ainda à Base Nacional Comum Curricular (BNCC), o documento apresenta objetivos de aprendizagem para cada componente curricular de cada uma das áreas do conhecimento: Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza e Ciências Humanas. A estrutura do trabalho orienta a trajetória escolar e o trabalho docente.

É importante que o município, com ações coletivas, participação dos educadores e profissionais da rede municipal de ensino, possa discutir os componentes específicos para o Ensino Fundamental. Compreendemos que construir uma proposta curricular do município, considerando as especificidades de cada nível de ensino é fundamental para a garantia dos direitos à aprendizagem.

A esse respeito, a estratégia 2.3 do PME propõe: “suplementar a base curricular municipal elaborando de modo que os mesmos conteúdos sejam trabalhados em todas as escolas do município; não perdendo suas peculiaridades” (PAULISTA, 2015). Contudo, a estratégia não evidencia um processo de participação social para realizar tal suplementação curricular.

Nessa perspectiva, lembramos então que, como afirmou Gadotti (2000, p. 172), a eficácia de um Plano Municipal de Educação (PME) encontra-se diretamente dependente da participação dos “principais agentes de educação no Município sob a coordenação do Conselho Municipal de Educação, a partir do conhecimento das reais necessidades locais”.

Já no PEE, aspectos referentes ao direito à aprendizagem são demonstrados em outras perspectivas. A primeira estratégia do documento discorre sobre a garantia do acesso e permanência dos alunos e propõe a reorganização das redes estaduais e municipais, a partir de um levantamento da demanda, e a celebração de um termo de colaboração entre Estado e municípios, para garantir o acesso do estudante com qualidade social e criar mecanismos de acompanhamento do estudante na escola (PEE-PE, 2015, p. 25).

Essa estratégia evidencia a importância da colaboração entre os entes para o direito à aprendizagem na questão não somente do acesso, mas da permanência do aluno com qualidade, demonstrando preocupação com a trajetória escolar do estudante.

A questão do acompanhamento dos estudantes é um elemento importante na garantia da aprendizagem e que é demonstrado nos dois documentos. Para esse aspecto, o PME propõe:

Promover ações permanente de acompanhamento individualizado para que 100% dos estudantes concluam esta etapa de ensino na idade recomendada, considerando as habilidades e competências necessárias até o final de vigência do PME (Estratégia, 2.8, PME-Paulista).

Apesar de sua vasta pretensão em atingir 100% dos estudantes, essa estratégia não deixa clara quais ações poderiam ser implementadas para esse acompanhamento, nem como seriam as articulações e colaboração com os demais entes. Essa questão da correção

de fluxo escolar é um aspecto importante, uma vez que a maioria dos estudantes da rede municipal quando chega aos anos finais do Ensino Fundamental está com distorção na idade-série. Logo, ações mais efetivas devem ser pensadas para o acompanhamento desses alunos.

Para essa questão, o texto do PEE apresenta ações mais pontuais como:

manter e ampliar programas e ações de correção de fluxo de ensino fundamental por meio do acompanhamento individualizado do estudante com rendimento defasado e pela adoção de práticas como aulas de reforço, no turno complementar, estudos de recuperação e progressão parcial; Elaborar mecanismos para o acompanhamento individual de cada estudante do ensino fundamental, através de sistema informatizado que apresente cruzamento de dados sobre frequência, conteúdos e procedimentos pedagógicos abordados pelo professor participação do estudante em projetos complementares, acompanhamento da família, entre outros (PEE-PE, 2015, Estratégias 2.7, 2.8).

No documento do PEE, também são apontados os programas que o Estado implementa para o acompanhamento e correção de fluxo em parceria com os municípios, a exemplo dos programas de alfabetização. A participação nos programas se dá através do termo de adesão entre município e Estado, ficando subentendido que os programas não são elaborados pelo município ou com a sua participação. Tais ações, de certa forma, denotam medidas colaborativas do Estado com o município; entretanto, a colaboração acontece de forma horizontal, configurando-se numa ação mais de indução do que de colaboração, o que resulta numa situação de certo modo de subserviência do município em relação ao Estado.

A esse respeito, Vieira (2011) ressalta que o debate sobre esse processo está relacionado ao movimento de descentralização dos

encargos educacionais relativos à escolaridade obrigatória. O papel do poder local é ampliado no que se refere à oferta de serviços. No entanto, para a autora,

[...] tal ampliação não corresponde, necessariamente, à maior autonomia dos municípios para administrar seus próprios serviços. Ao contrário, há um fortalecimento do poder central no que diz respeito às definições relativas à política educacional, na qual não está prevista grande margem de inovação por parte do poder local (VIEIRA, 2011, p. 128).

O que podemos constatar nos textos dos documentos dos planos educacionais (estadual e municipal) são avanços pouco relevantes em relação a um efetivo processo de colaboração intergovernamental. De acordo com as estratégias, as ações articuladoras e colaborativas são demonstradas em uma perspectiva de suporte via implementação de programas gestados pelo Estado.

Conforme com os objetivos a que se propõem tais programas, as ações como o acompanhamento das aprendizagens e correção de fluxo escolar podem contribuir para a educação municipal no que se refere ao ensino fundamental. Porém, é possível supor que sempre haverá limitações em relação ao fortalecimento da autonomia e do poder local, o que pode impactar, no contexto da cultura local, no acompanhamento efetivo e na qualidade da educação dos estudantes no município.

### **Considerações finais**

A busca pela equidade e qualidade da educação em um país com dimensões continentais e tão desigual como o Brasil é um grande desafio, que demanda políticas públicas de Estado com uma ampla participação dos entes federativos e a colaboração entre eles. Nessa perspectiva, os planejamentos educacionais, nacional e

subnacionais, se traduzem em importantes instrumentos das políticas públicas para a busca da qualidade da educação.

Ressaltamos, assim, a importância de conhecer e analisar elementos textuais dos planejamentos educacionais para compreender como as ações das políticas educacionais estão sendo pensadas e implementadas para a educação. Em relação aos textos apresentados nos PMEs, Martins e Pimenta (2014) destacam que são fontes relevantes para se examinar potencialidades e limites de municípios na elaboração de diretrizes políticas públicas para a educação.

Em nossa análise dos textos dos planos educacionais (estadual e municipal), como resultados, apreendemos que os dois documentos demonstram preocupação com problemáticas que perpassam o ensino fundamental, porém o PEE aponta indicadores e ações mais efetivas para essas questões. Este último apresenta um texto bem estruturado, trazendo elementos e indicadores que demonstram mais consistência para as estratégias propostas. De certa forma, o texto das estratégias do PME demonstra limitações na elaboração e estruturação das ações a serem implementadas. Como exemplo, a falta de explicitação de como se deu o processo de elaboração do documento, bem como a ausência de indicadores diagnósticos da atual situação educacional no município, contribuiu na pouca consistência de seu texto.

A importância da colaboração e articulação entre os entes é citada nos dois documentos. No entanto, a colaboração intergovernamental aparece de forma superficial, em uma perspectiva de suporte e parcerias pontuais.

A aprovação do Plano Nacional de Educação e dos planos subnacionais denota um avanço para a educação, apesar dos desafios ou limitações demonstradas em textos de alguns planos. Nesse sentido, é importante que haja o entendimento do que está posto nos documentos e de como ocorreu seu processo de construção e também

acompanhar a efetividade das ações e conhecer o que está prescrito nas leis, para entender o que se vive na prática do âmbito educacional.

Reafirmamos, assim, a importância de discernir o que está proposto nos documentos; dessa maneira, é possível compreender quais as ações políticas estão sendo pensadas ou não para a melhoria da qualidade da educação e o que reflete no dia a dia das escolas.

## Referências

ABICALIL, Carlos Augusto. O Plano Nacional de Educação e o Regime de Colaboração. *Revista Retratos da Escola*, Brasília, v. 8, n. 15, jul./dez. 2014.

ABRUCIO, Fernando Luiz. *A importância e os desafios do regime colaborativo: a consolidação do sistema nacional de educação*. Congresso Internacional – Educação: uma agenda urgente. Parceiros realizadores: União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime) e Conselho Nacional dos Secretários de Educação (Consed). Brasília, 13 a 16 de setembro de 2011.

AZEVEDO, Janete Maria Lins de. Reflexões sobre políticas públicas e o PNE. *Retratos da Escola*, Brasília, DF, v. 4, n. 6, p. 27-35, jan./jul. 2010.

AZEVEDO, Janete Maria Lins de. Plano Nacional de Educação e planejamento: a questão da qualidade da educação básica. *Revista Retratos da Escola*, Brasília, v. 8, n. 15, p. 265-280, jul./dez. 2014.

BARDIN, Laurence. *Análise de Conteúdo*. Lisboa, Portugal; Edições 70, LDA, 1977.

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

BRASIL. Lei 9394 de 20 de dezembro de 1996. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Brasília, 1996.

BRASIL. MEC, CFE. Plano Nacional de Educação, 1962. In: *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, v. XXXVIII, n. 88, p. 108-126, out./dez. 1962.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *O Plano Municipal de Educação: Caderno de Orientações*. Brasília: MEC, 2014b. Disponível em: [http://pne.mec.gov.br/images/pdf/pne\\_pme\\_caderno\\_de\\_orientacoes.pdf](http://pne.mec.gov.br/images/pdf/pne_pme_caderno_de_orientacoes.pdf). Acesso em: 16 jul. 2019.

BRASIL. *Plano Nacional de Educação (PNE)*. Plano Nacional de Educação 2014-2024 [recurso eletrônico]: 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.

CARVALHO, Bruna; COSTA, Áurea de Carvalho. Da centralização à descentralização, da municipalização à terceirização. A quem compete a escolarização da criança brasileira hoje? *Revista Paulista de Educação*, v. 1, n. 1, p. 3-16, 2012.

CAVALCANTI, Caroline da Silva. *O Ensino Fundamental nos Planos Municipais de Educação dos Municípios de Araçoiaba e Ipojuca: planejamento e articulação intergovernamental*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2018.

CUNHA, Celio da. *Gestão Federativa: desafios e propostas*. Congresso Internacional – Educação: uma agenda urgente. Parceiros realizados: União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime) e Conselho Nacional dos Secretários de Educação (Consed). Brasília, 13 a 16 de setembro de 2011.

GANDIM, Danilo. Posição do planejamento participativo entre as ferramentas de intervenção na realidade. *Currículo sem Fronteira*, v. 1, n. 1, p. 81-95, jan./jun. 2001.

HORTA, José Silvério Baía; FÁVERO, Osmar. O planejamento educacional na pós-graduação em educação no Brasil. *Cadernos de Pesquisa*, v. 44, n. 153, p. 494-521, jul./set. 2014.

MARTINS, Angela Maria; PIMENTA, Cláudia Oliveira; NOVAES, Gláucia Torres Franco. Planos municipais de educação: potencialidades e limites de municípios na elaboração de instrumentos de planejamento. In: SOUZA, Donaldo Bello de; MARTINS, Ângela Maria (Org.). *Planos de educação no Brasil: planejamentos, políticas, práticas*. São Paulo: Loyola, 2014. p. 277-302.

MONLEVADE, João Antônio Cabral de. Como elaborar o Plano Municipal de Educação. *Revista Educação Municipal*, Brasília, DF, n. 5, p. 55-69, 2002.

OLIVEIRA, Regina Tereza Cestari de; SCAFF, Elisângela Alves da Silva; SENNA, Ester. Estado, Desenvolvimento e Educação nos planos do governo Luiz Inácio Lula da Silva. In: FERREIRA, Eliza Bartolozzi; FONSECA, Marília (Orgs.). *Política e planejamento educacional no Brasil do século 21*. Brasília: Liber Livro, 2013. p. 177-202.

PAULISTA, Prefeitura Municipal de. Lei nº 4.537, de 22 de junho de 2015. Aprova o Plano Municipal de Educação do Município de Paulista – PE e dá outras providências. Disponível em: [http://transparencia.paulista.pe.gov.br/uploads\\_pppt/pdf/](http://transparencia.paulista.pe.gov.br/uploads_pppt/pdf/). Acesso em: jul. 2019.

PERNAMBUCO. Secretária de Educação de Pernambuco. *Plano Estadual de Educação de Pernambuco/2015-2025*. Disponível em: <http://www.educacao.pe.gov.br/portal/upload/galeria/10046/PLAN>. Acesso em: jul. 2019.

PERONI, Vera Maria Vidal; FLORES, Maria Luiza Rodrigues. Sistema nacional, plano nacional e gestão democrática da educação no Brasil: articulações e tensões. *Educação*, Porto Alegre (impresso), v. 37, n. 2, p. 180-189, maio/ago. 2014.

SAVIANI, Dermeval. Sistemas de ensino e planos de educação: o âmbito dos municípios. *Educação & Sociedade*, v. 20, n. 69, p. 119-136, 1999.

SOUZA, Donaldo Bello de; MENEZES, Janaína Specht da Silva. Planos estaduais de educação: desafios às vinculações com outros instrumentos de gestão local da educação. *Revista Brasileira de Educação*, v. 22 n. 71 e227152 2017. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&-pid=S1413-24782017000400207](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&-pid=S1413-24782017000400207). Acesso em: 17 jul. 2019.

VIEIRA. Sofia Lerche. Poder local e educação no Brasil: dimensões e tensões. *RBPAAE*, v. 27, n. 1, p. 123-133, jan./abr. 2011.

## PLANO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE CAMARAGIBE (2015-2025): SENTIDOS ATRIBUÍDOS À GESTÃO EDUCACIONAL

*Elisama de Lima Bezerra<sup>1</sup>*

*Priscilla Carolina Lopes da Costa<sup>2</sup>*

*Danyella Jakelyne Lucas Gomes<sup>3</sup>*

### Introdução

O presente trabalho é o recorte de uma pesquisa realizada como Trabalho de Conclusão de Curso, desenvolvido no curso de Pedagogia, e tem por objetivo analisar o processo de formulação e implementação do Plano Municipal de Educação de Camaragibe – PME Camaragibe (2015-2025) –, de modo a compreender o processo de construção da política educacional em âmbito local e os sentidos atribuídos à gestão educacional.

---

1 Pedagoga pela Universidade Federal de Pernambuco/UFPE. E-mail: elisama.delimabezerra@gmail.com

2 Pedagoga pela Universidade Federal de Pernambuco/UFPE. E-mail: pricarol81@gmail.com

3 Professora substituta do Centro de Educação, Mestra em Educação, Culturas e Identidades, pela UFRPE. Doutoranda em Educação pela UFPE. E-mail: danyellagomespe@hotmail.com

As discussões em torno da temática Política Educacional têm gerado interesse de pesquisadores e estudiosos do campo da pesquisa em educação, por ser esta área estratégica e de suma importância para o desenvolvimento do projeto de sociedade que se deseja para o país. Nesse escopo, percebe-se um aumento das pesquisas dedicadas à investigação de políticas e programas educacionais com vistas à análise dos processos de formulação e implementação.

Ao longo da história da educação, a temática referida vem ganhando destaque, sobretudo em função do aspecto relacionado ao planejamento e à sua articulação com políticas de outros setores. Os traços de continuidade e descontinuidade da política educacional revelam os avanços e os recuos que a educação nacional atravessa conforme os momentos históricos, sociais e econômicos que marcam a sociedade e que impactam a educação.

Neste sentido, desde a década de 1930 os planos nacionais despontam como instrumentos norteadores da política educacional nacional ao estabelecerem metas e estratégias a serem perseguidas para a oferta de uma educação mais equitativa, democrática e universal. Enquanto instrumento de planejamento, o plano tem adquirido caráter regulador das ações a serem desenvolvidas pelos sistemas de ensino ao estabelecer diretrizes e definir modos de ação. E, como instrumento de gestão, indica um caminho para a concretização das ações, orientando as decisões a curto, médio e longo prazos. Possibilita também a criação de espaços de participação e momentos de reflexão, análise, avaliação e ajustes para a (re) condução dos rumos da política como um todo.

No que se refere ao planejamento, é possível entendê-lo como “dispositivo organizado pelo Estado vinculado aos interesses de diferentes grupos sociais” (OLIVEIRA e CIPRIANO, 2014, p. 1), e em função dos movimentos de centralização e descentralização característicos do poder central e que acompanham a organização social, política e

administrativa do país. Articulam-se a esses movimentos o processo e as formas de participação das diversas instâncias da sociedade também nesses períodos históricos na ação de planejar a educação.

Em relação à gestão educacional, Vieira (2008) apresenta uma discussão conceitual acerca do termo gestão como sendo a tradução das intenções do poder público por meio de políticas que, ao serem transformadas em prática, materializam-se na gestão. Logo, trata-se de um conjunto de ações políticas com diversos objetivos e finalidades para expandir e abarcar os interesses das demandas. É no âmbito da gestão que, conforme a autora, a luta pelos consensos se estabelece por meio da negociação. Ressalta que nem sempre serão contempladas todas as solicitações, mas as que forem atendidas devem estar de acordo com o que for melhor para todos.

Delimitamos o estudo por meio da abordagem qualitativa (MINAYO, 2011), uma vez que um processo de investigação nos auxiliou na compreensão dos sentidos atribuídos pelos gestores à política de gestão educacional e dos possíveis efeitos ocasionados no processo de construção do PME – Camaragibe. Para tal, adotamos como modelo de análise a perspectiva cíclica de análise de políticas que nos permitiu compreender as nuances da política em questão.

Nesse sentido, optamos por desenvolver a análise neste trabalho a partir da definição proposta por Secchi (2013), na qual aponta a descrição a partir de etapas da *tomada de decisão* – entendida como o momento no qual se define qual política entra na formação da agenda e que considera os interesses e a atuação de diversos atores; e da *implementação* – que consiste em colocar em ação as ideias postas no texto da política, momento no qual a política é (re) significada e interpretada pelos agentes executores.

Para tal, fizemos uso da pesquisa bibliográfica e documental na perspectiva adotada por Lakatos (2003). Esse tipo de pesquisa nos forneceu subsídios e possibilidades de escolhas das fontes e das

técnicas necessárias para fundamentar o objeto de estudo, embasar e dar consistência ao artigo. Desse modo, definimos como campo empírico a Secretaria Municipal de Educação de Camaragibe, em especial três escolas da rede municipal de ensino que ofertam turmas de ensino fundamental anos iniciais e educação infantil. Os sujeitos da pesquisa foram os gestores escolares dessas unidades de ensino e são identificados ao longo do texto pela legenda G1, G2 e G3.

Para a coleta de dados empíricos utilizamos como técnica a entrevista semiestruturada, que segundo Lakatos (2003, p. 58), é “a junção da entrevista estruturada e não estruturada”, pois combina perguntas do tipo fechada e aberta e possibilita ao entrevistado dar respostas mais amplas e pertinentes. Por fim, as entrevistas foram transcritas e analisadas a partir da técnica de Análise de Conteúdo (BARDIN, 1979).

O estudo justificou-se pela necessidade de aprofundarmos a discussão acerca do processo de implementação dos planos de educação em nível local, buscando compreender o percurso de construção dos planos municipais como instrumento de políticas, sobretudo, no que diz respeito às dimensões do planejamento e gestão da política educacional nos municípios de Pernambuco.

O artigo está estruturado da seguinte maneira: no primeiro tópico realizamos alguns apontamentos acerca das políticas públicas enquanto ação do Estado, abordando conceitos como planejamento, gestão educacional, participação, por considerarmos pertinente contextualizar o objeto de estudo a partir dessas categorias teóricas; no segundo, discutimos brevemente a trajetória histórica dos planos nacionais de educação no país e como essa trajetória acompanha o movimento do projeto de sociedade em cada momento histórico. Na sequência apresentamos as análises acerca dos sentidos atribuídos pelos gestores ao Plano Municipal de Educação de Camaragibe em cada fase do desenvolvimento da política. Por fim, as considerações finais.

## Políticas públicas para a educação: apontamentos iniciais

Os estudos acerca das políticas públicas têm buscado compreendê-las em função da ação (ou não) do Estado para com determinado setor, bem como para o projeto de sociedade que se deseja alcançar (AZEVEDO, 1997). Essa definição revela o entendimento de que as políticas públicas necessitam ser pensadas em função de uma temporalidade e de um projeto societário mais amplo no qual a ação dos indivíduos – que atuam no Estado ou dos que o enfrentam – expressa a luta pela conquista, ampliação ou manutenção do poder legitimado, de modo que seu processo de formulação e execução não pode ser entendido de modo unilateral ou isolado.

Esse campo de estudo tem dedicado atenção em suas análises para compreender como o Estado reage (ou não) às pressões sociais a partir das relações que se estabelecem entre as demandas sociais e a ação pública.

Em outras palavras, o Estado, via de regra, reage às pressões sociais, seja atendendo-as, negociando-as, repelindo-as, absorvendo-as mesmo que parcialmente, etc., mas (re) age em acordo com tais pressões, e isto lhe dá sentido. Assim, é necessário considerar que qualquer política pública não pode ser entendida como iniciativa isolada e unidirecional do Estado ou, ainda menos, do governo (SOUZA, 2016, p. 77).

Neste sentido, as políticas públicas acompanham a dinâmica da própria ação do Estado na sociedade, uma vez que emergem a partir dos problemas da coletividade, são tensionadas pela sociedade e, consideramos que as análises devem permitir compreender como tais políticas são produzidas, o que elas pretendem e quais são os seus efeitos, uma vez que acompanham o movimento e as influências históricas do cenário político, econômico e social. Compreender o desenvolvimento das políticas sociais consiste em entendê-las como resultado das tensões e disputas entre as forças sociais.

De acordo com Pretti, Paz e Lino (2013), em algumas fases da história do país a intervenção do Estado ocorreu de forma mais incisiva para a diminuição das desigualdades produzidas pelo desenvolvimento socioeconômico, e tal intervenção decorreu da pressão dos movimentos populares por maior participação política. Para os autores, as políticas sociais têm como finalidade “desenvolver programas e ações voltadas para setores específicos da sociedade que se encontra em situação de grande desigualdade e não possuem um padrão de vida digno de um ser humano” (p. 21).

Ao considerar o caráter específico das políticas sociais, Vieira (2008) traz considerações importantes para refletirmos acerca das especificidades do campo da educação, e faz alguns esclarecimentos em relação à polissemia dos termos utilizados no campo. Para um maior entendimento, a autora inicialmente faz a seguinte distinção: “*Política Educacional* (assim, em maiúsculas) é um campo da Ciência Política em sua aplicação ao caso concreto da educação, porém as *políticas educacionais* (agora no plural e em minúsculas) são múltiplas, diversas e alternativas [...]” (p. 22 – grifos nosso).

De acordo com a definição, a primeira forma, Política Educacional, diz respeito ao campo da Ciência Política que se dedica ao estudo da política no âmbito educacional, ou seja, das políticas educacionais em sua execução. Já a segunda forma, políticas educacionais, refere-se à execução, isto é, às ações e programas que são desenvolvidos pelo Estado no âmbito educacional.

Para a autora, essa definição faz-se importante, uma vez que as políticas educacionais podem ser interpretadas de várias maneiras, com intenções diferenciadas no quesito educacional, pois envolvem muitos passos ou etapas que em sua origem costumam expressar respostas do poder público a demandas sociais diversas. Algumas das políticas se direcionam a todos, outras se destinam a segmentos específicos, como é o caso da educação, que tem largo alcance e envolve muitas dimensões e atores.

De uma maneira geral, os debates em torno da temática sobre as políticas educacionais têm proporcionado reflexões acerca, principalmente, dos processos de planejamento e de gestão da educação, seja em nível macro ou micro, de modo que essas dimensões são fundamentais para a compreensão da formulação e implementação das políticas públicas educacionais.

Dourado (2016) sinaliza para a histórica relação entre o planejamento no Brasil e os planos nacionais de educação, marcada por disputas de concepções distintas sobre os aspectos políticos e pedagógicos acerca do planejamento educacional, do papel do Estado e da relação entre os entes federados.

As distintas visões traduzem as políticas educacionais como um campo marcado pela polissemia e por interesses diversos, por vezes, contraditórios, o que na historiografia brasileira se acentua pela ausência de sistema nacional de educação institucionalizado, por políticas e planejamento marcados pela descontinuidade, pela não regulamentação do regime de colaboração entre os entes federados, contribuindo para o caráter tardio das discussões sobre a proposição e a materialização de planos nacionais e/ou setoriais de educação, cujos debates são desencadeados desde a década de 1930 (p. 12).

De fato, a discussão em torno do planejamento para a educação no país remonta à década de 1930, com o movimento dos Pioneiros da Educação Nova, por meio do qual demonstraram preocupação com os rumos da educação brasileira e propunham a elaboração de um plano capaz de solucionar os problemas desse setor. Ao longo dos anos, os debates se intensificaram e outras diferentes perspectivas de planejamento foram apresentadas nos textos legais e normativos da política educacional.

De acordo com Silva e Azevedo (2019, p. 104), “é possível compreender que quanto maior for o envolvimento dos sujeitos na

elaboração do planejamento voltado para atender as necessidades da comunidade, mais sentido terá para a educação e, sobretudo, para a escola”. A concepção de planejamento expressa na Constituição Federal de 1988 versa sobre a premissa da participação democrática, evocando o engajamento dos indivíduos no planejamento de ações que atendam às suas necessidades. No tópico seguinte trataremos do panorama histórico acerca da elaboração dos planos nacionais de educação no país.

### **Planos Nacionais de Educação: contexto histórico**

Ao lançarmos um olhar sobre o campo do planejamento educacional, e de modo mais específico sobre a organização da educação brasileira, é possível perceber os antecedentes históricos que marcam a trajetória da ideia e dos movimentos em favor da constituição de planos nacionais de educação. Representam um avanço, mas carecem de uma participação mais intensa dos sujeitos, de maneira que adquiram materialidade e efetividade.

Importa destacar que compreendemos os planos nacionais de educação numa perspectiva processual com diferentes níveis de elaboração e de participação, bem como “instrumento de planejamento da educação brasileira que permite a sociedade civil organizada participar da sua implantação, bem como possibilita aos órgãos competentes avaliar periodicamente se suas metas estão sendo cumpridas” (SILVA; AZEVEDO, 2019, p. 105).

Historicamente, os processos de elaboração e implementação de planos nacionais de educação são apontados por autores como Saviani (1998) e Romanelli (2005) com início ainda na década de 1930, sob influência das ideias do Manifesto dos Pioneiros da Educação, o qual trazia em seu escopo a necessidade de se pensar a educação nacional pública, laica e gratuita, bem como um todo organizado e

de funcionamento sistêmico. Ao olharmos para a construção histórica dos planos de educação percebemos como estão relacionados com a configuração social do país em cada momento histórico.

Com a criação do Ministério dos Negócios da Educação e da Saúde Pública, no primeiro governo Vargas, inicia-se um movimento que coloca a educação no centro do debate, como setor responsável por promover a integração e o desenvolvimento econômico e social do país. A partir desse entendimento, as primeiras iniciativas para tornar a educação uma via de acesso para o desenvolvimento pretendido ocorreu por meio da criação de leis com caráter de reformas educacionais, como a de Francisco Campos, que objetivava fomentar um projeto nacional de educação. Nesse contexto, a criação do Conselho Nacional de Educação (CNE), ainda na década de 1930, foi o marco para a condução desse projeto, visto que a este órgão cabia o papel de elaborar e formular o primeiro plano nacional para a educação, o qual contaria com o estabelecimento de metas para a educação em todo o território nacional.

Tal tarefa foi marcada por conflitos e disputas de dois grupos de vertentes ideológicas distintas: os pioneiros – com ideais progressistas defendiam a formação crítica, influenciados pela concepção escolanovista, e os representantes da Igreja Católica – grupo conservador que desde a chegada dos portugueses direcionava as escolas no país por meio de uma formação tradicional e religiosa. A elaboração de um plano capaz de unificar a educação no país era o desafio a ser perseguido pelo CNE, e dada a configuração marcada por disputas ideológicas, o esforço de estabelecer diretrizes que atendessem à nova configuração do país, mais urbano e industrial, bem como as particularidades regionais devido ao aspecto geográfico.

A organização social muda ao mesmo passo da legislação. A Constituição de 1934 introduz mudanças significativas em todos os setores do Estado, e no que se refere à educação, os princípios

progressistas e de educação pública, gratuita e laica, originárias no Manifesto dos Pioneiros, permanecem no texto legal e se constituem como ideal a ser buscado nos anos que se seguem. Foi nesse sentido que a discussão acerca da elaboração de um plano nacional para a educação, entendido como planejamento e diretriz a ser seguido no âmbito nacional, foi se estabelecendo.

Vale ressaltar que a gênese dos planos de educação pensados em função de um projeto social mais abrangente, iniciados em 1930, sofrem influência do contexto histórico e social vivenciado no país, ora aparecendo na legislação como prioridade, ora sendo suprimido. Tal movimento revela como a sua construção é marcada por disputas e conflitos de grupos ligados, ou não, à educação, e isso revela que a educação é também um projeto em disputa por ser um instrumento de redução das desigualdades sociais, econômicas e educacionais.

No que concerne à atualidade da discussão, a temática acerca da formulação e implementação dos planos nacionais de educação ganha força a partir da década de 1990, com o movimento de reforma do Estado e dos sistemas de ensino, agora sob a égide da nova Constituição Federal de 1988, promulgada no período de redemocratização após mais de duas décadas de regime militar. Define o artigo 214 o estabelecimento e a aprovação de um plano decenal que contemple diretrizes para os diversos níveis, etapas e modalidades da educação “com o objetivo de articular o sistema nacional de educação em regime de colaboração e definir diretrizes, objetivos, metas e estratégias de implementação para assegurar a manutenção e o desenvolvimento do ensino” (BRASIL, 1988, p. 125).

Tal entendimento ganha robustez com a publicação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN nº 9394/1996, acrescentando que cabe à União, em regime de colaboração com estados e municípios, a tarefa de elaborar, executar, organizar e coordenar os planos nacional, estaduais e municipais de educação

enquanto política pública para o alinhamento das ações e funcionamento sistemático da educação nacional, bem como a definição de metas e estratégias para a sua concretização. Após a publicação da LDBEN, dois planos foram elaborados para atender aos preceitos legais: o PNE (2001-2011), que com suas 200 metas tornou-se uma carta de intenções (AZEVEDO, 2014); e o PNE (2014-2024), agora com 20 metas e respectivas estratégias.

Conforme afirma Azevedo (2014, p. 3), podemos entender o plano, no sentido geral, conceitual como um “conjunto de informações sistematizadas por meio das quais princípios, objetivos, metas e estratégias apresentam as políticas que devem ser estabelecidas visando atingi-los”. O ponto alto específico deste PNE (2014-2024) tem como finalidade reduzir a enorme defasagem que o Brasil tem em relação aos países desenvolvidos numa área estratégica para o desenvolvimento social e econômico: a educação.

Os planos municipais de educação, no âmbito do planejamento em esfera micro, correspondem a um conjunto de ações, metas e estratégias para se pensar e planejar a educação por um tempo estabelecido, e requer a atuação de sujeitos diferentes para sua execução. Nesse caso representa, segundo a definição de Vieira (2008), um conjunto de ações destinadas à resolução de um problema da coletividade a ser solucionado com ações de curto, médio e longo prazos.

Segundo Azevedo (2014), pensar a educação na perspectiva de um plano é compreendê-lo como instrumento de políticas públicas, uma vez que representa a expressão do planejamento objetivando o alcance de metas estabelecidas.

Para a autora, planejar significa selecionar diretrizes, estratégias, técnicas e modos de agir, o que implica um processo de reflexão, debates e análises de opções que orientam as decisões a curto, médio e longo prazos. São meios de reagir a condições consideradas insatisfatórias para voltar-se à busca de mudanças na realidade

social. Em outras palavras, é uma fotografia do momento, mas não pode ser considerado algo estático. É um instrumento de reconstrução e redirecionamento.

A seguir, apresentaremos uma análise acerca do processo de construção do PME Camaragibe (2015-2025) e dos sentidos atribuídos pelos sujeitos que participaram desse processo.

### Dimensões da Gestão Educacional: breves considerações acerca da meta 19 do Plano Municipal de Educação de Camaragibe (2015-2025)

A trajetória dos planos nacionais e municipais de educação revela um intenso cenário de disputas e lutas que se constituem em função da participação mais efetiva de setores da sociedade civil ao longo dos anos e do movimento de mudanças dos dispositivos legais que regulamentam a educação no país. Convém ressaltar que o atual PNE (2014-2024) é fruto de intenso debate e das vozes que estiveram presentes e atuantes desde o processo de elaboração até a aprovação. A sua articulação com os planos estaduais e municipais de educação é o resultado expresso do movimento nacional elaborado por meio das conferências nacionais de educação, tendo em vista a exigência legal de que estados e municípios também estabeleçam metas e diretrizes para a educação em seus âmbitos de atuação para o período de uma década.

No âmbito do planejamento educacional, os planos municipais de educação representam um entendimento articulado das diretrizes que orientam as políticas educacionais por um período de dez anos, de modo que:

A concepção de planejamento e sua implementação, bem como a melhoria da qualidade em educação precisam ser consideradas pela União, os estados, os municípios e pelo distrito

federal, a fim de que definam as metas e as estratégias para a educação de acordo com as necessidades dos sistemas públicos de ensino. Essa ação só será possível se houver um planejamento articulado e participativo envolvendo todos os segmentos da sociedade (SILVA; AZEVEDO, 2019, p. 106).

Os autores complementam, no que diz respeito à sua regulamentação, que as metas e diretrizes compõem um conjunto de ações que se tornam o eixo para consolidação de um projeto educacional coletivo, de modo que não representam uma política de governo, mas sim de Estado, em função de suas ações serem traçadas para mais de um mandato político com atenção para o atendimento dos objetivos e necessidades reais da comunidade ao longo de sua duração. Desse modo, não pode representar uma única visão (a do gestor do momento), mas sim de um plano que se destina à sociedade.

No âmbito da gestão da educação, Vieira (2008) apresenta o conceito de gestão como sendo uma maneira de materializar as intenções do poder público e transformar políticas em práticas. Logo, trata-se de um conjunto de políticas com diversos objetivos e finalidades para expandir e abarcar os interesses das demandas. A autora ressalta que nem sempre serão contempladas todas as solicitações, mas a gestão se configura em função do que será acordado, do que for melhor para todos.

A autora ainda acrescenta que a gestão educacional é pautada pelos princípios da própria gestão pública, que são: o valor público, que diz respeito à intencionalidade das políticas; as condições de implementação, que são as condições de operacionalização das políticas; e as condições políticas, estas relacionadas à negociação entre os pares.

Neste sentido, Vieira (2008) apresenta duas dimensões da gestão: a primeira refere-se à *gestão educacional* como sendo as ações e/ou os processos que se desenvolvem em nível macro, relacionada

à gestão dos sistemas de ensino nos quais as iniciativas são desenvolvidas pelas diferentes instâncias do governo, bem como as responsabilidades sobre a oferta de ensino ou de ações em áreas específicas de atuação. A segunda dimensão diz respeito à *gestão escolar*, que ocorre em nível micro e é apontada pela autora como a gestão que ocorre no âmbito dos estabelecimentos de ensino, com ações e atribuições de abrangência da escola. De forma relevante, este âmbito se relaciona com os documentos que, por sua vez, são responsáveis por estabelecer diretrizes e um melhor funcionamento da gestão educacional.

Ao âmbito público compete fomentar condições de implementação das ações de acordo com as necessidades de cada dimensão; já nas condições políticas deve existir uma flexibilização entre a gestão educacional e a gestão escolar, pois é nesta onde ocorrem as participações em prol de avanços educacionais. Conforme afirmam Silva e Santos (2018):

O conteúdo do PME traz em seu documento metas e estratégias que objetivam proporcionar uma gestão democrática e participativa, propiciando a criação de espaços de diálogos entre instituição, família e comunidade, sugerindo melhorias em termos de participação social e qualidade educacional (p. 3).

Para as autoras, o princípio da gestão democrática é o norte a ser perseguido, conforme indicações do plano nacional e do próprio plano municipal. Entretanto, tal princípio se configura como um desafio que pudemos identificar logo nas primeiras aproximações com o campo empírico, uma vez que a indicação política ainda se constitui a principal forma de ingresso para o cargo de gestão escolar.

O processo de construção do PME Camaragibe (2015-2025) teve início na gestão do prefeito Jorge Alexandre, do Partido Socialista Democrata Brasileiro – PSDB, para atender à demanda e exigência do

Plano Nacional de Educação – PNE (2014-2024). A fase de elaboração contou com a participação de professores, técnicos da Secretaria de Educação, assessores da Undime, representantes da sociedade civil e do sindicato de professores nas reuniões de estudo nas escolas e na Conferência Municipal de Educação, para deliberação e aprovação, sendo encaminhado para aprovação na Câmara de Vereadores em 22/06/2015.

Embora iniciado na gestão do então prefeito Jorge Alexandre, o PME Camaragibe (2015-2025), enquanto política educacional e dada a sua duração decenal, tem suas ações implementadas ao longo da gestão do Prefeito Demóstenes Meira, do Partido Trabalhista Brasileiro – PTB, fato que demonstra sua dimensão política, porém, apartidária. Tal fator pode ser entendido como um avanço, mesmo que o cenário político atual não contribua para a sua plena efetivação, sobretudo no que se refere ao financiamento educacional, em função da Emenda Constitucional nº 95, que congela os investimentos públicos em educação por um período de 20 anos.

Partindo do que afirma a estratégia 19.8 do PME, “Promover o preenchimento dos cargos de diretores escolares no município, por meio de eleições diretas, curso para gestor, seleção, análise de currículo, por um mandato de 2 anos, podendo ser reeleito apenas uma vez.” (CAMARAGIBE, 2015, p. 21), durante a pesquisa de campo percebemos que esta orientação ainda não é efetivada, pois em Camaragibe constatamos que o ingresso ao cargo se dá através de indicações, e todos os entrevistados mostraram ciência dos fatos, mas afirmaram que na rede de ensino ainda é uma luta da categoria para que seja implementada a eleição conforme preceitua o documento ora analisado.

Botler (2010) afirma que a gestão, seja ela municipal ou uma gestão escolar, precisa estar preparada para desafios como hierarquia, burocracia, técnica etc., e tentar de maneira cordial resolver

o que fica melhor para todos, através do diálogo, dos valores, das características culturais, de maneira crítica, argumentativa e reflexiva. Portanto, são muitos os desafios e tensões que a educação enfrenta permanentemente, em busca de um aperfeiçoamento a ser alcançado.

O ato de planejar deve ser entendido como mecanismo de organização do que antes era aleatório e, por conseguinte, a gestão orientada na perspectiva democrática é praticada com a participação e comunicação dos gestores municipais e escolares, bem como pelos professores e demais segmentos da comunidade escolar do município.

Historicamente em nosso país, o planejamento educacional compôs uma forma de exercício do controle, por parte do Estado, sobre a educação, cujo ápice se observa durante o regime militar. Os anos que marcaram esse período produziram sucessivos planos, dos quais resultou uma intensa burocratização do sistema escolar (SOUZA, 2005, p. 1).

No que se refere ao planejamento no âmbito das unidades escolares, o referido documento do Fórum acrescenta que este “caracteriza-se como meio, por excelência, do exercício do trabalho pedagógico de forma coletiva, ou seja, como possibilidade ímpar de superação da forma fragmentada e burocrática de realização desse trabalho.” (SOUZA, 2005, p. 3).

Conforme pontua Secchi (2003), no momento da tomada de decisão são ponderados os interesses dos atores envolvidos. No caso da educação, os representantes de diversos setores da sociedade podem se apropriar de uma tomada de decisão baseada em análises e estudos no encontro de alternativas mais apropriadas às proposições.

Sobre o processo de formulação do Plano Municipal de Educação em Camaragibe, quando perguntados se participaram, os

entrevistados responderam ter participado e que a Secretaria de Educação esteve à frente promovendo reuniões de estudo para os gestores, o que revela que o debate coletivo aconteceu.

Quando perguntamos como as metas foram discutidas, os gestores responderam que a discussão ocorreu durante os encontros para estudos sistemáticos e debates das metas. Essas discussões aconteceram em escolas polos e inicialmente envolveram técnicos administrativos e gestores. Cada gestor se inseria em um grupo de estudo na meta que lhe interessava e os técnicos davam o suporte. Isso evidencia a iniciativa de tornar o debate próximo às escolas, viabilizando o acesso direto ao documento que posteriormente viria a ser o norteador da educação do município. Posteriormente, as discussões eram postas para o grande grupo nas escolas e todos participavam, conheciam as metas e as estratégias.

Os dados revelam que esse primeiro momento de discussão é de grande relevância: “A tomada de decisão representa o momento em que os interesses dos atores são equacionados e as intenções (objetivos e métodos) de enfrentamento de um problema público são explicitadas” (SECCHI, 2013, p. 40), uma vez que nessa etapa as decisões são tomadas de forma coletiva e tornadas públicas, de modo que um compromisso é assumido por todos.

No caso em análise, o município cumpriu com a exigência legal e aprovou em 22/06/2015 a Lei Municipal nº 632/2015, que dispõe sobre o Plano Municipal de Educação de Camaragibe (2015-2025), o qual estabelece, para um período de 10 anos, metas e estratégias que conduzirão a gestão da política educacional em nível local. Ademais, percebe-se um alinhamento das metas estabelecidas no PME – Camaragibe em consonância com as metas nacionais e as adaptações necessárias (ou não) à realidade local.

O caminho percorrido para a sua aprovação ocorreu do mesmo modo que na maioria dos municípios: contou com a participação

de professores e demais profissionais da educação, bem como com a colaboração do sindicato dos professores e da Undime<sup>4</sup>, que assessorou na construção das Conferências Municipais. As conferências constituíram-se como espaços de discussão, debate, deliberação e legitimação das propostas. De uma maneira geral, as metas estabelecidas no PNE (2014-2024) foram incorporadas ao PME Camaragibe (2015-2025), sendo ponto das discussões as estratégias que foram adequadas à realidade do município e suas projeções ao longo do período de duração do plano.

Segundo Secchi (2013), essa fase corresponde ao momento no qual se define o perfil que as políticas públicas devem ter, vem após a fase de tomada de decisão e precede os esforços avaliativos, considerando que “são nesses arcos temporais que são produzidos os resultados concretos da política pública” (SECCHI, 2016, p. 55). A implementação da política é o momento no qual a política pública ganha materialidade, e representa, conforme Azevedo (1997), o Estado em ação por meio das práticas dos sujeitos que ressignificam e recontextualizam o texto em função de necessidades, desejos e interesses.

Para compreender como ocorre a implementação do Plano Municipal de Educação realizamos a seguinte pergunta: Como funciona o processo de implementação do PME? As respostas se aproximam do que estabelece a estratégia 19.5 que remete à participação e formulação do Projeto Político Pedagógico – PPP.

Fica evidente, na fala do gestor da Escola 3, a associação que fazem do PME com PPP das escolas e da necessidade de alinhamento

---

4 A União dos Dirigentes Municipais de Educação é uma entidade sem fins lucrativos que atua desde 1986 com a missão de articular, mobilizar e integrar os dirigentes municipais de educação no sentido de colaborar para formulação, promoção e acompanhamento das políticas educacionais. Possui parceria com diversas instituições da iniciativa privada. (Fonte: <https://undime.org.br>).

de ambos os documentos. Notamos que reconhecem que a implementação da meta e das estratégias é fator central para o alinhamento das ações.

Convocando a comunidade através de reuniões para discutir sobre cotidiano da Escola, como também na construção do PPP (GE3).

As reuniões propostas, expressas na fala desse gestor, podem ser um indicativo de que os sujeitos também se articulam para dar continuidade aos espaços de debate, de incorporação dos demais segmentos na discussão. Desta feita, percebemos que a política quando chega no “chão da escola” recebe outros significados. Segundo Secchi (2013), faz parte desse momento “o processo de implementação são pessoas e organizações, com interesses, competências (técnicas, humanas, de gestão) e comportamento variados” (p. 46).

Ao serem interrogados sobre a meta 19, referente à gestão democrática, sobre quais medidas foram tomadas para garantir o seu cumprimento, assim se expressaram:

Foi implantado, por exemplo, cursos para os conselheiros escolares (TSME).

Democraticamente as pessoas são convidadas a participarem de tomadas de decisões referentes às ações tomadas na escola, os pais hoje e a comunidade reivindicam os direitos (minoria) há uma divulgação do PPP por parte da gestão para a participação das famílias na construção, foi um ganho a participação dos pais (GE1).

Vê avanço, pois escutam os gestores, porém não sei se o que falamos é efetivado. Porém há escuta, escuta o professor (participação) (GE2).

Mais participação da comunidade, fortalecimento da gestão, devido ao comprometimento há uma união. Não tem gestora, tudo centralizado na diretora (GE3).

Notamos que os resultados são entendidos como relevantes para os entrevistados, uma vez que a maioria dos entrevistados aponta como traços da gestão democrática a participação dos sujeitos na tomada de decisão e a atuação dos mecanismos de democratização da gestão, como é o caso dos Conselhos Escolares. A fala do entrevistado TSME revela que reconhece a importância de estimular a constituição e o fortalecimento dos Conselhos Escolares enquanto mecanismos de gestão democrática, conforme preceitua a estratégia 19.4:

Estimular a constituição e o fortalecimento de conselhos escolares e conselhos municipais de educação, como instrumentos de participação e fiscalização na gestão escolar e educacional, inclusive por meio de programas de formação de conselheiros, assegurando-se condições de funcionamento autônomo (CAMARAGIBE, 2015, p. 21).

No caso do município de Camaragibe, percebemos que o PME (2015-2025) foi o primeiro movimento de construção de um planejamento educacional alinhado de fato ao Plano Nacional. Iniciado em 2014, quando da aprovação do PNE (2014-2024), o debate acerca do planejamento educacional municipal se inicia com a determinação legal, mas ganha adesão dos diversos setores para formulação coletiva da política educacional local.

Vale ressaltar que o processo de formulação se deu através de um estudo minucioso do documento nacional acerca do que era solicitado enquanto ações de caráter geral para a educação no país para um período de 10 anos, bem como do levantamento das demandas da educação em nível de município, pois anteriormente não existia nenhum documento norteador que desse suporte ao município no quesito educacional.

A Secretaria Municipal de Educação, como órgão competente para desenvolver e conduzir a política educacional no município

(VIEIRA, 2008), ficou responsável pelo estudo inicial, para o qual os técnicos administrativos foram designados ao estudo das metas em específico e, posteriormente, à discussão no âmbito das escolas, além de compartilhar com todos os outros segmentos nas Conferências Municipais de Educação realizadas no município.

As conferências – nacional, estaduais e municipais, constituem importante conquista do PNE (2014-2024), por ser um espaço privilegiado e democrático de participação que a sociedade civil dispõe para discutir, acompanhar e avaliar as questões próprias da educação. Nesse espaço a sociedade pode elaborar, acompanhar e monitorar as ações dos Planos de Educação tanto nacional como municipais. Na ocasião, participaram da conferência os gestores, professores e representantes dos demais segmentos da comunidade. Neste sentido, a participação foi algo fundamental e contribuiu para a implementação do plano no município.

Para Libâneo (2001), a “participação é o principal meio de se assegurar a gestão democrática da escola, possibilitando o envolvimento de profissionais e usuários no processo de tomada de decisões e no funcionamento da organização escolar” (LIBÂNEO, 2001, p. 79). Ressaltamos, a partir do relato dos entrevistados, que ao longo do processo de construção do PME Camaragibe essa participação ocorreu através de conferências e dos estudos do plano com todos os que formavam a comunidade escolar.

### **Considerações finais**

Ao longo do trabalho pudemos observar que o Plano Municipal de Educação do Município de Camaragibe surgiu através de uma exigência do Plano Nacional de Educação, entretanto representou um avanço e se tornou um marco, pois todos que participaram sentiram-se atuantes como pessoa e cidadão pela autonomia que

é proposta pelo Plano Nacional de Educação, mas que a Secretaria de Educação e os gestores do município só distinguiram quando passaram a formular o seu.

No caso do PME Camaragibe, percebemos que se trata de uma conquista para a educação do município, uma vez que em momentos anteriores todos opinavam e desenvolviam as ações que achassem adequadas, sem critérios definidos, e hoje há um distanciamento das práticas do “achismo” e uma aproximação maior com as ações de planejamento e gestão educacionais no município em consonância com as ações de nível nacional, uma vez que tem seu próprio instrumento educacional, construído por todos da comunidade e pelos profissionais da educação.

Destacamos que para os sujeitos da pesquisa a participação foi o aspecto mais relevante em todo o processo de formulação e implementação do Plano Municipal de Educação de Camaragibe, que apresenta tanto pontos positivos como negativos, como a pouca divulgação do PME nas escolas. Porém, tais elementos fazem parte do processo educacional, e não deixam de ser importantes, pois a participação é fundamental para um diálogo saudável e de qualidade.

Compreendemos que quando a proposta é tratada de forma específica, como no caso da forma de trabalho estabelecida pela Secretaria de Educação, ao escolher a meta de mais interesse, cada gestor assim o faz em função da participação e de suas afinidades com o tema proposto. Isso talvez revele a tentativa de levar os sujeitos a assumir os compromissos em busca do enfretamento do problema, pois a partir da escolha pode se chegar a uma solução.

Dessa forma, os dados sugerem que quando o planejamento passou a ser compreendido pelos sujeitos como elemento de articulação com a política nacional, bem como instrumento de orientação do trabalho escolar coletivo, o PME Camaragibe assumiu um caráter amplo para a garantia dos objetivos educacionais, uma vez

que a participação coletiva é relevante a fim de construir um plano que atenda as demandas da Secretaria e das escolas, demandas estas que advêm da comunidade.

É importante ressaltar o apoio aos debates e as contribuições da comunidade escolar para avançar e construir uma cidade com indivíduos atuantes, com senso crítico, ciente da sua importante participação no desenvolvimento da educação do município.

Consideramos, portanto, que a política de educação no município de Camaragibe apresenta avanços significativos, porém ainda há lacunas para se efetivarem as estratégias que compõem o PME (2015-2025). Merecem ser objeto de novos estudos e reflexões as condições em que as metas e estratégias estão sendo (ou não) efetivadas, bem como a participação e mobilização (ou não) dos sujeitos para sua efetivação.

## Referências

AZEVEDO, Janete Maria Lins. Plano Nacional de Educação e planejamento: a questão da qualidade da educação básica. *Revista Retratos da Escola*, v. 8, n. 15, 2014.

BARDIN, Laurence. *Análise de Conteúdo*. São Paulo: Edições 70 LDA, 1977.

BOTLER, Alice Miriam Happ. Cultura e Relações de Poder na Escola. *Revista Educação e Realidade*. n. 35. v. 2. p. 187-206. mai./ago. 2010.

BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm). Acesso em: 17 mai. 2019.

BRASIL. Fórum Nacional de Educação. *O planejamento educacional no Brasil*. 2011. Disponível em: [fne.mec.gov.br/imagem/pdf/nota\\_tecnicas\\_pne\\_2011\\_2020.pdf](http://fne.mec.gov.br/imagem/pdf/nota_tecnicas_pne_2011_2020.pdf). Acesso em: 25 maio 2019.

CAMARAGIBE. Lei Municipal nº 632/2015, 22 de junho de 2015. Dispõe sobre a adequação do Plano Municipal de Educação de Camaragibe, e dá outras providências. *Diário Oficial do Município*, 25 de junho de 2015.

LIBÂNEO, José Carlos. *Organização e Gestão da Escola – teoria e prática*. 4. ed. Goiânia: Alternativa, 2001.

OLIVEIRA, Elisângela dos Santos. CIPRIANO, Alessandra Martins Constantino. *O planejamento educacional no Brasil nos séculos XX e XXI: aspectos históricos*. Disponível em: [http://www.anpae.org.br/IBERO\\_AMERICANO\\_IV/GT5/GT5\\_Comunicacao/ElisangeladosSantosdeOliveira\\_GT5\\_integral.pdf](http://www.anpae.org.br/IBERO_AMERICANO_IV/GT5/GT5_Comunicacao/ElisangeladosSantosdeOliveira_GT5_integral.pdf). Acesso em: 18 maio 2019.

PRETI, Oreste; LINO, Élide Maria Loureiro; PAZ, Adalberto Domingos da. Políticas Públicas na Área Social. *Caderno de Estudos do Curso Competências Básicas*. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. 4. ed. Brasília: FNDE, 2013.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. *História da educação no Brasil: 1930/1973*. 29. ed. Petrópolis: Vozes, 2005.

SAVIANI, Dermeval. Sistemas de ensino e planos de educação: o âmbito dos municípios. *Educação e Sociedade*. [online]. 1999, v. 20, n. 69, p. 119-136.

SILVA, Alex Vieira; AZEVEDO, Janete Maria Lins de. O Plano Municipal de Educação na Gestão e Organização de Escolas Públicas de Olinda. In: SILVA, Givanildo; SANTOS, Inalda Maria. (Org.) *Políticas de gestão escolar no Nordeste brasileiro: percursos, desafios e perspectivas*. Maceió-AL. Edufal, 2019.

SILVA, Scheila Ribeiro de Abreu; NOGUEIRA, Sônia Martins de Almeida. *O Plano Municipal de Educação no Contexto do Desenvolvimento Local e da Cultura da Escola*. 2012. Disponível em: <https://anpae.org.br/website/>. Acesso em: 23 maio 2019.

SILVA, Leandro Vitoriano da; OLIVEIRA, Maria Eliza Nogueira. *O Plano Municipal de Educação: da Autonomia Construída à Autonomia Decretada*. 2016. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revis-tateias/article/view/25532>. Acesso em: 23 maio 2019.

SILVA, Emanuelle Santana da; SANTOS, Ana Lúcia Félix dos. *O Plano Municipal de Educação da Cidade de Camaragibe/PE: analisando o processo de construção e articulação das metas com o PNE*. Disponível em: <http://seminariosregionaisanpae.net.br/atual/1comunicacao/Capitulo01/EmanuelleSantanadaSilva-Eixo1Com.pdf>. Acesso em: 02 jun. 2019.

SOUSA, Luís Carlos Marques. *Cultura Organizacional e Educação: tematizando desafios e possibilidades*. 1. ed. Curitiba: CRV, 2018. v. 1. 237p.

SOUZA, Ângelo Ricardo de. A política educacional e seus objetos de estudo. *Revista de Estudios Teóricos y Epistemológicos en políticas educativas*, v. 1, n. 1, 2016, p. 75-89.

SOUZA, Donaldo Bello de; ALCÂNTARA, Alzira Batalha. *(Des)Vinculação de Planos Municipais de Educação Metropolitanos com outros Instrumentos de Gestão Local da Educação*. Edu: Pesqui São Paulo, v. 43, n. 3, p. 711-726, jul./set., 2017.

SOUZA, Ângelo Ricardo de [et al.]. *Planejamento e trabalho coletivo*. Universidade Federal do Paraná, Pró-Reitoria de Graduação e Ensino Profissionalizante, Centro Interdisciplinar de Formação Continuada de Professores; Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. Curitiba : Ed. da UFPR. 2005.

VIEIRA, Sofia Lerche. *Educação básica: política e gestão da escola*. Brasília: Liber Livro, 2008.

<b>Título</b>	Políticas públicas em educação e gestão educacional: narrativas plurais
<b>Organização</b>	Maria Sandra Montenegro Silva Leão Márcia Regina Barbosa
<b>Formato</b>	E-book (PDF)
<b>Tipografia</b>	Calluna (texto) e Nexus Sans Pro (títulos)
<b>Desenvolvimento</b>	Editora UFPE



Rua Acadêmico Hélio Ramos, 20, Várzea, Recife-PE  
CEP: 50740-530 | Fone: (81) 2126.8397  
editora@ufpe.br | www.editora.ufpe.br

