

[eccos@uninove.br](mailto:eccos@uninove.br)  
[www.uninove.br/revistaeccos](http://www.uninove.br/revistaeccos)

# ECCOS

Revista Científica

**UNINOVE**  
  
Universidade Nove de Julho  
[www.uninove.br](http://www.uninove.br)

ISSN impresso: 1517-1949  
ISSN eletrônico: 1983-9278

<i>EccoS – Revista Científica</i>	São Paulo	n. 40	p. 1-224	mai./ago.	2016
-----------------------------------	-----------	-------	----------	-----------	------

DOI: 10.5585/EccoS

#### AFILIADA

Abec – Associação Brasileira de Editores Científicos.  
[www.abecbrasil.org.br](http://www.abecbrasil.org.br)

#### MEMBRO

Clacso – Conselho Latino-americano de Ciências Sociais. <http://www.clacso.org>

Fepae – Fórum dos Editores de Periódicos da Área da Educação, da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação – Anped

#### BASES INDEXADORAS

AERES – Agence d'évaluation de la recherche et de l'enseignement supérieur. <http://www.aeres-evaluation.fr/index.php/Publications/Methodologie-de-l-evaluation/Listes-de-revues-SHS-de-l-AERES>

BBE – Bibliografia Brasileira de Educação – MEC/Inep. [www.inep.gov.br/pesquisa/bbe-online](http://www.inep.gov.br/pesquisa/bbe-online)

Credi – Centro de Recursos Digitais da Organização dos Estados Iberoamericanos (OEI). <http://www.oei.es/bri10.htm>

Diadorim – Diretório de Políticas de Acesso Aberto das Revistas Científicas Brasileiras. <http://diadorim.ibict.br/handle/1/183>

DOAJ – Directory of Open Access Journals. [www.doaj.org/doi](http://www.doaj.org/doi)

E-revit@s-CSIC – Plataforma Open Access de Revistas Científicas Electrónicas Españolas y Latinoamericanas. <http://www.erevistas.csic.es/quees.php>

EBSCO – Academic Databases for Colleges and Universities. <https://www.ebscohost.com/Academi>

Edubase – Faculdade de Educação/ Unicamp – SP/ Brasil. <http://143.106.58.49/fae/default.htm>

ERIH PLUS – Índice Europeu de Referência para as Humanidades. <https://dbh.nsd.uib.no/publiseringsskanaler/erihplus/periodical/info?id=472557>

IREISIE – Base de datos sobre Educación - IISUE, UNAM.

Latindex – Sistema Regional de Información en Línea para Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal. [www.latindex.unam.mx/](http://www.latindex.unam.mx/)

Proquest (EUA) – [www.proquest.com](http://www.proquest.com)

Qualis Periódicos – [www.capes.gov](http://www.capes.gov)

Redalyc – Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal. <http://www.redalyc.org/revista.oa?id=715/>

ROAD - (Directory of Open Access Scholarly Resources) <http://road.issn.org/issn/1983-9278-ec-cos-revista-cientifica#V2hHmy25cdV>

Sumários – Base indexadora de periódicos científicos brasileiros. <http://www.sumarios.org/>

#### Editores

Antonio Joaquim Severino

Carlos Bauer

#### Conselho Editorial

Adriana Marrero – Universidad de la República [Uruguai]

Antônio Teodoro – ULHT [Portugal]

Bernadete Angelina Gatti – FCC, PUC-SP [Brasil]

Betânia Leite Ramalho – UFRN [Brasil]

Brazão Mazula – Universidad Eduardo Mondlane [Moçambique]

Carlos Alberto Torres – UCLA [Estados Unidos da América]

Carlos Roberto Jamil Cury – PUC-Minas [Brasil]

Carlos Rodrigues Brandão – UNICAMP [Brasil]

Claudia Barcellos Moreira Abreu – UFPR [Brasil]

Danilo Streck – UNISINOS [Brasil]

Dermeval Saviani – Unicamp [Brasil]

Diana Soto Arango – UPTC [Colômbia]

Guilherme Arias Beatón – Universidad de Havana [Cuba]

Iria Brzeziński – UCG [Brasil]

José Beltrán – Univ. de Valencia [Espanha]

José J. Queiroz – PUC-SP [Brasil]

José Rubens Jardimino – UFOP [Brasil]

Luis Evelio Alvarez Jaramillo – CADE-CAUCA [Popayan, Colombia]

Manuela Guilherme – ULHT [Portugal]

Maria da Glória Gohn – Unicamp [Brasil]

Maria Dilnéia Espíndola Fernandes – UFMS [Brasil]

Menga Lüdke – PUC-RJ [Brasil]

Moacir Gadotti – FE-USP, IPF [Brasil]

Sílvia Liomovate – Universidad de Buenos Aires [Argentina]

Sílvio Donizetti de Oliveira Gallo – Unicamp [Brasil]

Thérèse Hamel – Université Du Laval [Canadá]

Walter Esteves Garcia – PUC-SP, CNPq [Brasil]

Wiel Veugelers – Universiteit voor Humanistiek [Holanda]

#### Comissão Editorial

Celso do Prado Ferraz de Carvalho

Jason Ferreira Mafra

Jose Eustáquio Romão

Manuel Tavares Gomes

Marcos Antonio Lorieri

Maurício Pedro da Silva

Analista editorial Juliana Aparecida Cezario

Revisão Carlos Alberto Coelho

Projeto gráfico João Ricardo M. Oliveira

E17 Eccos: revista científica, n. 40  
São Paulo: Universidade Nove de Julho,  
1999- v.; 22,5 cm.

2° quadrimestre.  
ISSN 1517-1949

1. Educação – Periódicos. I. Universidade  
Nove de Julho.

CDD 370.5

#### REPRODUÇÃO AUTORIZADA, DESDE QUE CITADA A FONTE

A instituição ou qualquer dos organismos editoriais desta publicação não se responsabilizam pelas opiniões, idéias e conceitos emitidos nos textos, de inteira responsabilidade de seu(s) autor(es).

*Eccos – Revista Científica* é publicada sob a responsabilidade do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), da Universidade Nove de Julho (UNINOVE), São Paulo, Brasil.

*Eccos – Revista Científica* é uma publicação científica que se propõe a ser um veículo de divulgação da produção em Educação. Busca contribuir para a inovação do conhecimento nessa área. Esta publicação também está disponível em formato eletrônico: no portal Uninove, acesse [www.uninove.br/publicacoes](http://www.uninove.br/publicacoes).



# SUMÁRIO / CONTENTS

## Editorial / *Editor's note*

EDITORIAL .....	11
Antonio Joaquim Severino	
Carlos Bauer	

## Artigos / *Articles*

PROVA BRASIL E OS MECANISMOS DE CONTROLE SIMBÓLICO NA ORGANIZAÇÃO DA ESCOLA E NO TRABALHO DOCENTE.....	17
<i>PROVA BRASIL AND THE MECHANISMS OF SYMBOLIC CONTROL IN SCHOOL ORGANIZATION AND TEACHING</i>	
Marilda Pasqual Schneider	
Aline Sartorel	
O PROCESSO REGULATÓRIO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR A DISTÂNCIA NO BRASIL .....	33
<i>THE REGULATORY PROCESS OF HIGHER DISTANCE EDUCATION IN BRAZIL</i>	
Marcio Mugnol	
GESTÃO DO PROCESSO DE REORIENTAÇÃO CURRICULAR NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE DOURADOS (2001 A 2008) .....	49
<i>ADMINISTRATION OF THE CURRICULAR REORIENTATION IN THE MUNICIPAL EDUCATIONAL SYSTEM OF DOURADOS (MS) (2001 TO 2008)</i>	
Eliane Souza de Carvalho	
Lindamir Cardoso Vieira de Oliveira	
POLÍTICAS EDUCACIONAIS PARA A FORMAÇÃO DOCENTE NA EDUCAÇÃO BÁSICA .....	67
<i>EDUCATIONAL POLICIES FOR TEACHER TRAINING IN BASIC EDUCATION</i>	
Maria Lília Imbiriba Sousa Colares	

**AValiação INSTITUCIONAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL:  
A PARTICIPAÇÃO DAS CRIANÇAS NA ORGANIZAÇÃO  
DO TRABALHO PEDAGÓGICO..... 83**

*INSTITUTIONAL EVALUATION IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION: CHILDREN'S PARTICIPATION  
IN THE ORGANIZATION OF EDUCATIONAL WORK*

**Julio Gomes Almeida  
Hosana Vanessa Gomes Aguiar de Paiva**

**PRÁTICAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL:  
CONTRIBUIÇÕES DE ESTUDOS CIENTÍFICOS (1999-2009)  
E OS DESAFIOS À FORMAÇÃO DO PROFESSOR..... 97**

*CHALLENGES TO THE FORMATION OF EARLY CHILDHOOD EDUCATION TEACHER:  
CONTRIBUTIONS OF SCIENTIFIC STUDIES (1999-2009)*

**Daniele Ramos de Oliveira  
Célia Maria Guimarães**

**VALORIZAÇÃO PROFISSIONAL E CONDIÇÕES DE TRABALHO  
DOCENTE NO PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO 2014-2024..... 113**

*PROFESSIONAL DEVELOPMENT AND TEACHING WORKING CONDITIONS  
IN NATIONAL EDUCATION PLAN 2014-2024*

**Rosemary Roggero**

**A EDUCAÇÃO POPULAR E O CAMPO DAS PRÁTICAS SOCIOEDUCATIVAS:  
CONSIDERAÇÕES SOBRE A HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO POPULAR E DE  
SEUS DESAFIOS ATUAIS..... 129**

*THE POPULAR EDUCATION AND THE FIELD OF SOCIO-EDUCATIVE PRACTICES: CONSIDERATIONS  
ON THE HISTORY OF POPULAR EDUCATION AND ITS CURRENT CHALLENGES*

**Luís Antonio Groppo  
Suzana Costa Coutinho**

**A INSERÇÃO DA CAPES NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES  
DA EDUCAÇÃO BÁSICA NO BRASIL ..... 145**

*THE CAPES INSERTION IN BASIC EDUCATION  
TEACHERS FORMATION IN BRASIL*

**Nathanael da Cruz e Silva Neto  
Silvana Fernandes Lopes  
Julio Cesar Torres  
Carlos da Fonseca Brandão**

AS CRIANÇAS E A EDUCAÇÃO AMBIENTAL: DISCURSOS SOBRE “GERAÇÕES DO FUTURO” E APONTAMENTOS SOBRE UMA POSSÍVEL CONTRIBUIÇÃO NA ÁREA .....	163
---	-----

*L'ÉDUCATION A L'ENVIRONNEMENT ET LES ENFANTS: LES DISCOURS*

*SUR “LES GÉNÉRATIONS FUTURES” ET DES RÉFLEXIONS SUR UNE ÉVOLUTION POSSIBLE*

*CHILDREN AND ENVIRONMENTAL EDUCATION: SPEECHES ON*

*“THE FUTURE GENERATIONS” AND NOTES ON A POSSIBLE CONTRIBUTION IN THE AREA*

**Vânia Roseane Pascoal Maia**

**Carlos R. S. Machado**

APRENDIZAGEM COOPERATIVA COMO PRÁTICA PEDAGÓGICA INCLUSIVA: APLICAÇÃO DO MODELO <i>JIGSAW</i> NUMA TURMA DO 2º CICLO .....	187
--	-----

*COOPERATIVE LEARNING AS AN INCLUSIVE PEDAGOGIC STRATEGY:*

*THE JIGSAW METHOD IN A CLASS OF 10-12 YEAR-OLDS*

*L'APPRENTISSAGE COOPÉRATIF COMME UNE PRATIQUE PÉDAGOGIQUE INCLUSIVE:*

*MISE EN ŒUVRE DE LA MÉTHODE JIGSAW DANS UNE CLASSE DE SIXIÈME*

**Isaura Santos Alves**

**Isabel Rodrigues Sanches**

**Cláudia Pais Tavares**

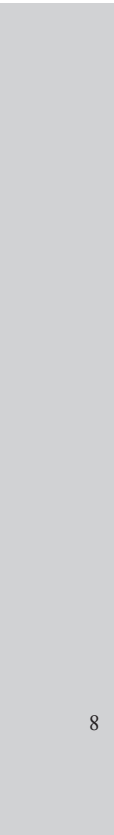
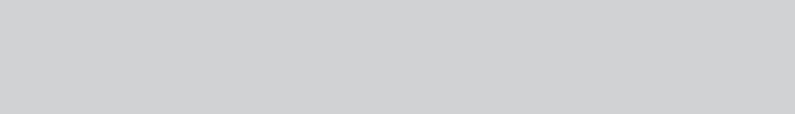
## Resenhas / Reviews

VAMOS BRINCAR DE QUÊ? CUIDADO E EDUCAÇÃO NO DESENVOLVIMENTO INFANTIL .....	207
Ligia de Carvalho Abôes Vercelli	

CAIO PRADO JÚNIOR: UMA BIOGRAFIA POLÍTICA .....	213
Graziela Naclério Forte	

## Instruções para os autores / Instructions for authors

DIRETRIZES PARA AUTORES .....	217
-------------------------------	-----





# *Editorial*

*Editor's note*



## EDITORIAL

Eccos – Revista Científica é a publicação oficial de difusão acadêmica do Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE, da Universidade Nove de Julho – Uninove. A revista é publicada, ininterruptamente, desde 2001, difundindo manuscritos que tenham sua fundamentação na área educacional e no campo das humanidades, alcançando, neste instante, 40 números, o que nos parece dimensionar o seu dinamismo e a vigorosa presença dessa atividade editorial no debate público e acadêmico educacional.

Eccos – Revista Científica pública artigos resultantes de pesquisas originais, reflexões, ensaios, resenhas críticas e aportes teóricos e metodológicos na área educacional. O seu objetivo maior é contribuir na difusão de trabalhos e pesquisas acadêmicas que se inscrevam no campo da ciência da educação, oferecendo acesso livre e imediato de todo o seu conteúdo através do [www.uninove.br/revistaeccos](http://www.uninove.br/revistaeccos) e inspirada no princípio da ampla e irrestrita difusão do conhecimento. Ela também tem buscado contribuir para o processo de aglutinação dos autores em torno de dossiês temáticos e efetivar a ampla, irrestrita e gratuita divulgação dos seus estudos e pesquisas na área da educação.

A manutenção de uma revista especializada em Educação, neste momento, parece tornar-se um imperativo, à vista das atuais condições de

desenvolvimento da pesquisa em educação, nos diversos centros especializados e, sobretudo, nos Programas de Pós-Graduação da área educacional brasileira. No contexto da expansão quantitativa desse nível de ensino e à vista das preocupações e investimentos na consolidação qualitativa do trabalho aí desenvolvido, a divulgação da produção científica de seus pesquisadores, professores e alunos é necessidade fundamental.

Com efeito, esta produção só será identificada e avaliada pelo seu alcance e contribuição no seio da comunidade científica, mediante sua divulgação sistemática. Esta é a justificativa fundamental da existência de uma revista especializada. O desenvolvimento e a consolidação da Pós-Graduação em Educação, no Estado de São Paulo, em particular, e, no Brasil, em geral, reforçam estas tendências, demonstrando a necessidade de sistematizar a divulgação da produção dos Programas.

Sem dúvida, não se está propondo que os pesquisadores do Programa publiquem apenas neste veículo. É de fundamental importância que os professores e alunos encontrem canais para divulgação de seus trabalhos em outros periódicos, de outras entidades congêneres, sobretudo naquelas de alcance nacional e mesmo internacional. Mas uma revista produzida por um Programa não só irá mostrar a capacidade de produção científica, seu ritmo e sua qualidade, mas também terá melhores condições de ganhar status de publicação científica de alcance nacional, na medida em que poderá intercambiar espaços maiores e mais sistemáticos com pesquisadores de todo o país.

É de se ressaltar ainda que tal iniciativa, de caráter institucional, é instrumento poderoso para a consolidação de práticas acadêmicas e científicas integradas, interdisciplinares, que reforçam convergências de investimentos no processo coletivo e solidário da produção científica.

Eccos – Revista Científica, no momento em que alcança a expressiva marca de quarenta (40) números já publicados, vem cumprindo esse papel, tendo demonstrado consistência e solidez, sendo reconhecida pela comunidade da área e demonstrando qualidade significativa ao ser classificada como B2 no sistema Qualis, da Capes. No entanto, é chegada a hora de avançar nas suas características e na sua qualificação, seja para atender novas exigências das agências de indexação, de normatização e avaliação dos periódicos, tais como a própria Capes, o Scielo, Scopus, ISI e outras, mas lembrando de que, ao longo desses anos, a revista filiou-se a uma rede de Bases de Dados, com indexadores nacionais e estrangeiros de grande alcance, repercussão e credibilidade acadêmico-científica.

Razões essas que, no presente momento, nos permitem postular a manutenção e o avanço dos seguintes objetivos:

1. Divulgar para a sociedade em geral e para a comunidade científica, que se interesse pela temática educacional, os resultados da produção acadêmica do Programa de Pós-Graduação em Educação.
2. Servir de espaço de discussão especializada, interdisciplinar e interinstitucional de temas educacionais, intercambiando espaços para abrigar trabalhos de pesquisadores externos ao Programa.
3. Fornecer referências para a avaliação da qualidade científica da pesquisa em educação e da produtividade dos docentes e discentes pesquisadores, individualmente, e da instituição como um todo.
4. Contribuir para a consolidação da abordagem do conhecimento no campo educacional, mediante estudos centrados nas questões mais relevantes que se põe à comunidade da área e à sociedade, em geral, na atualidade.
5. Contribuir para a consolidação da memória da prática científica no âmbito da educação.
6. Colocar ao alcance de professores e alunos das várias modalidades e níveis de cursos de graduação e de pós-graduação, subsídios para o trabalho didático.
7. Servir de instrumento de permuta e intercâmbio com outras Revistas, Instituições, Programas de Pós-Graduação e pesquisadores, da área da educação e das áreas fins.
8. Promover a adoção de normas de qualidade na condução do conhecimento científico em educação e na sua comunicação.

Dito essas coisas e firmados esses compromissos políticos editoriais e acadêmicos, asseveramos nossa confiança no presente e no futuro promissor que se anuncia para *Eccos – Revista Científica*, como, também, aproveitamos para anunciar que essa importante e desafiante empreitada será conduzida, a partir de janeiro de 2017, pelos professores Manuel Tavares e Eduardo Santos, recém-indicados pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), da Universidade Nove de Julho (UNINOVE), para assumirem as incumbências de editores da revista.

No presente número, constam os seguintes artigos:

Prova Brasil e os mecanismos de controle simbólico na organização da escola e no trabalho docente, de Marilda Pasqual Schneider e Aline Sartorel; O processo regulatório da educação superior a distância no Brasil, de Marcio Mugnol; Gestão do processo de reorientação curricular na rede municipal de ensino de Dourados (2001 a 2008), de Eliane Souza de Carvalho e Lindamir Cardoso Vieira de Oliveira; Políticas educacionais para a formação docente na educação básica, de Maria Lília Imbiriba Sousa Colares; Avaliação institucional na educação infantil: a participação das

crianças na organização do trabalho pedagógico, de Júlio Gomes de Almeida e Hosana Vanessa Gomes de Paiva Aguiar; Práticas de educação infantil: contribuições de estudos científicos (1999-2009) e os desafios à formação do professor, de Célia Maria Guimarães e Daniele Ramos de Oliveira; Valorização profissional e condições de trabalho docente no Plano Nacional de Educação (2014-2024), de Rosemary Roggero; A educação popular e o campo das práticas socioeducativas: considerações sobre a história da educação popular e de seus desafios atuais, de Luís Antonio Groppo e Suzana Costa Coutinho; A inserção da CAPES na formação de professores da educação básica no Brasil, de Nathanael da Cruz e Silva Neto, Silvana Fernandes Lopes, Julio Cesar Torres e Carlos da Fonseca Brandão; As crianças e a educação ambiental: discursos sobre “gerações do futuro” e apontamentos sobre uma possível contribuição na área, de Vânia Roseane Pascoal Maia e Carlos Roberto da Silva Machado; Aprendizagem cooperativa como prática pedagógica inclusiva – Aplicação do modelo jigsaw numa turma do 2º ciclo, de Isaura Santos Alves, Isabel Rodrigues Sanches e Cláudia Pais Tavares.

Boa leitura a todos!

**Antonio Joaquim Severino**  
**Carlos Bauer**

# *Artigos*

*Articles*





# PROVA BRASIL E OS MECANISMOS DE CONTROLE SIMBÓLICO NA ORGANIZAÇÃO DA ESCOLA E NO TRABALHO DOCENTE

PROVA BRASIL AND THE MECHANISMS OF SYMBOLIC  
CONTROL IN SCHOOL ORGANIZATION AND TEACHING

**Marilda Pasqual Schneider**

Doutora em Educação. Professora do Programa de Pós-Graduação  
em Educação da Universidade do Oeste de Santa Catarina, SC – Brasil  
marilda.schneider@unoesc.edu.br

**Aline Sartorel**

Mestre em Educação. Professora. Analista Pedagógica do Senac, SC - Brasil  
aline.sartorel@hotmail.com

**Resumo:** O artigo analisa formas simbólicas de regulação e controle de ações desenvolvidas por escolas de educação básica sob influência de políticas de avaliação nacional. O estudo orienta-se pela questão: quais significados são atribuídos à Prova Brasil e que elementos de regulação e controle podem ser observados na organização da escola e no trabalho docente? A coleta de dados ocorreu por meio de observações, entrevistas e questionários a gestores e docentes de escolas da rede municipal de ensino. Os resultados evidenciam que a Prova Brasil constitui importante ferramenta de controle simbólico das ações operadas por escolas públicas municipais em vista de sua associação com o Ideb, atualmente indicador oficial de aferição da qualidade da educação básica no Brasil. Escolas e redes de ensino vêm se rendendo às forças invisíveis que integram a arquitetura dessa avaliação, mesmo não acreditando na potencialidade de induzirem mudanças efetivas de melhoria da qualidade educacional.

**Palavras-chave:** Prova Brasil. Controle simbólico. Organização da escola. Trabalho docente.

**Abstract:** The article analyzes symbolic forms of regulation and control of the actions developed by schools of basic education under the influence of large-scale assessment policies. The study is guided by the question: What meanings are assigned to the national examination called 'Prova Brasil' and which forms of regulation and control can be observed in school organization and teaching? Data collection was carried out through observation, interviews and questionnaires to managers and teachers of public schools run by municipal government. The results show that the national examination 'Prova Brasil' represents

an important mechanism of symbolic control of public school actions due to its association with 'Ideb', the current official indicator for quality assessment of basic education in Brazil. Schools and education networks have been yielding to the unseen forces that guide this examination, even skeptical of its potential for inducing effective change for education quality improvement.

**Key words:** Prova Brasil. Symbolic control. School organization. Teaching

## Introdução

Desde o início dos anos de 1990, discussões entre educadores e pesquisadores sobre mecanismos de regulação e controle da qualidade da educação básica brasileira desaguam majoritariamente nas políticas de avaliação nacional. Dentre as políticas implantadas mais recentemente, que vêm oferecendo importantes elementos para a discussão sobre o que se entende por qualidade, está o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb).

Criado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa Anísio Teixeira (Inep) em 2007, como uma ferramenta inovadora de indução de políticas públicas na educação básica, o Ideb sintetiza dois conceitos considerados igualmente importantes para o acompanhamento das metas de qualidade educacional traçadas com a criação do índice: rendimento escolar e desempenho dos estudantes em avaliações nacionais. Por reunir em uma única ferramenta a possibilidade de monitoramento do fluxo escolar e de desempenho dos estudantes visando atender certo padrão de qualidade, esse índice vem sendo considerado uma ferramenta de avaliação, responsabilização e prestação de contas (*accountability*)<sup>1</sup> do ensino praticado nas e pelas escolas brasileiras, tornando-se, por conta disso, mecanismo importante de regulação e controle dos sistemas educacionais.

O índice possui periodicidade bianual e é calculado a partir dos dados de aprovação escolar, obtidos no Censo Escolar, e das médias de desempenho dos estudantes em avaliações do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb). Na sua primeira apresentação à nação brasileira, em 2007, foi apontado o resultado obtido por escolas e redes de ensino em dois biênios: 2005 e 2007. Portanto, quando as escolas foram informadas da existência do Ideb receberam no pacote duas avaliações do índice sem terem tido a oportunidade de manifestar qualquer reação sobre os resultados obtidos nas duas primeiras aferições.

Em vista da importância adjudicada ao Ideb na indução de políticas pela melhoria da qualidade da educação básica no Brasil, o estudo em pauta propõe analisar especialmente uma das peças que compõem o índice

e que remete justamente às políticas de avaliação nacional: a Prova Brasil. Trata-se de uma avaliação inserida na estrutura do Saeb e realizada pelo Inep de forma censitária desde 2005 com objetivo de monitor a atuação das escolas brasileiras.

Desde que foi alçada à condição de peça do Ideb, em 2007, a Prova Brasil tornou-se um dos mecanismos primordiais de acompanhamento e monitoramento das metas de qualidade, constituindo-se, por conta disso, uma das avaliações nacionais com maior poder de influência na atuação das escolas de educação básica.

Os resultados dessa avaliação permitem uma radiografia por escola, sendo que a média alcançada corresponde ao número de competências e habilidades que os estudantes, até a faixa etária exigida para a resolução do exame, já desenvolveram. O conjunto de competências e habilidades sintetiza as proficiências que se espera terem sido desenvolvidas em cada nível da escala. Nesse sentido, representa um exemplo paradigmático do esforço do MEC em produzir políticas de avaliação educacional capazes de provocar mudanças no modo de organizar, compreender e realizar a atividade educativa no âmbito das escolas brasileiras.

Tomando a dinâmica da Prova Brasil como orientadora dos desafios que se impõem às escolas e redes de ensino, é possível vislumbrar o tamanho do compromisso que gestores, docentes e estudantes precisam assumir para o alcance das metas traçadas. Sobre esse compromisso, Schneider (2013, p. 28) afirma haver “[...] uma tendência a que os exames padronizados indiquem qual conhecimento é relevante, delimitando, por extensão, o que deve ou não ser ensinado”.

Tendo em conta esses apontamentos e nosso interesse de desvelar instrumentos estruturados e estruturantes de forças simbólicas na regulação das mudanças operadas em escolas de educação básica por influência de avaliações nacionais como a aqui referida, o estudo em pauta tem por objetivo identificar, nos significados atribuídos à Prova Brasil, elementos de controle simbólico na organização da escola e no trabalho docente.

A coleta de dados compreendeu levantamento de dados em cinco escolas públicas da rede municipal de ensino, situadas em municípios do Estado de Santa Catarina<sup>2</sup>. A delimitação do universo da pesquisa tem a ver com o fato de o estudo em tela fazer parte de uma investigação realizada entre os anos de 2011 e 2014 por pesquisadores do Programa de Pós-graduação de uma Instituição de Ensino Superior situada na região de abrangência da investigação. A pesquisa foi desenvolvida com recursos do Programa Observatório da Educação (Obeduc/Capes) e teve dentre os municípios investigados os arrolados neste estudo.

Porém, enquanto aquele projeto tenha envolvido dezoito municípios catarinenses, selecionamos para o estudo em tela apenas aqueles em cujas escolas foi efetuado Oacompanhamento da Prova Brasil, por parte da equipe de pesquisadores, nos anos de 2011 e 2013. A atividade de acompanhamento do cotidiano da escola em dia de Prova Brasil permitiu identificar como e por onde operam as ferramentas de controle simbólico na condução das políticas de avaliação nacional.

Os recursos técnicos para coleta de dados compreenderam, portanto, dados de observações realizadas nas escolas públicas municipais desses municípios, nos dois momentos de acompanhamento da Prova Brasil; entrevistas com diretores dessas escolas; e, ainda, aplicação de questionários aos docentes dos anos iniciais e finais do ensino fundamental das classes submetidas à referida avaliação (5º e 9º anos).

## **Novos modos de regulação da escola e do trabalho docente: desvelando instrumentos estruturantes e estruturados de controle simbólico**

No Brasil, a década de 1990 foi marcada por importantes reformas educacionais, algumas delas com o objetivo de modernizar o Estado e adequá-lo às exigências da economia mundial. Influenciadas pelo movimento internacional, novas tendências gerenciais foram aos poucos incorporadas à administração dos serviços públicos. Parte das mudanças efetuadas no setor esteve pautada na descentralização, flexibilização e desregulação da gestão pública “[...] com a justificativa de busca de melhoria no atendimento ao cidadão/contribuinte, reduzindo mediações” (OLIVEIRA, 2010, p. 129).

No setor educacional, as reformas encetadas desaguararam em novas atribuições às escolas e sistemas de ensino, especialmente voltadas à tarefa de inovar sua forma de organização e gestão, de modo a produzir melhores resultados e atender, por essa lógica, demandas que lhe foram impostas pelas novas políticas públicas.

Peça importante dessas reformas, as avaliações nacionais passaram a constituir mecanismo importante de regulação e controle dos sistemas de ensino, consagrando “[...] outro estatuto à intervenção do Estado na condução das políticas públicas” (BARROSO, 2005, p. 727). Conforme o autor, as estratégias de intervenção adotadas contribuíram para o desenvolvimento de uma tecnologia que opera por controle remoto, ou, como denomina Ball (2006, p. 12), por “controle a distância”, a partir da qual a regulação passa

a ser “[...] mais flexível na definição dos processos [porém mais] rígida na avaliação da eficiência e eficácia dos resultados” (BARROSO, 2005, p. 727).

Justificada pela necessidade de transparência e prestação de contas dos/nos serviços públicos, a avaliação dos sistemas passou a ser uma ferramenta imprescindível na nova configuração da gestão educacional. No bojo desse processo ocorreu a reestruturação do Saeb, em 2005, a partir do que a Prova Brasil (denominada desde então de Anresc – Avaliação Nacional de Rendimento Escolar) e a criação do Ideb, em 2007, passaram a figurar como dois marcos das mudanças nos modos de regulação da qualidade na educação básica brasileira.

É preciso lembrar que a política implantada pela via do Ideb transfere à comunidade escolar a responsabilidade pela melhoria da qualidade educacional. Segundo o Inep, a proclamada qualidade será alcançada com o cumprimento de metas projetadas por escola e rede de ensino. Significa dizer que, para o alcance das metas de qualidade a escola teria de assegurar um bom desempenho de seus estudantes na Prova Brasil<sup>3</sup> e manter equilibradas as taxas de aprovação<sup>4</sup>.

Como já é sabido, essa avaliação compreende um exame aplicado a cada dois anos em escala nacional a todos os estudantes das séries finais de cada uma das etapas de escolarização no ensino fundamental (anos iniciais e anos finais), em escolas da rede pública com no mínimo 20 alunos matriculados nas séries avaliadas. Na sua realização, os estudantes respondem questões de língua portuguesa (com foco em leitura), matemática (com foco na resolução de problemas) e ciências<sup>5</sup>. Diretores e professores das turmas e escolas avaliadas também respondem a questionários que coletam dados demográficos, perfis profissionais e de condições de trabalho.

Com a criação do Ideb, em 2007, os resultados da Prova Brasil passaram a integrar esse índice fortalecendo a importância e o significado dessa avaliação para as escolas. Por conta disso, Schneider (2013, p. 24) reitera que, “[...] juntamente com o Saeb, a Prova Brasil representa hoje, uma das forças mais expressivas da cultura de avaliação em larga escala no Brasil em vista do lugar que ocupa na delimitação dos indicadores de qualidade da educação básica”.

Ao referir-se aos mecanismos de regulação em curso, Oliveira (2011, p.127) defende que a Prova Brasil “[...] tem mais chances de promover mudanças, pois para a melhoria da qualidade do sistema educacional, primeiro deve-se atingir a dimensão micro das escolas, para depois atingir a macro, das redes de ensino”.

Em vista das ferramentas utilizadas na aplicação do exame e na divulgação dos resultados, estes tendem a gerar certo desconforto entre a co-

munidade escolar, especialmente se a pontuação fica abaixo das expectativas nutridas tanto pela escola como pela comunidade. Divulgados pela mídia como *rankings* das escolas, esses resultados contribuem para a produção de uma lógica competitiva criando muitas vezes um efeito deletério e pouco pedagógico de uso das avaliações nacionais. Como consequência, são criadas estratégias que permitam melhorar o desempenho das escolas nos exames de modo a produzir efeitos no Ideb sem, no entanto, assegurar condições concretas de melhoria da qualidade educacional. O efeito ideológico produzido cria outro estatuto de regulação das escolas e seus docentes, manifesto tanto na forma quanto no conteúdo como uma forma de controle simbólico.

Consoante explica Bourdieu (2009, p.14, grifo do autor), o poder simbólico é um

[...] poder quase mágico que permite obter o equivalente daquilo que é obtido pela força (física ou econômica), graças ao efeito específico de mobilização, [mas que] só se exerce se for *reconhecido*, quer dizer, ignorado como arbitrário. Isto significa que o poder simbólico não reside nos sistemas simbólicos [...] mas que se define numa relação determinada.

Para ser simbólico, o poder precisa ser “[...] capaz de produzir efeitos reais sem dispêndio aparente de energia” (BOURDIEU, 2009, p.15). Exatamente é o que parece ocorrer com a Prova Brasil, especialmente a partir do momento em que foi alçada a uma das peças do Ideb. As metas projetadas por escola para o Ideb de cada biênio criam um ambiente propício para que as formas de poder simbólico se manifestem. Ainda que as escolas não sofram sanções concretas (ao menos até onde se tem conhecimento) pelos resultados obtidos, paira um sentimento de derrota por parte daquelas que não alcançam as metas como se a responsabilidade pelos resultados dependesse apenas da vontade e da ação direta dos gestores e docentes da escola.

Motivadas por esse sentimento, gestores e docentes acabam compelidos a atuar, tanto na forma de organização da escola quanto na gestão do trabalho, para reverter os resultados caminhando, não raras vezes, na contramão do que anunciam os objetivos e propósitos dessa avaliação.

Ferramentas de controle simbólico são mais facilmente perceptíveis na organização, aplicação e divulgação dos resultados da Prova Brasil, mas não se reduzem a isso. São exemplos desse controle as metas traçadas para o Ideb (por escola e etapa de escolarização); a disponibilização de simulados online no site do MEC; a pressão externa exercida por pais e dirigentes municipais considerando, de um lado, os resultados atingidos e, de outro,

as metas a serem atendidas; e, ainda, a própria dinâmica de realização do exame que gera expectativas e apreensão em gestores, docentes e estudantes dado principalmente o caráter de concurso que lhe é atribuído no momento da aplicação nas escolas.

As relações de força que se exprimem nessas ferramentas produzem efeitos reais, mas sem que sejam visivelmente percebidos por aqueles que são afetados por elas e sem que se dispenda energia voluntária para tal. Práticas escolares de organização da escola e do trabalho dos docentes resultam consequências concretas da força da regulação por mecanismos simbólicos.

## **Percepções de gestores e docentes: metodologia e resultados**

As informações colhidas em cinco escolas da rede municipal de ensino, situadas em municípios catarinenses, dão evidências de que se a escola e o docente não alteram substancialmente seu modo de organizar e planejar as atividades escolares por conta dessas avaliações tampouco a sua presença é por eles ignorada.

O acompanhamento em dois momentos de realização da Prova Brasil (2011 e 2013) e de entrevistas com os gestores das cinco escolas e dos questionários com quatro docentes das séries avaliadas (professores de 5º e 9º anos de língua portuguesa e matemática), que constituíram um universo de vinte informantes do segmento de docentes e cinco do segmento de gestores, permitiram constatar que essas escolas vivem um momento de incertezas e contradições motivadas, em boa medida, pela forma com as políticas de avaliação nacional são concebidas e interpretadas no espaço escolar.

No estudo em tela, as manifestações de gestores aparecem identificadas pela legenda “GE”, seguida de uma numeração que vai de um a cinco, conforme a escola em que atuam. Por sua vez, os docentes são identificados pela legenda “D”, seguido da numeração de cada escola, quando se tratar de docente de 5º ano, de língua portuguesa e matemática; “DLP”, seguido da numeração de cada escola, quando se tratar de docente de língua portuguesa do 9º ano; e “DM”, também seguido da numeração de cada escola, quando se tratar do docente de matemática do 9º ano. As escolas são identificadas por numeração, também de um a cinco.

Gestores de três escolas comungam da percepção de que a Prova Brasil representa um instrumento importante para a melhoria da qualidade de ensino. Isso porque

Este resultará num significado pedagógico, ou seja, os professores terão conhecimento do que os alunos dominam, bem como se possuem capacidade de assimilar diferentes conteúdos ou não, levando-os a criarem hipóteses esclarecendo o motivo que impediu certo aprendizado. (GE2).

Penso que esta [a Prova Brasil] foi criada com objetivo de verificar a qualidade da educação brasileira como é feito em muitos países. Eu vejo de grande importância, pois ela confirma a realidade, isto é, nos traz dados importantes para que possamos tentar sanar as deficiências. (GE3).

Acho válida e necessária [a Prova Brasil] para a melhoria da qualidade quando ela for trabalhada antes e depois pelos educadores, assim os educandos podem ter maior conhecimento. (GE5).

Porém, essa visão não é partilhada por alguns docentes para quem

A Prova Brasil é interessante para medir o conhecimento escolar em nível de Brasil, porém acredito que além do conhecimento também deveria levar em consideração as questões escolares como localidade, clientela, vulnerabilidade social. (DM1).

Em princípio, ela é uma forma de averiguar o índice de conhecimento dos nossos alunos, por outro lado, trata todos como se fossem iguais, não levando em conta as deficiências, diferenças econômicas e sociais. (DLP4).

Inquiridos sobre ações em vista dos resultados obtidos, gestores informam terem desenvolvido em suas escolas: projetos interdisciplinares; simulados para os alunos que participam dos testes; reforço escolar; projetos pedagógicos voltados para a aprendizagem; conteúdos e atividades trabalhados nos planos diários; provas no modelo Prova Brasil.

As atividades descritas são de caráter geral não se restringindo às de preparação para o exame, ainda que os testes tipo Prova Brasil sejam visivelmente voltados a esse fim. Talvez seja exatamente por conta de ações como essa que alguns docentes desconfiem da contribuição desse exame na melhoria da qualidade educacional, uma vez que o caráter de treinamento é destacado em diferentes ações.

Em relação às atividades realizadas com os docentes, um dos gestores informa:



Em nossa escola todas as sextas à tarde há planejamento e acontece na última sexta-feira do mês a reunião pedagógica. Também, em nossa unidade escolar temos duas coordenadoras pedagógicas que trabalham em conjunto atendendo todo o corpo docente, temos uma sala de AEE para atendimento de nossos alunos e alguns na região. (GE1).

Há nessa escola preocupação visível da equipe gestora na realização de ações e estratégias voltadas ao exame. Resta saber se a finalidade augurada é melhorar o desempenho dos estudantes no tocante às condições de aprendizagem ou apenas lograr melhores resultados da Prova Brasil para alavancar as metas do Ideb.

Considerando apenas atividades realizadas após a divulgação dos resultados da Prova Brasil, dois gestores, dentre eles justamente o da Escola Um, manifestaram que:

A secretaria da educação do município está confeccionando placas indicativas com as notas no Ideb que serão fixadas na frente da escola para conhecimento de toda a comunidade. Mais uma vez reitero que nossa maior preocupação é para com o desenvolvimento cognitivo de nossos alunos. (GE1).

Depois de recebidos, os resultados são apresentados e discutidos com os professores e expostos no mural da escola. Para os pais, esses são apresentados em reuniões e ou assembleias. (GE3).

Apesar de preocupação com a prestação de contas aos estudantes e à comunidade, a exposição dos resultados no mural pode gerar repercussões nem sempre positivas, posto não haver nessas escolas uma atividade com estudantes e comunidade de discussão desses resultados. O efeito pode ser o de produzir pressão e responsabilizar sem necessariamente favorecer a realização de um diagnóstico da situação educacional da escola.

Os dados coligidos permitem concluir que, de fato, existe uma real preocupação dos gestores dessas escolas com o desempenho dos estudantes no exame. No entanto, ao que tudo indica gestores e docentes não sabem ao certo qual atividade é importante e necessária. Assim, agem intuitivamente movidos majoritariamente por demandas de fora dos muros da escola ou por estratégias não visivelmente perceptíveis, porém internalizadas como adequadas.

Especificamente em relação ao exame desenvolvido no ano de 2013, 64% dos docentes revelaram terem sido desenvolvidas atividades de pre-

paração dos estudantes. As atividades remontam à realização de simulados, aulas de reforço, preenchimento de gabarito e resolução de questões de concurso. Novamente fica evidenciado o caráter de treinamento assumido nas ações desenvolvidas, inclusive com a aplicação de questões de concurso para os estudantes dos anos iniciais.

Em relação ao cotidiano da escola em dia da aplicação da Prova Brasil na escola, alguns gestores assim se manifestaram:

Pra mim é somente uma prova que deve ser aplicada, porém a forma com que ela é realizada não concordo, pois os professores não podem sequer ficar presentes na sala de aula. Talvez a própria coordenação da escola pudesse fazer sem problema algum, pois o fato de ser prova já faz com que os alunos fiquem nervosos e ainda mais uma pessoa desconhecida; isso faz com que o nervosismo aumente ainda mais. (GE3).

É um dia como qualquer outro, pois enquanto gestor temos que nos preocupar com o rendimento escolar todos os dias do ano letivo. (GE4).

Apesar de quatro gestores revelarem certa tranquilidade no dia de realização da avaliação, o fato de um deles mencionar que a própria coordenação da escola poderia aplicar o exame para não deixar os alunos nervosos indica que esse não é, decisivamente, um dia como outro qualquer, especialmente pela forma como ocorre a aplicação da prova.

Conforme alude Bourdieu (2009, p. 8), o poder invisível, “[...] o qual só pode ser exercido com a cumplicidade daqueles que não querem saber que lhe estão sujeitos ou mesmo que o exercem”, estabelece certo conformismo lógico favorecendo “[...] uma concepção homogênea do tempo, do espaço, do número, da causa, que torna possível a concordância entre as inteligências” (p. 9). Essa concepção reduz “[...] as relações de força a relações de comunicação” (p. 11) e favorece a produção de ferramentas de dominação simbólica.

Segue nessa direção o posicionamento dos docentes sobre as pressões sentidas para que seus alunos tenham bom desempenho no exame. Apesar de apenas 22% deles terem manifestado sentir algum tipo de pressão, parece estar ausente a reflexão sobre os significados da Prova Brasil no cotidiano da escola.

Instados a se manifestar acerca de possíveis contribuições que essa avaliação pode representar, apenas um gestor respondeu negativamente. Os demais se mostraram favoráveis, ainda que nem todos tenham tratado

especificamente da atuação do gestor. É o que podemos verificar nas afirmações de dois deles:

[...] a Prova Brasil vem somente somar o aprendizado de nossos alunos e não uma cobrança de metas. (GE1).

A Prova Brasil contribui sempre, mesmo que o resultado às vezes não é o esperado, pois com os resultados podemos melhorar a prática pedagógica. (GE2).

Esses gestores relacionam as contribuições aos resultados obtidos pelos alunos, transferindo para docentes e estudantes a responsabilidade de uma possível contribuição.

Para Bourdieu (2009, p. 14, grifo do autor?), o poder simbólico “[...] se define numa relação determinada – e por meio desta – entre os que exercem o poder e os que lhe estão sujeitos, quer dizer, isto é, na própria estrutura do campo em que se produz e se reproduz a crença”. Ao se sentirem pressionados, os gestores reverberam a crença de que a melhoria dos resultados educacionais é fruto majoritário do trabalho docente. Por se sentirem lutando muitas vezes sozinhos nas relações de força simbólica, os docentes parecem não ter alternativa que não a aceitação (resignada ou não) de sua responsabilidade.

Um aspecto controverso do efeito simbólico evidenciado no depoimento de gestores e no questionário aos docentes é a afirmação quanto ao caráter processual das atividades realizadas pela escola, numa clara tentativa de demonstrar que o trabalho educativo vai muito além da Prova Brasil ou do que ela representa para além dos muros da escola. Apesar de esse aspecto indicar uma não conformação, mera e simples, dos profissionais da escola aos efeitos desse exame, prevalece nos dados coligidos aceitação resignada e um esforço deliberado desses agentes escolares em atribuir um valor positivo ao exame, como pode ser verificado nos depoimentos aqui ilustrados:

Na realidade quando mudou a forma de gestar nossa unidade escolar foi realizado um projeto pensando em melhorar a qualidade escolar de nossos alunos, dessa maneira buscando o comprometimento dos nossos professores, a colaboração dos educandos trazendo a responsabilidade para cada um fazendo que sejam o sujeito da ação, pois foram eles que criaram os direitos e deveres da escola. Também foi introduzido em nosso calendário escolar os simulados que seriam uma prévia para as provas bimestrais. (D1).

Se avaliação aponta dificuldades a escola precisa organizar o trabalho pedagógico de forma que atenda as mesmas. Lembrando que toda a equipe de profissionais deve se envolver para atingir o objetivo. (D3).

Desde os primeiros anos eles começam a ser preparados para estas avaliações, com simulados e a Provinha Brasil dos segundos e terceiros anos, há reforço escolar em todos os níveis, pois a escola é bastante cobrada em função de se atingirem as metas estipuladas. (D4).

Os docentes apontam ações cujo horizonte é a melhoria da qualidade educacional. Apesar de reforçarem o caráter pedagógico das atividades desenvolvidas, os relatos evidenciam que mesmo considerando uma não submissão ou rendição ao exame, essas escolas não conseguem permanecer alheias a ele, seja pela cobrança proveniente da divulgação dos resultados, dos poderes públicos ou, ainda, pelas pressões da comunidade escolar.

Exemplo da submissão consentida são as constatações quando da visita efetuada nos dias em que o referido exame estava sendo realizado. Nas duas oportunidades em que os pesquisadores acompanharam a aplicação da Prova Brasil (2011 e 2013) nas escolas foram colhidas percepções de estudantes e docentes envolvidos com o exame.

Apesar de certo clima de normalidade, evidenciado num primeiro olhar, atitudes de gestores e docentes permitiram constatar que a normalidade era apenas aparente. Os aplicadores não fazem parte do dia a dia dos estudantes. No dia de realização da Prova impõem certas regras de organização na escola e de conduta de estudantes e docentes demonstrando que se trata mesmo de um dia especial, não permitindo que o docente da turma na qual o exame será aplicado permaneça na sala.

O tratamento por vezes pouco amigável dos aplicadores, o ritual de abertura dos envelopes e apresentação formal dos passos de realização, a distribuição do tempo para responder cada um dos blocos de questões são alguns fatores que contribuem para que se institua um clima de tensão e nervosismo tanto nos docentes e nos estudantes do processo avaliativo como também na escola como um todo. Numa das escolas, alunos de uma das turmas preencheram o gabarito da prova antes mesmo de ler as questões, dando evidências do clima tenso instaurado com a realização do exame.

Num dos momentos, uma professora que lecionava para uma turma da sala ao lado a que estava realizando o exame ao ausentar-se da sala comentou com a equipe de pesquisadores que não poderia se demorar em

retornar, pois seus alunos poderiam fazer barulho e atrapalhar a turma que fazia o exame. Estaríamos diante de um exemplo cabal de conformismo lógico a que alude Bourdieu (2009) para que o controle possa ser de fato simbólico?

Fatos como os ilustrados reiteram nossa percepção da força simbólica da Prova Brasil, permitindo verificar outro estatuto no modo como o Estado vem se relacionando com as escolas de educação básica na condução das políticas voltadas para a melhoria da qualidade educacional.

## Considerações finais

A dinâmica da Prova Brasil nas escolas produz efeitos que não se resumem ao dia de sua aplicação. Apesar de, no cotidiano das escolas, outras demandas ocuparem espaço e a atenção de gestores e docentes, há uma tendência a buscar, em atividades desenvolvidas no dia a dia, elementos que desvelam relações estreitas dessas ações com o exame. Até mesmo em atividades cotidianas de avaliação as quais constituem o que Freitas et al (2011) denominam avaliação em sala de aula, gestores e docentes procuram demonstrar que não se descuidam dos aspectos que tocam essa avaliação.

Simulados e aulas de reforço às vésperas do exame, bem como o preenchimento de gabaritos e a realização de avaliações pelos docentes aos moldes das questões constantes no formulário da Prova são indicativos da influência desse exame no trabalho docente. Permitem constatar, por consequência, certo conformismo lógico, ainda que não unânime, na influência desse exame na dinâmica de organização da escola.

A despeito de ter prevalecido entre gestores e docentes percepção de inexpressiva capacidade de a Prova Brasil contribuir na identificação dos problemas e nas possibilidades de melhoria educacional, é fato que essas escolas vêm se rendendo às forças invisíveis que integram os mecanismos de comparação, competição, treinamento e busca por melhores resultados mesmo não confiando que esses mecanismos possam representar mudança educacional. Pelo fato de compor uma das peças do Ideb, a Prova Brasil passa a ocupar posição distinta das demais avaliações nacionais no espaço escolar. Por isso não é possível menosprezar a força desse exame nas ações desenvolvidas por essas escolas.

No contexto das formas de regulação em curso há que se tomar as avaliações nacionais como inerentes aos processos e às aprendizagens cotidianas articulando-as às estratégias pedagógicas para alcançar a tão almejada qualidade educacional. Justamente por isso é fundamental que gestores

e docentes possam debruçar-se sobre essas avaliações e refletir sobre o que fazemos nas escolas em nome da melhoria educacional.

As avaliações nacionais tanto podem ser utilizadas como instrumento para o diagnóstico da situação educacional como para prestação de contas sobre o trabalho educacional desenvolvido. Em qualquer situação, elas serão apenas um instrumento dentre outros que a escola poderá e deverá utilizar para o acompanhamento da situação educacional. Elas também podem constituir ferramenta para fomentar o desenvolvimento de políticas, programas, encaminhamentos e decisões no âmbito da educação. Trata-se, sobretudo, de encontrar caminhos para a qualidade da educação no Brasil, que não são simples e que não se reduzem a uma avaliação externa.

## Notas

- <sup>1</sup> Maiores informações sobre políticas de *accountability* educacional podem ser encontradas em Schneider e Nardi (2014).
- <sup>2</sup> As escolas da representação pertencem aos seguintes municípios catarinenses: Caxambu do Sul, Itapiranga, Joaçaba, São Lourenço do Oeste e Videira.
- <sup>3</sup> Informações sobre a pontuação desejável na Prova Brasil para que uma instituição educativa alcance patamares mínimos de qualidade estão disponíveis no Parecer CNE/CEB nº 8/2010. Esse parecer foi elaborado por uma comissão da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação com a finalidade de desenvolver um estudo sobre a educação básica no Brasil e construir proposições “[...] para melhorar o atual cenário da qualidade desse nível de ensino” (BRASIL, 2010).
- <sup>4</sup> Expressa por valores entre zero e um, a informação correspondente às taxas de aprovação é extraída do Censo Escolar. Quanto maior a reprovação e o abandono registrados na etapa de escolarização avaliada, maior será o tempo médio de conclusão de uma série, o que claramente penalizará o Ideb daquela escola. Portanto, taxas de aprovação próximas aos 96% anularão efeitos negativos no índice e farão incidir sobre os resultados da Prova Brasil as possibilidades de aumento do Ideb daquela escola.
- <sup>5</sup> No ano de 2013 ocorreu a primeira experiência, desde a reformulação do Saeb de 2005, de aferição de competências e habilidades em ciências. No entanto, essa disciplina não incidiu sobre o cálculo do Ideb.

## Referências

- BALL, Stephen. Sociologia das políticas educacionais e pesquisa crítico-social: uma revisão pessoal das políticas educacionais e da pesquisa em política educacional. *Currículo sem Fronteiras*, v. 6, n. 2, p. 10-32, dez. 2006.
- BARROSO, João. O Estado, a Educação e a Regulação das Políticas Públicas. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 26, n. 92 (Especial), p. 725-751, out. 2005.
- BOURDIEU, Pierre. *O poder simbólico*. 12. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2009.

BRASIL. *Parecer CNE/CEB n. 8/2010, de 5 de maio de 2010*: Estabelece normas para aplicação do inciso IX do artigo 4º da Lei n. 9.394/96, que trata dos padrões mínimos de qualidade de ensino para a Educação Básica pública. Disponível em: <<http://mobile.cnte.org.br:8080/legislacao-externo/rest/lei/15/pdf>>. Acesso em: 20 out. 2010.

FREITAS, Luiz Carlos de et al. *Avaliação educacional: caminhando pela contramão*. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

OLIVEIRA, Ana Paula de Matos. *A Prova Brasil como política de regulação da rede pública do Distrito Federal*. 2011. 276 f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2011.

\_\_\_\_\_. Mudanças na organização e na gestão do trabalho docente. In: OLIVEIRA, D. A.; ROSAR, M. F. F. *Política e gestão da educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p.125-144.

SCHNEIDER, Marilda Pasqual. Políticas de avaliação em larga escala e a construção de um currículo nacional para a educação básica. *Eccos*, São Paulo, n. 30, p. 17-33, jan./abr. 2013.

\_\_\_\_\_; NARDI, Elton Luiz. O Ideb e a construção de um modelo de *accountability* na educação básica brasileira. *Revista Portuguesa de Educação*: Universidade do Minho, Portugal, v. 27, n. 1, p. 7-28, 2014. Disponível em: <<http://revistas.rcaap.pt/rpe/article/view/4295>>. Acesso em: 20 out. 2010.

Recebido em 18 mar. 2016 / Aprovado em 31 mai. 2016

Para referenciar este texto:

SCHNEIDER, M. P.;SARTOREL A. Prova Brasil e os mecanismos de controle simbólico na organização da escola e no trabalho docente. *EccoS*, São Paulo, n. 40, p. 17-31. maio/ago. 2016.





# O PROCESSO REGULATÓRIO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR A DISTÂNCIA NO BRASIL

## THE REGULATORY PROCESS OF HIGHER DISTANCE EDUCATION IN BRAZIL

**Marcio Mugnol**

Doutor em Educação e em Ciências Sociais.  
Diretor da Faculdade ISE, Curitiba – PR, Brasil  
marciomugnol@gmail.com

**Resumo:** Este artigo analisa a implementação no Brasil da educação a distância em nível superior a partir da evolução de seus marcos legais. Pretendemos mostrar que a posição inicial do MEC, sob a gestão do ministro Paulo Renato, foi de abertura praticamente indiscriminada do sistema federal de educação superior para a exploração da modalidade a distância pelo setor privado. Esta política foi sendo revista principalmente a partir de 2007, já na gestão de Fernando Haddad, com a criação de um novo arcabouço institucional tanto para a supervisão quanto para avaliação das instituições e cursos.

**Palavras-chave:** Educação superior. Educação a distância. Regulação. Políticas públicas.

**Abstract:** This article analyzes the implementation of distance education in higher education from the development of their legal frameworks in Brazil. We intend to show that the initial position of the MEC, under the management of Paulo Renato minister, was virtually indiscriminate opening of the federal system of higher education for the operation of the distance mode by the private sector. This policy was mainly being revised from 2007, already in Fernando Haddad management with the creation of a new institutional framework for both the supervision and for evaluation of institutions and courses.

**Keywords:** Higher Education. Distance Education. Regulation. Public policies.

## A implementação da EAD no interior do Sistema de Ensino Superior brasileiro

A história da educação a distância (EAD) no Brasil remonta ao início do século XX, com a fundação das escolas internacionais em 1904, que ofereciam cursos profissionalizantes por correspondência. A partir de 1923, foi introduzido o uso do rádio e nos anos de 1960 foram criadas as TVs Educativas<sup>1</sup> (ALVES, 2009). Embora a primeira LDB, Lei n.º 4.024, de 20 de dezembro de 1961, em seu artigo 104, permitisse a criação de cursos ou escolas experimentais, dependendo de autorização do antigo Conselho Federal de Educação (CFE), quando se tratasse de curso em nível superior, pode-se dizer que neste nível de ensino a EAD é posterior à Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB).

Em seu artigo 80, a lei previa o incentivo do poder público para o “desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino a distância, em todos os níveis e modalidades de ensino, e de educação continuada”. Este incentivo incluía “tratamento diferenciado” em relação “a custos de transmissão reduzidos em canais comerciais de radiodifusão e de sons e imagens; concessão de canais com finalidades exclusivamente educativas; reserva de tempo mínimo, sem ônus para o Poder Público, pelos concessionários de canais comerciais” (LDB, 1996). A oferta de EAD seria então realizada por instituições “especialmente credenciadas pela União”, resguardado o direito dos respectivos sistemas de ensino à edição de “normas para produção, controle e avaliação de programas de educação a distância e a autorização para sua implementação”.

Pela primeira vez, aparece na lei uma referência explícita à EAD, que antes estava apenas subtendida nos chamados “cursos ou escolas experimentais” (artigo 104, LDB, 1961) e se abre a possibilidade de realização de “programas de educação a distância” em todos os níveis, incluindo, portanto, o nível superior.

A primeira regulamentação desse artigo foi feita pelo Decreto n.º 2.494, de 10 de fevereiro de 1998<sup>2</sup>. Neste vamos encontrar o então chamado pela LDB “ensino a distância”, convertido em “educação a distância”, da qual, já em seu artigo 1º encontramos uma definição, ainda que instrumental. Segundo este, “educação a distância é uma forma de ensino que possibilita a auto-aprendizagem, com a mediação de recursos didáticos sistematicamente organizados, apresentados em diferentes suportes de informação, utilizados isoladamente ou combinados, e veiculados pelos diversos meios de comunicação” (Decreto 2494, 1998).

Em consonância com o artigo 80 da LDB, neste decreto vamos encontrar as normas gerais para a oferta de educação a distância em todos os níveis de ensino. Os principais pontos que se aplicam ao ensino superior são:

- 1) Delegação de competência ao Ministro da Educação para o credenciamento de instituições para oferta de EAD no sistema federal e nos sistemas estaduais de ensino;
- 2) Credenciamento específico pela União, mesmo no caso de entidades que gozam de autonomia como universidades e centros universitários;
- 3) Prazo de credenciamento de instituições e autorizações de cursos limitado a 5 anos, podendo haver renovação após avaliação;
- 4) Indicação de que seriam necessárias definições específicas para a educação a distância quanto a procedimentos, critérios e indicadores de qualidade para o credenciamento das instituições e a autorização e o reconhecimento de cursos;
- 5) Equivalência legal entre os cursos presenciais e a distância, expressa na aceitação recíproca de transferência de alunos e aproveitamento de créditos já obtidos;
- 6) Organização dos cursos em regime especial, com flexibilidade de requisitos para admissão, horário e duração, sem prejuízo dos objetivos e das diretrizes curriculares fixadas nacionalmente;
- 7) Validade nacional dos diplomas e certificados emitidos por instituições credenciadas;
- 8) Obrigatoriedade de realização presencial de avaliações de aprendizagem.

As questões relativas aos procedimentos e requisitos de credenciamento de instituições para EAD e à autorização de cursos a distância foram normatizadas logo depois, pela edição da Portaria n.º 301, de 7 de abril de 1998<sup>3</sup>. A Portaria esclarece que as solicitações de credenciamento podem ser feitas a qualquer tempo pelas instituições, sempre acompanhadas pelo pedido de autorização de pelo menos um curso, e enumera as informações a serem prestadas. As informações indicadas como obrigatórias parecem ser também consideradas “critérios” para a concessão. Em seu artigo 2º, podemos ler que o credenciamento da instituição levará em conta os seguintes critérios:

- breve histórico que contemple localização da sede, capacidade financeira, administrativa, infraestrutura, denominação, condição jurídica, situação fiscal e parafiscal e objetivos institucionais, inclusive da mantenedora;

- qualificação acadêmica e experiência profissional das equipes multidisciplinares – corpo docente e especialistas nos diferentes meios de informação a serem utilizadas – e de eventuais instituições parceiras;
- infraestrutura adequada aos recursos didáticos, suportes de informação e meios de comunicação que pretende adotar;
- resultados obtidos em avaliações nacionais, quando for o caso;
- experiência anterior em educação no nível ou modalidade que se proponha a oferecer.

Além destes critérios, passaram a ser exigidas informações específicas constantes do projeto do curso a ser autorizado<sup>4</sup>. Estas dizem respeito à estrutura organizacional e modelo de gestão da instituição, à infraestrutura física, tecnológica e de pessoal prevista para EAD, além das principais características pedagógicas do curso.

## As regras do jogo

Estes dois documentos, além da LDB, criaram o arcabouço institucional que permitiu o surgimento da EAD em nível superior no Brasil, além de criarem um desenho institucional que se mantém, em linhas gerais, até hoje, ainda que a regulamentação da EAD tenha sido retomada pelo governo Lula em 2005, com a edição do Decreto n.º 5.622<sup>5</sup>.

Se o desenho institucional – vale dizer, procedimentos, processos e competências, em termos meramente formais – não sofreu grande alteração no período, o mesmo não podemos afirmar sobre o funcionamento efetivo destes instrumentos da gestão do Estado sobre a educação a distância, principalmente considerando sua oferta pelo setor privado. Assim, não é paradoxal afirmar que, de 1998 até 2007, com a homologação dos primeiros instrumentos específicos de avaliação da EAD, esta se desenvolveu em um relativo limbo jurídico, com extremados graus de liberdade.

O primeiro documento oficial, sem força de lei, sobre referenciais de qualidade em EAD é de 2003<sup>6</sup>, ou seja, cinco anos depois do primeiro credenciamento, realizado em 1998<sup>7</sup>. Além disso, o estabelecimento de “procedimentos, critérios e indicadores de qualidade [...] a serem definidos em ato próprio, a ser expedido pelo Ministro de Estado da Educação e do Desporto” (Decreto n.º 2.494, artigo 2º, parágrafo 5), consubstanciados em documentos que apresentam instrumentos de avaliação de instituições, cursos e polos, esperaram dez anos para serem criados e utilizados.

Exemplo da confusão legal sobre a EAD é o Plano Nacional de Educação, Lei n.º 10.172, de 9 de janeiro de 2001, requerido pelo parágrafo

primeiro do artigo 87 da LDB. Este estabeleceu, curiosamente, como primeiro item de seus objetivos e metas, que a União deveria criar, “dentro de um ano, normas para credenciamento das instituições que ministram cursos a distância”, o que mostra o descompasso e desconhecimento dos legisladores em relação à realidade jurídica do país<sup>8</sup>.

O Plano Nacional de Educação aponta o papel que a EAD deveria cumprir, segundo a ótica do Estado:

No processo de universalização e democratização do ensino, especialmente no Brasil, onde os déficits educativos e as desigualdades regionais são tão elevados, os desafios educacionais existentes podem ter, na educação a distância, um meio auxiliar de indiscutível eficácia. Além do mais, os programas educativos podem desempenhar um papel inestimável no desenvolvimento cultural da população em geral. (BRASIL, 2001).

Como política de Estado, a EAD não interessa, portanto, como uma metodologia pedagógica diferenciada, capaz de promover a inclusão digital ou outros fins intrínsecos às práticas educativas, mas como “meio auxiliar” para o enfrentamento das questões relativas aos “déficits educativos e às desigualdades regionais” elevadas. Esta concepção certamente está ligada à ideia de uma “pressão crescente pelo aumento de vagas na educação superior” (BRASIL, 2001) e à primeira meta prevista para este nível de ensino, ou seja, “prover, até o final da década, a oferta de educação superior para, pelo menos, 30% da faixa etária de 18 a 24 anos<sup>9</sup>”.

## Regulação e avaliação

Oito anos depois da primeira regulamentação do artigo 80 da LDB, ocasião em que a EAD já se tornara importante na educação superior no Brasil, constituindo-se na modalidade com maiores taxas de crescimento anual, iniciou-se, já no governo Lula, a edição de uma série de decretos e portarias para a regulamentação do ensino superior privado em geral e da EAD em particular. É interessante notar que o governo Lula herdou um sistema federal de educação superior no qual a participação do setor privado aumentou significativamente, sobretudo depois da LDB. Até o início da gestão do ministro Fernando Haddad, este movimento se manteve com pequenas variações<sup>10</sup>.

A partir de 2005, podemos notar uma mudança no posicionamento político do MEC em relação à educação superior. Um indicador importante foi a desistência tácita de uma ampla reforma universitária, a partir de uma espécie de lei orgânica, proposta apresentada e conduzida pelo ministro Tarso Genro, e a execução de uma revisão do conjunto do marco legal da educação superior, tanto no aspecto procedimental quanto nas questões substantivas da regulamentação propriamente dita<sup>11</sup>.

A legislação anterior a 2004 foi praticamente toda revogada, com a exceção da LDB, para ser substituída por um conjunto de decretos e portarias que iriam se caracterizar por se tornarem cada vez mais pormenorizados, diminuindo as margens de interpretação para a atuação das IES privadas, e procurando dotar o Estado, por meio do MEC e suas autarquias, de instrumentos de controle do sistema e de cada IES em particular. Dessa forma, enquanto a gestão do ministro Paulo Renato criou o solo para a expansão do sistema privado e da EAD, no interior deste, a preocupação central do MEC, a partir de Fernando Haddad, foi definir regras claras e estritas de funcionamento e crescimento do setor, aumentando a eficácia do MEC em suas funções de regulação, supervisão e avaliação das IES.

Neste sentido, as principais peças são o Decreto n.º 5.622, de 19 de dezembro de 2005, que trata da EAD, e o Decreto n.º 5.773<sup>12</sup>, de 9 de maio de 2006. Antes deles, vale mencionar a edição da Portaria n.º 4.361, de 29 de dezembro de 2004.

Um estudo comparativo entre esses dois decretos e seus correlatos revogados, respectivamente o Decreto n.º 2.494/1998, sobre EAD, e o Decreto n.º 3.860/2001, sobre a organização do sistema de educação superior, avaliação de cursos etc., evidencia o movimento mencionado de ampliação dos mecanismos de controle. Para o âmbito deste artigo, vamos nos restringir à questão da EAD, tomando, de início o Decreto n.º 5.622/2005.

Essa nova regulamentação do artigo 80 da LDB propõe uma caracterização um pouco ampliada da EAD. No Decreto n.º 5.622/2005, a educação a distância é apresentada como uma “modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorre com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com estudantes e professores desenvolvendo atividades educativas em lugares ou tempos diversos”.

Em relação ao Decreto n.º 2.494, as mudanças são muitas: de “forma de ensino”, a EAD se transforma em “modalidade educacional”; desaparece a referência à autoaprendizagem e é introduzida a ideia de deslocamento no tempo ou no espaço entre professores e estudantes. Além disso, a indicação

de obrigatoriedade de momentos presenciais torna-se mais específica, incluindo, além das avaliações de estudantes, a realização de estágios obrigatórios, a defesa de trabalhos de conclusão de curso e as atividades relacionadas a laboratórios de ensino, quando for o caso<sup>13</sup>. Dez anos depois da introdução legal da EAD no Brasil, já era possível então haver um consenso de que “a educação a distância organiza-se segundo metodologia, gestão e avaliação peculiares”. Assim, o referido decreto detalha uma série de exigências já presentes em 1998 e estabelece novas regras, entre elas estão:

- exigência de que os exames presenciais tenham prevalência sobre demais formas de avaliação e de que sejam elaborados diretamente pela instituição credenciada;
- exigência de que os processos regulatórios sejam pautados pelos Referenciais de Qualidade para Educação a Distância, estabelecidos pelo próprio MEC;
- estabelecimento de um sistema público de informação sobre instituições, cursos e resultados de supervisão e avaliação dos mesmos;
- surge a primeira menção aos polos, então chamados de polos de educação a distância<sup>14</sup>, definidos como “unidades operativas, no País ou no exterior, que poderão ser organizados em conjunto com outras instituições, para execução descentralizada de funções pedagógico-administrativas do curso”;
- utilização na avaliação da educação a distância dos termos estabelecidos pela Lei n.º 10.861 (SINAES);
- normatização das relações entre as IES credenciadas e seus parceiros, definidas no artigo 26 da seguinte forma: “As instituições credenciadas para oferta de cursos e programas a distância poderão estabelecer vínculos para fazê-lo em bases territoriais múltiplas, mediante a formação de consórcios, parcerias, celebração de convênios, acordos, contratos ou outros instrumentos similares”.

O Decreto n.º 5.773, de 9 de maio de 2006, por sua vez, reorganiza o sistema federal de educação superior, dispondo sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior e cursos superiores de graduação e sequenciais<sup>15</sup>. O decreto está dividido em cinco capítulos, nos quais estão estabelecidos os procedimentos e os responsáveis para as referidas funções<sup>16</sup>. Estas não são definidas, mas são apresentados seus fins e meios:

§ 1o A regulação será realizada por meio de atos administrativos autorizativos do funcionamento de instituições de educação superior e de cursos de graduação e sequenciais.

§ 2º A supervisão será realizada a fim de zelar pela conformidade da oferta de educação superior no sistema federal de ensino com a legislação aplicável.

§ 3º A avaliação realizada pelo Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior - SINAES constituirá referencial básico para os processos de regulação e supervisão da educação superior, a fim de promover a melhoria de sua qualidade.

Esta caracterização é importante porque esclarece legalmente quais são as vias da função regulatória, em sentido amplo, do Estado no sistema federal de educação superior, ao mesmo tempo em que organiza o funcionamento deste. Dessa forma, o Decreto n.º 5.773, constituiu-se na espinha dorsal do sistema federal tal como está organizado hoje no que diz respeito às relações entre o Estado e as instituições. Nele, as questões referentes à educação a distância aparecem pela primeira vez inseridas no conjunto do sistema, tomando o aspecto de uma parte ordinária deste.

Mas a nova regulamentação da EAD estava longe de estar estabelecida. O período posterior a 2005 se caracteriza pela grande expansão no número de alunos matriculados, pelo aumento bem acima da média da educação superior de instituições credenciadas, pela consolidação de um pequeno número de instituições concentrando milhares de alunos e pela hegemonia do modelo que conjuga teleaulas transmitidas via satélite ao lado de material didático e sistema de tutoria precários, escasso investimento em inclusão digital e polos de apoio presencial improvisados, na maior parte dos casos. Dessa forma, o esforço regulatório do MEC parecia carecer de instrumentos mais efetivos de controle, uma vez que o setor privado de EAD se expandia aceleradamente.

Em face disso, em 10 de janeiro de 2007, aparece então o primeiro instrumento contundente de controle da expansão aparentemente descontrolada do sistema. A Portaria n.º 2, dispondo sobre os procedimentos de regulação e avaliação da educação superior a distância<sup>17</sup>, apresenta, como principal novidade, a regulamentação dos polos de apoio presencial. Já em seu artigo 2º, podemos ler:

Art. 2º. O ato autorizativo de credenciamento para EAD [...], considerará como abrangência para atuação da instituição de ensino superior na modalidade de educação a distância, para fim de realização dos momentos presenciais obrigatórios, a sede da instituição acrescida dos endereços dos pólos de apoio presencial.



Este artigo é importante na medida em que o modelo hegemônico exigia a colaboração de parceiros, situados em todo o Brasil, que, até então, não passavam por nenhum tipo de controle. Os parâmetros da parceria e de funcionamento de cada polo eram definidos exclusivamente pelas IES e escapavam da regulação, supervisão e avaliação do MEC. O principal ponto da ação do MEC se concentrou então na avaliação e credenciamento prévio de cada polo. Ou seja, a existência de cada polo, entendido como uma extensão da IES e sujeito igualmente ao controle do MEC, inclusive com visitas *in loco*, foi estabelecida pela primeira vez. Desta forma, a expansão dos polos passa a estar condicionada a aditamento do credenciamento para EAD.

O fracasso da Portaria Ministerial n.º 2, de 2007<sup>18</sup>, talvez tenha ocorrido por causa dos seus artigos 3º, 5º e 6º. A necessidade de estabilizar o sistema e reconhecer as redes de polos existentes é expresso pelo parágrafo 5º do artigo 5º:

§ 5º Consideram-se pólos de apoio presencial em funcionamento previamente à edição desta Portaria aqueles que ofereçam curso regularmente autorizado ou reconhecido, com base no Cadastro de Instituições e Cursos de Educação Superior e integrantes da lista oficial inserida na página eletrônica do INEP.

O artigo 6º facultava às instituições o prazo de 30 dias para requerer a retificação da lista oficial, “caso os dados do cadastro apresentem incorreção por falha dos órgãos do MEC”, e o artigo 3º estabelecia o prazo de 15 de agosto do mesmo ano para reestruturação e aglutinação de polos em funcionamento. Esses artigos permitiram uma corrida desenfreada por parte de instituições já credenciadas no sentido de estabelecer uma grande rede de polos já pretensamente credenciados, fugindo, portanto do processo moroso e caro de abertura de novos polos segundo as novas regras<sup>19</sup>.

De certo modo, portanto, o resultado parece ter sido o contrário do inicialmente previsto ou desejado pelo MEC, uma vez que o processo privilegiou os grandes grupos de EAD que ganharam maiores barreiras para a entrada no mercado de novos concorrentes, ao mesmo tempo em que mantiveram sua rede, a partir de então oficialmente estabelecida, a salvo da regulação.

Diante disso, a reação do MEC foi fechar o sistema de cadastramento dos polos e editar mais um decreto, o 6.303, de 12 de dezembro de 2007<sup>20</sup>. Este decreto não tem matéria própria, uma vez que sua função era apenas reformar o 5.622 e o 5.773, atualizando-os quanto ao novo posi-

cionamento do MEC. Assim, apenas dois anos após a nova regulamentação do artigo 80 da LDB dada pelo Decreto n.º 5.622, o MEC achou por bem reescrever artigos e introduzir outros neste<sup>21</sup>. As principais inclusões correspondem ao artigo 10, segundo o qual “compete ao Ministério da Educação promover os atos de credenciamento de instituições para oferta de cursos e programas a distância para educação superior.”<sup>22</sup>

Assim, o decreto estabeleceu que:

§ 1o O ato de credenciamento referido no caput considerará como abrangência para atuação da instituição de ensino superior na modalidade de educação a distância, para fim de realização das atividades presenciais obrigatórias, a sede da instituição acrescida dos endereços dos pólos de apoio presencial, mediante avaliação in loco, aplicando-se os instrumentos de avaliação pertinentes e as disposições da Lei no 10.870, de 19 de maio de 2004.

§ 2o As atividades presenciais obrigatórias, compreendendo avaliação, estágios, defesa de trabalhos ou prática em laboratório, conforme o art. 1o, § 1o, serão realizados na sede da instituição ou nos pólos de apoio presencial, devidamente credenciados.

§ 3o A instituição poderá requerer a ampliação da abrangência de atuação, por meio do aumento do número de pólos de apoio presencial, na forma de aditamento ao ato de credenciamento.

§ 4o O pedido de aditamento será instruído com documentos que comprovem a existência de estrutura física e recursos humanos necessários e adequados ao funcionamento dos pólos, observados os referenciais de qualidade, comprovados em avaliação in loco. [...]

§ 6o O pedido de ampliação da abrangência de atuação, nos termos deste artigo, somente poderá ser efetuado após o reconhecimento do primeiro curso a distância da instituição, exceto na hipótese de credenciamento para educação a distância limitado à oferta de pós-graduação *lato sensu*.

A legislação de 2007 procurou, portanto, disciplinar a rede de polos de apoio presencial de cada IES de forma muito mais minuciosa. A principal mudança é a ideia de que esta rede é *parte integrante* da instituição, devendo ser conhecida e avaliada formalmente pelo poder público. Esta ideia é reforçada posteriormente nos instrumentos de avaliação que, na prática, vão tentar transformar cada polo em um mini campus avançado, com exigências específicas sobre infraestrutura física e de recursos humanos.

Os anos de 2007 e 2008 se caracterizaram então por um reposicionamento do Ministério da Educação. Cresceu o investimento em um sistema de informação mais transparente, caracterizado pelo lançamento do e-MEC em 2007<sup>23</sup>, pela elaboração e homologação de diversos instrumentos de avaliação da EAD<sup>24</sup> e por ações de supervisão, colocadas em prática a partir do segundo semestre de 2008<sup>25</sup>.

Os instrumentos de avaliação da EAD anunciados em 1998 e aprovados apenas em 2007 diversificaram e aprofundaram as exigências para o funcionamento regular das instituições e dos cursos. Novos itens de avaliação como metodologia, material didático multimeios, laboratórios especializados, plano de gestão, formação de pessoal etc., pretenderam então transformar as ações de regulação em instrumentos efetivos de controle, aparecendo, pela primeira vez, um esboço de política pública articulada para a modalidade.

## Considerações finais

Desde os anos de 1950, a educação superior no Brasil é majoritariamente privada. A partir dos anos de 1970, esta predominância aumentou e nos anos de 1990 se aprofundou. Neste sentido, as políticas públicas para o sistema de educação superior sempre estiveram envolvidas no dilema de sua implementação por agentes não estatais, o que, em tese, tornaria o controle desta essencial para o sucesso daquelas. Entretanto, ao longo da história do desenvolvimento do sistema, a atuação do Estado raramente foi mais longe que exercer controles meramente burocráticos (SAMPAIO, 2001).

O caso da educação a distância não parece ser diferente. O que o torna particular é a necessidade de criação de um modelo brasileiro, já que as experiências da UNED (Universidad Nacional de Educación a Distancia - Espanha), da Open University (Reino Unido), e de outros centros conhecidos de EAD, precisariam de uma acentuada aclimação em um país com dimensões territoriais, tradições culturais e escolares tão diferenciadas como o Brasil, concomitante com a falta de políticas públicas para a modalidade e para o setor que se encarregou de sua implementação<sup>26</sup>.

Atualmente, temos cerca de três milhões de estudantes matriculados em cursos superiores na modalidade EAD, incluindo graduação (bacharelados, licenciaturas e tecnólogos) e pós-graduação. Desta forma, assegurar níveis mínimos de qualidade se tornou um problema de grandes dimensões para as políticas públicas.

O argumento de que a realização de um curso superior é melhor que nenhum, no desolador panorama da formação da mão de obra brasileira, é pragmático e realista, mas não pode ser assumido pelo Estado<sup>27</sup>.

## Notas

- <sup>1</sup> O Decreto n.º 236, de 1967, regulamentou o uso das TVs Educativas.
- <sup>2</sup> Este decreto foi revogado posteriormente pelo Decreto n.º 5.622, de 19 de dezembro de 2005, já no governo Lula.
- <sup>3</sup> Neste momento histórico, o processo de credenciamento obedecia ao seguinte fluxo: pedido de credenciamento protocolado diretamente no MEC, com informações gerais da IES e projeto do(s) curso(s) a serem ofertados. Estas informações preliminares eram analisadas pela SESu (Secretaria de Educação Superior) ou pela então SEMTEC (Secretaria de Educação Média e Tecnológica) e pela SEED (Secretaria de Educação a Distância). As secretarias concernidas constituíam então uma comissão de credenciamento que verificava a documentação e realizava uma visita *in loco*, oferecendo então um relatório com parecer que recomendava ou não o credenciamento. Este relatório voltava à SESu ou à SEMTEC e integrava um relatório específico destas que era enviado ao Conselho Nacional de Educação para deliberação.
- <sup>4</sup> O artigo 3º da Portaria n.º 301 apresenta uma impropriedade ao se referir ao “credenciamento do curso”. O correto seria autorização do curso ou credenciamento da instituição.
- <sup>5</sup> A legislação que se seguiu (basicamente o Decreto n.º 5.622 de 2005, o Decreto n.º 5.773 de 2006, o Decreto n.º 6303 de 2007 e a Portaria n.º 40 de 2007), que atualmente regulamentam a educação superior no Brasil, inclusive a EAD, ainda que tenham revogado estes primeiros atos legais, não alteraram substantivamente o que foi estabelecido nestes. A lei do SINAES é um caso à parte.
- <sup>6</sup> O primeiro documento de Referenciais de Qualidade para Educação a Distância, de 2003, deveria servir para a orientação de instituições interessadas em ofertar EAD e de referência para a elaboração de instrumentos de avaliação pelo INEP. Ele é bastante genérico e aborda dez itens, a saber: 1. Compromisso dos gestores; 2. desenho do projeto; 3. equipe profissional multidisciplinar; 4. comunicação/interatividade entre os agentes; 5. recursos educacionais; 6. infraestrutura de apoio; 7. avaliação contínua e abrangente; 8. convênios e parcerias; 9. transparência nas informações; 10. sustentabilidade financeira.
- <sup>7</sup> Segundo João Roberto Moreira Alves, a UFMG foi a primeira do país a implantar cursos de graduação a distância e a UFP recebeu o primeiro parecer oficial de credenciamento, pelo CNE, em 1998. (ALVES, 2008).
- <sup>8</sup> Normas vigentes desde 1998.
- <sup>9</sup> Carlos Bielschowick, titular da Secretaria de Educação a Distância (SEED/MEC) na época, tem afirmado em eventos promovidos pela ABED (Associação Brasileira de Educação a Distância) que a meta da Universidade Aberta do Brasil (UAB) é matricular 500 mil alunos até 2010.
- <sup>10</sup> Fernando Haddad assumiu a pasta da Educação em 29 de julho de 2005, substituindo Tarso Genro, que havia assumido o ministério em 27 de janeiro de 2004.
- <sup>11</sup> Segundo Cunha (2005, p. 8), Fernando Haddad, ao assumir o ministério da Educação, anuncia a “faxina legislativa”, que teria por finalidade “a revisão de todas as portarias e resoluções, assim como dos decretos concernentes à educação superior, de modo a produzir uma espécie de consolidação normativa. Como se não bastasse a “faxina” da legislação existente, o ministro anunciou um decreto-ponte, que anteciparia a lei da “reforma universitária” nos pontos consensuais. A prática mostrou-se mais modesta, pelo menos na medida tomada ao início de novembro, quando uma portaria ministerial revogou, de uma vez só, 132 portarias do MEC, a

maioria baixadas no Governo FHC. A revogação contém três frentes: a primeira simplesmente elimina regras em desuso, diminuindo o cipoal normativo do ensino superior; a segunda suprime facilidades que o ex-ministro Paulo Renato Souza conferiu às IES para sua expansão; a terceira facilita a pontuação do sistema de avaliação institucional da educação superior, na direção do projeto da “reforma universitária”.

- <sup>12</sup> Tanto o Decreto n.º 5.622, de 19 de dezembro de 2005, quanto o Decreto n.º 5773, de 9 de maio de 2006, continuam em vigor até 2015 e são importantes documentos que regulamentam a educação superior no Brasil.
- <sup>13</sup> É importante notar que muitos dispositivos deste decreto foram alterados dois anos depois, pelo Decreto n.º 6.303, de 2007. Este mesmo decreto alterou dispositivos do 5.773, que é de 2006. Ou seja, a corrida do legislador para alcançar e dar conta da realidade educacional brasileira parece ser cada vez mais acelerada.
- <sup>14</sup> A partir do Decreto n.º 6.303, de 2007, os polos de educação a distância passaram a ser chamados de Polos de Apoio Presencial.
- <sup>15</sup> O decreto anterior que normatizava a educação superior era o 3.860, de 9 de julho de 2001. Ele estava dividido em cinco capítulos, a saber: 1) Da classificação das Instituições de Ensino Superior; 2) Das entidades mantenedoras; 3) Das Instituições de Ensino Superior; 4) Da avaliação; 5) Dos procedimentos operacionais.
- <sup>16</sup> O primeiro capítulo trata “Da educação superior no sistema federal de ensino”, estabelecendo competências para o Ministro da Educação; a Secretaria de Educação Superior (SESu); a Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC); a Secretaria de Educação a Distância (SEED); o Conselho Nacional de Educação (CNE); o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) e para a Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior (CONAES). O segundo capítulo trata da regulação, especificando os atos autorizativos, de credenciamento e reconhecimentos de IES, de credenciamento de campus fora de sede, transferência de manutenção, credenciamento específico de IES para oferta de EAD, autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimento de cursos e cursos tecnológicos. O terceiro e quarto capítulos tratam da supervisão e da avaliação, respectivamente, e o quinto das disposições finais e transitórias.
- <sup>17</sup> Esta portaria foi revogada poucos meses depois pela Portaria n.º 40, de 12 de dezembro de 2007.
- <sup>18</sup> Ela foi suplantada no mesmo ano pelo Decreto n.º 6.303 e posteriormente revogada pela Portaria n.º 40.
- <sup>19</sup> Isto foi possível graças ao fato de que a lista oficial de polos, disponível no sistema Sied-Sup, ficou aberta para a manipulação por parte das instituições, pretensamente apenas para ajustes de polos previamente cadastrados. Na prática, o sistema aceitava todas as inclusões, o que possibilitou a adição de novos endereços, reais ou fictícios. A data para o fechamento do sistema, inicialmente estabelecida em 15 de agosto foi prorrogada duas vezes e finalmente este foi efetivado no final de 2007.
- <sup>20</sup> Caberia aqui um estudo sobre o posicionamento dos diferentes grupos dentro do MEC que se posicionam contra e a favor da EAD durante esses meses cruciais e sobre a queda de braço que se desenvolveu entre a posição que veio a se tornar do Ministro e de seu secretário da SEED e das instituições que ofertam a modalidade.
- <sup>21</sup> O Decreto n.º 5.622 é quase todo remodelado em 2007. Foram incluídos 11 novos artigos, 9 artigos tiveram sua redação alterada e 3 foram revogados. Ou seja, dos 37 artigos originais, 22 foram alterados.
- <sup>22</sup> A partir deste momento, o MEC parece ter se dado conta de que os polos (mantidos pelas IES credenciadas por meio de parcerias com terceiros na maior parte das vezes) se constituíam no ponto mais vulnerável da EAD, principalmente no modelo que se tornou hegemônico no Brasil.

- <sup>23</sup> O E-MEC foi instituído pela Portaria n.º 40.
- <sup>24</sup> Lembrando então que esses instrumentos são: o Instrumento de Avaliação para Credenciamento de Instituições de Ensino Superior para oferta de cursos Superiores a Distância, o Instrumento de Avaliação para Credenciamento de Polo de Apoio Presencial; o Instrumento de Avaliação para Autorização de Curso na Modalidade a Distância; o Instrumento de Avaliação para Renovação de Reconhecimento de Cursos nas Modalidades Presenciais e a Distância e o Instrumento de Avaliação Institucional Externa, aplicável a todas as IES.
- <sup>25</sup> Em 21/11/2008, o MEC noticiou a desativação de 1.337 polos de educação a distância em todo o país. Segundo notícia publicada no próprio site do ministério, “o Brasil conta com 109 instituições que oferecem cursos de graduação a distância, das quais oito atendem a 416.320 alunos e representam 54,7% de todo o alunado da modalidade”. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/seed/index.php?option=com\\_content&task=view&id=11664&interna=6](http://portal.mec.gov.br/seed/index.php?option=com_content&task=view&id=11664&interna=6)>.
- <sup>26</sup> Em relação à falta de políticas públicas para a educação a distância, podemos lembrar Regonini (1989), segundo a qual “O limite que assinala a passagem da ausência à existência de uma política pública é de fato uma área extremamente interessante, pois a elaboração teórica nos permite dizer alguma coisa sobre as ‘não políticas’, como implicitamente coloca a definição de Dye, segundo a qual constitui política pública tudo que os governos escolhem fazer ou não fazer”.
- <sup>27</sup> Ver entrevista de Eunice Durham publicada na revista Veja, Edição 2088, de 22 de novembro de 2008. “Que ninguém espere entrar numa faculdade de mau ensino e concorrer a um bom emprego, porque o mercado brasileiro já sabe discernir as coisas. É notório que tais instituições formam os piores estudantes para se prestar às ocupações mais medíocres. **Mas cabe observar que, mesmo mal formados, esses jovens levam vantagem sobre os outros que jamais pisaram numa universidade, ainda que tenham aprendido muito pouco em sala de aula. A lógica é típica de países em desenvolvimento, como o Brasil.**” (grifo nosso).

## Referências

ALVES, J. R. M. A História da EAD no Brasil. In: LITTO, F. M.; FORMIGA, M. *Educação a Distância: O estado da arte*. São Paulo: Person Prentice Hill, 2009.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Coleção Saraiva de Legislação. 40. ed. São Paulo: Saraiva, 2007.

BRASIL. *Decreto n.º 5.622, de 19 de dezembro de 2005*. Regulamenta o art. 80 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br>>. Acesso em: 10.dez.2015.

BRASIL. *Decreto n.º 5.773, de 9 de maio de 2006*. Dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior e cursos superiores de graduação e seqüenciais no sistema federal de ensino. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br>>. Acesso em: 10.dez.2015.

BRASIL. *Lei n.º 4.024, de 20 de dezembro de 1961*. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br>>. Acesso em: 10.dez.2015.

BRASIL. *Lei n.º 5.692, de 11 de agosto de 1971*. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br>>. Acesso em: 10.dez.2015.

BRASIL. *Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br>>. Acesso em: 10.dez.2015.

BRASIL. *Lei n.º 10.172, de 9 de janeiro de 2001*. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br>>. Acesso em: 10.dez.2015.

BRASIL. *Lei n.º 10.861 de 14 de abril de 2004*. Institui o Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br>>. Acesso em: 10.dez.2015.

BRASIL. *Manuais de verificação in loco das condições de oferta para autorização*. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br>>. Acesso em: 10.dez.2015.

BRASIL. *Manuais de verificação in loco das condições de oferta para credenciamento*. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br>>. Acesso em: 10.dez.2015.

BRASIL. *Manuais de verificação in loco das condições de oferta para reconhecimento de cursos*. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br>>. Acesso em: 10.dez.2015.

BRASIL. *Manuais de verificação in loco das condições de oferta para credenciamento de instituições*. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br>>. Acesso em: 10.dez.2015.

BRASIL. *Portaria Ministerial n.º 1, de 10 de janeiro de 2007*. Dispõe sobre o calendário de avaliações do Ciclo Avaliativo do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior - SINAES para o triênio 2007/2009. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br>>. Acesso em: 10.dez.2015.

BRASIL. *Portaria Ministerial n.º 2, de 10 de janeiro de 2007*. Divulga a normatização do credenciamento de instituições para oferta de educação na modalidade a distância (EAD). Disponível em: <<http://www.mec.gov.br>>. Acesso em: 10.dez.2015.

BRASIL. *Portaria Ministerial n.º 4.361 de 29 de dezembro de 2004*. Dispõe sobre processos de credenciamento e credenciamento de instituições de educação superior (IES). Disponível em: <<http://www.mec.gov.br>>. Acesso em: 10.dez.2015.

BRASIL. *Portaria n.º 301, de 07 de abril de 1998*. Normatiza os procedimentos de credenciamento de instituições para a oferta de cursos de graduação e educação profissional tecnológica a distância. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/port301.pdf>>. Acesso em: 10.dez.2015.

BRASIL. *Referenciais de Qualidade para a Educação a Distância*. Versão 2003. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br>>. Acesso em: 10.dez.2015.

BRASIL. *Referenciais de Qualidade para a Educação a Distância*. Versão 2007. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br>>. Acesso em: 10.dez.2015.

CUNHA, L. A. Zigue-Zague no Ministério da Educação: uma visão da educação superior. *Revista Contemporânea de Educação*: FE.UFRJ, Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, 2006. Disponível em: <<http://www.educacao.ufrj.br/revista/indice/numero1/artigos/conjuntura.php>>. Acesso em: 10.dez.2015.

DOURADO, L. F. Reforma do Estado e políticas públicas para a educação superior no Brasil nos anos 90. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 23, n. 80, 2002.

REGONNI, G. Lo Studio della política pubbliche. In: PANNEBIANCO, A. (Ed.) *L'analisi Della politica*: tradizioni di ricerca, modelli, teori. Bologna: Il Mulino, 1989.

SAMPAIO, H. *Ensino Superior no Brasil*. O setor privado. São Paulo: Hucitec, 2000.

Recebido em 23 fev. 2016 / Aprovado em abr. 2016

Para referenciar este texto:

MUGNOL, M. O processo regulatório da educação superior a distância no Brasil. *EccoS*, São Paulo, n. 40, p. 33-48. maio/ago. 2016.



# GESTÃO DO PROCESSO DE REORIENTAÇÃO CURRICULAR NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE DOURADOS (2001 A 2008)

ADMINISTRATION OF THE CURRICULAR REORIENTATION  
IN THE MUNICIPAL EDUCATIONAL SYSTEM OF DOURADOS  
(MS) (2001 TO 2008)

**Eliane Souza de Carvalho**

Mestre em Educação. Editora na Universidade Estadual  
de Mato Grosso do Sul, Dourados, MS – Brasil  
eliansouzadecarvalho@gmail.com

**Lindamir Cardoso Vieira de Oliveira**

Doutora em Educação. Professora aposentada na Universidade  
Federal da Grande Dourados, Dourados, MS – Brasil  
lindamiroliveira@uol.com.br

**Resumo:** Esse artigo apresenta a gestão da reorientação curricular ocorrida no município de Dourados (MS) no período de 2001 a 2008, procurando descrever a proposta oficial do processo de reorientação curricular e identificar os entraves e facilitadores na materialização da gestão. A investigação foi desenvolvida numa perspectiva qualitativa, por meio de observação, pesquisa bibliográfica, um corpus documental e entrevistas com diretores, coordenadores e professores de quatro escolas que vivenciaram o processo. Os resultados evidenciaram que não houve uma participação efetiva nos momentos de concepção nem na definição das estratégias de implementação e/ou avaliação da proposta. No que diz respeito ao desenvolvimento e/ou reforço da autonomia através da gestão, esta ficou comprometida, pois não houve ampla consulta sobre a alternativa metodológica implantada. Permaneceram inalteradas as relações de poder dentro e fora da escola. Os resultados confirmam a complexidade na concretização da gestão democrática no contexto da administração pública municipal.

**Palavras-chave:** Gestão de sistemas educativos. Gestão curricular. Gestão democrática.

**Abstract:** This article presents the administration of the curricular reorientation that occurred in the municipal district of Dourados-MS in the period 2001 to 2008, trying to describe the official proposal of the process of curricular reorientation and to identify the barriers and facilitators in the materialization of the management. The investigation was developed in a qualitative perspective through observation, bibliographical research, a do-

cumental corpus and interview with directors, coordinators and teachers of four schools that lived the process. The results evidenced that there was not an effective participation in the moments of conception nor in the definition of the implementation strategies and/or evaluation of the proposal. In respect to the development and/or reinforcement of the autonomy through the administration, this was compromised, because there was not wide consultation on the implanted methodological alternative. The power relationships inside and outside school stayed unaffected. The results confirm the complexity in the materialization of the democratic administration in the context of the municipal public administration.

**Key words:** Educational systems administration. Curricular management. Democratic management.

## Introdução

Este artigo analisa e discute a gestão de processos educativos, especificamente a gestão do movimento de reorientação curricular realizado nas escolas municipais de Dourados. A implantação, no estado do Mato Grosso do Sul, do Projeto da Escola Guaicuru, em 1999, bem como a vivência de diversas cidades brasileiras de projetos educacionais alternativos, de orientação emancipatória, aliadas a uma administração municipal proposta como democrática e humanizadora, criaram um contexto favorável ao aprofundamento de experiências curriculares de orientações teóricas semelhantes no município de Dourados.

A Rede Municipal de Ensino (Reme), no segundo ano de gestão do prefeito José Laerte Cecílio Tetila, sob o discurso de uma educação popular e humanizadora, de uma gestão que se propunha democrática, pautando-se pelos princípios da *participação*, *democracia* e *autonomia*, iniciou um debate com todos os segmentos da escola, a fim de se identificar os problemas que afetavam o processo de ensino-aprendizagem. Os mais recorrentes foram os altos índices de reprovação e evasão escolar, cuja causa apontada foi o currículo desvinculado da realidade do aluno. Logo, os resultados dos vários encontros nortearam a proposta de reorientação curricular, baseada em uma pedagogia progressista libertadora, cuja gestão aqui se analisa.

Para efetivação dessa proposta, optou-se pela educação popular voltada para a cidadania, preocupada com a humanização dos sujeitos, ou seja, com a constituição de valores que se oponham ao individualismo, à discriminação e à exclusão social e cultural vigentes.

## O contexto da pesquisa

Em 2000, no *Programa de Governo para Dourados, Movimento Vida Nova Dourados* (DOURADOS, 2000, p. 24), o texto que tratava da Educação apresentou dados do censo escolar que demonstravam os mencionados problemas de evasão e repetência, mostrando que havia uma “[...] necessidade urgente de se estabelecerem programas específicos, no sentido de corrigir as distorções existentes”. O programa apresentou, entre suas diretrizes, a proposição de uma

Gestão Democrática, descentralizada e participativa da escola; Autonomia escolar na elaboração e execução das diretrizes pedagógicas diante de princípios democráticos estabelecidos coletivamente pelo sistema e educação como princípio para o desenvolvimento de cidadãos críticos, autônomos e participativos. (DOURADOS, 2000, p. 25).

Para isso, apresentava como propostas, entre outras,

Estimular a participação da comunidade na gestão da escola; realização de um diagnóstico apurado sobre o número médio de alunos evadidos e reprovados, analisando suas possíveis causas e propondo formas concretas para se reverter a situação; implantar criticamente a nova Lei de Diretrizes e Bases (LDB), efetuando uma profunda reordenação curricular de Rede Municipal de Ensino. (DOURADOS 2000, p. 25).

Na segunda gestão do mesmo prefeito, as proposições de uma ação pedagógica voltada para a realidade socioeconômica e cultural do aluno permaneceram presentes no *Programa de Governo Porque é preciso seguir em frente* (DOURADOS, 2004). Pautada nessas diretrizes e propostas governamentais, a Rede Municipal de Ensino buscou romper com o modelo autoritário. Aponta Fernandes (2004, p. 159), ao analisar a educação municipal no período:

O setor educacional municipal, nos anos que vão de 1990 a 2000, estava balizado pelas políticas educacionais de caráter neoliberal, não enquanto elaboração própria, mas como reprodução local dependente/conivente com as políticas educacionais

elaboradas e executadas pelo Governo Federal, através do Ministério da Educação.

Assim, desencadeou-se nas escolas um debate com todos os segmentos, a fim de se identificar os problemas que afetavam o processo de ensino-aprendizagem, dando início ao que foi o movimento da Constituinte Escolar.

A causa apontada da evasão e repetência foi o currículo desvinculado da realidade do aluno. Os resultados dos vários encontros nortearam a proposta de reorientação curricular, baseada em uma pedagogia progressista libertadora (LIBÂNEO, 1984).

Em 2003, após um processo de estudo e sistematização do Plano de Educação da Reme, deu-se início à estruturação e organização do Movimento de Reorientação Curricular, com base em uma metodologia dialógica e problematizadora, o qual tinha por objetivo a reflexão e problematização das práticas pedagógicas que se dão no cotidiano escolar, na medida em que envolve tanto os conteúdos quanto as experiências e vivências que a escola proporciona.

O movimento de reorientação curricular trazia como fundamentação teórica os pressupostos de Paulo Freire, num enlace incondicional entre escola e vida, partindo das situações-problemas vivenciadas pela comunidade escolar, ressignificando, assim, a função social da escola enquanto produtora de saberes que instrumentalizam os sujeitos envolvidos para superação dos seus limites e apontam intenções na realidade vivida.

A estruturação do Movimento de Reorientação Curricular deu-se, então, da seguinte forma: pesquisa socioantropológica; seleção das falas significativas; análise das falas significativas; escolha do tema gerador; elaboração do contra tema; construção da rede temática; redução temática; planejamento de aulas.

Em termos metodológicos, na investigação, trabalhamos com uma triangulação das informações coletadas por meio das entrevistas, observações e *corpus* documental. Propusemo-nos a realizar uma pesquisa de abordagem qualitativa, visto que o paradigma qualitativo preocupa-se em “[...] compreender o fenômeno, descrever o objeto de estudo, interpretar seus valores e relações, não dissociando o pensamento da realidade dos atores sociais e onde pesquisador e pesquisado são sujeitos recorrentes” (LIMA, 2003, p. 7).

Associada à observação e à análise documental, realizamos a entrevista de forma semiestruturada (SZYMANSKI, 2010), e individual, com educadores, entre eles, professores, coordenadores e diretores, que integram o contexto educacional pesquisado.

Na seleção dos sujeitos, adotamos os seguintes procedimentos: inicialmente, foram escolhidas quatro escolas, duas que haviam se posicionado a favor da continuidade do processo de reorientação curricular e duas que não o fizeram. Outra característica que compôs a seleção dessas escolas foi o fato de seus diretores estarem à frente da direção durante todo o período pesquisado, acompanhando, dessa forma, todo o processo da reorganização curricular proposta pela Secretaria Municipal de Educação (Semed). Os coordenadores e professores também foram selecionados na mesma perspectiva. Nossos sujeitos de pesquisa foram, então, constituídos de 12 entrevistados dessas quatro escolas (o diretor, um coordenador e um professor de cada escola).

## **A gestão nas políticas educacionais**

A gestão tem sido objeto de vários estudos e pesquisas no cenário nacional; destes, destacamos Paro (1986), Wittmann e Gracindo (2001), Ferreira (2005), Oliveira e Adrião (2007) e Bordignon (2009). Para Paro (1986), administrar envolve racionalizar recursos e coordenar o esforço coletivo, tendo em vista as finalidades educativas. Isto se dá por meio de estruturas e processos organizacionais (planejar, organizar, dirigir, controlar), tanto nos aspectos pedagógicos (atividades-fim) como técnico-administrativos (atividade-meio). O desafio da gestão escolar está na formulação de propostas e estratégias que se orientem para concretizar os objetivos pedagógicos, sendo este seu cerne. O que determina, na prática de gestão, sua forma de articulação são as concepções de educação, de homem, de mundo, do papel da escola, do conhecimento subjacentes ao processo ou os pressupostos teórico-metodológicos. (PARO, 1986).

Embora o debate sobre a gestão democrática na educação se estenda por mais de três décadas, sua permanência no campo das discussões acadêmicas evidencia seu caráter basilar no campo de políticas educacionais. Especificamente sobre a gestão educacional, lembramos que

A análise da gestão educacional pode se realizar por meio de vários recortes e planos [...] importando sobremaneira, apreendê-lo no âmbito das relações sociais em que se forjam as condições para sua proporação e materialidade. (DOURADO, 2007, p. 822).

Tendo por base esta afirmação do autor e as considerações anteriores, podemos dizer que a gestão educacional do município de Dourados,

no período estudado, estava integrada ideologicamente com a proposta mais ampla do governo municipal, principalmente em relação ao sentido político e articulador de mudanças sociais no município.

Sobre a gestão democrática, seus mecanismos e pilares, foram importantes para nós as contribuições de Mendonça (2000). Para este autor, implementar a gestão democrática nos sistemas de ensino envolve a ampliação crescente da participação direta (não apenas a representativa), a existência formal de colegiados, a escolha democrática dos dirigentes, a descentralização administrativa e pedagógica com o fortalecimento crescente da autonomia. Como apontam Oliveira e Silva (2005), das diferentes concepções de gestão democrática emergem diferentes modelos de gestão (LIBÂNEO; TOSHI; OLIVEIRA, 2003; ESCUDERO; GÓNZALEZ, 1994; SANDER, 2007, dentre outros). Para estes autores, a materialidade da gestão democrática deve se dar na democratização também dos processos administrativos, com a institucionalização de formas de participação dos diferentes segmentos, na escolha de dirigentes pela eleição e, mais que isso, expressa-se na oferta de vagas e atendimento da demanda, nos processos pedagógicos com a efetiva participação dos agentes educacionais na concepção, na implantação e avaliação do seu processo de trabalho.

Veiga (2001), ao tratar da prática de organização e gestão do trabalho pedagógico nas escolas, diferencia o ponto de vista *estratégico empresarial* do *emancipatório* na gestão de projetos educativos. Para a autora, a preocupação do primeiro está em garantir o planejamento eficaz e a qualidade formal. São características desta perspectiva: ter uma estrutura pré-definida; orientar-se para o reforço da concentração do poder, a regulação e o controle; separar pensadores/executores/avaliadores; ter como primazia o “serviço ao cliente”. No que se refere ao modelo emancipatório, seu desafio é garantir, no limite, o processo democrático, a educação democrática e construir sua qualidade técnica e política.

A escola é entendida como organização sociocultural marcada pela diversidade e confrontos culturais; a busca da unicidade teoria/prática e da ação consciente e organizada da escola; a participação efetiva da comunidade; a existência de reflexões coletivas; o engajamento da família na vida escolar; o planejamento participativo em contraposição ao planejamento estratégico do outro modelo. (VEIGA, 2001, p. 49).

Libâneo, Toshi e Oliveira (2003) também lembram que organizar o trabalho pedagógico significa dispor de forma ordenada, estruturar, planejar, prover as ações para realizá-lo, e reforçam que administrar, ou gerir, envolve sempre a tomada de decisões. Para os autores, há várias concepções e modelos de gestão: centralizada, colegiada, participativa e co-gestão. Num

extremo, está a técnico-científica, e no outro, a sócio-crítica, na qual se situa a gestão democrático-participativa. Para os autores, a estrutura de uma gestão democrático-participativa não é piramidal, mas circular, ou seja, os setores e funções que asseguram o funcionamento da instituição educativa reconhecem a primazia da democratização do poder na concepção, implementação e avaliação dos processos vividos.

Para Libâneo, Toshi e Oliveira (2003), cada escola tem uma cultura (crenças, normas, rituais, valores) peculiar e esta se diferencia em *cultura instituída* (normas legais, o que é definido oficialmente) e *cultura instituinte* (a que os membros da escola criam e recriam nas suas relações cotidianas e não estão necessariamente institucionalizadas). Esta diferenciação, que também é feita pela proposta de escola cidadã do Instituto Paulo Freire (GADOTTI, 2003), é importante por enfatizar que, ao mesmo tempo em que a instituição educativa viabiliza o que foi acordado, confirma o oficialmente estabelecido; ela, simultaneamente, pode burlá-lo, podendo dar sinais de busca de novas respostas para os problemas existentes.

As concepções envolvidas na prática de gestão democrática de Mendonça (2000), Veiga (2001) e de Libâneo, Toshi e Oliveira (2003) constituíram-se em importantes pontos de partida teóricos em nosso estudo. Como já colocado, para nós, a gestão democrática se fundamenta na construção da democracia a mais direta possível, na ampliação da autonomia, e entendemos esta sempre como relacional (BARROSO, 2000), e na participação em alto nível (BORDENAVE, 1983).

Oliveira e Silva (2005) discutem também a autonomia na gestão da escola. Os autores fazem um retrospecto sobre a temática e apontam que é somente a partir dos anos de 1970 que a ideia da autonomia escolar vai sendo ligada a uma concepção de emancipação social, sendo percebidos mais claramente seus determinantes sócio-político-econômicos. Segundo estes autores, Barroso (2000, p. 11-31) traz uma proposta que contribui para a discussão. Ele fala em *“territorialização das políticas educativas”*. Para Barroso, no contexto atual, presenciamos um quadro de crise de legitimidade entre o Estado e a sociedade, entre o público e o privado, entre o interesse comum e os individuais, entre o central e o local. Esta *territorialização* faz com que sejam postas em prática lógicas e objetivos distintos e, por vezes, contraditórios. No caso das políticas de descentralização implementadas sob orientação neoliberal, o Estado substituiu o *controle direto*, centrado no respeito às normas e regulamentos, por um *controle remoto* baseado nos resultados.

A construção da autonomia, para Barroso (2000), ocorre num campo de forças onde se equilibram e confrontam diferentes detentores de influência que têm diferentes visões dela (o governo, professores, alunos,

pais...). Como não há autonomia da escola sem a autonomia dos indivíduos, ela se constrói na ação concreta destes, no uso da sua margem relativa de ação. A autonomia não tem um fim em si mesma, mas é um meio de a escola atingir seus objetivos e suas finalidades.

Sobre a participação, Bordenave (1983) nos diz que participar é *fazer parte, tomar parte, ter parte, sentir-se parte* de um processo. A participação tem níveis e graus, indo desde a *informação* (o simples fato da presença física em uma reunião onde os participantes são informados de uma decisão, por exemplo) até a *autogestão* (o poder está nos grupos que detêm autonomia efetiva para conceber, desenvolver e avaliar situações problemáticas). A participação pode ser passiva e/ou ativa, o que irá diferenciar o cidadão inerte do cidadão engajado. Para o autor, “[...] a prova de fogo da participação não é o quanto se toma parte, mas o *como se toma parte*” (BORDENAVE, 1983, p. 23, grifo do autor). Haverá, então, uma efetiva participação no cotidiano escolar quando cada membro da comunidade escolar sentir que *faz parte* da escola, *tem parte* real na sua condução e, dessa forma, *toma parte* efetivamente, não só da execução, mas da concepção dos processos na construção de uma nova escola da qual *se sente parte*.

## **Entraves, facilitadores e potencialidades à gestão democrática no processo de reorientação curricular**

Com o objetivo de caracterizar a experiência desenvolvida nas diferentes etapas do processo de reorientação curricular em Dourados, buscamos identificar, nas observações assistemáticas, na documentação disponível e na perspectiva dos atores sociais envolvidos – gestores e professores –, dificuldades e possibilidades na perspectiva da gestão democrática, nos diferentes momentos do referido processo e tendo em vista a construção de uma Escola Cidadã no município de Dourados.

As categorias já estavam postas pela própria problemática enunciada, coincidentes com os eixos da proposta implementada no município, quais sejam: participação, autonomia e democracia nas diversas etapas da organização do trabalho pedagógico (planejamento, implementação e avaliação).

### **a) Participação: tensões, entraves e facilitadores**

Ao analisarmos os processos de participação na gestão da reorientação curricular no município de Dourados, podemos detectar que, inicial-



mente, o processo foi capaz de produzir momentos significativos na rotina do trabalho nas escolas, permitindo uma maior aproximação dos segmentos que integram a unidade escolar e garantindo o encontro e a organização dos educadores com a comunidade.

Os diversos atores sociais entrevistados questionam as relações de autoridade verticais, impositivas, entre Semed/escolas, entre direção/coordenação e coordenação/professores, dificultando-as. Apontam a ausência de participação na concepção das mudanças, no que diz respeito aos seus fundamentos e forma de organização do trabalho pedagógico que foram previstos. Excerto das entrevistas sobre o grau de participação na concepção e planejamento inicial:

O papel do professor naquele momento era só o de pôr em prática a rede temática, a rede estava posta e você tinha que trabalhar. [...] eu não estava preparada para aquilo ali, era um combinado que eu não combinei, eu não participei do processo, era mais uma coisa de cima para baixo, eu não tinha sido consultada. (P1).

Eu não me sentia dentro daquela proposta porque eu também não a entendi, a contento [...] eu não tenho na lembrança que nós fomos chamados lá na secretaria, e discutido, ou questionado, ou pedido opinião. A escola não participou da decisão quando se definiu o que é que seria trabalhado. (D3).

[...] começou a construir através de várias reuniões com diretores e coordenadores primeiro, até chegar depois quando foi feito um encontro por escolas, por polos. Então foi dezenas de encontros que houve na época pra poder construir. (D1).

Teve reuniões com a Semed, que ia ser feito, foi assim que chegou, através desse comunicado da secretaria que ia acontecer isso nas escolas, a informação foi passada pra mim e eu passei pra escola. (C4).

Pelas respostas dos entrevistados, situamos a participação no grau de “informação”, que é o menor deles, excetuando duas falas que apontam para “consulta facultativa”. No primeiro caso, trata-se do conhecimento simples e direto das mudanças a serem feitas, ou seja, o fato de ser informado delas. No segundo caso, trata-se de uma consulta possível (não necessária) para solicitar críticas, sugestões, dados, mas, quando feita, a decisão final pertence aos dirigentes. Não houve, segundo esses entrevistados, participação na concepção (escolha das matrizes teórico-metodológicas) do projeto.

Na análise dos excertos, em que pese o baixo nível de participação na concepção dos processos, os relatos apontam para uma participação mais ativa na fase da implantação. É o que sugerem D1 e P3:

Na época, a gente não tinha noção do que estava vivenciando, [...] às vezes ocorria de algumas pessoas não estarem bem sintonizadas, mas caminhava, de um jeito ou de outro, ou caminhavam ou diziam que estavam caminhando junto com a proposta. (D1).

Na época, eu era um dos críticos da reorientação, me integrei mesmo, não crítico de não aceitar, mas crítico pra entender o processo, eu me envolvi nas visitas, ajudei a montar as falas dos alunos, dos pais, eu me envolvi. (P3).

Observamos que as políticas foram concebidas como parte de uma proposta de governo e não surgiram na forma de uma demanda formalizada das escolas ou da Semed para a administração municipal. É o que mostra C3:

Era uma política do governo, não foi das escolas, aí as escolas que resolveram aceitar foi assim: como a gente viu que a escola da gente tava mal e era a proposta da secretaria, do momento, então vamos estudar. Essa proposta da reorientação curricular é uma proposta do Partido do PT, Partido dos Trabalhadores, quem entrou lá pra administrar foi o PT, então eles tinham essa proposta.

Numa tradição administrativa concentradora de poder, piramidal, autoritária, como a que marca a administração pública (MENDONÇA, 2000), a não participação na concepção inicial sem dúvida fragilizou sua aceitação nas escolas.

Segundo observações que fizemos nos contatos com as equipes escolares, os diretores participaram pouco da estruturação deste movimento; os coordenadores e professores mais ativamente, e esses apontavam os entraves na participação pelas dificuldades iniciais na compreensão do que seriam falas significativas do segundo e terceiro momento. Outro entrave percebido na participação no processo da reorientação esteve na diferença na formação acadêmica dos professores, alguns mais facilmente familiarizaram-se com os termos utilizados, os fundamentos políticos, sociológicos e pedagógicos da proposta, entendendo-a nas suas bases. Outros encontravam muitas dificuldades.

## b) **Autonomia: tensões, entraves e facilitadores**

Nossa análise do princípio da autonomia na gestão da reorientação curricular fundamentou-se de forma mais direta no conceito de autonomia apresentado por Barroso (2003), que procura pôr em evidência a dimensão política do processo de reforço da autonomia, assim como seu caráter construído socialmente.

Dos entrevistados, 80% indicaram que não houve autonomia por parte da escola no momento da concepção da proposta. Segundo eles, não houve uma consulta sobre as possíveis alternativas metodológicas para que as equipes escolares pudessem contribuir na definição das bases da proposta, tendo em vista as diferentes realidades da rede municipal. Os excertos das entrevistas seguintes são expressivos da não participação na concepção, nesta dimensão da concepção:

Eu acho que deveria ter assim um levantamento de ideias, a partir das escolas. Da forma que as escolas veem... qual a necessidade das escolas. Mas eu acho assim interessante que fosse ouvida, de repente as escolas [...]. (D3).

Eu acho que começou uma coisa meio errada porque deveria ter visto o que a rede quer, levantado com a rede: o que vocês querem trabalhar? Que metodologia vocês querem? (C4).

Acho que a palavra certa não é preparada nós fomos comunicados então foi aí que houve o problema maior, foi o de ser comunicado de que vai acontecer. (P1).

Em linhas gerais, a leitura das entrevistas evidenciou que houve um descontentamento na concepção e no início da implementação da reorientação curricular quanto a três aspectos ligados à autonomia: a obrigatoriedade da adoção da metodologia de Paulo Freire para toda a rede, por parte da Semed; o excessivo aumento no volume de trabalho, com pouca autonomia na tomada de decisões; a desconfiança por parte de docentes, diretores e coordenadores quanto à possibilidade de criação de condições organizacionais e financeiras nas escolas para a viabilização efetiva do proposto. É o que se pode perceber nas falas de C4 e C3:

A gente tinha que fazer o que foi solicitado, a gente não tinha liberdade pra fazer diferente, era fazer aquilo lá e pronto. Foi proposta a pesquisa, aquelas falas da comunidade, transformavam aquelas falas em rede temática e através da rede temática

trabalhar aqueles assuntos, aqueles conteúdos com os alunos, então a gente não tinha pra onde fugir, era trabalhar aquilo lá. (C4).

Nem todos no começo aceitaram o método Paulo Freire, não deu certo ainda, o método é muito bom mas pras condições que os professores têm – sem tempo, trabalha de dois a três períodos – é muito difícil. Era uma política do governo, não foi das escolas, aí as escolas que resolveram aceitar foi assim: como a gente viu que a escola da gente tava mal e era a proposta da secretaria, do momento, então vamos estudar. (C3).

Barroso (2000) lembra que não se trata de conceder mais ou menos autonomia, mas, antes, de reconhecê-la como um valor intrínseco e a favor da aprendizagem dos alunos. Diz também que, para aumentar a autonomia das escolas, não basta regulamentar seu exercício, trata-se de criar condições pra que ela seja construída em cada unidade escolar. Segundo as entrevistas, isto não ocorreu. O autor aponta como princípio o aprendizado de gerir, integrar e negociar diferentes interesses (políticos, profissionais, gestores, pedagógicos) porque não há autonomia da escola sem autonomia dos indivíduos.

### **c) Gestão democrática na experiência vivida: apontamentos**

Alguns autores (VEIGA, 2001; MARQUES, 2006) têm apontado a resignificação por que passaram, com a ascensão da ideologia neoliberal, categorias importantes na gestão democrática como participação (muito mais funcional que de concepção dos processos), autonomia (muito mais desresponsabilização que base de emancipação individual e social) e democracia (sem alterar os formatos organizacionais existentes). Em que pese este fato no movimento dialético da história, podemos considerar que a implantação das novas diretrizes da política educacional não está, em princípio, predeterminada e pode tomar sentidos diferenciados dos propostos oficialmente. A experiência de Dourados aqui analisada é contra-hegemônica.

Pressupomos, portanto, que a gestão da educação concretiza-se sempre em espaços políticos marcados por negociação de conflitos, confrontos de interesses e através de práticas discursivas, onde são construídos significados simbólicos capazes, como mostra Marques (2006, p. 80), de “[...]”

gerar mudanças no comportamento da comunidade escolar, em relação à gestão da escola” e, portanto, na cultura escolar.

As entrevistas dos professores, gestores e coordenadores apontam o conflito de interesses na implementação da proposta. Enquanto professores e coordenadores se angustiavam por não entenderem as bases teóricas da proposta, por não conseguirem trabalhar dentro da nova metodologia, a direção se preocupava com a organização dos espaços, em garantir a presença dos profissionais nos momentos de formação e em cumprir os prazos estabelecidos. Os excertos seguintes ilustram esse comportamento:

Porque até o momento de ir pra campo e fazer a pesquisa tava tranquilo, mas aí o momento que chegou e nós temos que montar um planejamento em cima desse tema pra trabalhar durante um período, então foi aí que ficou complexo o negócio, não tínhamos segurança, porque quando íamos pra sala de aula surgiam dúvidas que você não conseguia sanar. (P4).

Eu me senti muito mais responsável ainda do que os professores, porque eu me sentia como intermediária entre a Semed e os professores, porque eu tinha que entender a proposta mais que os professores, porque o professor não entendia ele tinha que perguntar para mim, então ficava muito angustiada porque eu ia nas formações eu não entendia, eu ligava, eu perguntava, eu li as apostilas, porque teve muito material escrito também. (C1).

Meu papel era estar estabelecendo as normas, os horários, providenciar os materiais, eu participava junto com todos, participava das discussões, mesmo que eu não tivesse uma noção do todo que estava acontecendo mas eu teria que estar ali se caso houvesse algum impasse. Eu acompanhava, mas a função diretamente era da coordenação, de estar acompanhando, vendo a preparação dos materiais. (D1).

Esta fragmentação na divisão de tarefas pedagógicas e administrativo-financeiras é problemática numa estrutura reconhecidamente burocrática, autoritária e centralizadora, pois são discutíveis decisões que envolvem ampliação de custos.

O papel do professor como mero executor, não participando da concepção do processo, foi outro entrave percebido através das entrevistas de P2 e P4.

Acho que não ficou bem claro o objetivo daquele trabalho. [...] nós tivemos um momento onde a rede toda se reuniu para se inteirar do tema reorientação curricular, mas momentos de discussão antes de iniciar o trabalho de pesquisa de campo... acho que foi muito falho nesse aspecto, a gente não sabia ao certo o que estávamos fazendo, onde queríamos chegar, qual era o objetivo mesmo do trabalho, a gente não tinha uma noção. (P2). E na época da reorientação foi feita uma reunião com todos os professores, direção, coordenação. E passaram pra gente que a partir de então a secretaria estaria vindo pras escolas para desenvolverem esse trabalho com a gente a respeito da reorientação curricular. Todos os professores teriam que estar desenvolvendo esse trabalho. (P4).

O processo de implementação foi percebido por alguns como impositivo, não abrindo possibilidades de discussão, colocando a Semed numa posição impositiva e a escola numa posição de submissão, demonstrando inércia ante os acontecimentos.

Observa-se que houve uma proposição de um projeto democrático sem que houvesse uma mudança nas estruturas governamentais, na organização das atividades docentes. Continuaram as mesmas estruturas, sendo inalteradas as relações de poder dentro e fora da escola.

## Considerações finais

Quando estudamos a gestão democrática da educação em um nível microsocial, em instituições educativas ou sistemas municipais, colocamos em jogo, de um lado, os resultados esperados da participação dos diferentes segmentos em avanços democráticos e reforço da autonomia no interior e fora da vida institucional, expressada no aumento do nível de confiança do professor no fazer pedagógico e na sua consciência de autoria dos processos coletivos. De outro, o desvelamento dos processos vividos.

Em uma concepção democrática, espera-se que a gestão administrativo-pedagógica escolar oriente-se no sentido da formação cidadã e da democratização do acesso, da permanência e da conclusão da educação básica, tendo por fundamento a emancipação individual/social.

Pudemos perceber, por meio das entrevistas, que nem diretores, nem coordenadores e nem professores relataram ter buscado apoio efetivo nas estruturas participativas existentes no âmbito da escola, como o

Conselho Escolar. Parece que a proposta é técnico-pedagógica, em que pese o discurso renovador. Aplica-se uma proposta pedagógica de caráter emancipatório sem olhar de frente para o modelo de gestão dominante no sistema público de ensino: misto de administração clássica, burocrática, com traços gerencialistas.

Como sabemos, as relações entre governo e sociedade são marcadas por uma enorme assimetria de recursos – organizacionais, informacionais, financeiros, educacionais, dentre outros – que limita, em muito, as possibilidades do exercício da autonomia. Nesse contexto, encontram terreno muito propício para o seu desenvolvimento e atualização os vieses não democráticos de nossa cultura política, como o clientelismo, a cooptação, a troca de favores, entre outros.

Na experiência estudada, os dados nos mostram que se tem um modelo oficialmente enunciado que aponta para um processo de gestão assentada em pressupostos que favorecem as ações democráticas, tanto no que diz respeito à Secretaria quanto às unidades escolares; mas, simultaneamente, as entrevistas revelam que há fortes resquícios de modelos de uma administração centralizadora, manifestando-se através de ações, regulando a organização e o funcionamento das ações pedagógicas, representando um exercício de poder hierarquizado, que distanciam o vivido da desejada ampliação da participação e do reforço da autonomia.

Buscar entender a democracia e as concepções que a sustentam não é fácil, mas é preciso, uma vez que não se encontrou até o momento um conceito unívoco que seja capaz de dar conta de toda a sua essência. E é por isso que se faz necessário buscar mais e mais subsídios teóricos, aliados às práticas políticas, antagônicas às formas de gestão assistidas, tuteladas e controladas por organismos, cujos objetivos se fundem em projetos neoliberais de sociedade e, conseqüentemente, de educação.

## Referências

BARROSO, João. O reforço da autonomia nas escolas e a flexibilização da gestão escolar em Portugal. In: FERREIRA, Naura S. Carapeto (Org.). *Gestão democrática da educação: atuais tendências e novos desafios*. São Paulo: Cortez, 2000. p. 11-32.

BORDENAVE, Juan E. Díaz. *O que é participação*. São Paulo: Brasiliense, 1983.

BORDIGNON, Genuíno. *Gestão da educação no município: sistema, conselho e plano*. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2009.

DOURADO, Luiz Fernando. Políticas e Gestão de Educação Básica no Brasil: limites e perspectivas. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 28, n. 100, p. 921-947, out. 2007.

DOURADOS. *Programa de governo para Dourados*. Coligação Movimento Vida Nova, Dourados. Dourados, jul. 2000.

DOURADOS. *Programa de governo: porque é preciso seguir em frente*. Coligação Dourados no Rumo Certo. Dourados, 2004.

ESCUADERO, J. M.; GONZALEZ, M. *Profesores y escuela*. Madrid: Ed. Pedagógicas, 1994.

FERNANDES, Maria Diléia Espíndola. Gestão educacional: A experiência de Dourados/ MS (2001 a 2003). In: GIL, Juca (Org.). *Educação Municipal: experiência de políticas democráticas*. Ubatuba: Estação Palavra, 2004. p. 157-177.

FERREIRA, Naura Syria Carapeto (Org.). *Políticas públicas e gestão da educação*. Brasília, DF: Liber Livro, 2005.

GADOTTI, Moacir. *Escola cidadã, cidade educadora: projetos e práticas em processo*. Trabalho apresentado no V Fórum de Educação CEAP, Salvador, 2003.

LIBÂNEO, José Carlos. *Democratização da escola pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos*. São Paulo: Loyola, 1984.

\_\_\_\_\_; TOSHI, Mirza Seabra; OLIVEIRA, João Ferreira de (Org.). *Educação escolar: políticas, estrutura e organização*. São Paulo: Cortez, 2003.

LIMA, Paulo Gomes. *Tendências paradigmáticas na pesquisa educacional*. São Paulo: AMIL, 2003.

MARQUES, Luciane Rosa. Caminhos da democracia nas políticas de descentralização da gestão escolar. *Ensaio: avaliação, política pública e Educação*, Rio de Janeiro, v. 14, n. 53, p. 507-526, out./dez. 2006.

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

OLIVEIRA, Lindamir Cardoso Vieira de; SILVA, Nilson R. G. Autonomia e gestão democrática. In: BITTENCOURT, Agueda B.; OLIVEIRA JUNIOR, W. M. (Org.). *Gestores: Estudo, pensamento e criação*. Campinas: Unicamp, Faculdade de Educação, 2005. p. 21-29.

OLIVEIRA, Romualdo Portela de; ADRIÃO, Theresa (Org.). *Gestão, financiamento e direito à educação: análise da Constituição Federal e da LDB*. 3. ed. São Paulo: Xamã, 2007.

PARO, Vitor Henrique. *Administração Educacional: Uma Introdução Crítica*. São Paulo: Cortez, 1986.



SANDER, Benno. *Administração da Educação no Brasil: genealogia do conhecimento*. Brasília, DF: Líber Livro, 2007.

SZYMANSKI, Heloisa. A entrevista na pesquisa em educação. In: SZYMANSKI, Heloisa; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; PRANDINI, Regina Célia Almeida Rego (Org.). *A entrevista na pesquisa em educação: a prática reflexiva*. Brasília, DF: Líber Livro, 2010. p. 9-61.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro (Org.). *Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível*. 23. ed. Campinas: Papirus, 2001.

WITTMANN, Lauro Carlos; GRACINDO, Regina Vinhaes (Coord.). *O estado da arte em políticas e gestão da educação no Brasil: 1991 a 1997*. Brasília, DF: ANPAE; Campinas: Editores Associados, 2001.

Recebido em 21 nov. 2015 / Aprovado em 7 jun. 2016

Para referenciar este texto:

CARVALHO, E. S.; OLIVEIRA, L. C. V. Gestão do processo de reorientação curricular na Rede Municipal de Ensino de Dourados (2001 a 2008). *EccoS*, São Paulo, n. 40, p. 49-65. maio/ago. 2016.



# POLÍTICAS EDUCACIONAIS PARA A FORMAÇÃO DOCENTE NA EDUCAÇÃO BÁSICA

EDUCATIONAL POLICIES FOR TEACHER TRAINING  
IN BASIC EDUCATION

**Maria Lília Imbiriba Sousa Colares**

Doutora em Educação. Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Oeste do Pará, Santarém, PA – Brasil  
lilia.colares@hotmail.com

**Resumo:** A evolução histórica da educação escolar pode ser dimensionada por meio de séries estatísticas e outros dados de natureza quantitativa desde que os diversos fatores que influenciaram nos resultados sejam analisados sob a perspectiva crítica. Isto implica na compreensão de que os acontecimentos singulares estão inter-relacionados com o contexto histórico macro. Foi esta perspectiva que permeou a realização da pesquisa que resultou no presente artigo e cujo objeto de investigação foram as políticas educacionais da Secretaria Municipal de Educação do município de Santarém (PA), no que concerne à formação de professores. O período abrangido (2003-2010) deveu-se à implementação de ações diferenciadas e inovadoras no setor educacional a partir da aprovação da nova LDB, Lei n.º 9.394/96. Destacamos que a política educacional expressa os diferentes graus de entendimento do papel do poder público diante das efetivas demandas sociais.

**Palavras-chave:** Políticas educacionais. Gestão municipal. Formação de professores.

**Abstract:** The historical development of school education can be scaled through a series statistics and other quantitative data from the various factors that influenced the results are analyzed from the critical perspective. This involves the understanding that natural events are inter-related macro historical context. It was this perspective that permeated the research that resulted in this article and whose object of investigation were the educational policies of the Municipal Education from the municipality of Santarém-Pa, with regard to teacher training. The period (2003-2010) was due to the implementation of differentiated and innovative actions in the education sector since the adoption of the new LDB,

9.394/96. We emphasize that the educational policy expressed different degrees of understanding of the role of government in the face of effective social demands.

**Key words:** Educational policies. Municipal management. Teacher training.

## Introdução

A construção de um ensino público de qualidade, que garanta o atendimento da população em geral, passa pela formação de professores, o que exige a implementação de políticas educacionais direcionadas a este processo. Nas últimas décadas, tem se intensificado as lutas das entidades representativas dos professores para garantir e ampliar as conquistas historicamente obtidas quanto à qualificação e a remuneração, uma vez que ambas estão intrinsecamente associadas. O reconhecimento da *qualificação de professores* como condição para a melhoria da qualidade da educação foi incorporado na legislação e no teor dos textos que expressam as políticas educacionais, todavia, isto não significa que efetivamente aconteça no cotidiano, especialmente se considerarmos a diversidade de entendimentos que estão presentes nas diversas esferas de governo e a não unificação de um sistema educacional, o que faz com que uma determinada política oriunda do Ministério da Educação, ao ser efetivada em uma escola pública municipal, ganhe novos contornos. A princípio, não somos contrários a estas inovações e adaptações, mas apenas destacando que se faz necessário atentarmos para que elas possam cumprir a finalidade básica para a qual foram instituídas. Nesse sentido, é importante buscarmos na história a fundamentação para nosso discurso em prol da melhoria permanente do que é ofertado em termos de educação escolar para aqueles que dependem exclusivamente da escola pública. É importante lembrar alguns aspectos oriundos da produção acadêmica e do debate social que foram incorporados à Constituição Federal de 1988, como o resgate do concurso público, a garantia de padrão de qualidade como princípio da educação e a visão do docente como profissional do ensino.

Ao longo desse processo, o docente passa a ser percebido, também, como um profissional que domina e organiza conhecimentos sistematizados, construídos e difundidos pela instância universitária, aos quais deverá expor-se durante tempo regulado de formação ou de capacitação e cuja crítica e superação necessita acompanhar e aprofundar, perspectiva que lastreia o que foi estabelecido, em 1996, pela Lei n.º 9.394 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Assim, a formação em nível superior

constitui um dos aspectos importantes do processo de profissionalização docente da educação básica.

Este artigo apresenta as ações desenvolvidas, no período de 2003-2010, voltadas para a qualificação dos professores, tanto da zona rural quanto os que atuam na zona urbana no município de Santarém (PA). Desta forma, apontamos como as políticas estão sendo concretizadas no que diz respeito ao atendimento dos profissionais que estão atuando diretamente no ensino fundamental.

Conforme Lüdke e André (1986), uma investigação qualitativa supõe o contato direto do pesquisador com o campo, pois o pesquisador precisará presenciar o maior número de situações em que se manifeste o que lhe interessa investigar, enfatizando mais o processo do que o produto e se preocupando em retratar a perspectiva dos participantes. Numa pesquisa qualitativa, a preocupação do pesquisador não é com a representatividade numérica do grupo investigado, mas com o aprofundamento da compreensão de um grupo social.

A pesquisa foi desenvolvida na Secretaria Municipal de Educação (Semed) com a finalidade de levantar dados e reunir documentos necessários para a consecução dos objetivos propostos na pesquisa. Os dados foram coletados por meio de análise documental, conforme os procedimentos descritos a seguir:

### **a) Análise documental**

A análise documental é uma das técnicas decisivas para a pesquisa em ciências sociais e humanas. Ela é indispensável porque a maior parte das fontes escritas – ou não escritas – são quase sempre a base do trabalho de investigação. A análise documental apresenta-se como um método de recolha e de verificação de dados: visa ao acesso às fontes pertinentes, escritas ou não. Os dados obtidos através da análise documental possibilitam a validação das informações coletadas.

Nesta pesquisa, a análise de documentos voltou-se para os projetos desenvolvidos visando à qualificação docente, tais os cursos implementados pela Semed.

### **b) Análises dos dados**

Inicialmente nos ocupamos em fazer um quadro contendo os números de docentes por formação que integram a Semed no período de

2003 a 2010. Em seguida procedemos à análise das ações desenvolvidas para a qualificação docente, procurando compreender a organização do quadro docente. Após a elaboração dos quadros, realizamos várias leituras do material, procurando construir um mapeamento das informações. Este levantamento, seleção e digitalização de informações (fontes documentais) permitiram reconstituir – ainda que de forma preliminar – o histórico da formação docente e as ações desenvolvidas pela Semed para qualificação de professores de escolas públicas municipais da cidade de Santarém no período de 2003 a 2010. Assim, neste texto, faremos a discussão acerca das políticas educacionais, da formação de professores e da educação no campo, nos tópicos a seguir.

## **Políticas educacionais e formação de professores: reflexões tendo por parâmetro as ações da Secretaria Municipal de Educação em Santarém**

A análise das políticas educacionais exige a busca da compreensão das prioridades e compromissos que as delinham diante dos novos padrões de intervenção estatal, em decorrência de mudanças expressas pela nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei n.º 9.394/96). Tal lei, estando pautada nas premissas neoliberais e consubstanciada em uma sucessão de decretos que a antecedem, redireciona o paradigma da educação e da escola no Brasil, enfatizando os seguintes elementos: produtividade, eficiência e qualidade total. Segundo Dourado e Paro (2001, p. 50),

[...] a efetivação dos processos de descentralização e desconcentração das políticas e da gestão educacional exigem mudanças nos atuais processos gerenciais, vivenciados pelo sistema. Trata-se da implementação de políticas focalizadas, caracterizadas pela segmentação, rompendo, assim, o princípio da universalização da educação em todos os níveis. Irrompe-se na defesa da adjetivação da educação, com o apoio na garantia, pelo poder público, da educação básica e, particularmente, do ensino fundamental.

A ação educativa processa-se de acordo com a compreensão que se tem da realidade social em que está imerso. Desse modo, deve ser entendida como uma experiência extremamente complexa que não se restringe à

sala de aula. Trata-se, portanto, de todo um conjunto complexo de relações que afeta diretamente no tipo de educação que está sendo oferecida a cada aluno e que determinará a própria qualidade de formação. Assim,

A compreensão do complexo conjunto de relações que tem lugar na escola básica bem como de suas mútuas determinações pode ser decisiva para evitar que o projeto de inovação ou a proposta de soluções deixe de atingir o objeto de que supostamente deveria dar conta. Se a qualidade do ensino é determinada por todas as ações que o constituem ou lhe servem de mediação, não se pode pretender que componentes importantíssimos dessa qualidade, como, por exemplo, o desenvolvimento de valores, posturas e hábitos democráticos, ou do gosto pelas artes e da aptidão para o seu usufruto, sejam feitos apenas pela introdução desses novos conteúdos no currículo – embora isso seja imprescindível. (DOURADO; PARO, 2001, p. 35).

Diante dessa concepção, faz-se necessário considerar que o grave descompasso existente entre teoria sobre políticas públicas em educação e realidade das escolas públicas básicas compromete a eficácia da educação escolar. Isso acontece porque, além da teoria, às vezes, não se apropriar de elementos relevantes da prática, abstraindo sua concretude, a prática docente, frequentemente, deixa de utilizar as contribuições teóricas presentes nos trabalhos de estudiosos e idealizadores de políticas públicas.

Em meio a uma perspectiva de transformação social, quando se consideram políticas educacionais, é preciso avaliar em que medida os projetos supõem a construção de uma consciência crítica por parte dos educandos como uma função imprescindível da escola para que tal transformação se dê de fato, para além da ideologia liberal dominante. Dourado e Paro (2001, p. 45) destacam que,

[...] ao lado de uma reflexão a respeito das potencialidades reais da educação como relação social capaz de contribuir para a transformação social, é preciso voltar-se para a concretude da escola pública e buscar nos problemas que sua prática apresenta os objetivos dos estudos e análises que se fazem, bem como das propostas de solução que se formulam. Dessa perspectiva, o critério da relevância dos estudos e das propostas de políticas educacionais deve ser diretamente proporcional à capacidade de explicitar os problemas e os determinantes da prática escolar, no

caso dos estudos, e de encaminhar soluções para esses problemas, no caso das propostas.

Assim, entendemos que a educação, por mais que tenha uma autonomia, ela ainda tem que seguir a política educacional burocrática, pois, se de um lado a escola tem a liberdade para tomar decisões, de outro ela tem que seguir padrões da política neoliberal. Desse modo, verifica-se que a educação ainda está direcionada verticalmente, principalmente no que tange às práticas educacionais dentro de uma dimensão relativista.

Em Santarém, de acordo com a Lei Orgânica do Município (LOM), em seu artigo primeiro, o Município é parte integrante da República Federativa do Brasil e reger-se-á, fundamentalmente, pela Lei Orgânica e pela legislação e regulamentos que adotar com a determinação de garantir a própria autonomia política, administrativa e financeira, respeitados os princípios da Justiça Social e demais preceitos estabelecidos na Constituição Federal e na Estadual. Assim, as políticas educacionais são oriundas da Secretaria Municipal de Educação e na sua execução está prevista a participação de outros atores, como: Conselho de Acompanhamento e Controle Social do Fundeb; Conselho Municipal de Alimentação Escolar; Conselhos Escolares e o Conselho Municipal de Educação.

Apesar da existência legal e formal dos Conselhos supracitados, não há garantia concreta de que seus integrantes atuem de maneira a fazer com que as suas finalidades sejam cumpridas. Ainda existe uma forte lacuna a ser preenchida quanto ao funcionamento destes organismos. Como observa Villela (1998, p. 47),

A participação pode ocorrer numa organização, de acordo com o menor ou maior acesso ao controle das decisões pelos membros. Há grande diversidade de graus de participação, indo desde a simples informação que constitui o limite mínimo de participação até a autogestão que constitui seu grau mais alto [...].

Portanto, a educação tem um grande desafio na atualidade. O de garantir que todos tenham acesso aos conhecimentos disponíveis socialmente. Isto porque as crianças estão na escola, mas não estão aprendendo a ler e a escrever adequadamente. Muito embora a universalização do atendimento educacional tenha sido desencadeada, no entanto, resta-nos discutir a qualidade dessa educação. Nesse sentido, Sander (1995) nos fornece uma definição de qualidade que ultrapassa aquelas ligadas meramente a aspectos burocráticos ou econômicos.



O conceito chave que deve inspirar uma teoria significativa e relevante de gestão da educação é o de qualidade de educação para todos, definido em termos político-ideológicos e técnico-pedagógicos, à luz da conquista de elevados níveis de qualidade de vida humana coletiva. (SANDER, 1995, p. 155-156).

O conceito de qualidade de educação para todos implica desenvolver um ambiente qualitativo de trabalho nas organizações educacionais, mediante a institucionalização de conceitos e práticas técnicas e administrativas capazes de promover o desenvolvimento humano e a qualidade de vida.

No que concerne aos recursos humanos e qualificação docente, Colares (2006) destaca que o corpo docente da Secretaria Municipal de Educação de Santarém, em 1989, era formado na maioria por professores com apenas o 1º grau (atual ensino fundamental). A situação se agravava na zona rural, em que era constituído, predominantemente, por professores leigos<sup>1</sup>, muitos dos quais com apenas a formação primária.

A carência de professores com formação pedagógica tem sido motivo de calorosos debates políticos praticamente desde o Império, mas ainda longe está de ser efetivamente resolvida. Para se ter uma ideia, a Lei de 15 de outubro de 1827, em seu artigo 5º, exigia, para aqueles que não tinham a necessária preparação, instruir-se em curto prazo nas escolas das capitais, mas à custa de seus próprios ordenados. Não se pode esperar que o professor, geralmente com salários baixos e tendo que se submeter a longas jornadas de trabalho, seja o único responsabilizado por sua formação.

No período delimitado para estudo (2003-2010), percebe-se, no quadro nº 1, que, no ano de 2004, apenas 59,26% do total de docentes possuem curso de nível superior e 37,05% atuavam com o magistério. Para qualificar os professores, foi proposto um projeto em parceria com o Centro Tecnológico do Pará (CEFET) e um curso de pós-graduação em parceria com a UFPA/Programa Educimat.

Podemos observar no quadro 1, referente à educação urbana, o significativo avanço concernente à qualificação docente, principalmente no último período estudado. No ano de 2004, de 37,05% de professores com magistério passa para 20,02% o índice desses professores, aumentando o número de professores com ensino superior para 79% em 2010.

**Educação Urbana**  
**Quadro 1 – Qualificação Docente Secretária Municipal de Educação, Santarém – 2003-2011**

ANO	1º Grau		Magist		Outra formação		Est. Adicionais		Lic. Curta		Lic. Plena		Total Geral
	s	%	s	%	s	%	s	%	s	%	s	%	
2003													947
2004			292	37,05			29	3,68			467	59,26	788
2005			244	30,84			23	2,90			524	66,24	791
2006			207	24,61			24	2,85			610	72,53	841
2007			154	18,13			11	1,29			684	80,56	849
2008			180	19,65			20	2,18			716	78,16	916
2009			259	28,74			09	0,99			633	70,25	901
2010			185	20,02			09	0,97			730	79	924

**Fonte:** Setor de Estatística da Semed, 2011

**Legenda:** s = soma parcial, % porcentagem

A seguir, discutimos as ações desenvolvidas pela Semed no que concerne à educação no campo.

## A educação do campo: ações desenvolvidas pela Semed

A Constituição Federal de 1988 é considerada um marco na história da educação brasileira, por ser a primeira Carta Magna que abre possibilidades de discutir a escola que queremos para nossos filhos e para a população do campo. Neste sentido, com respaldo da Lei, a educação do campo se constituiu como um novo paradigma educativo para as populações que habitam as áreas rurais do Brasil; ela emerge a partir das lutas dos sujeitos do campo e se consolida institucionalmente com a Lei 9.394/96 (LDB da Educação). No artigo 28 da referida lei, são especificadas as adaptações necessárias para a oferta da educação básica à população do campo, por meio de:

- I. Conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural;
- II. Organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas;
- III. Adequação à natureza do trabalho na zona rural. (BRASIL, 1996).

Assim, destaca-se na lei citada uma compreensão da riqueza da diversidade cultural do campo, enfatizada no artigo 210 da Constituição Federal de 1988, quando define que “Serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais”.

A luta por uma educação do campo nasceu para denunciar o descaso e o silenciamento que historicamente envolveu a educação dessa população. Esse silenciamento das ações governamentais não aconteceu somente no aspecto educacional, mas também na saúde, na habitação, no saneamento básico, entre outros. Mas o movimento por uma educação do campo não fica apenas na denúncia do silenciamento, “[...] destaca o que há de mais perverso nesse esquecimento: o direito à educação que foi negado a essa população. Foram direitos usurpados, negados” (CALDART, 2009, p. 9).

Segundo Arroyo (2009) e Caldart (2009), torna-se urgente a criação de políticas públicas que atendam à educação do campo. Políticas que reforcem a riqueza e a diversidade dos que vivem do campo. É necessário, políticas específicas que possam romper com o longo processo de exclusão e discriminação, assim como proporcionar a garantia de sua escolarização nos lugares onde nasceram e vivem.

No artigo sobre *A Importância do Materialismo Histórico na Formação do Educador do Campo*, Bezerra Neto e Bezerra (2010) discordam de que uma pedagogia específica para o homem do campo possa contribuir para a sua fixação no meio rural. Para eles, “o que realmente pode prender o homem à terra são as condições econômicas e as políticas implementadas para o setor e não a pedagogia” (BEZERRA NETO; BEZERRA 2010, p. 257). Nesse sentido, somente as relações econômicas mediadas pela política podem possibilitar a permanência desses sujeitos no campo, com a conquista da terra, dos equipamentos agrícolas e das condições de sobrevivência favoráveis a sua manutenção.

As Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (BRASIL, 2002), trazem ainda alguns princípios que podem contribuir para alterar a relação entre o rural e o urbano, sem o predomínio do urbano sobre o rural. Dentre essas, está o disciplinamento dos recursos destinados ao ensino fundamental disposto na Lei n.º 9.424/96, que trata do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério, reafirmando a especificidade do atendimento escolar no campo. Enfatiza a necessidade do cumprimento desse financiamento por todos os entes federativos, assegurando o respeito à diferenciação dos custos, para prover as condições necessárias ao funcionamento de escolas do campo.

Outra conquista importante dos movimentos é o Decreto n.º 7.352, de 4 de novembro de 2010, que dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – Pronera (BRASIL, 2010). O documento reforça algumas políticas já referenciadas nas Diretrizes Operacionais da Educação Básica do Campo e nas Diretrizes Complementares para o Desenvolvimento da Educação Básica do Campo, como: a quem se destina a educação do campo, os princípios educacionais para essa população, entre outros. Por outro lado, avança ao assegurar o comprometimento dos futuros governos com a criação de cursos de pedagogia e de especialização para professores das escolas do campo, e ao trazer uma nova concepção da escola deste meio.

Para Bezerra Neto e Bezerra (2010), a educação do campo não é tão diferente da educação das escolas da periferia da cidade, e a especificidade, defendida pelos movimentos sociais do campo, perde a dimensão da totalidade e não atende às necessidades da classe trabalhadora. Nesse sentido, entendemos que é preciso lutar por uma política de educação que seja acessível a todos, de modo que os alunos filhos das classes trabalhadoras, na cidade ou no campo, tenham acesso aos saberes universais recebidos por outros alunos.

Para Guimarães (2009), quando se trata das iniciativas em nível federal, os avanços são significativos, mas as ações das secretarias estaduais e municipais ainda são tímidas e paliativas. Quando se verifica a situação das comunidades do Planalto, no município de Santarém, onde realizamos esta pesquisa, nos deparamos com aquele histórico e precário sistema escolar: a exclusão, a miséria, a dura realidade vivida pelas crianças e jovens do campo continuam tão atuais e mais excludentes que nunca.

No município de Santarém, das 452 unidades de educação infantil e de ensino fundamental sob responsabilidade da Rede Municipal de Ensino, 386 estão localizadas na área rural e somente 66 funcionam na cidade. Na zona rural, estão incluídas as escolas da região de Rios: Lago Grande, Arapiuns, Várzea, Tapajós e Arapixuna e Planalto.

Na pesquisa referente aos documentos da Rede Municipal de Ensino, referentes à educação rural, não identificamos a preocupação com uma política específica para atender às necessidades formativas dos professores dessa região. Podemos notar no quadro 2, também, um avanço numérico, embora ainda não chegue em 60% o número de docentes com licenciatura. No ano de 2004, é apresentado no quadro 25,4% de professores com curso superior, em 2010 esse número passa para 59,33%.

**Educação do Campo**  
**Quadro 2 - Qualificação docente, Secretaria Municipal de Educação, Santarém – 2003-2011**

ANO	1º Grau		Magistério		Outra formação		Est. Adicionais		Lic. Curta		Lic. Plena		Total Geral
	s	%	s	%	s	%	s	%	s	%	s	%	
2003													1170
2004			681	74			06	0,65			234	25,4	921
2005			564	60,5			05	0,53			363	38,94	932
2006			701	62,86			03	0,26			411	36,86	1115
2007			604	57,63			06	0,57			438	41,79	1048
2008			530	50,86			06	0,57			506	48,56	1042
2009			394	47,18			07	0,83			434	51,97	835
2010			370	39,91			07	0,75			550	59,33	927

**Fonte:** Setor de Estatística da Semed, 2011.

**Legenda:** s = soma parcial, % porcentagem

Em relação à formação insuficiente do professor, o problema persiste e essa questão é visível no momento da lotação. Os professores que possuem uma formação adequada se recusam a trabalhar no campo, por conta da distância em que se encontram as escolas e do baixo salário que lhes é oferecido; os que aceitam essas condições são os professores que não possuem formação suficiente e geralmente não possuem vínculo efetivo com a Semed (GUIMARÃES, 2012, p. 57).

Na Amazônia, essa problemática se agrava por várias razões. O estado do Pará, assim como o próprio município de Santarém, possui área territorial muito vasta, chegando a ser maior que alguns países. As distâncias nesta região não são mencionadas em horas, mas em dias. Como agravante desse quadro, os meios de transporte e de comunicação ainda são extremamente precários. Os caminhos são os rios que, embora navegáveis, não seguem linhas retas, fazendo com que as distâncias se tornem ainda maiores. Com uma baixa densidade populacional, e ainda pouca circulação de riqueza entre os habitantes, não há atrativos para que a iniciativa privada instale estabelecimentos de ensino para formação de professores tanto da zona urbana como do campo. A região fica dependente da presença e da atuação do Estado. Como podemos constatar, os programas e projetos destinados à qualificação docente, em sua maioria, são de iniciativa (proposta) do governo federal, como descrevemos a seguir:

- a) **Plataforma Freire:** o Plano Nacional de Formação é destinado aos professores em exercício das escolas públicas estaduais e municipais, sem formação adequada à LDB, oferecendo cursos superio-

res públicos, gratuitos e de qualidade, além de cursos de extensão, aperfeiçoamento e especialização, com a oferta cobrindo todos os estados da Federação, por meio de Instituições Públicas de Educação Superior, Federais e Estaduais, com a colaboração de universidades comunitárias;

- b) **Educimat:** o Programa de Pós-graduação em Educação em Ciências e Matemática, é de natureza interdisciplinar visando aos seguintes objetivos: aprofundar os conhecimentos científicos adquiridos em cursos de graduação; desenvolver capacidades criadoras e técnico-profissionais em ensino de ciências e matemática; promover a competência pedagógica, ética e científica, contribuindo para a formação de docentes e pesquisadores em ensino de ciências; formar profissionais que possam atuar como pesquisadores autônomos e como docentes em disciplinas da educação básica, da graduação e da pós-graduação;
- c) **Pró-Letramento:** formação continuada de professores dos anos iniciais do ensino fundamental;
- d) O **Plano de Desenvolvimento da Escola** (PDE-Escola) é uma ferramenta gerencial que auxilia a escola a realizar melhor o seu trabalho: focalizar sua energia, assegurar que sua equipe trabalhe para atingir os mesmos objetivos, avaliar e adequar sua direção em resposta a um ambiente em constante mudança. É considerado um processo de planejamento estratégico desenvolvido pela escola para a melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem. Constitui um esforço disciplinado da escola para produzir decisões e ações fundamentais que moldam e guiam o que ela é, o que faz e por que assim o faz, com um foco no futuro;
- e) **Escola Ativa:** o programa Escola Ativa busca melhorar a qualidade do desempenho escolar em classes multisseriadas das escolas do campo. Entre as principais estratégias estão: implantar nas escolas recursos pedagógicos que estimulem a construção do conhecimento do aluno e capacitar professores.

No relatório da II Conferência Municipal de Educação – CME (2007), há uma proposta de criar um programa específico para formação continuada dos professores da região de várzea, no período em que estes estiverem fora da sala de aula; no entanto, essa proposta continua paralisada e os professores dessa região, quando precisam fazer cursos de formação, têm que se deslocar até a cidade. Mesmo com um número significativo de escolas multisseriadas no município, não se percebem ações específicas, sejam elas de formação, de remuneração, de melhores condições de trabalho,

por parte da Semed, direcionadas aos professores e alunos dessas escolas. Assim,

Para compreender a problemática atual da educação do campo e especificamente das classes multisseriadas é necessário cruzar aspectos, tais como: a precariedade da estrutura física das escolas; as longas distâncias percorridas pelos sujeitos para chegar às escolas; as irregularidades com relação à merenda escolar; inexistência de material didático; descaso com a formação dos docentes; falta de acompanhamento pedagógico; Relação Escola-Pais e Comunidade e Situações de trabalho Infanto-juvenil e o Currículo (PEREIRA, 2005, p. 9).

O estudo realizado por Pereira acerca das classes multisseriadas nas comunidades rurais e ribeirinhas de Santarém e Marabá visava a fazer o diagnóstico dessas escolas, levando em consideração as relações estabelecidas entre comunidade escolar e professores; escola e Secretaria de Educação; professor e aluno; professor e pais. O resultado identifica que a situação dessas escolas nos municípios pesquisados ainda é crítica, devido a alguns fatores, como: a precariedade de investimentos e incentivos por parte do setor público para essas escolas; a falta de qualificação dos professores para trabalhar com diferentes níveis e ritmos de aprendizagem, a insuficiência de conselhos escolares atuantes e a distância dos gestores dessas escolas com relação a alunos, professores e comunidade, centralizando ações e decisões.

De acordo com Guimarães (2012, p. 56-57),

Estudos realizados por Sousa e Ximenes no ano de 2004 em Santarém apontavam que dos 18.027 alunos matriculados no ensino fundamental no campo de 1ª à 4ª séries, 9.256 se encontravam em salas multisseriadas, enquanto na área urbana, dos 16.209 alunos, apenas 142 estavam frequentando classes multisseriadas. Atualmente, na área rural do município de Santarém, existem 386 escolas. Destas, 289 funcionam com turmas multisseriadas, sendo 159 na região de Rios e 130 na região do Planalto, envolvendo um quantitativo de 333 professores e 16.694 alunos (SEMED, 2010). É importante salientar que na área rural, devido à extensão territorial, as escolas são divididas em polos, os quais agregam mais de uma escola, as chamadas escolas anexas<sup>2</sup>.

Importante destacar que, embora as propostas contidas nas diretrizes da II CME retratem a preocupação de educadores e de entidades que participaram do evento com a educação no meio rural, na prática pouco tem sido feito pela Semed para melhorar a situação dessas escolas e as condições de trabalho, de formação e, principalmente, de remuneração dos profissionais dessa região. Quanto ao acompanhamento técnico-pedagógico nas classes multisseriadas e bisseriadas, como já vimos anteriormente, ainda não virou realidade.

Guimarães (2012, p. 57) destaca que

As escolas dessa região, assim como as escolas de outras regiões brasileiras, geralmente apresentam problemas: a precariedade de sua estrutura física, professores com formação insuficiente, falta de apoio técnico-pedagógico aos profissionais de ensino, falta de biblioteca, entre outros, problemas esses que afetam diretamente o desempenho de seu corpo docente/discente, conforme estudos de Pereira (2005), Hage (2005) e Sousa e Ximenes (2004). Visando ao atendimento das necessidades dessas comunidades, a SEMED, por meio do FUNDEF e do FUNDEB, melhorou as condições físicas de muitas escolas nessa região, inclusive escolas anexas e multisseriadas, possibilitando o acesso à escolarização de muitas crianças nas séries iniciais do Ensino Fundamental.

Em suma, a problemática que envolve a educação dos povos do campo ainda continua e não difere das diferentes regiões rurais do Brasil. Um dos motivos é a falta de uma política de formação voltada para as necessidades dos professores do campo. Outro fator que merece destaque é que os cursos de formação disponibilizados não contribuem, efetivamente, para mudanças na prática pedagógica dos professores. Por isso, faz-se necessário pensar políticas públicas em consonância com as necessidades formativas desses profissionais, para que possam contribuir para a melhoria do ensino-aprendizagem das pessoas que integram a educação do campo.

## Considerações finais

A política educacional expressa os diferentes graus de entendimento do papel do poder público diante das efetivas demandas sociais, tanto nas questões de financiamento como na forma de gestão. Por isso, podem



ser centralizadoras ou descentralizadoras, assim como apresentar graus diferenciados de transparência na utilização dos recursos. Todavia, mesmo considerando-se as suas limitações, existem possibilidades de implementação de ações que possam resultar em melhorias para o processo de aprendizagem do exercício da democracia.

A execução de políticas educacionais emanadas do MEC fez com que fossem instituídas formas mais flexíveis de gestão, possibilitando um maior envolvimento da sociedade nos mecanismos decisórios como, por exemplo, o conselho de escolas. Os municípios, através de seus órgãos administrativos, devem gerenciar seus sistemas de ensino em colaboração técnico-científica com a União e os Estados, podendo definir normas e procedimentos pedagógicos que melhor se adaptem as suas peculiaridades.

Em Santarém, gradativamente, vem ocorrendo a participação de outros atores na execução das políticas educacionais, como por exemplo: o Conselho de Acompanhamento e Controle Social do Fundeb; o Conselho Municipal de Alimentação Escolar e os Conselhos Escolares.

## Notas

- 1 Neste caso, o conceito de leigo corresponde a não ter formação na área e nem formação fora da área. É o professor com formação em ensino fundamental incompleto e sem formação pedagógica.
- 2 Constituídas por turmas que funcionam em escolas da rede municipal de ensino, vinculadas a uma escola da mesma rede ou da rede estadual de ensino, denominada Escola Polo.

## Referências

ARROYO, M. G. et al. (Org.). *Por uma Educação do Campo*. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

BEZERRA NETO, L.; BEZERRA, M. C. dos S. A importância do materialismo histórico na formação do educador do campo. *Revista HISTEDBR on-line*, Campinas, n. especial, p. 251-272, ago. 2010.

BRASIL. *Decreto nº 7.532, de 04/11/2010*. Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – Pronera. Brasília, DF, 2010.

BRASIL. *Diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo*. Brasília, DF: CNE/ CEB, 2008.

BRASIL. *Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo*. Brasília, DF: Secad, 2002.

- BRASIL. *Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Brasília, DF, 1996.
- CALDART, R. S. Primeira Conferência Nacional por uma Educação Básica no Campo. In: ARROYO, M. G. et al. (Org.). *Por uma Educação do Campo*. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2009. p. 5-13.
- COLARES, M. L. I. S. *Políticas educacionais no município de Santarém*. Canoas: Editora da ULBRA, 2006.
- DOURADO, L. F.; PARO V. H. *Políticas públicas da educação básica*. São Paulo, 2001.
- GUIMARÃES, W. S. *Diagnóstico da Realidade Sócio educacional da Comunidade de Boa-Esperança em Santarém-Pará*. [S.l.]: Fapespa, 2009.
- GUIMARÃES, W. S. Políticas públicas de educação do campo e formação de professores. In: XIMENES-ROCHA, S. H; COLARES, M. L. I. S. *Formação de Professores: Pesquisa com ênfase na escola do campo*. Curitiba: Editora CRV, 2012. p. 45-60.
- LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. D. A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.
- PEREIRA, A. C. da S. Lições da Educação do Campo: um enfoque nas Classes Multisseriadas. In: HAGE, S. M. (Org.). *Educação do campo na Amazônia: retratos de realidade das escolas multisseriadas no Pará*. Belém: Gutemberg, 2005. p. 85-113.
- SANDER, B. *Gestão da educação na América Latina: construção e reconstrução do conhecimento*. Campinas: Autores Associados, 1995.
- SANTARÉM. Prefeitura Municipal. *Lei orgânica do município de Santarém*. Santarém, 1990.
- VILLELA, D. P. *O conselho de escola: Impasses, perspectivas e busca de participação*. 1997. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Unicamp, Campinas, 1998.

Recebido em 06 mai. 2016 / Aprovado em 13 jun. 2016

Para referenciar este texto:

COLARES, M. L. I. S. Políticas educacionais para a formação docente na educação básica. *EccoS*, São Paulo, n. 40, p. 67-82. maio/ago. 2016.

# AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL: A PARTICIPAÇÃO DAS CRIANÇAS NA ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO

INSTITUTIONAL EVALUATION IN EARLY CHILDHOOD  
EDUCATION: CHILDREN'S PARTICIPATION  
IN THE ORGANIZATION OF EDUCATIONAL WORK

**Julio Gomes Almeida**

Doutor em Educação. Professor do Programa de Mestrado  
em Educação da Universidade Cidade de São Paulo, São Paulo, SP – Brasil.  
gomes\_almeida@uol.com.br

**Hosana Vanessa Gomes Aguiar de Paiva**

Licenciada em Pedagogia pela Universidade Cidade de São Paulo, São Paulo – Brasil.  
hosana.vanessa@hotmail.com

**Resumo:** Este artigo apresenta resultados de uma pesquisa realizada em uma Escola Municipal de Educação Infantil da rede pública municipal de São Paulo e que teve como objetivo verificar a possibilidade de inclusão das crianças no processo de avaliação institucional desenvolvido na escola. Os dados foram coletados por meio de revisão de literatura e entrevistas semiestruturadas com a equipe gestora e duas professoras da unidade. A pesquisa revela, entre outras coisas, que a escola pesquisada conseguiu ouvir as crianças e considerar a opinião delas no processo de decisão sobre a organização de seus tempos e espaços, bem como na organização do trabalho pedagógico.

**Palavras-chave:** Avaliação institucional. Criança. Educação. Trabalho.

**Abstract:** This article presents results of a research conducted at a Municipal Preschool São Paulo and aimed to verify the possibility of including children in the institutional evaluation process developed at the school. Data were collected through bibliographic review and semi-structured interviews with the management team and two teachers of the unit. The research reveals, among other things, that the school researched manage to hear the children and consider their opinion in deciding on the organization of their times and spaces as well as the organization of educational work process.

**Key words:** Institutional evaluation. Child (singular) children (plural). Education. Work.

## Introdução

Este artigo apresenta resultados de uma pesquisa que teve como objeto de estudo a avaliação institucional na educação infantil e assumiu como objetivo entender como uma escola da rede pública municipal se relaciona com as diferenças etárias no processo de inclusão das crianças nas decisões sobre a organização do trabalho pedagógico. Embora muitos estudos, inclusive as diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil, enfatizem a capacidade das crianças de realizar suas escolhas, ainda é presente no cenário educacional concepções que veem na idade um empecilho para sua participação nos processos decisórios. Para verificar em que medida é possível essa inclusão, buscou-se entender os processos avaliativos desenvolvidos em uma escola, tendo como horizonte identificar se as conquistas alcançadas pela infância no sentido de garantia de seus direitos vêm sendo garantidas na escola pesquisada.

A pesquisa foi desenvolvida dentro do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica da Universidade e está articulada com uma pesquisa mais ampla que estuda a possibilidade de uma unidade educacional pertencente ao sistema público de ensino elaborar indicadores de qualidade que possam dialogar com os indicadores externos, desenvolvida no Programa de Mestrado em Educação da Universidade Cidade de São Paulo e que conta com apoio financeiro da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (Fapesp).

O interesse por estudar esse tema surgiu a partir das discussões em sala de aula, na disciplina Políticas Públicas de Educação Infantil, quando diversas questões relacionadas à educação infantil foram levantadas e discutidas. Nas discussões, a questão da avaliação nesta etapa da educação básica foi abordada como instrumento importante no acompanhamento das formas de aprendizagens das crianças, sobretudo considerando as diferenças referentes à relação adultos-crianças e entre as próprias crianças, pois, embora com idades aproximadas, é possível perceber que nesta faixa etária um ano de diferença implica em muitas mudanças na maneira de ver o mundo e nele interagir. A pesquisa mostrou que a avaliação tem se revelado um instrumento orientador por meio do qual o professor avalia não apenas o desenvolvimento da criança, mas também a eficácia do próprio trabalho. Desta forma, reveste-se de grande importância a elaboração e o desenvolvimento de instrumentos de avaliação compatíveis com os objetivos da avaliação na educação infantil e com a faixa etária das crianças com as quais o trabalho é desenvolvido.

Trata-se de um tema com grande relevância pessoal e social. Pessoal porque o aprofundamento do conhecimento sobre avaliação na educação infantil tem auxiliado minha formação enquanto professora e pesquisadora. A relevância social da pesquisa está relacionada com a possibilidade de sistematização de conhecimento sobre avaliação e disponibilização deste conhecimento para outras pessoas interessadas no assunto.

Para o seu desenvolvimento foi utilizada abordagem qualitativa e os dados foram coletados por meio de revisão de literatura sobre o assunto, completados por entrevistas semiestruturadas com a equipe gestora e duas professoras de uma unidade de educação infantil pertencente à rede pública municipal de São Paulo.

Percebo que o processo de avaliação na educação infantil é uma etapa importante que evidencia as situações de aprendizado e possibilita uma visão mais clara sobre a qualidade do trabalho e a importância da participação de cada ator nesse processo, possibilitando novos métodos que contribuam para a melhoria do atendimento nesta etapa da educação básica.

## **Avaliação na educação infantil: um tema em discussão**

A avaliação na educação infantil é um tema cuja discussão vem ganhando espaço no Brasil. Nos Parâmetros Nacionais de Qualidade da Educação Infantil, o tema aparece como um dos aspectos importantes desta etapa da educação básica. Segundo esse documento, busca-se um padrão necessário para uma educação infantil que possibilite o desenvolvimento integral da criança até os cinco anos de idade em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social.

As propostas pedagógicas das instituições de Educação Infantil promovem as práticas de cuidado e educação na perspectiva da integração dos aspectos físicos, emocionais, afetivos, cognitivo/linguísticos e sociais da criança, entendendo que ela é um ser completo, total e indivisível. (BRASIL, 2006, p. 32).

Esse olhar para a criança deve ser pautado em suas particularidades, pois a educação infantil é um momento de descobrimento para a criança, que se expressa de diversas maneiras; sendo assim, as formas de avaliação na educação infantil devem ser amplas e participativas, como se destaca nas Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil:

Art. 10. As instituições de Educação Infantil devem criar procedimentos para acompanhamento do trabalho pedagógico e para avaliação do desenvolvimento das crianças, sem objetivo de seleção, promoção ou classificação, garantindo:

I - a observação crítica e criativa das atividades, das brincadeiras e interações das crianças no cotidiano;

II - utilização de múltiplos registros realizados por adultos e crianças (relatórios, fotografias, desenhos, álbuns etc.). (BRASIL, 2009, p. 18).

A avaliação na educação infantil aparece como um processo contínuo de orientação do trabalho pedagógico, servindo como instrumento de novas ações. Essas ações se baseiam em cada etapa das atividades desenvolvidas pelas crianças que, conforme evidenciado nas diretrizes, permite que elas construam sua identidade individual e coletiva, sendo a criança o centro do planejamento curricular:

Art. 4º As propostas pedagógicas da Educação Infantil deverão considerar que a criança, centro do planejamento curricular, é sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura. (BRASIL, 2009, p. 18).

Nas últimas décadas, muitos autores vêm se dedicando ao estudo da questão relacionada à avaliação na educação infantil. Discutindo a questão, o Documento produzido pelo Grupo de Trabalho instituído pela Portaria n.º 1.147/2011, do Ministério da Educação, cita Rosemberg que, diante de algumas proposições, diz que a avaliação tem o papel de identificar se os objetivos propostos correspondem às necessidades dos que dela participam, sendo instrumento de apoio no processo de ensino-aprendizagem:

A avaliação constitui uma forma particular de pesquisa social que tem por finalidade determinar não apenas se os objetivos propostos foram atingidos (conceituação tradicional), mas também se os objetivos propostos respondem às necessidades dos participantes diretamente concernidos pela educação infantil: pais (especialmente as mães), profissionais e crianças. (ROSEMBERG, 2001 apud BRASIL, 2012, p. 13).

Essa citação apresenta uma visão de avaliação como parte do processo onde os objetivos propostos devem se pautar nas necessidades dos que dela participam, entendendo que esse processo de construção é contínuo, podendo ser considerada compatível com aquela apresentada nos indicadores de qualidade da educação infantil, que considera o processo avaliativo um processo conjunto, integrativo e democrático como percebemos no trecho seguinte:

A qualidade pode ser concebida de forma diversa, conforme o momento histórico, o contexto cultural e as condições objetivas locais. Por esse motivo, o processo de definir e avaliar a qualidade de uma instituição educativa deve ser participativo e aberto, sendo importante por si mesmo, pois possibilita a reflexão e a definição de um caminho próprio para aperfeiçoar o trabalho pedagógico e social das instituições. (BRASIL, 1997, p. 12).

O processo avaliativo, além de participativo e democrático, deve ser contínuo, evidenciando as formas de aprendizado das crianças, suas particularidades, a intervenção pedagógica. Isso o torna um instrumento para trazer mudanças, melhorias e desenvolvimento da autonomia, além de constituir-se em uma medida para se avaliar o trabalho proposto. Outros autores também vêm discutindo o tema. Ciasca e Mendes (2009) citam Hoffmann, que discute a avaliação no contexto da educação infantil, mostrando que existe uma distância entre o significado da avaliação e as propostas avaliativas porque estas se originam das cobranças das famílias de classe média.

Hoffmann (1996) voltado diretamente para a avaliação na pré-escola. Inicialmente, discute a avaliação no contexto da educação infantil, em que se percebe a distância entre o significado de avaliação, em toda a sua dimensão, e as propostas avaliativas que se originam, em razão de cobranças das famílias de classe média que buscam propostas pedagógicas diferenciadas do atendimento basicamente assistencialista de guarda e proteção. A autora faz duras críticas às fichas de comportamento, tão comumente utilizadas e que não conseguem fornecer a real amplitude que é o universo infantil, em pleno desenvolvimento e rico em descobertas, além dos pareceres descritivos padronizados ao final de cada semestre ou bimestre letivo. Não é levado em consideração, segundo a autora, o fato de que oficialmente não há

a exigência de padronização dessa avaliação, o que permitiria possibilidades e modelos de avaliação com maior riqueza de informações sobre a criança e que pudessem de fato ressignificar a prática educativa, não esquecendo o seu contexto, sua realidade, as concepções de criança e de educação infantil. (CIASCA; MENDES, 2009: p.4-5)

Ciasca e Mendes (2009) também questionam o modelo de avaliação utilizado nas escolas; para isso, apoiam-se em Kramer (1989), para quem, segundo as autoras, não só na educação infantil, mas também nos demais níveis do sistema escolar, os únicos avaliados são os alunos.

Para Kramer (1989) não só na educação infantil, mas também nos demais níveis do sistema escolar, os avaliados são única e exclusivamente os educandos. Por isso, é necessário analisar criticamente essa prática, pois o fato de na maioria das vezes os alunos serem o único objeto da avaliação revela a estrutura de poder e autoridade da grande maioria das instituições escolares. Ressalte-se a necessidade de que a “clássica” forma de avaliar, buscando os “erros” e os “culpados”, seja substituída por uma dinâmica de avaliação capaz de trazer elementos de crítica e transformação ativa para o trabalho. Nesse sentido, todos são objetos e sujeitos de avaliação: professores, equipe gestora e pedagógica, crianças e pais. (CIASCA; MENDES, 2009, p.9)

Tal modelo de avaliação, aplicado às crianças pequenas, contraria as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil e os Indicadores de Qualidade da Educação Infantil elaborados pelo Ministério da Educação (MEC).

Como se pode ver, a avaliação é uma questão bem polêmica, principalmente quando se trata de avaliar crianças pequenas. Dentro da complexidade que é a avaliação na educação infantil, um aspecto chamou mais a minha atenção que é saber como a escola vem fazendo para incluir as crianças no processo de tomada de decisões, considerando, entre outros aspectos, as diferenças etárias entre os diversos atores que dela participam. Por meio do desenvolvimento da pesquisa, espero poder contribuir para a compreensão e o aperfeiçoamento dos processos avaliativos aos quais são submetidas as crianças.



## A participação das crianças na organização do trabalho pedagógico

A pesquisa foi realizada em uma Escola Municipal de Educação Infantil (EMEI) pertencente ao sistema municipal de educação de São Paulo. Essa Escola está situada na Zona Leste da cidade, mais especificamente na região de São Mateus. Trata-se de uma escola com infraestrutura acessível aos portadores de deficiência, existe sanitários adaptados dentro e fora do prédio escolar, possui cozinha, laboratório de informática, sala de leitura, sala para a diretoria, sala para os professores e sete salas destinadas às atividades com as crianças.

A alimentação é fornecida aos alunos por uma empresa terceirizada e a unidade conta ainda com Transporte Escolar Gratuito (TEG), oferecido aos alunos com deficiência ou que moram distante da escola. No que diz respeito a equipamentos, observa-se que a escola apresenta boas condições, pois em suas dependências conta com aparelho de DVD, impressora, copiadora, retroprojetor, televisão. Possui dezesseis computadores para uso das crianças e cinco para uso administrativo, com acesso à internet.

No ano de 2013, quando foi realizada a pesquisa, a unidade contava com 482 crianças matriculadas. Durante a realização das entrevistas, visitei a instituição por duas vezes e durante as visitas me pareceu um ambiente acolhedor. As falas das entrevistadas podem ser consideradas complementares umas às outras e a impressão deixada é a de um trabalho comprometido e compartilhado por aqueles que dele participam na condição de educadores, de pais ou responsáveis, de funcionários ou de crianças ali matriculadas.

Para desenvolvimento da pesquisa foi adotada a abordagem qualitativa, e os dados aqui apresentados foram coletados por meio de observação realizada em visitas planejadas com a finalidade de observar o funcionamento da escola e em entrevistas semiestruturadas com a equipe gestora da escola e duas professoras que por preservação do anonimato receberam nomes fictícios. Durante a realização das entrevistas, a temática da avaliação se mostrou orientadora do processo educacional vivenciado na escola, inclusive na organização da mesma. Contando com a participação das crianças, a avaliação institucional foi escolhida por mostrar-se participativa em seu processo, conforme evidenciado nas falas a seguir:

Dentro da avaliação mais ampla na escola, a avaliação institucional, em que há uma avaliação de todos os funcionários em

relação ao desenvolvimento de todas as atividades do ano, em que cada um se situa no seu papel, tentamos focar a criança como sujeito de vontades, um sujeito de direitos e um sujeito atuante. (Diretora Marlene).

Na fala da diretora, a criança é evidenciada como protagonista das ações na escola, tendo por isso que ter sua voz expressa em relação a suas vivências, inclusive no ambiente escolar. A coordenadora, apoiando a fala da diretora, coloca a avaliação institucional como orientadora na escola, sendo um processo que acompanha as vivências do país:

Essa avaliação institucional ela amplia todo o movimento dentro da escola. Além do professor observar a criança ali no espaço da sala de aula e também nos outros espaços da escola, essa outra avaliação tenta também fazer com que todas as crianças envolvidas na escola pensem nesse processo democrático que também é vivido pelo país. Nós vivemos num país democrático em que a maioria escolhe o que vai ser feito dentro desse país e na escola também a gente já quer trazer esse processo para que as crianças já possam escolher, já possam perceber que elas também são capazes disso e têm condições para isso. (Coordenadora Verônica).

A fala da coordenadora, ao destacar a natureza política da avaliação institucional, aproxima-se dos princípios que orientam os Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil:

1.2 As propostas pedagógicas das instituições de Educação Infantil contemplam os princípios políticos no que se refere à formação da criança para o exercício progressivo dos direitos e dos deveres da cidadania, da criticidade e do respeito à ordem democrática. (MEC/SEB, 2006, p. 31, v. 2).

A citação apresentada e a fala da coordenadora evidenciam a importância de articular a educação com as vivências sociais. A avaliação institucional mostrou-se presente inclusive nas ações e atividades desenvolvidas em sala pelas professoras, orientando seu trabalho, como foi relatado pelas mesmas:

O processo de avaliação parte do objetivo maior da escola que é baseado em resultados do ano anterior. No final do ano é feita

uma avaliação do que foi relevante, do que deu certo do que não deu, do que precisa avançar, do que a gente pode tirar. E a partir disso a gente levanta os objetivos para o ano e o nosso olhar vai ser em cima desse projeto que já está montado que é o projeto maior da escola. (Professora Lúcia).

Durante as entrevistas, foi interessante observar os instrumentos utilizados para o desenvolvimento dessas avaliações, principalmente pelo fato de envolver a participação de crianças pequenas. As falas, a seguir, demonstram que dar voz à criança é um desafio possível na prática da organização institucional.

Pensando na educação infantil e nesse processo avaliativo de se ouvir as crianças isso para nos foi um desafio ano passado E para ouvir as crianças pensamos naquilo que já é possível para eles estarem diagnosticando, nós pensamos muito nesse instrumento, então com as crianças foi elaborado um instrumento onde nos tínhamos todo o espaço da escola através de figuras que representavam o espaço que eles circulam, e que eles utilizam na dinâmica da rotina escolar. então o registro não foi na escrita, mas na linguagem verbal, por meio do desenho, pois elas já tem essa capacidade de falar daquilo que elas gostam como do que elas não gostam também (Coordenadora Verônica).

Apoiando a fala da coordenadora e colocando a importância do lúdico e da conversa como instrumento de avaliação, a professora complementa:

Esse ouvir da criança a gente faz de forma lúdica aqui na escola, em forma de brincadeira eles colocavam e colavam, selecionavam e colavam no espaço que eles mais gostavam e qual eles não gostavam, então não precisa necessariamente ter alguma coisa escrita para saber o que eles sabem ou não, através da conversa a gente acaba descobrindo muito mais coisas do que simplesmente falar para estar escrevendo, então é tudo de forma lúdica que a gente faz isso. (Professora Lúcia).

As falas colocadas acima podem ser apoiadas pelo que diz Vasconcelos que enfatiza a importância e os benefícios do diálogo na educação:

Ambientes democráticos estimuladores da curiosidade epistemológica, do debate de ideias e do relacionamento dialógico, tendem a produzir indivíduos aptos a inserirem-se no mundo de maneira igualmente democrática, crítica e questionadora, não importando as posições sociais que venham a ocupar. (VASCONCELOS, 2012, p. 110).

Um aspecto muito importante quando se trata da educação infantil, conforme evidenciado nas diretrizes, é a de conhecimentos e aprendizagens através de diferentes linguagens, promovendo a liberdade, a interação e o cuidado em todo o processo (BRASIL, 2009, p. 18). A avaliação institucional mostra-se um caminho de orientação para prática pedagógica, um processo que dá um novo olhar para a escola. A fala a seguir demonstra a importância de se agregar outros atores nesse contexto:

Nós tentamos fazer com que o processo avaliativo ele fosse mais democrático do que já era feito anteriormente. Nós tínhamos um olhar daquilo que as crianças gostavam, mas nós tentamos ouvir as crianças nesse processo, também tentamos escutar aos pais, em uma outra avaliação que nós fizemos com eles e continuar escutando os funcionários, os professores, então tentamos agregar outros atores dentro dos atores da comunidade escolar. E a gente também percebe o quanto uma avaliação agregou e ajudou a outra, o quanto complementou. Então nós tentamos fazer um processo de ouvir todo mundo e verificar se aquilo que nós fizemos é importante ou não pra comunidade, se faz diferença na vida das crianças. (Coordenadora Verônica).

Uma avaliação participativa permite identificar a eficácia do próprio trabalho, orientando a tomada de decisão com o que fazer depois dessa coleta de dados e visto a participação das crianças. As falas a seguir relatam as ações que foram tomadas em continuidade a esse processo:

A partir do momento que a gente passou a dar mais voz a criança mais do que a escola já fazia, aquilo também que eles colocaram como prioridade deles, que eles elencaram como uma vontade do que houvesse na escola dentro do processo educativo deles, a escola também tentou realizar na medida do possível, então alguns processos esse ano eles ocorreram na escola visto a avaliação do ano passado. As crianças tiveram um momento

na avaliação em que elas puderam ali desenhar e nós também escrevemos para elas aquilo que elas gostariam que houvesse na escola então foram levantadas algumas questões dentre elas um jardim na escola, então a escola esse ano priorizou também com as verbas públicas que recebe organizar um jardim porque as crianças tinham vontade de que na escola houvesse um jardim. (Coordenadora Verônica).

A assistente de direção, complementando a fala da coordenadora, fala a respeito do que foi colocado pelas crianças, do que elas não gostavam na escola. Houve no processo situações em que a escola efetivou mudanças a partir da opinião das crianças.

Foi observado também que em algumas questões daquilo que as crianças não gostavam na escola e uma delas foi a sala de leitura, então houve uma reestruturação da sala de leitura, foram feitas algumas atividades novas dentro da sala de leitura. Então procuramos atender as necessidades e os pedidos, as solicitações que sejam em vários aspectos daquilo que eles não gostam e daquilo que eles gostavam também. (Assistente de direção Carmem).

Um exemplo significativo que trata de mudança no trabalho pedagógico diante de opiniões diferentes, conforme apresentado na pesquisa, diz respeito à avaliação da sala de leitura. Nas avaliações realizadas com os pais, esse foi um espaço avaliado como muito bom; em contrapartida, as crianças apresentaram esse ambiente como o espaço que eles menos gostavam. Diante dessas duas avaliações, a escola promoveu uma reestruturação na sala de leitura, tornando esse ambiente mais prazeroso para as crianças, e incluiu na formação dos professores, a partir dessas avaliações, como foco do trabalho a linguagem verbal. Essa é uma situação simples, mas que representa a vontade pedagógica da escola que acredita a mudança, considerando todos os envolvidos, inclusive as crianças.

Através do resultado das avaliações, uma questão importante pode ser colocada como um dos princípios norteadores da avaliação institucional, citado por Both, que se fundamenta em Paib:

A continuidade do processo remete a possibilidade entre os dados de uma etapa de implementação do programa e os de outra, contribuindo simultaneamente com a identificação do nível de confiabilidade dos instrumentos utilizados ou a serem empregados e

com o grau de eficácia das medidas adotadas ou a serem levadas a efeito a partir dos resultados obtidos. (BOTH, 2011, p. 117).

A coleta de dados e a colocação de Paiub elevam a continuidade do processo, onde se tem clareza da eficácia dos instrumentos utilizados ou que podem ser usados nesse processo e, a partir dessas contribuições, os procedimentos a serem tomados. A avaliação institucional é colocada por Carmem como uma construção que requer novas ações, e através dessas ações surge um novo olhar para a escola:

Essa avaliação ela dá um outro olhar para escola, não simplesmente avaliar pegar toda a papelada que vai acumular nesse processo, ler e guardar no armário, isso não é possível, porque essa avaliação ela requer ações e nessas ações você vai ter um novo olhar para a escola. E aí surge, eu acredito que muitas dificuldades também, porque existe resistência, existe muita ajuda, existe de tudo que acontece nesse processo, mas ele é muito válido, uma vez que você vai ter esse novo olhar para a escola, esse novo olhar para a criança, para a comunidade, para os pais e para os agentes também da escola que compõem toda essa avaliação e essa educação que a gente está buscando. (Assistente de direção Carmem).

Diante das ações tomadas a partir dos resultados das avaliações, a coordenadora faz uma colocação importante sobre as decisões tomadas nesse processo:

A partir do momento que você passa a dar voz à criança você vai escutando aquilo que eles estão desejando e também compartilhando com eles a responsabilidade daquilo que eles estão pedindo e vendo aquilo que é viável. Não é só uma questão de atendimento às vontades, tem que estar dentro daquele processo educativo tempos e espaços daquilo que a escola possui e pode oferecer para as crianças, aquilo que melhor pode trazer para eles: aprendizagem. (Coordenadora Verônica).

A mudança de práticas na educação é um longo caminho a ser percorrido, conforme evidenciado nas falas; para alguns, teve mais clareza, e para outros nem tanto. Diante disso, apresenta-se como um processo em andamento em que se buscam respostas para uma educação de qualidade que requer a participação de todos como integrantes dessas mudanças.

## Considerações finais

Essa pesquisa possibilitou um maior conhecimento dos processos vivenciados pela escola que, através da avaliação institucional, mostrou que é possível colocar a criança como sujeito participativo e atuante nas ações com vistas a mudanças nas práticas pedagógicas. O processo avaliativo apresentado nesta pesquisa parece ter sido bastante significativo para a escola e sua comunidade. A partir dele a escola saiu do só olhar a criança e falar por ela, e passou a incluir sua voz como sujeito participativo. A pesquisa mostra que, quando se ouve a criança, ela apresenta situações em sua maneira de ver o mundo e o processo educativo que é vivido e questões pertinentes sobre o que elas gostam e sobre o que elas não gostam. Essa dinâmica permite um aprendizado rico porque, quando as crianças partilham suas vontades, é compartilhado com elas a responsabilidade e a relevância de seus pedidos.

Os dados mostram que esse processo avaliativo foi acompanhado de um planejamento considerando as demandas que emergiram como resultado das avaliações. A participação das crianças fez surgir novas necessidades e, entre elas, a própria reelaboração dos instrumentos a serem utilizados para ouvi-las.

Através das entrevistas, fica evidenciado que o ouvir é o aspecto com maior relevância em todo o processo. Professores, funcionários, pais e crianças elencam questões que eles consideram importantes, trazendo a visão de cada um na organização do espaço escolar. Esse é um processo contínuo que busca a clareza de sua eficácia na construção de melhorias para a educação.

Assim, fazer uma avaliação democrática na escola quer dizer considerar a participação das pessoas com suas opiniões diversas e muitas vezes opostas. A missão da escola é equilibrar a divergência de opiniões transformando em ações conjuntas na educação.

Conforme o andamento da pesquisa, a avaliação institucional mostrou-se ampliadora de todo o movimento dentro da escola. A relevância das informações obtidas, conforme sua realização, foi trazendo suporte para outras avaliações, orientando as ações apresentadas como prioridade no processo educativo das crianças que, como participantes desse processo, tiveram sua voz ouvida como sujeito atuante. Essa avaliação é colocada pelos entrevistados como um processo de reestruturação e construção de novas ações, um momento onde o resultado de uma avaliação vai subsidiando a construção de novos procedimentos na instituição, o que dá um novo olhar para a escola.

Sendo um processo de construção e mudança, a participação das crianças na dinâmica da escola é uma atitude pedagógica que sempre tem de ser atualizada porque requer mudança de práticas e apoio no sentido de formação e acompanhamento. Assim, ela abre novas portas, que sugerem novos caminhos a se percorrer.

## Referências

- BOTH, J. I. Procedimentos inovadores e dinâmica de avaliação da aprendizagem. In: BOTH, C. P. (Org.). *Avaliação planejada, aprendizagem consentida*. 3. ed. Curitiba: Ibpex, 2011.p.117
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. *Resolução CNE/CEB n.º 5, de 17 de dezembro de 2009: Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil*. Disponível em : <<http://portal.mec.gov.br/index.php?catid=323:orgaos-vinculados/id=13684:resolucoes>>. Acesso em: 05/06/2016
- \_\_\_\_\_. Ministério da Educação. *Educação Infantil: Subsídios para construção de uma sistemática de avaliação*. Brasília, DF, outubro de 2012. Disponível em : <[portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&task](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task)>. Acesso em:05/06/2016
- \_\_\_\_\_. Ministério da Educação. *Indicadores de Qualidade na Educação Infantil*. Brasília, DF: SEF, 1997.
- \_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil*. Brasília, DF: MEC/SEB, 2006. v. 2.
- CIASCA, M. I. F. L.; MENDES, D. L. L. *Estudos de Avaliação na Educação Infantil*. São Paulo, v. 20, n. 43, p. 293-304, maio/ago. 2009. Disponível em : <<http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/eae/arquivos>>. Acesso em:05/06/2016
- VASCONCELOS, L. M. O diálogo na educação. In: VASCONCELOS, C. P. (Org.). *Educação Básica*. São Paulo: Contexto, 2012.p.110

Recebido em 08 out. 2015/ Aprovado em 11 jul. 2016

Para referenciar este texto:

ALMEIDA, J. G.; PAIVA H. V. G. A. Avaliação institucional na educação infantil: a participação das crianças na organização do trabalho pedagógico. *EccoS*, São Paulo, n. 40, p. 83-96. maio/ago. 2016.



# PRÁTICAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL: CONTRIBUIÇÕES DE ESTUDOS CIENTÍFICOS (1999-2009) E OS DESAFIOS À FORMAÇÃO DO PROFESSOR<sup>1</sup>

CHALLENGES TO THE FORMATION OF EARLY CHILDHOOD  
EDUCATION TEACHER: CONTRIBUTIONS OF SCIENTIFIC  
STUDIES (1999-2009)

**Daniele Ramos de Oliveira**

Doutoranda em Educação. Programa de Pós-graduação em Educação da  
Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Presidente Prudente, SP - Brasil  
unespdaniele@gmail.com

**Célia Maria Guimarães**

Doutora em Educação. Professora do Programa de Pós-graduação em Educação da  
Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Presidente Prudente, SP – Brasil  
cmgui@fct.unesp.br

**Resumo:** Apresentam-se resultados de pesquisa realizada no decorrer de uma disciplina do Curso de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”. Tal iniciativa se deu com a intenção de efetuar uma investigação do tipo estado do conhecimento, utilizando procedimentos metodológicos centrados em análise bibliográfica. A pesquisa teve como objetivo examinar os principais temas, questões propostas e resultados veiculados nos artigos de periódicos nacionais da área de educação e nos textos das reuniões da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisas em Educação, publicados entre 1999 e 2009, sobre o trabalho do professor e o currículo da educação infantil. A partir das contribuições desses estudos, agrupadas em diferentes dimensões, apontamos aspectos que se constituem desafios à formação do professor de educação infantil.

**Palavras-chave:** Educação infantil. Currículo. Formação do professor.

**Abstract:** We present results of research conducted during a course of Post-Graduate Education of Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”. This initiative was with the intention of making an investigation of the type state of knowledge, using methodological procedures focusing on literature review. The research aimed to examine the

main themes, issues, proposals and results conveyed articles in national journals in the field of education and the texts of the meetings of the National Association of Graduate Studies and Research in Education, published between 1999 and 2009 on the work the teacher and the curriculum of early childhood education. The contributions from these studies, grouped into different dimensions, we point out aspects that constitute challenges to the formation of teacher education.

**Key words:** Early Childhood Education. Curriculum. Teacher training.

## Introdução

A experiência aqui sintetizada se passou em 2010, no decorrer do primeiro semestre, em uma disciplina vinculada a um Programa de pós-graduação em educação. Tal iniciativa se deu com a intenção de realizar uma pesquisa do tipo estado do conhecimento, utilizando procedimentos metodológicos centrados em análise bibliográfica. A investigação teve como objetivo examinar os principais temas, questões propostas e resultados divulgados por meio de artigos de periódicos nacionais da área de educação Qualis (A e B) e dos textos dos Grupos de Trabalho das reuniões da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisas em Educação (Anped), publicados entre 1999 e 2009, que abordavam o trabalho do professor e o currículo da educação infantil.

## Procedimentos metodológicos

Desde 2006, a referida disciplina tem-se organizado com a finalidade de efetuar pesquisa compartilhada, o que culminou na produção de artigos científicos e publicações de trabalhos em eventos científicos. Os resultados obtidos em anos anteriores justificam a manutenção dessa forma de organizar a disciplina num curso de pós-graduação em educação.

A proposta da disciplina foi inspirada nas ideias de Demo (1990), que compreende a pesquisa como criação, diálogo e emancipação, preconizando a união da pesquisa com o ensino.

[...] a pesquisa deve ser vista como processo social que perpassa toda vida acadêmica e penetra na medula do professor e do aluno. Sem ela, não há como falar de universidade, se a compreendermos como descoberta e criação.

Somente para ensinar, não se faz necessária esta instituição e jamais deveria atribuir esse nome a entidades que apenas oferecem aulas. Ainda que esse tipo de oferta possa existir em seu devido lugar, não pode ser misturada com aquela instituição que busca a sua principal razão de ser na pesquisa. Na ciência, o primeiro princípio é a pesquisa. (DEMO, 1990, p. 34).

O autor reforça o argumento a respeito da ideia de que a aprendizagem pode obter caráter criativo, por intermédio da pesquisa, porque a submete ao teste, à dúvida, ao desafio e foge da reprodução.

Esse espírito de curiosidade imprimiu um movimento dinâmico aos encontros destinados à disciplina e permitiu desenvolver o conteúdo aprendendo mais sobre o que é pesquisar em grupo, realizando esse desafio compartilhadamente.

Os estudos concretizados na referida disciplina desde 2006 se caracterizam, de acordo com Romanowski e Ens (2006), como “estado do conhecimento”, por abordar somente dois setores de publicações sobre o tema. Dessa forma, não podem ser denominados como “estado da arte”, pois, para tanto, seria necessário abranger os diferentes tipos de produções, ou seja, “[...] não basta apenas estudar os resumos de dissertações e teses, são necessários estudos sobre as produções em congressos na área, estudos sobre as publicações em periódicos da área” (ROMANOWSKI; ENS, 2006, p. 39-40).

Relativamente ao grupo de alunos de 2010, optou-se por investigar o trabalho do professor e o currículo da educação infantil. O estudo se realizou por meio de mapeamento bibliográfico nos artigos de periódicos nacionais da área de educação Qualis (A e B) e nos textos do Grupo de trabalho (GT) “Educação de crianças de 0 a 6 anos”, das reuniões anuais da Anped, publicados entre 1999 e 2009. Pretendeu-se compreender os principais temas, questões e resultados veiculados pelas publicações científicas, circunscritas ao referido período, no que concerne àquelas duas temáticas. Optamos por mapear as bases de dados mencionadas por entender que nelas seriam veiculados resultados de investigações ou estudos com maior rapidez e por serem reconhecidas por universidades e órgãos competentes.

A definição do período de 1999 a 2009 ocorreu em referência à promulgação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (DCNEIs), em 1999 (BRASIL, 1999), até sua revisão, em 2009 (BRASIL, 2009). Tais documentos normativos, em nível federal, imprimem pela primeira vez um caráter mandatório aos fundamentos e princípios que devem ser observados na elaboração das propostas para a educação infantil,

a primeira etapa da educação básica. Pressupúnhamos que, por essa razão, nesse período poderiam ter-se intensificado os estudos científicos acerca do trabalho do professor e do currículo da educação infantil.

Inicialmente, alunos e professora delimitaram o objeto de pesquisa, com base no tema da disciplina “Práticas de Formação do Profissional de Educação Infantil” e nos interesses do grupo. O ponto de partida para as discussões, que culminariam na delimitação do objeto de pesquisa, foi a leitura e a análise crítica da revisão das DCNEIs, publicadas em 2009. A redação do problema da pesquisa se relacionou com as proposições desse documento, em que são explicitados princípios norteadores do atendimento às crianças da educação infantil, isto é, eixos norteadores para a formulação do currículo e para o trabalho do professor.

Após muita discussão, foram delimitados os objetivos da pesquisa, que consistem, conforme já mencionado, em investigar os principais temas, questões propostas e resultados veiculados por publicações científicas sobre as práticas ou o trabalho do professor e currículo de educação infantil, desde a promulgação das DCNEIs, em 1999, até a sua revisão, em 2009. Também foram definidos os procedimentos para atingir esses objetivos, assim como as fontes para o mapeamento bibliográfico.

Foram utilizados os seguintes procedimentos para a realização da pesquisa, por meio de atividades distribuídas paritariamente entre os membros do grupo: definição dos critérios comuns para direcionar a busca e seleção de textos; seleção do material que compôs o *corpus* do mapeamento bibliográfico, pela localização dos textos disponibilizados eletronicamente sobre o tema investigado; organização de instrumento comum que orientou a leitura das publicações e elaboração de sínteses preliminares contendo dados encontrados; busca de regularidades; reelaboração das sínteses mediante análise e considerações do grupo; identificação das tendências em relação aos temas abordados e análise dos resultados obtidos.

Foram selecionadas sessenta publicações para procedimento de leitura e síntese, segundo os objetivos propostos, dos quais 31 foram textos de GTs das reuniões anuais da Anped e 29 artigos publicados em periódicos “Qualis A e B”. Os textos foram distribuídos equitativamente entre os integrantes da disciplina. A primeira parte dessa etapa da pesquisa se constituiu na leitura e redação de síntese individual dos textos, sem alteração dos dados originais, seguidas da supervisão de um parceiro de trabalho e, quando necessário, as dúvidas a respeito dos procedimentos de pesquisa foram expostas para o grupo e resolvidas. Tais ações foram orientadas por instrumentos comuns, construídos pelo grupo, que ajudaram a organizar e analisar dados.

O processo descrito culminou na produção de sessenta sínteses, revistas por outros membros do grupo e reelaboradas sempre que se apresentaram com lacunas que impediam o entendimento e a análise dos dados. O objetivo dessa etapa foi organizar os dados e fazer a análise, cujo resultado permitiu a organização de tendências, detectadas entre os textos selecionados, que classificamos segundo diferentes dimensões.

Para constituição deste artigo, discutiremos os resultados obtidos em relação a três dimensões: “práticas pedagógicas”; “rotina e disciplinamento da infância” e “espaço e tempo”; com a perspectiva de tecer reflexões sobre a proposição de um currículo para educação infantil e sobre os desafios da formação de profissionais para essa etapa, a partir dos resultados obtidos.

## Práticas pedagógicas

Foram localizados sete textos que compõem a dimensão “práticas pedagógicas”, sendo quatro artigos de periódicos e três textos do GT da Anped. Os textos localizados tratam das práticas realizadas nesse nível de ensino, com base em quatro aspectos: desenho, lúdico e literatura infantil, linguagem oral e escolarização precoce. Sobre o desenho, os dois textos encontrados (SILVA; SOMMERHALDER, 1999; SILVA, 1999) ressaltam a supressão do valor dessa atividade, que é percebida como um apêndice dentro do currículo da educação infantil, sem o mesmo status que outras áreas de conhecimento, como a escrita e a matemática. Em um dos artigos, defende-se que o professor precisa explicitar as concepções que referendam a sua prática, para que esse possa planejar e executar atividades criativas, interessantes e promotoras de aprendizagem e desenvolvimento.

As artes fazem parte do currículo pedagógico de muitas escolas de educação infantil, porém o trabalho desenvolvido muitas vezes possui um enfoque distorcido, pois perde a função de expressão pessoal, manifestação do lado emocional, algo que ajuda a criança a desenvolver seu interesse em conhecer, descobrir, inventar para tornar-se uma atividade que acalma as crianças, treina a coordenação motora, serve para “matar o tempo”. (SILVA; SOMMERHALDER, 1999, p. 241).

Os estudos destacam a urgente necessidade de formação dos professores, no que diz respeito à arte, haja vista que a intervenção pedagógica é fundamental para o desenvolvimento do indivíduo.

Nessa dimensão também foi agrupado um texto (NERY; SILVA; FIGUEIREDO, 2008) que aborda o lúdico e a literatura infantil. De acordo com os autores desse texto, as práticas pedagógicas efetivadas na educação infantil têm acolhido atividades lúdicas e utilizado a literatura infantil de forma bastante diversificada, tanto em termos de sua incidência como em relação à maneira como são adotadas e implementadas. Mas algumas professoras ainda se sentem inseguras para trabalhar esses aspectos, por desconhecimento de conceitos e modos de inserir no cotidiano infantil. Esse texto possibilita constatar o descompasso entre o discurso e a prática pedagógica. A adoção limitada ou mesmo equivocada das atividades lúdicas reflete uma carência de embasamento teórico apropriado e formação específica dos professores, para o desenvolvimento desses tipos de atividades.

Outro texto (BORBA, 2006) que compõe essa dimensão enfatiza a importância da roda de conversa para o desenvolvimento da linguagem oral infantil e reconhece sua necessidade no planejamento e organização das atividades. Ressalta-se, entretanto, que esse momento não deve se constituir como mera simulação de participação, em que o educador já tem estabelecido aquilo que deverá ser realizado, independentemente do que será proposto pelas crianças. Pelo contrário, o estudo demonstra que o trabalho com a linguagem oral deve fazer parte do projeto político-pedagógico dos centros de educação infantil e ser realizado de modo que haja participação efetiva das crianças.

Outro aspecto apontado por três estudos, entre os quais o de Oliveira (2008), que compõem a dimensão “práticas pedagógicas” diz respeito à preocupação das professoras em alfabetizar na educação infantil, apesar de essa não ser a finalidade dessa etapa da educação básica, de acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN (BRASIL, 1996). Entretanto, embora os estudos se refiram a essa finalidade, essas professoras relatam que as atividades mais constantemente desenvolvidas são brincadeiras e jogos que não têm como finalidade alfabetizar. Essa contradição implícita entre a finalidade da educação infantil (alfabetizar ou preparar para o ingresso nas séries/anos iniciais do ensino fundamental) e as atividades que são trabalhadas com as crianças (jogos e brincadeiras) nos faz perceber que a representação das professoras sobre o objetivo da educação infantil ainda se mostra um tanto condicionada pelas intenções dos anos posteriores da escolaridade obrigatória.

## Rotina e disciplinamento da infância

Optamos por reunir as categorias “rotina” e “disciplinamento” numa única, motivados pela grande quantidade de textos que abordavam a temática “rotina”, enfocando as relações de poder e o disciplinamento infantil. A dimensão “rotina/disciplinamento” é composta por treze textos, sendo três artigos de periódicos e dez trabalhos publicados nas reuniões anuais da Anped, no período pesquisado. Dessa forma, de treze textos mapeados sobre a rotina na educação infantil, oito deles tratavam das relações de poder e do disciplinamento.

Conforme Batista (1998, p. 35), neste texto, nos referirmos à rotina

[...] como sendo gerenciadora do tempo-espço da creche e, que, muitas vezes, obedece a uma lógica institucionalizada nos padrões da pedagogia escolar que se impõe sobre as crianças e sobre os adultos que vivem grande parte do tempo de suas vidas nesta instituição.

A rotina, nos espaços institucionais dedicados ao atendimento da criança de 0 a 5 anos, constitui-se num dos elementos das propostas curriculares para essa faixa etária, ou seja, deve ser objeto de atenção dos responsáveis pelo trabalho pedagógico. O tempo de permanência da criança no espaço institucional merece planejamento iluminado por reflexão sobre a visão de criança e as finalidades da educação infantil na contemporaneidade. É medida necessária, porque as decisões em relação à organização do tempo não são neutras, ao contrário, revelam os fundamentos e as crenças nos quais estão amparadas tais escolhas e as ações correspondentes.

Com base nesse entendimento, passaremos a discutir os resultados da análise dos textos selecionados.

Dos textos inseridos na dimensão “rotina/disciplinamento”, dois (CRUZ, 2001; LIMA; BHERING, 2006) abordam que a rotina na educação infantil tem privilegiado ações de cuidado. Lima e Bhering (2006) argumentam que a maior preocupação na instituição pública de educação infantil tem sido com o cuidar, enquanto o educar se configura com maior ênfase na instituição particular. A propósito dessa situação recorrente na educação infantil, reportamo-nos a Montenegro (2001), para reafirmar que tanto o cuidar quanto o educar são expressões que designam a função dos dois níveis de educação infantil, quer dizer, creche e pré-escola. Ainda segundo a autora, “[...] o cuidado, ao se manter como uma função cumpre

também o objetivo de remarcar a especificidade desse nível de educação básica, que o diferencia dos outros dois, os níveis fundamental e médio” (MONTENEGRO, 2001, p. 42). Contudo, essa discussão não cabe no espaço deste texto, mas merece maior aprofundamento.

De acordo com Cruz (2001), a rotina é marcada por atividades que privilegiam a alimentação, a higiene e o repouso das crianças, intercaladas por atividades pedagógicas limitadas às chamadas “tarefinhas”, atividades mimeografadas ou feitas à mão pela professora, o que revela uma forte tendência de associar o trabalho pedagógico à antecipação de escolaridade. Em relação ao atendimento nas creches, a autora destaca que não se considera que as crianças requerem muitos outros cuidados, além de alimentação, banho e o sono. E que a família somente se faz presente, nas rotinas da educação infantil, para contribuir com trabalho voluntário, executando serviços braçais ou semiquualificados, sendo reduzidos a executores de ordens.

Os resultados obtidos por meio da análise dos textos permitem inferir, portanto, que os adultos responsáveis pelo atendimento infantil ainda não entendem que as crianças, legalmente reconhecidas como sujeitos, requerem muitos outros cuidados, além de alimentação, banho e o sono. Relativamente à família, os resultados demonstram que seu envolvimento nas rotinas da educação infantil é solicitado para trabalho voluntário que se reduz aos serviços braçais ou semiquualificados, fato que imprime uma identidade de executores de ordens e não de parceiros da educação e dos cuidados da criança, conforme prevê a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LBDEN (BRASIL, 1996).

Outros três textos selecionados (COUTINHO, 2002; ALCÂNTARA, 2005; RICHTER; VAZ, 2007) identificam mecanismos de controle presentes nas rotinas. Alcântara (2005) discute que o uso da rotina está atrelado a uma proposta pedagógica cujo princípio é se opor ao caos, para produzir um sujeito social infantil ajustado às necessidades da sociedade capitalista. Para essa autora, o disciplinamento é a base dos mecanismos utilizados pela escola de educação infantil para a constituição da subjetividade da criança. Como um mecanismo de controle, menciona o fato de cada criança (2-3 anos) ter que permanecer em um determinado lugar escolhido pelo educador infantil para o desenvolvimento das atividades.

Richter e Vaz (2007) salientam que a alimentação é um dos pilares organizadores da rotina da creche e como mecanismo de controle; desde o berçário, a preocupação dos profissionais da creche baseia-se na postura das crianças à mesa, sendo este um autocontrole para regulação da vida social. Contudo, segundo as autoras, a criança deve ser emancipada da tutela do adulto para agir mediante o autocontrole, ou seja, com autonomia.



Coutinho (2002) destaca que a ritualização das diversas situações que compõem o cotidiano educativo, como momentos de sono, higiene e alimentação, revela a busca pelo funcionamento harmônico da instituição e o condicionamento das posturas das crianças aos padrões de conduta aceitos socialmente. Ainda segundo a autora, a partir do estudo realizado, foi possível visualizar o (des)encontro das ações infantis e das proposições da creche, principalmente nos momentos de educação e cuidado mais voltados para o corpo.

Além desses, dois outros textos (CRUZ, 2009; SCHRAMM, 2009) tratam do disciplinamento nas relações entre educadora e crianças, enquanto outro (SILVA; MACHADO, 2007) focaliza as relações entre educadora e crianças, mas abordando a importância das mediações, sem remeter-se ao disciplinamento.

Cruz (2009), ao analisar como a pré-escola é vista pelas crianças, usando como instrumentos de coleta de dados desenhos e histórias infantis, conclui que o disciplinamento aparece fortemente nas relações entre educadora e crianças, permitindo compreender como a professora deseja que as crianças sejam. A rotina – ou seja, o que deve ser feito, por que e como é efetivado – é instituída sempre pelas professoras.

Schramm (2009) pontua como ocorre o disciplinamento das crianças e a percepção da docente, sujeito da pesquisa, no que se refere aos sentimentos infantis. A autora especifica que o disciplinamento está relacionado aos sentimentos infantis e que estes influenciam a postura da docente. Ressalta que a obediência das crianças às ordens recebidas tem por objetivo receber a aprovação da docente, que, por sua vez, apresenta uma prática baseada em sua formação inicial deficitária, na qual a falta de conhecimento faz com que retome modelos por ela vivenciados.

Localizamos também três estudos (BATISTA, 2001; SANT'ANA, 2004; CARVALHO, 2006) em que os autores constatam que o disciplinamento presente nas rotinas oprime tanto adultos quanto crianças. Carvalho (2006) e Sant'Ana (2004) examinam o papel da rotina no disciplinamento dos corpos das crianças. Batista (2001) estuda a rotina e sua estrutura hierarquizada que desconsidera e condiciona os ritmos individuais das crianças. Por esses estudos, temos a nítida percepção de como essas práticas disciplinadoras esmagam o caráter lúdico e os tempos do brincar, na educação infantil. Há uma busca constante do disciplinamento dos corpos, através de rotinas que oprimem tanto crianças quanto adultos.

Silva e Machado (2007) tiveram por objetivo apresentar algumas considerações sobre as práticas educativas desenvolvidas com crianças que tinham entre quatro e seis anos, por seis professoras com formação em

Pedagogia. As autoras analisaram principalmente o cenário da sala de aula, como as professoras se organizam entre si e a rotina de trabalho junto às crianças. As autoras verificaram que o espaço escolar deve ser organizado de modo a facilitar as mediações e interações entre crianças e adultos, mas nem sempre isso tem ocorrido.

A esse respeito, os resultados demonstrados por Barbosa (2006, p. 60) corroboram os dados encontrados:

Pelo que verifiquei até o presente momento sobre a execução das rotinas nas instituições observadas, elas operam com o objetivo de estruturar, organizar e sistematizar as ordens moral e formal – acentuando seus esforços na ordem moral – afinal, um dos principais papéis da escolarização inicial é o de transformar as crianças em alunos. Para desempenhar esse papel, as rotinas utilizam-se de rituais – cerimônias, castigos, imagem de condutas, caráter, modos valorizados de ser e proceder – que relacionam os indivíduos com a ordem social do grupo, criando um repertório de ações que são compartilhadas com todos e que dá o sentimento de pertencimento e de coesão ao grupo. A rotina desempenha um papel estruturante na construção da subjetividade de todos que estão submetidos a ela.

Esses rituais são geralmente decididos pelos adultos, mas também as crianças os estabelecem. As rotinas pedagógicas da educação infantil agem sobre a mente, as emoções e o corpo das crianças e dos adultos.

Sobre a rotina, ainda, um texto (BARBOSA, 2006) a aborda sob diferentes pontos de vista, não a reduzindo ao disciplinamento. Barbosa (2006) enfoca as rotinas na educação infantil, reconhecendo sua importância como uma das categorias centrais das pedagogias da educação infantil. Identifica a questão da rotina e sua presença tanto nas pedagogias visíveis quanto nas pedagogias invisíveis, enfatizando que em qualquer organização do trabalho desenvolvido nessa etapa de ensino esta se faz presente, porém, de diferentes formas. Assim, as rotinas podem ser vistas não só como controladoras e em seu caráter de reprodução, mas também como potencializadoras e geradoras do novo.

Em suma, os textos analisados demonstram que a organização da rotina da criança não favorece a autonomia, porque impede as interações entre pares e com adultos, não promove a vivência de experiências significativas e destrói a capacidade de imaginar, por meio da retirada da vivência

lúdica. Os textos revelam a preocupação com o disciplinamento do corpo infantil, a tendência à rotinização do cotidiano e ao uso da distribuição do tempo de tal modo que é o adulto, com base em seus interesses, quem decide e comanda o tempo de ser criança e de viver a infância.

## Espaço e tempo

Dois textos tratam da questão “espaço e tempo” (CARDONA, 1999; SOUZA, 2001), sendo que, num deles (SOUZA, 2001), é enfatizada a organização do espaço. Nesse sentido, o espaço e o tempo são percebidos como categorias de organização das atividades com as crianças pequenas. Para Souza (2001, p. 4),

[...] a ideia central é que as atividades planejadas diariamente devem contar com a participação ativa das crianças, garantindo às mesmas a construção das noções de tempo e de espaço, possibilitando-lhes a compreensão do modo como as situações sociais são organizadas e, sobretudo, permitindo ricas e variadas interações sociais.

A mesma autora compreende que o espaço de um serviço voltado para as crianças, por não ser neutro, indiferente, traduz a cultura de infância, as representações de criança e adultos que marcam esse espaço, podendo ainda significar uma importante mensagem do projeto educativo concebido para determinadas crianças.

Já Cardona (1999) constatou, em suas pesquisas, que a maior dificuldade dos docentes se refere à organização do tempo e que simplesmente alternar “atividades” não é suficiente. Essa autora tem como base a teoria psicogenética e enfatiza a necessidade de os docentes incentivarem as atividades livres e diversificadas.

## À guisa de conclusão

Os estudos destacam diferentes aspectos para a constituição do currículo da educação infantil e para o trabalho do professor/educador, que se configuram também como desafios a serem enfrentados, nos processos de formação inicial e continuada, a saber: o princípio da interação como base

das ações desenvolvidas com as crianças pequenas; a necessidade de promover um ambiente em que as crianças se sintam seguras, acolhidas, e seja promovida a autonomia; a organização da rotina da criança na instituição com fins educacionais; a organização de espaço e de tempo, tendo por base a reflexão sobre o que move a organização do trabalho pedagógico, na educação infantil.

Nesse sentido, concebemos a educação infantil como um ambiente educativo, onde o acesso aos bens culturais se torna facilitado a partir da ação do educador junto à criança, estimulando o seu desenvolvimento e respeitando seus direitos de cidadã. Essa função, porém, não é fácil e incita questionar: que qualidades, habilidades, percepções e saberes deveria ter um educador, diante da infância que temos hoje?

De acordo com Arroyo (2009), estamos numa sociedade sem valores, temos uma infância “quebrada” e educamos o que o autor chama de “cacos de gente”. Em face dessa realidade, o autor se refere a um desafio aos educadores: suprir a falta de valores que a nossa infância vivencia, na sociedade e na mídia. Assim, os educadores precisariam de formação que lhes possibilitasse tratar desses valores ou se contrapor a eles. Ainda segundo Arroyo (2009), o cotidiano das escolas pode propiciar um processo que pode ser de crescer tanto na formação quanto na deformação. As condições de trabalho do educador e as condições em que a sociedade deixa sua infância, nas escolas, têm provocado uma tendência de deformação do educador. Assim, ao se pensar na formação, é necessário articulá-la às reais condições de trabalho e à evolução histórica do atendimento à criança pequena. Afinal, “[...] se o trabalho é deformador não adianta se falar de formação” (ARROYO, 2009, p. 155).

Nesse cenário, colocamo-nos diante da necessidade de tratar currículo da educação infantil, trabalho e formação do professor como três faces de um conjunto.

A análise com base nos dados revelados pelos estudos mapeados nos permite apontar alguns aspectos considerados desafios à formação do profissional de educação infantil. Os projetos e currículos de formação inicial e continuada de professores para educação infantil não poderiam desconsiderar que os aspectos destacados nos estudos investigados demonstram as fragilidades da formação inicial, além das tensões e necessidades enfrentadas pelos profissionais que se encontram cotidianamente com as crianças, nas creches e pré-escolas brasileiras.

Os estudos mapeados nos revelaram que o modo como são concretizados tais elementos curriculares do trabalho com a criança pequena está condicionado pelas concepções e antigas crenças construídas no decorrer da história e das políticas de atendimento à criança pequena. A sua crítica e

superação é uma tarefa cujo início se situa no decorrer da formação inicial, o que impõe transformações nos fundamentos, no conteúdo e metodologias das poucas disciplinas que, historicamente, se voltam para a educação infantil, nos cursos de Pedagogia. Uma mudança significativa nas práticas pedagógicas concretizadas em nossas creches e pré-escolas depende, em boa parte, do tipo de formação profissional praticada.

## Nota

- <sup>1</sup> Texto resultado de Mesa-redonda “Desafios à formação profissional do professor de educação infantil a partir da análise de estudos realizados entre 1999-2009”, apresentada no X Congresso Nacional de Educação – EDUCERE, I Seminário Internacional de Representações Sociais, Subjetividade e Educação (SIRSSE).

## Referências

- ALCÂNTARA, Cássia Virgínia Moreira de. Aventuras no país das maravilhas foucaultianas. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 28., 2005, Caxambu. *Anais...* Caxambu: Anped, 2005. p. 2-19. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/28/textos/gr07/gr07758int.rtf>>. Acesso em: 10 jun. 2010.
- ARROYO, Miguel Gonzáles. Formação Docente: dilemas contemporâneos. Entrevista. *Revista Extra-Classe*, Belo Horizonte, n. 2, v. 2, p. 150-165, jul./dez. 2009.
- BARBOSA, Maria Carmen Silveira. A rotina nas pedagogias da educação infantil: dos binarismos à complexidade. *Currículo sem Fronteiras*, Porto Alegre, v. 6, n. 1, p. 56-69, jan./jun. 2006.
- BATISTA, Rosa. A rotina no dia-a-dia da creche: entre o proposto e o vivido. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 24., 2001, Caxambu. *Anais...* Caxambu: Anped, 2001. p. 1-16. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/24/T0790391564557.doc>>. Acesso em: 1 maio 2010.
- \_\_\_\_\_. *A rotina no dia a dia da creche: entre o proposto e o vivido*. 1998. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 1998. Disponível em: <<http://www.ced.ufsc.br/~nee0a6/trosaba.PDF>>. Acesso em: 16 maio 2011.
- BORBA, Ângela Meyer. As culturas da infância nos espaços-tempos do brincar: estratégias de participação e construção da ordem social em um grupo de crianças de 4-6 anos. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 29., 2006, Caxambu. *Anais...* Caxambu: Anped, 2006. p. 1-16. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/29ra/trabalhos/trabalho/GT07-2229-Int.pdf>>. Acesso em: 14 abr. 2010.

BRASIL. *Lei n.º 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: 16 maio 2011.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e Cultura. Conselho Nacional de Educação. *Resolução n.º 1, de 7 de abril de 1999*: Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília, DF: MEC, 1999.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e Cultura. Conselho Nacional de Educação. *Resolução n.º 5, de 17 de dezembro de 2009*: Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília, DF: MEC, 2009.

CARDONA, Maria João. O espaço e o tempo no jardim de infância. *Pro-Posições*, Campinas, v. 10, n. 1 (28), p. 132-138, mar. 1999. Disponível em: <<http://mail.fae.unicamp.br/~proposicoes/textos/28-artigos-cardonamj.pdf>>. Acesso em: 10 jun. 2010.

CARVALHO, Rodrigo Saballa de. Educação infantil: práticas escolares e o disciplinamento dos corpos. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 29., 2006, Caxambu. *Anais...* Caxambu: Anped, 2006. p. 2-16. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/29ra/trabalhos/trabalho/GT07-1946--Int.pdf>>. Acesso em: 16 abr. 2010.

COUTINHO, Ângela Maria Scalabrin. Educação infantil: espaço de educação e cuidado. In: REUNIÃO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 25., 2002, Caxambu. *Anais...* Caxambu: Anped, 2002. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/25/angelascalabrincontinhohot07.rtf>>. Acesso em: 9 jun. 2010.

CRUZ, Rosimeire Costa de Andrade. A pré-escola vista pelas crianças. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 32., 2009, Caxambu. *Anais...* Caxambu: Anped, 2009. p. 1-19. Disponível em: <[www.anped.org.br/reunioes/32ra/arquivos/.../GT07-5619--Int.pdf](http://www.anped.org.br/reunioes/32ra/arquivos/.../GT07-5619--Int.pdf)>. Acesso em: 18 maio 2010.

CRUZ, Sílvia Helena Vieira. A creche comunitária na visão das professoras e famílias usuárias. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 16, p. 48-60, jan./abr. 2001. Disponível em: <[http://www.anped.org.br/rbe/rbedigital/RBDE16/RBDE16\\_07\\_SILVIA\\_HELENA\\_VIEIRA\\_CRUZ.pdf](http://www.anped.org.br/rbe/rbedigital/RBDE16/RBDE16_07_SILVIA_HELENA_VIEIRA_CRUZ.pdf)>. Acesso em: 10 jun. 2010.

DEMO, Pedro. *Pesquisa: princípio científico e educativo*. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1990.

LIMA, Ana Beatriz Rocha; BHERING, Eliana. Creche como contexto de desenvolvimento: um estudo sobre o ambiente de creches em um município de SC. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 29., 2006, Caxambu. *Anais...* Caxambu: Anped, 2006. p. 1-20. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/29ra/trabalhos/trabalho/GT07-2670--Res.pdf>>. Acesso em: 1 maio 2010.

MANTOVANI, Susanna; PERANI, Rita M. Uma profissão a ser inventada: o educador da primeira infância. *Pro-Posições*, Campinas, v. 10, n. 1, p. 75-98, mar. 1999. Disponível em: <[http://lab.bc.unicamp.br:8080/lab/acervo/artigos-de-periodicos/MANTOVANIePERANI\\_Uma%20profissaoSerInve.doc/view](http://lab.bc.unicamp.br:8080/lab/acervo/artigos-de-periodicos/MANTOVANIePERANI_Uma%20profissaoSerInve.doc/view)>. Acesso em: 10 jun. 2010.

MONTENEGRO, Thereza. *O cuidado e a formação moral na Educação Infantil*. São Paulo: Educ, 2001.

NERY, Maria Auxiliadora Negreiros de Figueiredo; SILVA, Débora Catarina; FIGUEIREDO, Paulo N. Atividades lúdicas e literatura infantil na prática pedagógica: evidências de uma amostra de escolas no Oeste do Brasil. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, DF, v. 89, n. 223, p. 576-606, set./dez. 2008. Disponível em: <<http://www.rbep.inep.gov.br/index.php/RBEP/article/view/1403>>. Acesso em: 18 maio 2010.

OLIVEIRA, Maria Izete de. Educação Infantil: legislação e prática pedagógica. *Psicologia da Educação*, São Paulo, n. 27, p. 53-70, jul./dez. 2008. Disponível em: <[http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1414-69752008000200004](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-69752008000200004)>. Acesso em: 12 jun. 2010

ROMANOWSKI, J. P.; ENS, R. T. As pesquisas denominadas do tipo “Estado da Arte” em educação. *Revista Diálogo Educacional*, Curitiba, v. 6, n. 19, p. 37-50, set./dez. 2006.

RICHTER, Ana Cristina; VAZ, Alexandre Fernandes. Educação do corpo infantil como politização às avessas: um estudo sobre os momentos de alimentação em uma creche. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 30., 2007, Caxambu. *Anais...* Caxambu: Anped, 2007. p. 1-14. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/30ra/trabalhos/GT07-3365--Int.pdf>>. Acesso em: 1 maio 2010.

SANT’ANA, Ruth Bernardes de. Rotina e experiências formativas na pré-escola. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 27., 2004, Caxambu. *Anais...* Caxambu: Anped, 2004. p. 1-13. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/27/gt07/t077.pdf>>. Acesso em: 1 maio 2010.

SCHRAMM, Sandra Maria de Oliveira. A constituição do sujeito criança e suas experiências na pré-escola. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 32., 2009, Caxambu. *Anais...* Caxambu: Anped, 2009. p. 1-19. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/32ra/arquivos/trabalhos/GT07-5555--Int.pdf>>. Acesso em: 10 jun. 2010.

SILVA, José Ricardo; OLIVEIRA, Daniele Ramos. A teoria histórico-cultural enquanto norteadora das práticas de educação infantil. In: SIMPÓSIO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2., SEMANA DA EDUCAÇÃO, 23., 2010, Cascavel. *Anais...* Cascavel: Unioeste, 2010, p. 1-12.

SILVA, Sandra Cristina Vanzuita de; MACHADO, Cila Alves dos Santos. A Pesquisa sobre as Práticas de Educação Infantil: investigando as micro-relações sociais. In:

REUNIÃO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 30., 2007, Caxambu. *Anais...* Caxambu: ANPED, 2007. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/30ra/trabalhos/GT07-3461--Int.pdf>>. Acesso em: 5 abr. 2010.

SILVA, Sílvia Maria Cintra da. O professor de educação infantil e o desenho da criança. *Pró-posições*, Campinas, v. 10, n. 3 (30), p. 67-75, nov. 1999. Disponível em: <<http://mail.fae.unicamp.br/~proposicoes/textos/30-artigos-silvasmc.pdf>>. Acesso em: 6 abr. 2010.

\_\_\_\_\_; SOMMERHALDER, Cinara. A percepção do professor de educação infantil sobre o desenho da criança. *Educação e Filosofia*, Uberlândia, v. 13, n. 26, p. 237-258, jul./dez. 1999. Disponível em: <<http://www.seer.ufu.br/index.php/EducaoFilosofia/article/view/777/700>>. Acesso em: 10 jun. 2010.

SOUZA, Gisele. Currículo para os pequenos: o espaço em discussão! *Educar em Revista*, Curitiba, n. 17, p. 79-99, 2001. Disponível em: <[http://www.educaremrevista.ufpr.br/numero\\_17.htm#gizele de souza](http://www.educaremrevista.ufpr.br/numero_17.htm#gizele%20de%20souza)>. Acesso em: 18 maio 2010.

YAZLLE, Elisabeth Gelli; FERNANDES, Juliana G. D. A presença de ideias higienistas e compensatórias na formação de professores para a educação infantil. *Educação*, Porto Alegre, v. 32, n. 2, p. 201-209, maio/ago. 2009. Disponível em: <<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/5522/4017>>. Acesso em: 10 jun. 2010.

Recebido em 19 jul. 2016 / Aprovado em 24 ago. 2016

Para referenciar este texto:

OLIVEIRA, D. R.; GUIMARÃES, C. M. Práticas de educação infantil: contribuições de estudos científicos (1999-2009) e os desafios à formação do professor. *EccoS*, São Paulo, n. 40, p. 97-112. maio/ago. 2016.



# VALORIZAÇÃO PROFISSIONAL E CONDIÇÕES DE TRABALHO DOCENTE NO PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO 2014-2024

PROFESSIONAL DEVELOPMENT AND TEACHING WORKING  
CONDITIONS IN NATIONAL EDUCATION PLAN 2014-2024

**Rosemary Roggero**

Doutora em Educação: História, Política, Sociedade.  
Docente do Programa de Mestrado e Doutorado em Educação e do  
Mestrado em Gestão e Práticas Educacionais da  
Universidade Nove de Julho, São Paulo, SP – Brasil  
rosroggero@uol.com.br

**Resumo:** O estudo discute o Plano Nacional de Educação em vigor, sob três aspectos: o que é entendido como valorização profissional, os desafios que a realidade apresenta, e os riscos de retrocesso, tanto na valorização quanto nas condições de trabalho. A argumentação considera o número de docentes disponíveis, o número de docentes necessários e as dificuldades para atrair novas gerações para o magistério no país, elementos que, combinados, põem em xeque a viabilidade das propostas políticas recentes.

**Palavras-chave:** Valorização profissional. Condições de trabalho docente. Plano Nacional de Educação.

**Abstract:** The study discusses the National Education Plan in present, under three aspects: what is understood as professional development, the challenges that reality presents, and the risks of kickback, both in value and in the working conditions. The argument considers the number of available teachers, the required number of teachers and the difficulties in attracting new generations to the teaching profession in Brazil, all of which, combined, put into question the viability of the recent policy proposals.

**Key words:** Professional development. Teaching working conditions. National Education Plan.

## Apresentação

O presente estudo levanta dados sobre a profissão docente, os fundamentos legais e processuais sobre a valorização docente, na educação básica, cotizando-os com o disposto no novo Plano Nacional de Educação, para uma análise de discurso cujo objetivo é verificar o alinhamento dos documentos, assim como identificar contradições, limites e possibilidades dadas pelas políticas públicas em vigor acerca do tema.

## Fundamentos legais e processuais da valorização docente

A documentação oficial em torno da valorização docente envolve, em anos mais recentes, e como um marco relevante, a Lei n.º 11.738/2008, o Estudo sobre a Lei do Piso (realizado por uma comissão específica), o Parecer CNE/CEB n.º 9/2009, a Resolução CNE n.º 5/2010, o Parecer CNE/CEB n.º 9/2012 e o Parecer CNE n.º 18/2012.

Uma leitura atenta desse conjunto de documentos permite compreender o que está no cerne das políticas públicas, no que se refere à valorização docente, a partir de 2008, com a promulgação daquela que ficou conhecida como a Lei do Piso Salarial.

A Lei n.º 11.738/2008, conhecida como “Lei do Piso”, conforme já anunciado, estabelece o Piso Salarial Profissional Nacional para os profissionais do magistério público da educação básica, em que o valor (atualizado desde a edição da Lei) é de R\$ 2.135,64 (dois mil, cento e trinta e cinco reais e sessenta e quatro centavos), referente à jornada de 40 horas semanais. Além disso, na composição da jornada de trabalho do professor, a lei determina que se observe o limite máximo de 2/3 (dois terços) da carga horária para o desempenho das atividades de interação com os educandos. Logo, a lei observa que 1/3 (um terço) da jornada será dedicado à preparação de aulas e às demais atividades fora da sala de aula.

Um Estudo sobre esta Lei foi realizado por uma comissão presidida por César Callegari, relatada por Maria Izabel Azevedo Noronha, integrada pelos conselheiros Adeum Hilário Sauer, Célia Brandão Alvarenga Craveiro e Raimundo Moacir Mendes Feitosa, em âmbito nacional, envolvendo, portanto, membros do Ministério da Educação, do Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica. Esse estudo não tem data, mas pode se depreender, pelo seu conteúdo, que foi posterior à decisão do Supremo Tribunal Federal, relativa à Ação de Inconstitucionalidade.

de relativa à Lei 11.738/2008, movida por vários Estados, em 2011, uma vez que a cita.

O Parecer CNE/CEB n.º 9/2009 propõe a revisão da Resolução CNE/CEB n.º 3/97, que fixa Diretrizes para os Novos Planos de Carreira e de Remuneração para o Magistério dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, fornecendo a base da Resolução CNE/CEB n.º 5/2010, que fixa as Diretrizes Nacionais para os Planos de Carreira e Remuneração dos Funcionários da Educação Básica Pública. O Parecer CNE/CEB n.º 9/2012 é um estudo sobre a implantação da Lei n.º 11.738/2008. O Parecer CNE/CEB n.º 18/2012 reexamina o Parecer CNE/CEB n.º 9/2012 e busca aprofundar a análise no sentido da implantação da Lei n.º 11.739/20081.

O Parecer CNE/CEB n.º 9/2009 tem como assunto a revisão da Resolução CNE/CEB n.º 3/97, que fixa Diretrizes para os Novos Planos de Carreira e Remuneração para o Magistério dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios. E resulta de processo de audiências públicas nacionais realizadas pelo Conselho Nacional de Educação, por meio da Comissão Especial que fez o estudo apresentado anteriormente.

Em sua estrutura, introduz o tema apresentando o histórico das audiências públicas realizadas em São Paulo, Olinda e Brasília, em 2008, envolvendo, além de especialistas, a Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE) e outras entidades do magistério e dos demais profissionais da educação, o Conselho Nacional dos Secretários Estaduais da Educação (Consed), a União Nacional dos Dirigentes Municipais da Educação (Undime), representantes dos conselhos municipais e estaduais de Educação, prefeitos, vereadores e outros atores sociais afetos ao tema.

Afirma que: “Discutir a carreira do magistério significa examinar todas as interfaces da organização do processo educacional”. E aponta a preocupação com a constante queda no número de universitários interessados na carreira do magistério.

A Resolução CNE/CEB n.º 5/2010, fundamentada pelo Parecer CNE/CEB n.º 9/2009, então, fixa as diretrizes nacionais para os Planos de Carreira e Remuneração dos Funcionários da Educação Básica Pública, a serem cumpridas, paulatinamente, em dez anos (conforme os artigos 8º e 9º).

Em linhas gerais, essa Resolução dispõe sobre: plano de carreira e remuneração à formação; realização de concursos para provimento de cargos; avaliação de estágio probatório; avaliação de desempenho docente, do sistema e da qualidade de ensino oferecida; reorganização do trabalho escolar e da gestão com ênfase ao projeto político-pedagógico das escolas;

controle social dos gastos em educação; revisão e adequação de espaços e tempos escolares; revisão e adequação de currículos; programas sobre o adoecimento profissional.

Embora esses sejam os documentos fundamentais para entender o principal processo de política pública de valorização docente no Brasil, na última década, ainda existem outros dois pareceres do Conselho Nacional de Educação, por meio de sua Câmara de Educação Básica, sobre o tema: o Parecer CNE/CEB n.º 9/2012 e o Parecer CNE/CEB n.º 18/2012.

Uma breve síntese desses documentos pode indicar que possuem estrutura semelhante; enfrentam questões conceituais, com base marxista (discute-se até mesmo o que significa “valorização” com base no conceito marxiano de valor); apelam para a necessidade de cumprimento da organização da jornada docente, conforme a Lei n.º 11.738/2008; e indicam a necessidade de se dialogar sobre as possibilidades de implantação paulatina da nova jornada, negociada entre as partes, em cada ente federado, respeitadas as diretrizes nacionais exaradas pelo Conselho Nacional de Educação.

O Parecer CNE/CEB n.º 18/2012, em especial, foca a questão dos padrões mínimos de qualidade de ensino para a educação básica pública, apresentando-se como uma referência de trabalho para 10 anos.

A leitura desse conjunto de documentos pode permitir uma análise de discurso que demonstra o conflito entre os papéis de sindicato e de governo. Os textos buscam ser muito didáticos, para leitura e compreensão de todos os professores.

Ainda assim, é bom que sejam apresentados e reapresentados, que seus atores sejam destacados, que a luta pela valorização do magistério não escape à compreensão do professor que está na sala de aula, assim como de todos os profissionais da educação, porque a velha visão de que aqueles que não estão na sala de aula não a conhecem já não é suficiente para explicar os problemas ou ajudar a resolvê-los. No campo da educação, a maioria esmagadora dos profissionais tem formação no magistério e passou pelo magistério público no início de sua carreira, mesmo que tenha trilhado outras direções. A maioria dos técnicos que atuam nas secretarias também é oriundo da sala de aula. Assim como tem sido tradição na nossa cultura profissional, em todos os âmbitos dos sistemas de ensino, que diretores e supervisores tenham sido, antes, professores.

Importa, agora, aproximar as lentes do Plano Nacional de Educação, conforme anunciado em seu título e objetivo, para verificar em que medida o que está proposto neste documento e nas políticas que o antecedem estão alinhados.

## Valorização docente no Plano Nacional de Educação

Antes de entrar na análise a que se refere o título, é relevante apresentar algumas pesquisas que tratam da questão da demanda de docentes no Brasil, ainda que em breves dados.

Uma das pesquisas que tomamos foi a realizada por Sampaio et al. (2002), técnicos do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (Inep), dando conta, naquele momento, de que o Brasil contava com 57,7 milhões de matrículas, da creche à graduação, e 2,4 milhões de professores. Entretanto, já se notava (e é questão de mais de 30 anos) a falta de professores em algumas disciplinas, que já enfrentam situação crítica há anos: matemática, física, química e biologia.

Segundo os autores, que cruzaram dados de professores na ativa, fluxo de entrada e saída de licenciados e pedagogos, assim como projeções de matrícula, o país já precisaria de 107 mil novos docentes para creche (0 a 3 anos); 250 mil para educação infantil (4 e 5 anos); 250 mil para anos iniciais do ensino fundamental; 98 mil para anos finais do ensino fundamental e 125 mil para o ensino médio.

Estudo realizado em 2006 por Ruiz, Ramos e Hingel, da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, partiu desses mesmos dados do Inep e das projeções de matrícula para o ensino médio, nos anos seguintes, tendo em vista as políticas de universalização desse nível de ensino, apontando que há ações de caráter emergencial e outras de caráter estruturante, que dependem de mais tempo para se desenvolverem, para as quais viam a importância de se criar condições específicas.

De acordo com os autores, dentre as ações de caráter mais amplo, é importante que haja: a) constituição e efetividade do Sistema Nacional de Educação, para que a educação seja entendida como projeto prioritário de governo; b) realização bianual de Conferência de Educação para Todos, como espaço privilegiado de debates e produção de alternativas; c) instituição de uma política nacional de formação de professores, com metas ambiciosas e aporte adequado de recursos, tanto para formação inicial quanto para formação continuada; d) participação efetiva das instituições federais de educação superior no processo de formação; e) novos currículos adequados aos novos saberes, no âmbito das licenciaturas e da pedagogia; f) prioridade para as licenciaturas em ciências da natureza e matemática, dada a situação crítica em que se encontram essas disciplinas com a crônica e já histórica falta de professores; g) que o MEC assuma a adoção de medidas emergenciais (que serão abordadas adiante); h) mais investimentos em

educação básica, como parece ser quase consensual entre os especialistas; i) instituição do piso salarial para professores do ensino médio; j) informatização e provimento de comunicação via internet às escolas; k) provimento de livros didáticos gratuitos para o ensino médio; l) transporte escolar e merenda escolar também para o ensino médio.

Como propostas complementares, os autores indicam soluções estruturais e soluções emergenciais, articuladas entre si.

Entre as soluções estruturais: a) formação de professores por licenciaturas “polivalentes”, dando-lhes maior abrangência na atuação profissional; b) estruturação de currículos contemplando formação pedagógica para todas as licenciaturas; c) instituição de programas de estímulo à licenciatura, sobretudo por meio de bolsas e oferta de cursos no período noturno; d) criação de bolsas de estímulo à docência, nos moldes do que se faz com a iniciação científica; e) desenvolvimento de critérios de qualidade para formação de professores, por meio de educação a distância; f) busca de formas de integrar educação básica e educação superior, sobretudo por meio de uma atuação de mestrandos e doutorandos; g) incentivo ao professor universitário para que também atue na educação básica.

Como soluções emergenciais, os autores propõem: a) contratação de profissionais liberais como docentes, desde que cursem uma complementação pedagógica; b) aproveitamento emergencial de alunos de licenciaturas como docentes; c) bolsas de estudos para alunos carentes de escolas da rede privada, como já acontece com o Prouni; d) incentivo – fiscal ou financeiro – para o retardamento das aposentadorias de professores; e) incentivo – fiscal ou financeiro – para que professores aposentados retornem à docência, sobretudo nas disciplinas em situação aguda de falta de profissionais.

Sem a necessidade de comentarmos cada uma dessas propostas, em seus limites e possibilidades, sabemos que várias delas têm sido postas em prática, de forma mais ou menos articulada, sofrendo com falta de recursos e outros problemas processuais e de gestão – o que demandaria outro estudo. Mas também sabemos que continuam não surtindo o efeito desejado e necessário. Outras, nem são muito plausíveis e podem denotar que falta uma visão mais clara do que tem acontecido nas escolas públicas por todo o Brasil. Visitar algumas, sem crachá, pode ser muito produtivo para *policy makers*.

Um número da revista *Ensino Superior*, em 2013, trouxe como matéria de capa o que denominou como “apagão docente”, em que vários especialistas entrevistados apontaram para o aprofundamento dos problemas de falta de profissionais no campo da educação, chegando a propor a contratação de profissionais estrangeiros, como no caso do programa Mais Médicos. Interessante pensar que se há falta de médicos no Brasil, consi-

derando-se ser a área de maior procura dos jovens, com uma média de 40 candidatos por vaga no Exame Nacional do Ensino Médio (Enem, 2015), que dirá o tamanho da falta de professores, para a qual poucos dados têm sido disponibilizados?

Pesquisa realizada pela McKinsey for Government, publicada em 2012, encomendada pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), buscou compreender os problemas relacionados à formação profissional de jovens, em 9 países: Alemanha, Arábia Saudita, Brasil, Estados Unidos, Índia, Marrocos, México, Reino Unido e Turquia – países bastante diversos, com experiências bastante diferentes de formação e inserção profissional de jovens. O objetivo: identificar experiências bem-sucedidas de formação profissional, uma vez que há um enorme desemprego juvenil no planeta (75 milhões de jovens) associado à escassez de competências e habilidades requeridas pelo mercado de trabalho (40% dos empregadores não conseguem preencher vagas por não identificar nos candidatos as competências requeridas) – problema em nível mundial, que vem sendo melhor enfrentado pela Alemanha, por sua economia planejada – embora, não sem problemas e contradições, de acordo com a referida pesquisa.

Entretanto, o que chama a atenção nessa pesquisa é o que a faz ser citada neste estudo: os jovens brasileiros são os únicos nesse grupo de países que não se interessam por atuar no campo educacional; apenas 42% desses jovens afirmam conhecer quais são os níveis salariais e as competências exigidas para o magistério e atividades afins. Os demais não se interessam pela profissão docente.

O dado é alarmante, porque o Brasil não é o pior em condições de trabalho e salário entre os países que integraram a pesquisa, como se pode ver, também, na pesquisa de Pochmann et al. (2009), sobre os dados econômicos que envolvem a área.

Pode-se levantar uma hipótese para isso: criou-se uma cultura tão negativa em relação à profissão docente, no Brasil, com formações aligeiradas, salários muito desiguais em todo o território nacional, assim como as condições de trabalho; crítica muito intensa da mídia, formando uma imagem negativa da profissão; e um sindicalismo docente com discurso e práticas aprisionadas nos anos de 1980. Tal conjunto tem produzido uma situação caótica e de difícil reversibilidade.

Em tempos de crise econômica, mesmo com o *slogan* Pátria Educadora, os cortes orçamentários na educação põem em xeque as prioridades do país em termos de políticas públicas e põem em risco o cumprimento das metas do Plano Nacional de Educação, recém-promulgado.

O Plano Nacional de Educação em vigor (Lei n.º 13.005/14) se apresenta para o período de 2014 a 2023 e contempla 20 metas, dentre as quais o terceiro bloco, que abrange as metas 15, 16, 17 e 18, e diz respeito à valorização dos profissionais da educação.

Pode-se tomar cada uma delas e as estratégias previstas para comentá-las à luz do apresentado anteriormente:

**Meta 15:** garantir, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, no prazo de 1 (um) ano de vigência deste PNE, política nacional de formação dos profissionais da educação de que tratam os incisos I, II e III do caput do art. 61 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, assegurado que todos os professores e as professoras da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam.

O prazo desta meta já expirou e a política não foi criada.

Dentre as treze estratégias elencadas para a meta, várias são propostas já discutidas há anos e algumas até já vigorando anteriormente à promulgação da Lei que instituiu o PNE. Apenas a 8 não inclui custos: “valorizar as práticas de ensino e os estágios nos cursos de formação de nível médio e superior dos profissionais da educação, visando ao trabalho sistemático de articulação entre a formação acadêmica e as demandas da educação básica” – o que leva a crer que as demais só poderão começar a ser enfrentadas após a superação da crise econômica.

**Meta 16:** formar, em nível de pós-graduação, 50% (cinquenta por cento) dos professores da educação básica, até o último ano de vigência deste PNE, e garantir a todos(as) os(as) profissionais da educação básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino.

“Necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino”. Quando se olha para a diversidade de condições dos municípios e até mesmo de vários estados do país, em termos de recursos e condições técnicas para levantar as necessidades e demandas, bem como compreender o próprio contexto, em especial num país em que os cargos de secretário de educação ainda são predominantemente políticos e muitas equipes téc-



nicas de secretarias são pouco qualificadas, já se pode entrever problemas, mesmo com os 25% da arrecadação obrigatoriamente destinados à área educacional – elemento que atrai os políticos, nem sempre adequadamente, haja vista a quantidade de escândalos de desvios de recursos da educação por todo o Brasil, frequente nos noticiários. Além disso, com os pesados lobbies de transportadoras, construtoras e editoras, com seus representantes em câmaras de deputados e vereadores, a garantir mais investimentos nesses setores, como se os recursos fossem mesmo para a educação, como se pode pensar que essa meta chegue em 2020?

Por outro lado, a que formação de pós-graduação o documento se refere? Até o momento, a pós-graduação *lato sensu* não está regulamentada pelo CNE e todas as instituições de ensino superior públicas ou privadas, mesmo que com um leque de ofertas interessantes, oferecem os cursos que entendem convenientes, atendendo a uma lógica de mercado, em que a propaganda gera determinadas demandas e necessidades. Isso não significa desmerecer todas as iniciativas, mas colocá-las em xeque, porque não se conta com diagnósticos claros a respeito das necessidades e demandas de formação.

Em nível de pós-graduação *stricto sensu*, têm sido criados vários mestrados profissionais, cujo foco na educação básica, com a necessidade de se produzir projetos de intervenção, mostra fragilidade pelo fato de os docentes não poderem se afastar, sequer parcialmente, de suas jornadas e terem dificuldades para propor intervenções que saiam do papel ou que sejam abraçadas pelas escolas em que atuam, tendo em vista os mecanismos da gestão participativa e os conflitos internos às instituições. Por outro lado, existem boas práticas e prêmios que as estimulam; entretanto, também há dificuldades em expandi-las ou universalizá-las.

Ainda mais abstrata fica a menção à formação continuada apresentada na meta. Muitos estudos realizados nas últimas décadas apontam amplo investimento num rol variado de propostas para a formação continuada de docentes que, não raro, parecem sem foco, uma vez que não se refletem em melhores resultados nas avaliações de desempenho das redes.

As estratégias elencadas para esta meta apontam, em primeiro lugar, para a cooperação entre os entes federados, e várias delas indicam o diagnóstico de necessidades a ser construído em parcerias com universidades e outras instituições formadoras. O que chama a atenção é o fato de não se conseguir fechar um diagnóstico sobre a situação do magistério no país, mesmo com tanta produção de dados e alguns estudos muito relevantes, como o de Gatti e Barreto (2009) e dados levantados pelo Inep, por exemplo.

Além disso, um levantamento de dissertações e teses no banco da Capes revela número expressivo e crescente sobre o tema. O grupo de trabalho sobre formação de professores da ANPEd (Associação Nacional de Pesquisa em Educação), certamente poderia contribuir com pesquisas. Esses atores não são mencionados nas metas e elas tendem a permanecer genéricas ou abstratas.

**Meta 17:** valorizar os(as) profissionais do magistério das redes públicas de educação básica, de forma a equiparar seu rendimento médio ao dos(as) demais profissionais com escolaridade equivalente, até o final do sexto ano de vigência deste PNE.

Esta é a meta mais abstrata e falaciosa de todo o PNE. Ouso dizer que não será cumprida. Sobretudo no prazo (mágico!) de 6 anos. Se não fosse por outras razões, seria pelos indicadores econômicos de 2015 e previsões otimistas para 2016. Não há recursos financeiros para fazer frente a ela.

Há quatro estratégias associadas a essa meta. Todas genéricas, quando remetem à criação e/ou consolidação de Fóruns estaduais e municipais para acompanhar dados e índices. Entretanto, chama a atenção a estratégia 3, que parece alongar (embora não indique prazo) o cumprimento da Lei n.º 11.738/2008. A Resolução CNE n.º 5/2010 não é mencionada.

Ainda mais: a que “demais profissionais com escolaridade equivalente” a meta se refere? Esta parece uma meta extraída das pautas de reivindicação das entidades sindicais do magistério. Naturalmente, seria muito bom se houvesse estudos e pesquisas que sustentassem a meta, mas não os encontramos. Quando se fala sobre esse tema em rodas de professores, é comum que se ouça falar em médicos e engenheiros, demonstrando total desconhecimento do funcionamento e até mesmo da formação dessas profissões.

Assim, a situação que se perpetua é a minoridade social do magistério e sua proletarização.

**Meta 18:** assegurar, no prazo de 2 (dois) anos, a existência de planos de carreira para os(as) profissionais da educação básica e superior pública de todos os sistemas de ensino e, para o plano de carreira dos(as) profissionais da educação básica pública, tomar como referência o piso salarial nacional profissional, definido em lei federal, nos termos do inciso VIII do art. 206 da Constituição Federal.

Finalmente, a meta 18 define dois anos para a existência de planos de carreira, em todos os níveis de ensino.

Nenhuma das oito estratégias elencadas para esta meta constitui qualquer inovação. Ao contrário, propõem ações que estão presentes em outros dispositivos legais, como a Resolução CNE n.º 5/2010, ainda que sem mencioná-la.

Há quase 30 anos, esses planos de carreira são “exigidos” pelas autoridades, já que consta na Carta Magna. Ora exigem, ora são condescendentes com o não atendimento do exigido, ora são criados mais prazos para que se avance. Enfim, as justificativas presentes e futuras para o não cumprimento desse artigo da Constituição e, agora, dessa meta do PNE estão dadas, de antemão, pelas condições econômicas do país, que são contingenciais, mas, sobretudo, pela política fiscal e de distribuição dos recursos entre União, Estados e Municípios, tema que requer outro estudo.

A diversidade nas condições de arrecadação foi, em parte, solucionada pelos repasses do Fundeb, mas desde os anos 2000 sabe-se que esses recursos são insuficientes por projeções construídas pelo Instituto de Pesquisas Econômicas Aplicadas (IPEA, 2000).

Esse grupo de metas do PNE é arrematado por um texto, do qual é interessante extrair alguns trechos:

Um quadro de profissionais da educação motivados e comprometidos com os estudantes de uma escola é indispensável para o sucesso de uma política educacional que busque a qualidade referenciada na Constituição Brasileira. Planos de carreira, salários atrativos, condições de trabalho adequadas, processos de formação inicial e continuada e formas criteriosas de seleção são requisitos para a definição de uma equipe de profissionais com o perfil necessário à melhoria da qualidade da educação básica pública.

Nas generalidades do discurso – com caráter mais propício a uma plataforma eleitoral do que ao caráter de documento de política pública em educação – não há lugar para discordância. Mas há que se perguntar até quando o magistério manterá sua minoridade social, engolindo essas pílulas genéricas.

O texto segue: “Portanto, estabelecer política de valorização dos profissionais da educação em cada rede ou sistema de ensino é fundamental para que a política educacional se fortaleça”.

O próprio PNE mantém as desigualdades com esse tipo de afirmativa. Sem reforma fiscal, os mais de 5 mil municípios do Brasil, muitos deles sem competência técnica – como frequentemente divulgado na mídia – para fazer frente aos padrões técnicos necessários para acessar recursos (atualmente, todos ou quase todos vinculados à adesão a programas federais) não dão conta de avançar: “Quanto mais sustentáveis forem as carreiras e quanto mais integradas forem as decisões relativas à formação, mais ampliadas serão as perspectivas da equidade na oferta educacional”. O argumento é lógico. A realidade ainda não sinaliza para esse alinhamento.

Para assegurar que todos os professores da educação básica tenham formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam, o planejamento deve se dar a partir da análise das reais necessidades de cada escola, consideradas na gestão de cada rede ou sistema, com contínuo aperfeiçoamento das estratégias didático-pedagógicas. Para a elaboração de planos estratégicos de formação, devem ser implantados os Fóruns Estaduais Permanentes de Apoio à Formação Docente, previstos na *Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica (Decreto nº 6.755/2009)*. Em vários estados, os fóruns já se encontram fortalecidos e institucionalmente apoiados. À União cabe um forte papel de financiamento e a coordenação nacional.

Novamente, uma relação entre o local e o global que não se sustenta na realidade existente. O Decreto que instituiu a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica tem seis anos de existência. De lá para cá, quais os avanços efetivos? Vários dos artigos desse Decreto ainda não foram cumpridos. Sobretudo os artigos 10, 11 e 12. Só para citar um deles, o 12, que tem relação direta com o que vimos tratando desde o início deste artigo:

Art. 12. O Ministério da Educação, ao implementar a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, deverá assegurar sua coerência com os processos de avaliação da educação básica e superior, os programas de livro didático, os programas de desenvolvimento da educação, além dos currículos da educação básica e as diretrizes curriculares nacionais dos cursos de licenciatura e pedagogia.

Essa coerência não existe. Sobretudo porque avançou-se pouco na avaliação sistêmica da educação básica, do modo como já se avançou na educação superior. As razões estão no senso comum: o contingente de professores eleitores, na educação básica, é muito grande, para que políticos em nível local, enfrentem a implantação do disposto até mesmo na Resolução CNE/CEB n.º 5/2010, apresentada na seção anterior.

Por isso, vários são os Pareceres do CNE que apelam às autoridades municipais e estaduais que implantem as jornadas docentes, em prazo de 10 anos (que se encerrou em 2015, sem ter sido cumprido em parte expressiva do território nacional) com fartura de argumentos para que se dialogue com professores das redes e seus sindicatos.

Entretanto, o alinhamento de políticas e a gestão consistente das práticas não têm se dado e o horizonte não se mostra otimista. Aliás, nuvens negras se aproximam rapidamente e, a menos que os ventos mudem, teremos dias piores até que possamos construir uma verdadeira Pátria Educadora.

## Considerações finais

Ainda que este estudo não dê conta de todos os elementos que envolvem a valorização profissional e as condições de trabalho docente, abrindo diversas lacunas de análise, a opção da autora foi expor discursos de documentos diversos que envolvem as políticas que se afirmam com esse mote, mas que não estão conseguindo alinhar-se e, pior, concretizar-se em avanços significativos.

A Constituição Federal não obriga qualquer profissional a aderir a qualquer mudança contratual. Naturalmente, isso afeta os professores em relação à jornada docente proposta pela Lei n.º 11.738/2008. Esse é um ganho democrático, mas também gera dificuldades à gestão de qualquer sistema público que passará vários anos em transição e que deve alertar para aspectos da gestão de outros elementos que visem à qualidade do ensino, conforme políticas tratadas neste trabalho. Mais um ponto para que o PNE não cumpra as metas definidas.

Como diz Adorno (1995, p. 116), no encerramento do seu texto sobre os tabus:

Referi-me aos tabus acerca do magistério e não à realidade da docência e nem à constituição efetiva dos docentes; mas ambos os planos são inteiramente interdependentes entre si... Esta é

uma das parcelas limitadas da realidade para a qual a reflexão e ação individual podem contribuir.

Esta autora compartilha dessa visão.

Neste texto, objetivou-se que, por meio do que se pode detectar nos fundamentos das políticas em vigor, se pudesse deixar exposto o nervo inflamado das próprias propostas de valorização docente e melhores condições de trabalho, as quais não têm por si só conseguido enfrentar os entraves de uma cultura profissional histórica e socialmente produzida, tanto quanto os tabus que pesam sobre o magistério na nossa realidade.

Como valorização profissional e condições de trabalho, piso e jornada docente são muito mais do que o que exige a Lei n.º 11.738/2008, mais do que está na Resolução CNE n.º 5/2010, e mais do que as metas e estratégias do PNE, isoladamente. São parte de um sistema nacional de educação, que ainda não existe como uma entidade bem constituída, mas como um aglomerado de órgãos que se esbarra e se sobrepõe, não raro, dificultando o cumprimento de qualquer projeto.

Assim, esta autora vê que a valorização docente é algo cada vez mais complexo, que exige mais do professor que o domínio do conteúdo e de habilidades e competências da função educadora em sala de aula. Exige que avance na compreensão e no desenvolvimento de sua profissionalidade, no âmbito mais amplo da sociedade, da cultura e da economia política, em perspectiva contemporânea.

Ninguém fará a valorização profissional e a melhoria das condições de trabalho a não ser os próprios professores, superando sua minoridade social. Contraditoriamente, a perspectiva mais otimista que parece presente no cenário que temos, no momento, pode ser dada pela velha lei da oferta e da procura.

## Nota

- <sup>1</sup> Todos os Pareceres foram relatados pela Conselheira Maria Izabel de Azevedo Noronha, profissional de longa atuação junto ao sindicalismo docente.

## Referências

ADORNO, Theodor. *Educação e Emancipação*. Tradução de Wolfgang Leo Maar. São Paulo: Paz e Terra, 1995.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. *Parecer CNE/CEB n.º 9/2009*: Revisão da Resolução CNE/CEB n.º 3/97, que fixa Diretrizes para os Novos Planos de Carreira e de Remuneração para o Magistério dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios. Brasília, DF: 2009. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/pceb009\\_09.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/pceb009_09.pdf)>. Acesso em: 25 jan. 2015.

\_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. *Resolução CNE n.º 5/2010*: Fixa as Diretrizes Nacionais para os Planos de Carreira e Remuneração dos Funcionários da Educação Básica Pública. Brasília, DF: 2010. Disponível em: <<http://mobile.cnte.org.br:8080/legislacao-externo/rest/lei/18/pdf>>. Acesso em: 25 jan. 2015.

\_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. *Parecer CNE/CEB n.º 9/2012*: Trata dos parâmetros a serem seguidos na implementação da jornada de trabalho dos profissionais do Magistério Público da Educação Básica. Brasília, DF: 2012. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=10578-pceb009-12&category\\_slug=abril-2012-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=10578-pceb009-12&category_slug=abril-2012-pdf&Itemid=30192)>. Acesso em: 25 jan. 2015.

\_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. *Parecer CNE n.º 18/2012*: Reexame do Parecer CNE/CEB n.º 9/2012, que trata da implantação da Lei n.º 11.738/2008, que institui o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da Educação Básica. Brasília, DF: 2012. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=11795-pceb018-12&category\\_slug=setembro-2012-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=11795-pceb018-12&category_slug=setembro-2012-pdf&Itemid=30192)>. Acesso em: 25 jan. 2015.

\_\_\_\_\_. *Estudo sobre a Lei do Piso Salarial*. Brasília, DF: Comissão Especial. 2010. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=10241-estudo-sobre-lei-piso-salarial&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=10241-estudo-sobre-lei-piso-salarial&Itemid=30192)>. Acesso em: 25 jan. 2015.

\_\_\_\_\_. *Lei n.º 11.738, de 16 de julho de 2008*: Regulamenta a alínea “e” do inciso III do caput do art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica. Brasília, DF: 2008. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/111738.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111738.htm)>. Acesso em: 25 jan. 2015.

\_\_\_\_\_. *Lei n.º 13.005, de 25 de junho de 2014*: Aprova o Plano Nacional de Educação 2014-2024 e dá outras providências. Brasília, DF: 2014. Disponível em: <<http://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/125099097/lei-13005-14>>. Acesso em: 25 jan. 2015.

GATTI, Bernadete de Souza; BARRETO, Elba Siqueira de Sá (Coord.). *Professores do Brasil: impasses e desafios*. Brasília, DF: Unesco, 2009.

HORKHEIMER, Max; ADORNO, Theodor. *Teoria de la Seudocultura*. In: \_\_\_\_\_. Sociológica. Madrid: Taurus, 1971. p. 175-199.

MOURSHED, Mona; FARREL, Diana; BARTON, Dominic. *Educação para o trabalho: desenhando um sistema que funcione*. [S.l.]: Mckinsey Center for Government, 2012.

POCHMANN, Marcio et al. (Org.). *Proprietários, concentração e continuidade*. São Paulo: Cortez, 2009. (Atlas da Nova Estratificação Social no Brasil, v. 3).

RUIZ, Antonio Ibañez; RAMOS, Mozart Neves; HINGEL, Murílio. *Escassez de Professores no Ensino Médio: propostas estruturais e emergenciais*. Brasília, DF: CNE/CEB, 2007.

SAMPAIO, Carlos Eduardo Moreno et al. Estatísticas dos Professores no Brasil. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, DF, v. 83, n. 203/204/205, p. 85-120, jan./dez. 2002.

Recebido em 28 mai. 2016 / Aprovado em 21 jul. 2016

Para referenciar este texto:

ROGGERO R. Valorização Profissional e Condições de Trabalho Docente no Plano Nacional de Educação 2014-2024. *EccoS*, São Paulo, n. 40, p. 113-128. maio/ago. 2016.



# A EDUCAÇÃO POPULAR E O CAMPO DAS PRÁTICAS SOCIOEDUCATIVAS: CONSIDERAÇÕES SOBRE A HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO POPULAR E DE SEUS DESAFIOS ATUAIS

THE POPULAR EDUCATION AND THE FIELD OF SOCIO-  
EDUCATIVE PRACTICES: CONSIDERATIONS ON THE HISTORY  
OF POPULAR EDUCATION AND ITS CURRENT CHALLENGES

**Luís Antonio Groppo**

Professor do Programa de Mestrado em Educação do  
Centro Universitário Salesiano de São Paulo.  
luis.groppo@am.unisal.br

**Suzana Costa Coutinho**

Professora da Fundação Educacional Dom José D'Angelo Neto  
suzanacoutinho@correios.net.br

**Resumo:** Por meio de revisão bibliográfica e reflexão sobre as atuais características da educação popular no Brasil, percebe-se a importância histórica da educação popular para a constituição do campo das práticas socioeducativas. Entretanto, os princípios da educação popular – diálogo, luta pela libertação e diversidade – são bastante subvertidos quando este campo se consolida. A recuperação da trajetória histórica da educação popular destaca suas origens nos tempos do populismo, sua vinculação aos movimentos sociais, sua participação na luta contra a ditadura e os desafios impostos desde o final do século XX. Tal recuperação da história e dos princípios da educação popular visa inspirar educadores e movimentos insatisfeitos com os atuais rumos do campo onde se inserem, para que proponham e vivam heterodoxias criativas.

**Palavras-chave:** Educação popular. Práxis. Práticas socioeducativas. Pedagogia social. Educação não formal.

**Abstract:** Through literature review and reflection on the current characteristics of popular education in Brazil, one realizes the historical importance of popular education for the formation of the field of socio-educative practices. However, the principles of popular education - dialogue, struggle for liberation and diversity - are quite subverted when this field is consolidated. The recovery of the historical trajectory of popular education emphasizes its origins in the time of populism, its relationship to social movements, his participation in the struggle against the dictatorship and the challenges imposed since the

late twentieth century. This recovery of the history and principles of popular education movements aims to inspire educators dissatisfied with the current direction of the field where they belong, to live and to propose creative heterodoxies.

**Keywords:** Popular education. Practice. Practice social educational. Social education. Non-formal education.

## Introdução

A partir dos anos de 1990, no Brasil, tornou-se afamado o termo educação não formal, desejando se referir a práticas educacionais que se distinguem em seu modo de ser e objetivos em relação ao que seria a educação formal ou escolar. Mais recentemente, ganharam renovada força os termos educação social e pedagogia social que, na verdade, na qualidade de vocábulos, são bem antigos, mas adquiriram muitos sentidos ao longo da história e nos países onde foram evocados. Não seria surpresa um conflito entre os defensores de cada um dos rótulos, diante do atual processo de legitimação de um campo educacional que chamamos de campo das práticas socioeducativas. E este conflito vem se dando e parece estar sendo vencido pela pedagogia social.

Qual seria a posição da educação popular neste debate e nesta constituição do campo das práticas socioeducativas? O objetivo deste artigo é colaborar com a reflexão sobre a questão, por meio de uma análise fundada em pesquisa bibliográfica sobre educação popular e educação nos movimentos sociais. Busca colaborar para a compreensão de seus princípios com um olhar sobre a história da educação popular no Brasil e seus desafios contemporâneos.

## O campo das práticas socioeducativas e a educação popular

Caracteriza o campo das práticas socioeducativas sua interseção entre o social e o educativo. Para seu nascimento, buscando distinguir-se da educação escolar e da assistência social, concorreram diversos atores, como o mercado social (denominação que usamos para se referir ao chamado “terceiro setor”, composto pelas organizações não governamentais, fundações empresariais e outros), o Estado e as universidades. Cada um destes atores trouxe recursos e discursos, oferecidos para legitimar este campo das

práticas socioeducativas e construir uma “ortodoxia” para ele, ou seja, um conjunto de ideias, valores e práticas tidos como legítimos dentro dele.

Para a construção desta ortodoxia, a história recente e atual tem mostrado a grande importância do diálogo das universidades com aqueles que têm sido os principais dotadores de recursos econômicos e simbólicos para este campo: o Estado e o mercado social. Três foram os principais discursos e conjunto de práticas socioeducativas produzidas nesta história, refletindo em seu auge diferentes momentos da história de consolidação do campo das práticas socioeducativas: a educação popular, a educação não formal e a pedagogia social.

O deslocamento do discurso proeminente foi diretamente influenciado pela sedimentação do mercado social e pelo incremento da participação do Estado no campo das práticas socioeducativas (tornando-se seu legislador, gerente e provedor).

Primeiro, a educação popular. Seu ponto forte era o “social”, ou seja, o objetivo de revolucionar as estruturas da sociedade, promotoras de injustiça e desigualdade. Quando o termo pedagogia social foi trazido ao Brasil, nos anos de 1970 a 1990, teve grande influência dos valores da educação popular, como indica o clássico trabalho de Graciani (2001) sobre a pedagogia social de rua.

Num segundo momento, ganhou força a proposta da educação não formal. Distintamente da educação popular, o ponto forte de seu ideário é o “educativo”. Pesquisadores, que identificaram as diversas práticas de educação não formal no Brasil, destacaram as múltiplas intervenções educativas inventadas ou recriadas por educadores em locais distintos da escola, lidando com os mesmos educandos oriundos das camadas populares da educação popular e da pedagogia social. A educação não formal apresentou uma proposta que enfatizava a metodologia educacional como seu diferencial. Com objetivos mais abertos e institucionalização “fraca”, parecia haver espaço mais substancial para se cultivar uma amplitude de metas, objetivos e práticas, destacando-se as atividades esportivas, lúdicas e artísticas (GOHN, 2005; SIMSON; PARK; FERNANDES, 2001; PARK; FERNANDES, 2005).

Terceiro, a pedagogia social, que volta a fazer o “social” do “socio-educativo” ser o adjetivo proeminente (GARCIA, 2005). Mas é outra a sua concepção de “social”: em vez de estruturas injustas a romper pela luta popular, o “social” aparece para a pedagogia social na forma da exclusão, situação de risco ou necessidade de cuidado. Os educandos são os excluídos (CALIMAN, 2010; GARRIDO; SILVA; EVANGELISTA, 2011; SILVA, 2010).

A pedagogia social, apoiada pelo mercado social e orientada pelas políticas sociais do Estado, vem ganhando proeminência. Sua tendência é a promoção de outro tipo de institucionalização no campo das práticas socioeducativas, distintas da institucionalização escolar, pois que são outros os objetivos expressos. Se o objetivo declarado do campo escolar é a aprendizagem de saberes poderosos, no campo das práticas socioeducativas é a “inclusão social”. Reforçando o caminho da legitimação deste campo, a pedagogia social pretende consolidar uma ciência própria para ela, a própria pedagogia social. Ela seria a base da formação, igualmente institucionalizada, dos educadores sociais, habilitados em cursos legitimados pela pedagogia social e orientados por esta ciência.

Mas o jogo ainda está em aberto. Na vida social, sempre está em aberto. Novos candidatos a formular outras concepções sobre as práticas socioeducativas podem aparecer. Para tanto, será imprescindível conhecerem as tradições que fizeram a história deste campo, revivendo seus desejos e ideais, como a educação não formal e a educação popular. Elas ainda têm grande força e apelo e podem informar aqueles que se incomodam com os atuais contornos do campo das práticas socioeducativas ou discordam do papel a que a educação popular foi relegada.

Este artigo tem este argumento como sua principal justificativa. Os princípios da educação popular explicitam-se a partir de sua instigante história.

## Educação popular: história e práxis

A década de 1950, no Brasil, é marcada pela aceleração do desenvolvimento econômico e da modernização, construída pela política desenvolvimentista. Esse período também foi “[...] pródigo no transplante de experiências geradas em outro contexto: extensão rural, desenvolvimento de comunidades, educação de base, educação de adultos” (FÁVERO, 1983, p. 8). Essas expressões e ações anunciavam um determinado projeto político e de sociedade, ligado ao desenvolvimentismo e a uma ideia capitalista de democracia. Necessitava-se alfabetizar homens e mulheres para a disputa política regional e nacional e também para o trabalho nas indústrias (STRECK, 2009, p. 64).

No entanto, na década de 1960, essas expressões tomaram novo sentido, contraditório ao primeiro uso. De forma crítica e criativa, buscou-se a construção de um projeto político em vista da superação da dominação do capital sobre o trabalho, debate presente nos diversos setores da sociedade

brasileira, dos camponeses às universidades (STRECK, 2009, p. 8-9).

Consideram-se, como pontos fundantes desse momento, no Brasil, segundo Brandão (1987): a gestação das ideias e práticas de Paulo Freire, as experiências de educação do Movimento de Educação de Base, os trabalhos desenvolvidos pelos movimentos de cultura popular e pelos centros populares de cultura e a elaboração, pelo Ministério da Educação e Cultura, do Programa Nacional de Alfabetização.

Trata-se do que Brandão (2002) chama de amplo, difuso e intenso movimento conduzido por educadores pedagogos e não pedagogos de formação. Propostas ainda frágeis, num sentido de “experimentação”. Trabalho pedagógico quase nunca formalmente escolar, realizado no campo e na cidade, envolvendo grêmios estudantis, agências da Igreja Católica, sindicatos e o que seriam considerados os movimentos populares (BRANDÃO, 2002, p. 145).

Seu principal idealizador, segundo Brandão (2002, p. 145), foi Paulo Freire, e os movimentos de cultura popular “[...] a sua agência prioritária de criação de ideias e de realização de experiências”. Ainda segundo esse autor, as propostas e iniciativas concretas do que se chamou de educação popular foram germinadas por “[...] uma ampla frente polissêmica de ideias e de ações, nunca tão política ou ideologicamente centralizada” (BRANDÃO, 2002, p. 145).

Importante salientar, conforme Bezerra e Brandão (1987), que, entre os anos de 1959 e 1963, boa parte dessas ações tinha ou o patrocínio ou o respaldo do governo (tanto federal, como estadual e municipal). Em alguns casos, estavam dentro das estruturas do Estado, como a Campanha Nacional de Alfabetização, que não se realizou por conta do golpe militar de 1964 (cf. BRANDÃO, 2002, p. 145).

Bezerra informa que essas ações eram realizadas como que em caráter de urgência: “[...] as instituições não se contentavam com a criação de núcleos de participação limitada [...], mas tendiam a uma atuação de massa, de cunho sensibilizatório e mobilizatório” (BEZERRA; BRANDÃO, 1987, p. 24). Segundo a autora, o objetivo era o de chegar às coletividades por mediações com ampla capacidade de mobilização.

O Movimento de Educação de Base (MEB) foi um projeto da Igreja Católica para alfabetização de jovens e adultos, tendo à frente, entre outros, Álvaro Vieira Pinto, que propunha discutir o tipo de homem que se deveria formar para o tipo de desenvolvimento, nacional e autônomo, que se desejava (DIAS; ARAÚJO, 2002, p. 6). O MEB buscou a interface entre educação de base e educação popular. Como explica Wanderley (2010), “para superar os valores importados”, o caminho foi o da animação

popular, realizada por meio do rádio, de caravanas populares de cultura, das publicações diversas, das manifestações da arte e da cultura do povo. Buscava-se, também, entrelaçar as noções de cultura e consciência histórica (WANDERLEY, 2010, p. 29).

Nesta linha, esse e outros movimentos de cultura popular, como a Ação Popular, que chegaram ao teatro, ao cinema, à música e ao rádio, marcam esse momento da educação popular no Brasil. Os diversos meios de mobilização popular (que iam da alfabetização de adultos aos festivais de cultura, entre outros) eram também instrumentos de conscientização, politização e organização do povo. Sua validade estava na possibilidade que apresentavam para a libertação do povo de suas alienações (FÁVERO, 1983, p. 24)

Também é dessa época a formação dos Centros Populares de Cultura (CPC), por meio da atuação da União Nacional dos Estudantes (UNE). Criados em 1961, esses centros se espalharam rapidamente pelo país.

No campo, os camponeses se organizavam principalmente por meio do MEB e das Ligas Camponesas. Já na década de 1950, as Ligas procuravam mobilizar e organizar os camponeses, por meio de reivindicações de seus direitos, como a posse da terra, o voto e a autonomia para organizarem-se. Esse processo de reivindicação tornou-se mais “revolucionário” no início da década de 1960 (KADT, 2007).

Este período é o que marca as características fundamentais da educação popular, suas fontes e seus desafios. Entre as fontes, pode-se citar o pensamento de Paulo Freire, a Teologia da Libertação, as Teorias do Desenvolvimento e da Dependência, o referencial marxista e as experiências revolucionárias de outras partes do mundo, em especial da América Latina (PALUDO, 2009, p. 55).

É no início da década de 1960 que Paulo Freire faz a experiência de seu método de alfabetização de adultos, no bojo do Movimento de Cultura Popular. Freire integrou o Movimento de Cultura Popular (MCP) e essa passagem, como informa Streck (2009, p. 65), a partir de entrevista do próprio Freire, abriu-lhe “[...] uma larga possibilidade de aprendizado e gestação de uma teoria pedagógica”, citando também a influência de teóricos como John Dewey e Jean Piaget.

Freire aplicou com sucesso o seu método de alfabetização de adultos em Angicos, cidade do Rio Grande do Norte, durante o governo de Miguel Arraes, em 1963. Por isso, foi convidado para aplicá-lo também em nível nacional. Mas o projeto foi “abortado”, assim como todo o projeto de educação popular, com o Golpe Militar de 1964. No exílio no Chile, em 1967, o educador escreveu a que seria sua obra mais importante, diante de

um mundo em transformação e a partir de suas experiências no Brasil e no Chile: a “Pedagogia do Oprimido” (FREIRE, 2009).

Com o período da ditadura militar, os movimentos populares que deram origem à educação popular se desarticulam no início para, depois, se reapresentarem com outras propostas, novos sujeitos e novas formas de agir. No entanto, esse primeiro período lança as bases e forma as lideranças para continuar o processo de se repensar a sociedade e buscar sua transformação a partir e com os oprimidos.

No período que se seguiu ao golpe de 1964 até 1989, a educação popular é fortemente associada aos movimentos sociais e suas lutas pelos direitos políticos, civis, sociais e econômicos. Segundo Arroyo (2003, p. 31), esses movimentos sociais atuaram como “[...] pedagogos no aprendizado dos direitos sociais”. Brandão (2002, p. 150) afirma que, entre os anos de 1970 e 1980, “[...] ao longo dos governos militares e da ‘abertura política’, houve toda uma intensa associação entre a educação popular e os movimentos populares”.

Nessa fase, o movimento operário, o novo sindicalismo, com formas diversas de articulação, buscou se aproximar dos movimentos que lutavam por direitos, ainda que de forma dispersa (ARROYO, 2005). É desse período também o advento de várias modalidades de pesquisa participante, vinculadas às ideias e práticas da educação popular, conforme Brandão (2002, p. 151). Foram criadas redes de teóricos e praticantes, realizados congressos e encontros, inclusive internacionais, publicados livros e artigos e produzidos trabalhos acadêmicos de mestrado e doutorado sobre a pesquisa participante.

Destacam-se, também, na década de 1970, o trabalho realizado pelas comunidades eclesiais de base (CEBs), formadas pelos grupos de jovens, de noivos ou casais e clubes de mães, entre outros, e os núcleos de trabalhadores vinculados às pastorais, como a operária e a da terra. Ainda na década de 1970, bem como no início da seguinte, os grupos de oposição sindical, sindicatos e associações educacionais e culturais não podiam realizar atividades políticas e eram vigiados. O trabalho educativo passou a ser visto também como resistência e contestação da ordem institucional, mas, no entanto, sem o discurso político explícito (MANFREDI, 2009, p. 140).

Manfredi (2009) explica que os centros de assessoria à educação popular tornaram-se os lugares públicos onde se reelaboraram novas sínteses do método dialógico de Paulo Freire.

Os centros de assessoria à educação popular transformaram-se nas ONGs da década de 1980, politizadas e articuladas a partidos, sindicatos e alas da Igreja progressista (GOHN, 2005, p. 85). Segundo ela,



No Brasil, nos anos 70-80, as ONGs cidadãs e militantes estiveram por detrás da maioria dos movimentos sociais populares urbanos que delinearão um cenário de participação na sociedade civil, trazendo para a cena política novos personagens, contribuindo decisivamente para a queda do regime militar e para a transição democrática no país. As ONGs contribuíram para a reconstrução do conceito de “sociedade civil”, termo originário do liberalismo, que adquire novos significados, menos centrado na questão do indivíduo e mais direcionado para os direitos de grupos (GOHN, 2005, p. 76).

Para Semeraro (2009, p. 107), “[...] a práxis libertadora e as crescentes pressões de movimentos populares juntamente com outras forças sociopolíticas concorreram para minar e derrubar os regimes militares no Brasil e na América”. Ele aponta para uma mudança nas concepções político-pedagógicas desses movimentos, afirmando que, no início dos anos de 1980, “[...] encerrava-se um ciclo histórico e com ele se esgotavam também muitas concepções e práticas político-pedagógicas originadas em seu seio” (SEMERARO, 2009, p. 107). Citando Freire, ele destaca a passagem dos processos de conscientização e de libertação para uma prática da transformação da realidade e que “[...] as ações de resistência, os círculos de cultura, ‘as comunidades de base’, as práticas educacionais e as associações populares de bairro surgidas durante a ditadura haviam cumprido o seu papel de fermentação e de reivindicações” (SEMERARO, 2009, p. 107).

Os conceitos gramscianos são recebidos na América e no Brasil, mudando não só a linguagem de pessoas dos setores acadêmico, político e de movimentos sociais, mas também as formas de organização e ação, no final dos anos de 1970 e início dos anos de 1980. Sociedade civil, Estado ampliado, escola unitária, intelectual orgânico e bloco histórico, entre outros conceitos, começam a popularizar-se, segundo Semeraro, tanto no mundo acadêmico, como no político e nos movimentos populares. Paulo Freire é um dos que “[...] percebe esse fenômeno e se sintoniza com ele” (SEMERARO, 2009, p. 110).

Nas palavras de Streck (2009, p. 68), o que interessava não era mais o confronto direto com o Estado, mas a “[...] ocupação de espaços na sociedade civil que garantissem a construção de um projeto de cunho popular”. Para ele,

É também neste período (1980) que se cria o Partido dos Trabalhadores, do qual Paulo Freire é um dos membros fundadores,



e que passa a representar as expectativas cultivadas ao longo de duas décadas de silenciamento dos movimentos, muitas vezes na clandestinidade.

Formam-se neste período importantes lideranças, tanto no âmbito dos sindicatos como no âmbito das Comunidades Eclesiais de Base. (STRECK, 2009, p. 68).

Outras instituições são organizadas pelos trabalhadores do campo e da cidade. Entre elas, a Central Única dos Trabalhadores, em 1983. A CUT constitui seu Departamento Nacional de Formação, adotando a pedagogia freireana como uma das suas matrizes fundantes, como informa Manfredi (2009, p. 143). No ano seguinte, é formado o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), que também assumiu a matriz pedagógica freireana na formação de seus quadros e lideranças.

No entanto, nem todas as experiências de organização e ação políticas resultaram no esperado projeto de democracia popular, almejado pelos movimentos sociais populares das décadas de 1970 e 1980. Segundo Semeraro (2009, p. 114), “[...] as preocupações eleitorais, a corrida para os cargos executivos, a ‘governabilidade’ e a burocratização dos partidos acabaram por marginalizar muitos movimentos sociais e esvaziar suas dinâmicas revolucionárias”.

A década de 1990 chega repleta de mudanças na economia e no mundo do trabalho, afetados, por um lado, pela hegemonia do projeto neoliberal e, por outro, pelas novas tecnologias de comunicação. Com a abertura política, nos meados da década de 1980, há novas configurações no campo político e partidário. A sociedade dita “civil” também se reinventa, surgindo o que se denomina de novos movimentos sociais.

Na percepção de Ledezma e Bazán (2009, p. 137), o neoliberalismo, marcado por um novo projeto de homogeneização cultural e de unipolarização, tem “[...] definido uma nova conjuntura na qual os movimentos sociais e os processos de libertação e autonomia social, cultural e econômica foram deslocados da centralidade sociopolítica”. Segundo os autores, nessa conjuntura, o espaço e a prática dos movimentos se metamorfosearam ou evaporaram. Para eles, há uma dificuldade dos movimentos, neste novo contexto, de construir um “cenário alternativo” e de “[...] estruturar discursos e estratégias que articulem educação com sociedade, cultura, economia e política em sua perspectiva de empoderamento real da sociedade civil” (LEDEZMA; BAZÁN, 2009, p. 138).

Apesar destes limites, na visão de Wanderley (2010, p. 68-69), vários movimentos, com raízes nos períodos anteriores aqui abordados,

marcaram presença na cena política, segundo ele, “[...] construindo os mecanismos de fortalecimento dos próprios movimentos e lutando por reformas políticas que eliminassem os ressaibos ditatoriais e avançassem numa efetiva democratização, ora buscando articulações em redes e fóruns”. No campo da educação, surgem novos conceitos e novas formas de se organizar e agir.

Dentro dos novos movimentos sociais, neste novo modo de ser e se fazer movimento social, segundo Brandão (2002, p. 263), os movimentos populares, sendo organizações dinâmicas e militantes da sociedade civil, perdem dois atributos radicais do passado. Primeiro, deixam de ser, com exclusividade, movimentos de classes trabalhadoras. Segundo, não são mais movimentos de ação revolucionária direta via enfrentamentos radicais com o sistema de poder. Outra característica do campo social dos movimentos no Brasil (mas também na América Latina e em todo o mundo), conforme Brandão (2002, p. 271), é a “[...] crescente criação de ‘frentes de aliados’, ao lado de uma contínua criação e extensão de redes de intercomunicação e de teias de mútuo compromisso entre unidades e uniões de movimentos sociais”.

Paludo (2009, p. 49) denomina de campo popular a “[...] articulação das diversas organizações do povo político, com seus aliados”. Esses últimos seriam algumas ONGs, alguns setores das Igrejas, partidos, personalidades e intelectuais comprometidos. Ela ainda salienta que, apesar das contradições e da diversidade de matizes, esse campo é plural e tem como referencial a transformação das sociedades. Aliás, sobre as ONGs, é preciso distinguir entre as organizações que, segundo Gohn, colaboram para a criação de “[...] espaços e formatos de participação e de relações sociais” (GOHN, 1997, p. 304) das que se tornaram pequenas empresas do “terceiro setor”, em busca de recursos públicos e não públicos para sua sobrevivência, sem o compromisso de uma atuação crítica junto às comunidades onde se instalam, reforçando a lógica capitalista. Entretanto, são estas últimas ONGs as que têm prevalecido, dentro do crescente mercado social que se fortalece neste início de século XXI, levando as demais ONGs e entidades comprometidas com a educação popular a se adaptar aos ditames do mercado social e das regulamentações do Estado.

## Perspectivas

A diversidade sempre foi uma característica do movimento de educação popular no Brasil. No período que se iniciou em 1990 e nos tempos

atuais, não é diferente. As ONGs se consolidam, com diferentes métodos e finalidades de trabalho, mas várias ainda com o ideal da educação popular e da transformação da realidade. Sua sustentabilidade financeira vinha, basicamente, das agências internacionais de cooperação. No entanto, a partir dos anos 2000, essa realidade se transforma, com as agências colocando seus recursos em outras regiões do planeta, como a África e a Índia. Muitas dessas organizações ou fecham as portas ou se adaptam às novas formas de “captação” e “mobilização” de recursos, como os convênios em parceria com os setores governamentais, fundações e instituições nacionais e internacionais. Essa mudança não foi somente de fonte, mas também de ação: para captar recursos, as ONGs tiveram que adaptar seu trabalho às demandas das financiadoras, o que nem sempre equivale às demandas das comunidades e grupos “atendidos”.

Mesmo assim, é possível distinguir alguns movimentos e ações de educação popular, dentro da diversidade e das dificuldades dos trabalhos realizados nessa fase.

Oliveira (2006, p. 11) informa que, na década de 1990, as propostas de educação popular não se limitaram às “[...] experiências de educação política das massas, ou mesmo, à alfabetização de jovens e adultos e ensino supletivo para frações das camadas populares, realizados predominantemente nos espaços não-escolares da sociedade civil”. Segundo a autora, houve experiências de escolarização regular e extraescolares de preparação para a escolarização de nível superior.

A autora ressalta, nesse período, o Movimento Sem Terra e a Central Única dos Trabalhadores, bem como, no âmbito do Estado, as experiências de educação popular desenvolvidas nos municípios e estados com os governos ditos democráticos e populares. Dá destaque também para o Movimento de Pré-Vestibulares Populares que surge na metade da década de 1980, com forte crescimento entre os anos de 1994 e 1999 (cerca de 57%), e que “[...] contam com o envolvimento dos sujeitos coletivos como a Igreja Católica, os movimentos negro, estudantil, sindical e comunitário” (OLIVEIRA, 2006, p. 14).

É na década de 1990 que a educação de adultos recebe novo nome: Educação de Jovens e Adultos (EJA). Ainda nesta década, surge o Movimento de Educação Popular e Saúde, que reúne agentes comunitários, profissionais da área de saúde e pesquisadores. Como frente de luta, o tema da saúde foi constante nas décadas de 1970 e 1980, mas como movimento unindo as duas temáticas, seu nascimento se dá a partir do Simpósio Inter-Americano de Educação para a Saúde, no Rio de Janeiro, em 1990 (FANTIN, 2000).

Em 2003, com a eleição de Lula para presidente da República, o tema da educação popular como política pública volta a ser colocado na pauta dos movimentos populares que atuam nessa área. Seja pelo financiamento público de atividades de formação pedagógica dos movimentos, seja pela organização das atividades de participação popular (como as conferências de políticas públicas), o debate sobre educação popular e Estado retorna.

A criação do Setor de Mobilização Social, que permitiu a articulação da Rede de Educação Cidadã (RECID), é outro diferencial desse momento político. A experiência mais fortemente ilustrativa de períodos anteriores, da relação “política pública e educação popular” foi a gestão de Paulo Freire como Secretário de Educação da cidade de São Paulo, no governo de Luíza Erundina, em 1989 (RECID, 2009).

Em 2003, a ampla participação dos movimentos populares na eleição de Lula teria se refletido em ações dentro dos Ministérios. Alguns desses ministérios buscaram desenvolver políticas públicas e, com o tempo, ensaiaram políticas intersetoriais (RECID, 2009, p. 9). Algumas tentativas foram lançadas ainda em 2003, destacando-se a que resultou na articulação da Rede de Educação Cidadã (RECID), ligada inicialmente ao Programa Fome Zero (RECID, 2009).

As tentativas, realizações e dificuldades da RECID, investigadas em pesquisa de um dos autores deste artigo, ilustram os próprios dilemas da educação popular no início do século XXI. Por sob o discurso da transformação social e da educação popular mobilizadora, os agentes do que seriam os atuais movimentos sociais tantas vezes comportam-se como representantes de uma ONG em busca de mais recursos, para o fortalecimento de sua entidade neste mercado social que hegemoniza o campo das práticas socioeducativas.

## Considerações finais

Tendo como referência a caminhada histórica da educação popular no Brasil (perpassando também pela América Latina), buscou-se, aqui, explicitar a práxis, ou as práxis, político-pedagógicas da educação popular. Percebe-se que, apesar da mudança de paradigmas, principalmente, a partir da década de 1990, os princípios fundantes dessa práxis continuam tendo validade, e é o conjunto deles que a caracteriza. Esses princípios poderiam, resumidamente, ser listados como pedagógicos, políticos e organizativos. No primeiro, encontramos o diálogo como caminho fundamental; no se-

gundo, a transformação das realidades de desumanização, como objetivo de “luta”; e, no terceiro, a diversidade que não exclui, pelo contrário, busca articular-se de várias formas em torno dos objetivos comuns.

Os caminhos históricos da educação popular nos ensinam que ela nasceu no interior mesmo de uma interessante confluência entre Estado e organizações sociais, como a Igreja e universidades, nos tempos do populismo no Brasil e na América Latina. Ela forçou mesmo o Estado, no início dos anos de 1960, a apoiar financeiramente projetos de educação e cultura popular com forte teor crítico e mobilizador de populações. Depois, a educação popular viveu e reviveu apesar das ameaças e da repressão dos governos militares. Foi um ator fundamental no processo de redemocratização do país. Ela vai penar e perder muito de seu sentido original no final do século XX e início do século XXI, em parte porque alguns dos seus objetivos foram realmente atingidos com o fim da ditadura e a conquista de importantes direitos sociais e espaços de participação popular. Mas, principalmente, pela ressignificação das práticas socioeducativas operada pelo mercado social, pelas novas diretrizes do Estado e pela ortodoxia criada pela pedagogia social.

Aqueles princípios da práxis da educação popular e os ensinamentos deixados pela história são pontos de partida fundamentais para quem deseja contestar as atuais feições do campo das práticas socioeducativas, bem como propor heterodoxias contra a ortodoxia que vai se tornando dominante. Eles informam e reeducam o educador insatisfeito com os cerceamentos que tais práticas socioeducativas têm recebido do Estado e do mercado social, em troca de recursos financeiros, de reconhecimento e legitimidade.

## Referências

ARROYO, Miguel. Paulo Freire e o projeto popular para o Brasil. In: SOUZA, Ana Inês (Org.). *Paulo Freire: Vida e obra*. 3. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2005.

BEZERRA, Aída; BRANDÃO, Carlos (Org.). *A questão política da educação popular*. 7. ed. São Paulo: Brasiliense, 1987.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *A educação popular na escola cidadã*. Petrópolis: Vozes, 2002.

\_\_\_\_\_. Apresentação. In: BEZERRA, Aída; BRANDÃO, Carlos (Org.). *A questão política da educação popular*. 7. ed. São Paulo: Brasiliense, 1987.

CALIMAN, Geraldo. Pedagogia social: seu potencial crítico e transformador. *Revista de Ciências da Educação*, ano XII, n. 23, p. 341-370, 2º sem. 2010.

DIAS, Silvano Severino; ARAÚJO, José Carlos S. *Fundamentos da teoria educacional em Vieira Pinto*. Natal: SBHE, 2002. Disponível em: <<http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe2/pdfs/Tema4/0414.pdf>>. Acessado em: 28 de agosto de 2011.

FANTIN, Maristela. educação popular e Saúde: conquistas e desafios no contexto brasileiro. In: UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA. *Caderno de debate Educação popular e saúde: diálogos com a vida*. Florianópolis, 2000. Disponível em: <<http://www.gices-sc.org/Edu.pdf>>. Acesso em: 28 de agosto de 2011.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 48. reimpressão. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2009.

GARCIA, Valéria Aroeira. Realismo da exclusão social. *Revista de Ciências da Educação*, ano 7, n. 12, p. 113-132, 1º sem. 2005.

GARRIDO, Noêmia de Carvalho; SILVA, Odair Marques da; EVANGELISTA, Francisco (Org.). *Pedagogia social: educação e trabalho na perspectiva da pedagogia social*. São Paulo: Expressão & Arte, 2011.

FÁVERO, Osmar (Org.). *Cultura popular-educação popular: memória dos anos 60*. Rio de Janeiro: Graal, 1983.

GOHN, Maria da Glória. *Educação não-formal e cultura política: Impactos sobre o associativismo do terceiro setor*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2005. (Questões da nossa época, v. 71).

\_\_\_\_\_. *Teorias dos movimentos sociais: paradigmas clássicos e contemporâneos*. São Paulo: Loyola, 1997.

GRACIANI, Maria Stela S. *Pedagogia social de rua*. Análise e sistematização de uma experiência vivida. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

KADT, Emanuel de. *Católicos radicais no Brasil*. Brasília, DF: Unesco/MEC, 2007. (Educação para todos, 17).

LEDEZMA, Noel Aguirre; BAZÁN, Luis Antonio Rodríguez. Políticas públicas educativas com participação social: um meio para reconstruir concepções e práticas desde a educação popular. In: PONTUAL, Pedro; IRELAND, Timothy. *Educação popular na América Latina: diálogos e perspectivas*. Brasília, DF: Ministério da Educação/Unesco, 2009 (Educação para todos, 4). p. 135-146.

MANFREDI, Silvia Maria. Contribuições freirianas para a organização dos movimentos sindical e popular no Brasil. In: MAFRA, Jason et al. (Org.). *Globalização, educação e movimentos sociais: 40 anos da Pedagogia do Oprimido*. São Paulo: Instituto Paulo Freire/Esfera, 2009. p. 139-150.

OLIVEIRA, Elizabeth Serra. *Movimentos sociais e educação popular no Brasil urbano industrial*. ANPEd, 2006. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/129ra/trabalhos/trabalho/GT03-2268--Int.pdf>>. Acesso em: 28 ago. 2011.

PALUDO, Conceição. Educação popular: dialogando com redes latino-americanas (2000-2003). In: PONTUAL, Pedro; IRELAND, Timothy. *Educação popular na América Latina: diálogos e perspectivas*. Brasília: Ministério da Educação/Unesco, 2009 (Educação para todos, 4). p. 41-62.

PARK, Margareth Brandini; FERNANDES, Renata Sieiro (Org.). *Educação não-formal: contextos, percursos e sujeitos*. Campinas: Centro de Memória da Unicamp, 2005.

RECID (REDE DE EDUCAÇÃO CIDADÃ). *Educação popular como política pública*. Texto para debate. Brasília, DF: Talher Nacional, 2009. Disponível em: <<http://www.recid.org.br/comunicoteca/item/35-ep-politicapublica.html>>. Acesso em: 28 ago. 2011.

SEMERARO, Giovanni. *Libertação e hegemonia: realizar a América Latina pelos movimentos populares*. Aparecida, SP: Ideias & Letras, 2009.

SILVA, Roberto da (Org.). III Congresso de Pedagogia Social. *Revista de Ciências da Educação*, ano XII, n. 22, p. 167-448, 1º sem. 2010.

SIMSON, Olga Rodrigues de Moraes von; PARK, Margareth Brandini; FERNANDES, Renata Sieiro (Org.). *Educação não-formal: cenários da criação*. Campinas: Editora da Unicamp, 2001.

STRECK, Danilo. Uma pedagogia em movimento: os movimentos sociais na obra de Paulo Freire. In: MAFRA, Jason et al. (Orgs.). *Globalização, educação e movimentos sociais: 40 anos da Pedagogia do Oprimido*. São Paulo: Instituto Paulo Freire/Esfere, 2009. p. 63-72.

WANDERLEY, Luiz Eduardo W. *Educação popular: metamorfoses e veredas*. São Paulo: Cortez, 2010.

Recebido em 26 out.2015 / Aprovado em 03 abr.2016

Para referenciar este texto:

GROPPO, L. A.;COUTINHO, S. C. A educação popular e o campo das práticas socioeducativas: considerações sobre a história da educação popular e de seus desafios atuais. *EccoS*, São Paulo, n. 40, p. 129-143. maio/ago. 2016.





# A INSERÇÃO DA CAPES NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA NO BRASIL

THE CAPES INSERTION IN BASIC EDUCATION  
TEACHERS FORMATION IN BRASIL

**Nathanael da Cruz e Silva Neto**

Mestrando em Educação do Programa de Pós-Graduação  
em Educação da UNESP/Marília, SP – Brasil  
ncsilvaneto@gmail.com

**Silvana Fernandes Lopes**

Doutora em Educação. Docente do Departamento de Educação  
da UNESP/São José do Rio Preto e do Programa de Pós-Graduação  
em Educação da UNESP/Marília, SP – Brasil  
silvanaflopes@gmail.com

**Julio Cesar Torres**

Doutor em Sociologia. Docente do Departamento de Educação  
da UNESP/São José do Rio Preto e do Programa de Pós-Graduação  
em Educação da UNESP/Marília, SP – Brasil  
julio@ibilce.unesp.br

**Carlos da Fonseca Brandão**

Doutor em Educação. Docente do Departamento de Educação  
da UNESP/Assis e do Programa de Pós-Graduação  
em Educação da UNESP/Marília, SP – Brasil  
cbrandao@assis.unesp.br

**Resumo:** O artigo examina a inserção da Coordenadoria de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) no âmbito da educação básica. Tradicionalmente, a instituição sempre teve como foco a formação de professores de ensino superior, concentrando-se, portanto, na pós-graduação. Trata-se de pesquisa bibliográfica e documental, tomando como referência os seus principais programas de formação de professores, a saber: o Parfor, o Pibid, o Prodocência, o Obeduc, o Programa Novos Talentos e o Life. Conclui-se que as investidas da Capes, embora representem esforço no sentido de contribuir para a melhoria da educação básica no Brasil, revelam-se pontuais e incapazes de solucionar os problemas educacionais estruturais, historicamente constituídos.

**Palavras-chave:** Capes. Formação de professores. Educação básica.

**Abstract:** This paper examines the insertion of the Coordination of Higher Education Personnel (Capes) in basic education. Traditionally, the institution has always focused on the formation of higher education teachers, by concentrating in post-graduation. This is a

bibliographic and documentary research, with reference to Capes' main teacher formation programs, namely: the Parfor, the Pibid, the Prodocência, the Obeduc, the New Talent Program and the Life. It concludes that the actions of Capes, although they represent efforts to contribute to the improvement of basic education in Brazil, reveal themselves punctual and unable to solve the structural educational problems, historically constituted.

**Key words:** Capes. Teachers formation. Basic education.

## Introdução

O objetivo deste artigo é examinar a inserção da Coordenadoria de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) no âmbito da educação básica. Para tanto, toma como referência os principais programas, promovidos por essa instituição, para a formação de professores da educação básica. A coordenadoria, desde a sua criação, teve como foco a qualificação de professores para a educação superior, entre outros profissionais de alto nível, e só mais recentemente passou a atuar na educação básica.

Trata-se de uma pesquisa de caráter bibliográfico e documental. Examinaram-se os documentos legais referentes à criação, à implementação e às alterações na estrutura e nas atribuições da Capes, às políticas de formação de profissionais do magistério da educação básica, entre outros. Como suporte teórico para a análise, valeu-se de Scheibe (2010), Farias e Rocha (2012), Montandon (2012), Fernandes e Mendonça (2013) e Souza (2014).

## Uma breve reconstituição histórica da Capes

Em um contexto histórico marcado pelo modelo nacional-desenvolvimentista, as décadas de 1950 e 1960 caracterizaram-se por um período de grande expansão do ensino superior no Brasil. Esse processo tem relação direta com a criação da Capes, uma vez que, por meio do Decreto n.º 29.741/51, foi instituída uma Comissão Executiva para promover a *Campanha Nacional de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior*, a qual objetivava “[...] assegurar a existência de pessoal especializado em quantidade e qualidade suficientes para atender às necessidades dos empreendimentos públicos e privados que visam o desenvolvimento econômico e social do país” (BRASIL, 1951, Art. 2º).

Para que esse objetivo fosse alcançado, a Comissão deveria:

a) promover o estudo das necessidades do país em matéria de pessoal especializado, particularmente nos setores onde se verifica escassez de pessoal em número e qualidade; b) mobilizar, em cooperação com as instituições públicas e privadas, competentes, os recursos existentes no país para oferecer oportunidades de treinamento, de modo a suprir as deficiências identificadas nas diferentes profissões e grupos profissionais; c) Promover em coordenação com os órgãos existentes o aproveitamento das oportunidades de aperfeiçoamento oferecidas pelos programas de assistência técnica da Organização das Nações Unidas, de seus organismos especializados e resultantes de acordos bilaterais firmados pelo Governo brasileiro; d) Promover, direta ou indiretamente, a realização dos programas que se mostrarem indispensáveis para satisfazer às necessidades de treinamento que não puderem ser atendidas na forma das alíneas precedentes; e) Coordenar e auxiliar os programas correlatos levados a efeito por órgãos da administração federal, governos locais e entidades privadas; f) Promover a instalação e expansão de centros de aperfeiçoamentos e estudos pós-graduados (BRASIL, 1951, Art. 3º).

A Comissão Executiva era composta por instituições ligadas à burocracia estatal, instituições públicas e privadas do setor econômico, comissões internacionais das áreas técnica e científica e confederações da indústria e do comércio. “A diversidade dessa composição é corolário da diversidade dos interesses políticos e econômicos em disputa em todos os campos” (GOUVÊA, 2012, p. 379).

Diante dos conflitos de interesses – um grupo preocupado com a qualificação profissional mais imediata e outro preocupado com a produção científica nacional – Anísio Teixeira, secretário-geral da Comissão, atuou como mediador entre esses dois grupos. Nesse sentido, “[...] as diretrizes da CAPES nasceram de um compromisso entre essas duas tendências” (MENDONÇA, 1999, p. 3).

Só dez anos mais tarde, o Decreto n.º 50.737/61 organiza a *Campanha Nacional de Aperfeiçoamento do Pessoal de Nível Superior*, subordinada à Presidência da República (Art. 1º), no qual consta:

Art. 2º Incumbe à CAPES formular e pôr em execução programas anuais de trabalho, orientados com os seguintes propósitos:  
1 - o estímulo à melhoria das condições de ensino e pesquisas

dos centros universitários brasileiros, visando a melhor formação dos quadros profissionais de nível superior do país; 2 - o aperfeiçoamento do pessoal de nível superior já existente, promovido em função das prioridades ditadas pelas necessidades do desenvolvimento econômico e social do País; 3 - a realização de levantamentos, estudos e pesquisas sobre os problemas envolvidos em seu campo de ação; 4 - a administração das bolsas de estudo oferecidas pelo Governo Brasileiro a latino-americanos e afro-asiáticos para cursos de graduação e pós-graduação no Brasil [...] (BRASIL, 1961).

Apesar dos danos causados pela Ditadura Civil-Militar (1964-1985) para a sociedade brasileira em geral e para a vida acadêmica em particular, não se pode negar que foi durante esse período que a universidade brasileira se desenvolveu mais acentuadamente, a partir de um processo de modernização.

Nesse sentido, com a aprovação do Parecer n.º 977/65, foram regulamentados os cursos de pós-graduação, já previstos na LDB n.º 4.024/61, mas ainda sem critérios de credenciamento. Concomitantemente, foi promulgado o Estatuto do Magistério Superior Federal, que impulsionou a procura por programas de pós-graduação pelos candidatos à carreira docente. A qualidade desses programas deveria ser regulada pelo Conselho Federal de Educação e pela Capes. De acordo com Trindade (2003, p. 170),

A reforma de 1968 e os seus substanciais recursos oferecidos pelas agências de financiamento da pós-graduação e da pesquisa (CAPES, CNPq e FINEP), [...] implementaram uma consistente política de pós-graduação, com a avaliação pelos pares sob a coordenação da CAPES.

Nessa direção, em 1976, a Capes implantou a sistemática de avaliação por meio de consultores e, em 1981, assumiu o papel de órgão responsável pela formulação do Plano Nacional de Pós-Graduação (PNPG), sendo reconhecida pelo MEC como a Agência Executiva do Sistema Nacional de Ciência e Tecnologia.

Embora nos sucessivos PNPG o objetivo continuasse a ser o de “[...] formação de recursos humanos qualificados para as atividades docentes, de pesquisa e técnicas visando o atendimento dos setores públicos e privados” (HOSTINS, 2006, p. 138), as diretrizes enfatizaram a institucionalização e o aperfeiçoamento da avaliação da pós-graduação.

Analisando o percurso das políticas de pós-graduação no Brasil, principalmente nos seus primeiros vinte anos, observa-se que, inicialmente, visou-se a capacitação dos docentes para atuar nas universidades, o desenvolvimento da atividade científica e um aumento progressivo de sua importância estratégica no cenário do ensino superior e da Ciência e Tecnologia no Brasil. Posteriormente, com a consolidação da pós-graduação, notadamente a partir dos anos de 1980, a avaliação do desempenho do sistema torna-se o centro das preocupações [...] (HOSTINS, 2006, p. 141).

Progressivamente, a Capes foi aprimorando o seu sistema de avaliação e de monitoramento dos programas, por meio da informatização e do aperfeiçoamento dos formulários de coleta de dados que visavam gerar indicadores objetivos, tanto do ponto de vista da relação custo/benefício quanto da quantificação dos produtos obtidos. Nesse processo, formaram-se comissões de especialistas nas diferentes áreas que se encarregaram de classificar os programas. Esses comitês, que incorporavam a comunidade acadêmica, transformaram-se em importantes fóruns para a legitimação dos processos avaliativos (BALBACHEVSKY, 2005).

Quando instituída como fundação pública, por meio da Lei n.º 8.405/92, a Capes manteve seu campo de atuação concentrado na pós-graduação. Seus objetivos eram subsidiar o MEC na formulação de políticas para a pós-graduação, coordenar e avaliar cursos na modalidade presencial e a distância, e estimular, mediante concessão de bolsas de estudo, auxílios e outros mecanismos, a formação de recursos humanos altamente qualificados para a docência de grau superior, a pesquisa e o atendimento da demanda dos setores público e privado (BRASIL, 1992).

Mais recentemente, com a Lei n.º 11.502/2007, as competências e a estrutura organizacional da Capes são modificadas, passando a atuar, também, na formação de professores da educação básica (BRASIL, 2007b).

## **A Capes para a educação básica ou a Nova Capes**

A Nova Capes, cujas competências e estrutura organizacional foram modificadas pela Lei n.º 11.502/2007, representa uma mudança expressiva no papel desenvolvido historicamente por essa instituição.

No que se refere especificamente à educação básica, a lei prevê no Art. 2º:

§ 2o No âmbito da educação básica, a Capes terá como finalidade induzir e fomentar, inclusive em regime de colaboração com os Estados, os Municípios e o Distrito Federal e exclusivamente mediante convênios com instituições de ensino superior públicas ou privadas, a formação inicial e continuada de profissionais de magistério, respeitada a liberdade acadêmica das instituições conveniadas, observado, ainda, o seguinte:

I - na formação inicial de profissionais do magistério, dar-se-á preferência ao ensino presencial, conjugado com o uso de recursos e tecnologias de educação a distância;

II - na formação continuada de profissionais do magistério, utilizar-se-ão, especialmente, recursos e tecnologias de educação a distância (BRASIL, 2007b).

Nota-se, assim, que a formação inicial se daria preferencialmente na modalidade presencial e a formação continuada, a distância. Por essa razão, foram criadas duas diretorias voltadas para essas questões: a Diretoria de Educação Básica (DEB) e a Diretoria de Educação a Distância (DED).

A institucionalização dessa Lei ocorreu no mesmo ano em que o Ministério da Educação publicou o relatório *Escassez de professores no Ensino Médio: propostas estruturais e emergenciais* (BRASIL, 2007a). Segundo o documento,

Instituir uma política nacional de formação de professores é condição inerente ao Sistema Nacional de Educação, dele se beneficiando na medida em que se estabeleçam formas e mecanismos de cooperação entre os entes federativos, e, ao mesmo tempo, contribuindo para fortalecê-lo pela qualificação de seus agentes. (BRASIL, 2007a, p. 18).

Nesse sentido, instituiu-se, por meio do Decreto n.º 6.755/2009, a *Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica*, no âmbito da Capes, a qual vem “[...] organizar, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério para as redes públicas da Educação Básica”.

O Relatório de 2007 também apresentava propostas de soluções, entre as quais podem ser destacadas: a) a instituição de programas de incentivo às licenciaturas; b) a criação de bolsas de incentivo à docência; c) a integração da educação básica e o ensino superior. O Decreto de 2009

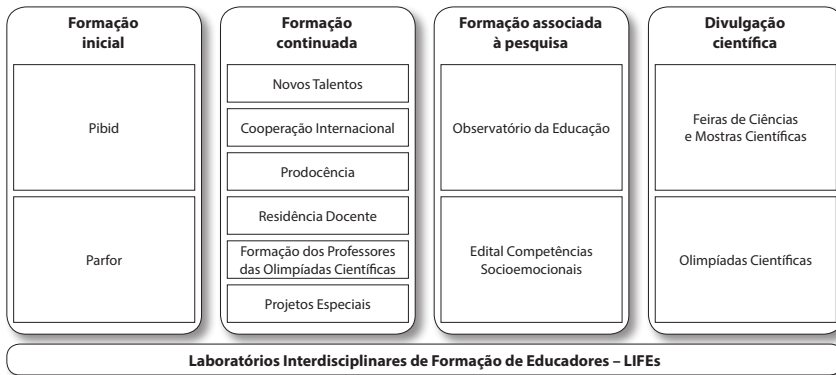
parece ter eleito a Capes como um dos agentes para a concretização de tais ações, uma vez que modificou as suas atribuições, destacando-a para o fomento a programas de formação inicial e continuada de professores. Assim, ela passa a ser responsável por incentivar a formação de professores por meio de programas de iniciação à docência e de concessão de bolsas a licenciandos, promovendo, assim, a articulação entre escola e universidade, e inserindo o professor em formação no espaço de ensino-aprendizagem. Tais objetivos podem ser verificados por meio dos recentes programas lançados, alguns dos quais trataremos no tópico subsequente.

## Políticas de formação de professores: os programas da Nova Capes

As novas competências atribuídas à Capes a partir de 2009 favoreceram o surgimento de diversas políticas voltadas para a formação de professores, tanto inicial quanto continuada. Com isso, a fundação passa a lançar diversos programas nesse sentido, para os quais oferece, ainda, o subsídio financeiro.

De acordo com a DEB, o conjunto dos programas visa articular três vertentes: a formação de qualidade; a integração entre pós-graduação, formação de professores e escola básica; e a produção de conhecimento. De acordo com o Relatório de Gestão da DEB 2009-2014 (doravante Relatório), os programas estão assim organizados:

Quadro 1: As linhas de ação da DEB.



Fonte: Relatório de Gestão da DEB/CAPES 2009-2014.

Apresentaremos, a seguir, alguns desses programas, vigentes no momento atual.

## **O Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica – Parfor**

O Parfor foi lançado em 2009 como uma ação emergencial destinada à formação de professores em serviço. Sua operacionalização se dá por meio de Acordos de Cooperação Técnica (ACTs) entre a Capes e as Secretarias Estaduais de Educação. Quanto às Instituições de Ensino Superior (IES), a participação é efetivada por meio de assinatura de Termo de Adesão ao ACT, para a oferta de cursos na modalidade presencial. Já a oferta do Parfor a distância é de responsabilidade da DED. Segundo dados do Relatório, foram firmados ACTs com 26 estados e o Distrito Federal, tendo 142 IES participantes.

O Parfor fomenta turmas especiais em cursos de licenciatura, para professores que não têm formação superior; de segunda licenciatura, para os que atuam em área distinta de sua formação inicial; e de formação pedagógica, para graduados não licenciados. Scheibe (2010, p. 986) indica que, em 2009, o país contava com 600 mil professores sem formação considerada adequada ao trabalho. Há que se levar em conta as implicações negativas de tal quadro, já que, quanto maior o percentual de docentes atuando com formação inadequada, menor é a nota do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – Ideb (FERRO, 2013).

Nesse sentido, o programa é voltado exclusivamente para professores em exercício na rede pública. De acordo com o Relatório, o Parfor implantou 2.428 turmas em 451 municípios. Dessas, 496 foram concluídas em 2014. Foram efetivadas 79.060 matrículas, entre as quais 12.103 representa o número de formados e 51.008, o de professores frequentando os cursos.

De acordo com a literatura produzida, é possível inferir que o programa apresenta potencial para contribuir com a melhoria da qualidade da educação. Valendo-se do conceito de Rua (2007) de que a análise dos resultados de uma política pode ser diferenciada em produto, efeito e impacto, Souza (2014, p. 650) faz a seguinte consideração:

[...] o Parfor presencial apresenta como produto a capacitação de professores em serviço por IES; como efeito, a profissionalização do professor pela obtenção da formação exigida pela lei n.



9.394 (Brasil, 1996); e, finalmente, como impacto, a melhoria da qualidade da educação básica.

Em termos de indicadores educacionais, os dados do Observatório do PNE mostram que, em 2009, apenas 67,8% dos docentes da educação básica possuíam curso superior, sendo 3,2% não licenciados. Dados mais recentes, de 2013, mostram que esses números subiram para 74,8%, mas 9,4% deles sem licenciatura, o que mostra um crescimento de profissionais qualificados mas sem habilitação para a docência.

Há, ainda, autores que problematizam outras questões relacionadas ao programa. Souza (2014, p. 642) aborda a equidade no acesso aos cursos do Parfor:

Embora o levantamento de dados disponibilizados pela CAPES não contemple indicadores sobre a qualidade estrita de cada curso, o indicador sobre as instituições permite questionar a equidade no acesso aos cursos em termos da qualidade da formação oferecida pelo programa, ante a diversidade das realidades institucionais.

Assim, poderiam ser levantadas questões relativas à coerência entre a oferta do Parfor e a situação de cada região em termos de percentual de professores com necessidades formativas. Também são levantadas hipóteses quanto ao regime de colaboração entre os entes federados. De acordo com Scheibe (2010, p. 986),

Os entes federados não estão, contudo, suficientemente articulados na execução das políticas públicas destinadas ao desenvolvimento de tais objetivos, necessários para a valorização docente, por meio de uma formação mais articulada e planejada dos quadros para o magistério.

Essa questão é defendida também por Montandon (2012, p. 49), ao reconhecer como primordial a necessidade de as ações serem “[...] conduzidas de forma sistêmica entre União, Estados, Distrito Federal e municípios”.

Análises aprofundadas nas direções aqui apontadas serão necessárias, já que é a partir do ano de 2014 que as primeiras turmas criadas começam a concluir o curso. Dessa forma, será possível analisar dados que permitam aferir os impactos do Parfor na qualificação docente.

## O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – Pibid

O Pibid é um programa de incentivo e valorização do magistério e de aprimoramento do processo de formação de docentes para a educação básica. Nesse Programa, são oferecidas bolsas para que licenciandos exerçam atividades pedagógicas em escolas públicas, contribuindo para a integração entre teoria e prática, e da aproximação entre universidade e escola, necessidade apontada por diferentes autores (FARIAS; ROCHA, 2012; MONTANDON, 2012; FERNANDES; MENDONÇA, 2013; FERRO, 2013).

Para Farias e Rocha (2012, p. 43),

Entre os problemas pode-se mesmo afirmar que a dicotomia teoria e prática concorre em condições de igualdade com os baixos salários e a desvalorização social da profissão docente, posicionando-se como um dos maiores desafios da agenda educacional do país.

Para os autores, a aproximação universidade e escola, além de contribuir para o desenvolvimento de práticas formativas inovadoras, constitui vínculo estratégico para estimular o interesse pela docência, inserir estudantes de graduação no cotidiano de escolas públicas e qualificar a formação acadêmica.

Fernandes e Mendonça (2013) também entendem a articulação entre ensino superior e educação básica como premissa do Pibid, além de considerarem que a atuação dos licenciandos no contexto escolar poderá diminuir o “choque de realidade” no início da carreira (o que, muitas vezes, afugenta licenciados da continuidade no magistério) e contribuir para o desenvolvimento de novas metodologias de ensino.

Também há que se referir à corresponsabilidade do processo educativo no bojo desse programa. Isso porque, durante o trabalho nas escolas, os bolsistas são orientados tanto pelos docentes das licenciaturas (coordenadores de área) quanto pelos professores das unidades escolares (supervisores). Para Farias e Rocha (2012, p. 48), “É no ‘chão da escola’ que as políticas ganham vida e significado. Nesse contexto, estudantes e professores (escola e universidade) têm um papel a cumprir”.

A escola é, portanto, entendida como espaço formativo, no qual tanto os docentes da universidade quanto os da escola exercem papel de co-

formadores. Montandon (2012) entende esse aspecto como premissa que acompanha as bases para as ações decorrentes de políticas públicas para a educação, qual seja, a articulação entre o MEC, as instituições formadoras e as redes de ensino básico, indicando compromissos e responsabilidades compartilhadas. Segundo Montandon (2012, p. 49),

Os documentos oficiais sugerem que as ações decorrentes dessas políticas garantam a qualidade dos cursos presenciais e a distância, promovendo a articulação entre teoria e prática e entre conhecimentos científicos e didáticos, reconhecendo a escola como um espaço de formação. Além disso, incentivam a formação continuada e sua articulação com a inicial, a atualização teórico-metodológica e o estabelecimento de programas que reafirmam a especificidade da formação docente.

Desse modo, a presença do licenciando na escola, de maneira articulada e com diretrizes estabelecidas, permite combater, por exemplo, a problemática apontada por Fernandes e Mendonça (2013, p. 222): a tradição dos “[...] estágios curriculares que utilizam a escola apenas como local de cumprimento das horas exigidas pela legislação”.

Tal articulação é reconhecida entre os próprios participantes do programa como profícua para a formação docente. Segundo Montandon (2012, p. 54) “[...] relatos dos alunos envolvidos são enfáticos ao reconhecerem o papel fundamental da vivência nas escolas para sua formação, principalmente pelo acompanhamento regular dos orientadores e supervisores”. Na direção oposta, a presença de licenciandos contribui para a reflexão e a “atualização teórico-metodológica” dos profissionais da escola imbricados nesse processo de coformação.

O programa nasceu, de fato, em 2007, para atender à carência de professores de ensino médio nas áreas de física, química, biologia e matemática. Contudo, em 2009, com os resultados positivos, as políticas de valorização do magistério e o crescimento da demanda, o programa foi estendido para toda a educação básica, incluindo a educação de jovens e adultos, indígena, campo e quilombolas.

Segundo o Relatório, o programa conta, atualmente, com 283 instituições de ensino superior participantes, as quais contabilizam 2.996 subprojetos envolvendo 90.254 bolsistas. Quanto aos estudos sobre os impactos do Pibid, afirma-se que há sintonia entre as avaliações interna e externa, e que, em síntese, o programa parece ter impacto em vários dos problemas tratados no âmbito deste artigo, nomeadamente:

- a) a desvalorização do magistério (diminuição da evasão e aumento da procura por licenciaturas; valorização das licenciaturas na comunidade acadêmica; definição pelo exercício do magistério por parte dos que fizeram licenciatura como opção secundária; aprovação de ex-bolsistas em concursos públicos e cursos de pós-graduação; contratação de ex-bolsistas pelas escolas onde atuaram; bolsistas Pibid como inspiração para alunos das escolas públicas; elevação da autoestima e reconhecimento entre os pares);
- b) a articulação teoria/prática e escola/universidade (aproximação entre IES e escolas públicas de educação básica; articulação entre ensino, pesquisa e extensão; diálogo com as instituições formadoras).

Acrescenta-se a isso outros impactos positivos, relacionados às metodologias de ensino, ao uso de tecnologias na escola, ao melhoramento de espaços escolares – bibliotecas, laboratórios –, à realização de eventos culturais, e mesmo à construção de conhecimento a partir das vivências do programa, tais como a participação de bolsistas Pibid em eventos científicos, a publicação de estudos desenvolvidos no âmbito do programa, e, finalmente, o aumento do Ideb das escolas participantes.

Montandon (2012, p. 49) considera que, embora haja questionamentos sobre as bases e características de propostas como essa, e elas aconteçam mais no âmbito da formação do que da atuação docente,

[...] a percepção geral é de que esse é um momento profícuo para se discutir e participar das várias frentes abertas, uma vez ser aparente a expansão quantitativa e mesmo qualitativa de ações voltadas à formação docente, nos seus vários níveis, contextos e formatos.

Assim, a autora conclui que o sucesso do programa é inegável, pela oportunidade de formar alunos fora do “protótipo de docente idealizado” e por contemplar a vivência cotidiana com a docência, com as instabilidades das situações de trabalho e as incertezas com as quais o professor se defronta diariamente nos contextos escolares (MONTANDON, 2012, p. 59).

Para Fernandes e Mendonça (2013), o pouco tempo de vigência do programa já revelou sua “potencialidade e ousadia” para enfrentar os problemas estruturais da educação, e pode-se reconhecer que passos importantes foram dados nessa direção. Porém, também faz uma ressalva quanto à necessidade de ampliar os horizontes do programa para outros aspectos da carreira, acrescentando compreenderem o Pibid como uma política de “transição”:

Porém, ainda se fazem necessárias ações que abarquem outras dimensões do trabalho docente, como a criação de bolsas de permanência para os egressos Pibid que optam por exercer o cargo de professor na Educação Básica, bem como a publicação de editais voltados para o desenvolvimento de pesquisas nas escolas a partir da proposição de seus professores e envolvimento das equipes de gestão escolar. Obviamente, são políticas de “transição”, pois o que se almeja é que a escola e seus profissionais tenham salários dignos e condições objetivas de infraestrutura para realizarem o trabalho visando uma escola pública, laica, democrática e de qualidade para todos. (FERNANDES; MENDONÇA, 2013, p. 234).

Por fim, o Relatório também traz como impacto do Pibid a coesão com outros programas que valorizam a formação e o exercício da docência. Alguns deles serão abordados a seguir.

## **Outros Programas – Prodocência, Obeduc, Novos Talentos, Life**

O *Programa de Consolidação das Licenciaturas* (Prodocência) teve início em 2006, no âmbito da Secretaria de Educação Superior; em 2008, a Capes passou a atuar como parceira e, em 2010, assumiu por completo o financiamento e a gestão. Nesse caso, o foco não é o aluno do curso de licenciatura, mas o próprio curso. Por meio de referenciais diversos, inclusive dos próprios programas da Capes, essa iniciativa visa propor inovações e aprimoramentos na formação de professores. De 2008 a 2014, o programa aprovou 186 projetos das diversas áreas do conhecimento, envolvendo 1.139 licenciaturas em 372 IES.

O *Observatório da Educação* (Obeduc) foi criado em 2006 em parceria Capes/Inep (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira). Visa articular a produção acadêmica e a formação de profissionais com a pós-graduação em educação, estimulando a formação de mestres e doutores cujas pesquisas tenham como ponto de partida a utilização dos indicadores educacionais existentes no Inep, por meio, ainda, do trabalho coletivo de construção do conhecimento, envolvendo mestrandos, doutorandos, professores da educação básica, alunos dos cursos de licenciatura e pesquisadores das IES. Podem participar programas de

pós-graduação (individualmente ou por meio de redes) com nota igual ou superior a 3 na avaliação da Capes, e os projetos propostos podem ter duração de 2 a 4 anos. Nos editais lançados entre 2006 e 2013, o Obeduc apoiou 243 projetos. Entre os projetos ativos no ano de 2014, participaram 96 IES que abrigaram 186 programas de pós-graduação de diferentes áreas, envolvendo 2.513 bolsistas. Não houve edital no ano de 2014 em razão de restrições orçamentárias.

O *Programa de Apoio a Projetos Extracurriculares: Investindo em Novos Talentos da Rede Pública para Inclusão Social e Desenvolvimento da Cultura Científica* (Programa Novos Talentos) visa à realização de atividades extracurriculares para alunos e professores das escolas da rede pública, as quais devem ocorrer em horário que não interfira nas aulas, valorizando espaços inovadores, como as dependências das universidades, laboratórios e centros avançados de estudos e pesquisas, museus e outros. O programa teve início em 2011, mas só foi regulamentado e lançado em edital em 2012, e os projetos aprovados, contemplados em 2013. Por isso, ainda estão em execução, mas dados preliminares mostram que há 56 IES participantes, contabilizando 250 subprojetos e 1.018 atividades desenvolvidas. A projeção da Capes para o número de pessoas envolvidas nesses projetos é de 6.629 alunos de graduação, 1.172 de pós-graduação, 104.603 da educação básica e 23.381 professores da educação básica.

O *Programa Laboratórios Interdisciplinares de Formação de Educadores* (Life) foi lançado em 2012, com o objetivo de ampliar o acesso aos modernos recursos tecnológicos e de inovação educacional, além de fomentar a interdisciplinaridade. Prevê, portanto, o incentivo ao desenvolvimento de metodologias voltadas para a inovação das práticas pedagógicas; a elaboração de materiais didáticos de caráter interdisciplinar; o uso de tecnologias e inovação educacionais e a articulação entre os programas da Capes relacionados à educação básica. Os pré-requisitos para a participação de IES são ofertar, no mínimo, dois cursos de licenciatura e participar de um dos programas da Capes. Assim, são destinados recursos financeiros à aquisição de bens para a criação e/ou reestruturação de laboratórios nas IES que pretendam investir numa formação docente de qualidade e tecnologicamente atualizada, ou seja, investir na “formação digital” dos educadores. De acordo com o Relatório, foram lançados editais apenas nos anos de 2012 e 2013, os quais aprovaram 126 projetos, totalizando 254 laboratórios em 26 estados. Em 2014, não houve edital por conta de restrições orçamentárias.

## Considerações finais

O recente esforço da Capes no sentido de contribuir para a melhoria da qualidade da educação básica, evidenciado neste artigo, não pode deixar de ser reconhecido. Percebe-se que os programas lançados no âmbito da DEB tocam em pontos levantados por especialistas da área como relevantes e estratégicos para os enfrentamentos atuais da educação brasileira.

Entretanto, tais ações constituem alternativas pontuais, revelando-se insuficientes face às reais necessidades educacionais do país. São poucas as IES que reúnem condições para concorrerem nos editais da Capes, concentrando parte considerável dos projetos nas universidades públicas, ainda que a maioria das matrículas em licenciaturas encontrem-se nas IES privadas. Desse modo, a pontualidade de tais ações compromete a abrangência dessas políticas públicas. Soma-se a isso a política de ajuste fiscal recente para fazer frente à crise econômica e contornar a incapacidade do setor público de financiar seus gastos, demonstrando, mais uma vez, a fragilidade dessas iniciativas. A própria manutenção da pós-graduação, tradicional prioridade da Capes, sofre com os cortes das verbas públicas. A efetiva melhoria da educação, rumo a uma escola pública, democrática e de qualidade para todos, necessita de mudanças estruturais, que possam solucionar os problemas historicamente constituídos.

## Referências

BALBACHEVSKY, E. A pós-graduação no Brasil: novos desafios para uma política bem-sucedida. In: BROCK, C; SCHWARTZMAN, S. *Os desafios da educação no Brasil*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2005. p. 275-304.

BRASIL. Coordenação de aperfeiçoamento de pessoal de nível superior. Diretoria de formação de professores da educação básica. *Relatório de Gestão 2009-2014*. Brasília, DF, 2014. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/educacao-basica>>. Acesso em: 15 abr. 2015.

BRASIL. *Decreto n.º 29.741, de 11 de julho de 1951*. Institui uma Comissão para promover a Campanha Nacional de Aperfeiçoamento de pessoal de nível superior. Brasília, DF, 1951. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1950-1959/decreto-29741-11-julho-1951-336144-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 15 jan. 2015.

BRASIL. *Decreto n.º 50.737, de 7 de junho de 1961*. Organiza a Campanha Nacional de Aperfeiçoamento do Pessoal de Nível Superior, prevista pelo Decreto n.º 29.741, de 11 de julho de 1951. Brasília, DF, 1961. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1960-1969/decreto-50737-7-junho-1961-390256-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 15 jan. 2015.

BRASIL. *Escassez de professores no Ensino Médio: propostas estruturais e emergenciais*. Relatório. Brasília, DF, 2007a. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/escassez1.pdf>>. Acesso em: 10 fev. 2015.

BRASIL. *Lei n.º 8.405, de 9 de janeiro de 1992*. Autoriza o Poder Executivo a instituir como fundação pública a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) e dá outras providências. Brasília, DF, 1992. Disponível em: <<http://www3.dataprev.gov.br/SISLEX/paginas/42/1992/8405.htm>>. Acesso em: 27 jan. 2015.

BRASIL. *Lei n.º 11.502, de 11 de julho de 2007*. Modifica as competências e a estrutura organizacional da fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES. Brasília, DF, 2007b. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2007/Lei/L11502.htm#art1](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Lei/L11502.htm#art1)>. Acesso em: 27 jan. 2015.

BRASIL. *Parecer n.º 977/65, CESU, aprovado em 3 de dezembro de 1965*. Brasília, DF, 1965. Disponível em: <[https://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/Parecer\\_CESU\\_977\\_1965.pdf](https://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/Parecer_CESU_977_1965.pdf)>. Acesso em: 15 jan. 2015.

FARIAS, I. M. S.; ROCHA, C. C. T. PIBID: uma política de formação docente inovadora? *Revista Cocar*, Belém, v. 6, n. 11, p. 41-49, jan./jul. 2012.

FERNANDES, M. J. S.; MENDONÇA, S. G. L. PIBID: Uma contribuição à política de formação docente. *EntreVer*, Florianópolis, v. 3, n. 4, p. 220-236, jan./jun. 2013.

FERRO, M. G. D. Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica no contexto da Universidade Federal do Piauí: trajetória, desafios e perspectivas. *Form@re*. Revista do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica / Universidade Federal do Piauí, Teresina, v. 1, n. 1, p. 44-79, jul./dez. 2013.

GOUVÊA, F. C. F. A institucionalização da pós-graduação no Brasil: o primeiro decênio da Capes (1951-1961). *RBP*, Brasília, v. 9, n. 17, p. 373-397, jul. 2012.

HOSTINS, R. C. L. Os planos nacionais de pós-graduação (PNPG) e suas repercussões na pós-graduação brasileira. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 24, n. 1, p. 133-160, jan./jun. 2006.

MENDONÇA, A. W. P. C. Anísio Teixeira: um criador de instituições. Apresentação. In: TEIXEIRA, Anísio. *Educação no Brasil*. Rio de Janeiro: UFRJ, 1999.

MONTANDON, M. I. Políticas públicas para a formação de professores no Brasil: os programas Pibid e Prodôcência. *Revista da ABEM*, Londrina, v. 20, n. 28, p. 47-60, 2012.



RUA, M. G. *Monitoramento e avaliação de políticas públicas, programas e projetos governamentais*. Brasília: ENAP, 2007.

SCHEIBE, L. Valorização e formação dos professores para a educação básica: questões desafiadoras para um novo plano nacional de educação. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 31, n. 112, p. 981-1.000, jul./set. 2010.

SOUZA, V. C. Política de formação de professores para a educação básica: a questão da igualdade. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 19, n. 58, p. 629-653, jul./set. 2014.

TRINDADE, H. O discurso da crise e a reforma universitária necessária da universidade brasileira. In: MOLLIS, M. *Las universidades em America Latina: reformadas o alteradas? La cosmética del poder financiero*. Buenos Aires: CLACSO, 2003. p. 161-179.

Recebido em 18 dez.2015 / Aprovado em abr. 2016

Para referenciar este texto:

NETO, N. C.; LOPES, S. F.; TORRES, J. C.; BRANDÃO, C. F. A inserção da Capes na formação de professores da educação básica no Brasil. *EccoS*, São Paulo, n. 40, p. 145-161. maio/ago. 2016.



# AS CRIANÇAS E A EDUCAÇÃO AMBIENTAL: DISCURSOS SOBRE “GERAÇÕES DO FUTURO” E APONTAMENTOS SOBRE UMA POSSÍVEL CONTRIBUIÇÃO NA ÁREA

L'ÉDUCATION A L'ENVIRONNEMENT ET LES ENFANTS:  
LES DISCOURS SUR “LES GÉNÉRATIONS FUTURES” ET DES  
RÉFLEXIONS SUR UNE ÉVOLUTION POSSIBLE

CHILDREN AND ENVIRONMENTAL EDUCATION: SPEECHES  
ON “THE FUTURE GENERATIONS” AND NOTES ON A POSSIBLE  
CONTRIBUTION IN THE AREA

**Vânia Roseane Pascoal Maia**

Mestranda em Educação Ambiental no Programa de  
Pós-Graduação em Educação Ambiental – PPGEA  
vaniapascoal@gmail.com.

**Carlos R. S. Machado**

Professor da Universidade Federal do Rio Grande – FURG (Graduação  
e Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental – PPGEA)  
karlmac@ig.com.br

**Resumo:** O presente trabalho propõe uma discussão sobre os discursos feitos em torno das crianças como “projetos de futuro”, àquelas que a sociedade, a família e demais instituições teriam o intuito e o dever de preparar para tempos posteriores, sendo lembrados, portanto, como promessas e dependendo para isso, de “investimentos” programados. Junto a isso, trazemos as concepções também de natureza como um lugar que precisaria ser “preservado”, onde construiríamos “relações harmoniosas e equilibradas”, para o bem de todos e todas. Nossa hipótese de trabalho é de que o conteúdo e os processos de algumas produções e discursos, ao se colocarem como servindo a todos, em nome das futuras gerações e tendo a natureza/meio ambiente como sendo únicos e de responsabilidade partilhada, serviriam, de um lado, para produzir a ideia da existência de uma única perspectiva e visão, assim sem conflitos ou divergências de interesses; por outro lado, ao se realizar isso – enquanto produção simbólica – se estaria produzindo na prática a defesa e os interesses de uns poucos, ou seja, daqueles que falam (emitem o discurso) e que, ao desconsiderarem as diferenças relacionadas às crianças no presente, contextualizadas e pertencentes a uma determinada

classe, deixariam obscuras as raízes das desigualdades que geram disparidades sociais e econômicas, reproduzindo assim, através do discurso hegemônico e também, em alguns casos, adultocêntrico, as relações desiguais que sustentam a injustiça social e ambiental existentes na atualidade, tanto no Brasil quanto na cidade de Rio Grande.

**Palavras-chave:** Crianças. Infância. Educação ambiental. Justiça ambiental.

**Résumé:** Ce travail propose une analyse sur les discours qui prônent les enfants en tant qu'acteurs du futur". Des enfants qui la société, la famille et toute autre institution doivent préparer à un avenir différent et qui sont vus comme une génération promit cible des "investissements" sociétaux. Associé aux dits discours l'idée de la protection de l'environnement qui est assuré par des "rapports harmonieux et équilibrés" avec la nature. Nous croyons que les contenus et processus de certains discours que sont au nom de tous, et surtout des générations futures, donnent l'illusion d'une perspective unique sans divergences ou conflit d'intérêts. Cela occulte le processus symbolique qu'impose comme collectifs les intérêts d'un groupe, c'est-à-dire, de ceux qui prennent la parole (les créateurs des discours). En effaçant les différentes origines sociales des enfants ces discours oblitérent les racines des inégalités à la base des écarts socio-économiques et reproduisent, par la voix du discours hégémonique, les inégalités qui basent les injustices socio-environnementales de la ville du Rio Grande mais aussi du Brésil.

**Mots clés:** Enfants. Enfance. Éducation à l'environnement. Justice environnementale.

**Summary:** This paper proposes a discussion of the speeches that addresses children as "future projects", those that society, family and other institutions have the intention and duty to prepare for later times, being remembered, so as promises and depending for that, "investments" programmed. Furthermore, we bring the concepts of nature as well as a place that needed to be "preserved", were to rebuild "balanced and harmonious relations" for the good of everyone. Our hypothesis is that the content and processes of some productions and speeches, while assuming the position of serving all, on behalf of future generations and with the nature / environment as unique and shared responsibility, produce the idea of having a unique perspective and vision, so no conflicts or differences of interests. Moreover, when accomplish this - while symbolic production - their effective action practice the defense and the interests of a few. This means, those who speak (speech issue) and that by disregarding the differences related to the children in the present, contextualized and belonging to a particular class, contribute to obscure the roots of inequalities that generate social and economic disparities, thus reproducing, through hegemonic discourse and also, in some cases, "adultcentered" (selfishly centered on the adult), unequal relations that sustain social and environmental injustice exist today, in Brazil, as in the city of Rio Grande.

**Keywords:** Children. Childhood. Environmental education. Environmental justice.

## Introdução

As questões que envolvem as crianças e consequentemente esta fase denominada infância têm ao longo do tempo ganhado espaço e lugar nas

discussões governamentais, nos discursos das empresas, da mídia e nas políticas públicas para a cidade<sup>1</sup>. Contudo, tal personagem é ainda poucas vezes convidada a participar das decisões e construções dos espaços aos quais lhes dizem respeito, e isso inclui os discursos, como também os conteúdos e proposições expostos. Podemos dizer que, junto aos enunciados de “progresso” e “sustentabilidade” ecoados por todos os lados, outros temas que envolvem esse grupo geracional vêm sendo construídos e pensados por diversos atores sociais (Fundação Abrinq; “A criança e o futuro do planeta”; “Projeto Trilhas”; Instituto Natura; “Criança Esperança”; Projeto Criança Feliz<sup>2</sup>, entre outros em demais espaços).

Obviamente, interesses e perspectivas diferentes estão em jogo e para a construção/consolidação de concepções e ideias verificamos, muitas vezes também, propagandas, discursos políticos, programas televisivos, personagens influentes e outros artifícios pensados e colocados para estes fins.

Diante disso tudo, e somado aos debates recorrentes das crianças enquanto projetos de “futuro do planeta”, gerações que devemos cuidar e preparar para um tempo posterior, são disseminados também estímulos a uma possível união em benefício do que seria o “bem” de todos e todas, e através de propagandas nas diversas mídias (internet, televisão, revistas, rádio etc.), nas escolas e em outras instituições, o apelo é para que as pessoas economizem água, reciclem seus lixos, troquem as sacolas plásticas por outras “ecologicamente corretas”, diminuam o uso dos carros individuais... Tudo em uma concepção e discurso de “salvar o planeta” e, assim, preservar o lugar que irão ocupar as futuras gerações, isto quer dizer, as crianças de hoje<sup>3</sup>. No entanto, diríamos que predomina nestes discursos uma ideia de homogeneidade: as crianças são pensadas como iguais! Há, portanto, uma idealização universal dos sujeitos e eles são apresentados independentes dos diversos contextos possíveis das múltiplas infâncias, da diversidade desse grupo geracional e das desigualdades a que estão expostas a maioria das crianças. Assim, como grupo homogêneo, eles teriam, portanto, as mesmas necessidades, ocupariam o mesmo espaço no planeta e, finalmente, seriam “felizes” se colaborassem com a preservação e conservação deste meio em que estão imersas.

No relacionado ao contexto ou ao “pano de fundo”<sup>4</sup> dos discursos sobre as crianças, compreendemos ser necessário destacar que partimos de um contexto (in)sustentável no presente, pois, além da infância ser um tempo atual e passageiro, ainda que se apontem sempre para os tempos que virão, as diversas crianças existentes vivenciam de forma diferente e cotidianamente as consequências da insustentabilidade dos tempos atuais. Neste sentido, e na trilha de Henri Acselrad, que fez um resgate do

movimento iniciado nos Estados Unidos na década de 1980 por *justiça ambiental* (ACSELRAD; MELLO; BEZERRA, 2009), concordamos que há injustiças na forma de como os “danos ambientais” são distribuídos pela população, onde verifica-se uma vulnerabilidade da parcela mais pobre, e aqui obviamente também estão incluídas as crianças a essa situação<sup>5</sup>:

Se há diferença nos graus de exposição das populações aos males ambientais, isso não decorre de nenhuma condição natural, determinação geográfica ou casualidade histórica, mas de processos sociais e políticos que distribuem de forma desigual a proteção ambiental. Esses efeitos desiguais ocorrem através de múltiplos processos privados de decisão, de programas governamentais e de ações regulatórias de agências públicas. Processos não democráticos de elaboração e aplicação de políticas sob a forma de normas discriminatórias, prioridades não discutidas e vieses tecnocráticos, via de regra reproduzem consequências desproporcionais sobre os diferentes grupos sociais. (ACSELRAD; MELLO; BEZERRA, 2009, p. 73).

Neste sentido, para buscarmos compreender o significado de justiça ambiental, amparados nos estudos de nossos referenciais, dizemos que seria um processo que resultaria na possibilidade de todos os sujeitos terem acesso a uma vida digna, para que pudessem usufruir de um meio ambiente seguro, limpo, justo economicamente e onde fossem também respeitadas as diversas formas de vida, bem como a organização social das diferentes populações.

Dessa forma, Acselrad, Mello e Bezerra (2009, p. 41) falam em práticas, em se tratando de justiça ambiental, que

Asseguram que nenhum grupo social seja ele étnico, racial ou de classe, suporte uma parcela desproporcional das consequências ambientais negativas de operações econômicas, decisões políticas e programas federais, estaduais e locais, assim como da ausência ou omissão de tais políticas; asseguram acesso justo e equitativo, direto e indireto, aos recursos ambientais do país; asseguram amplo acesso às informações relevantes sobre o uso dos recursos ambientais, a destinação de rejeitos e a localização de fontes de riscos ambientais, bem como processos democráticos e participativos na definição de políticas, planos, programas e projetos que lhes dizem respeito; favorecem a constituição de sujeitos co-

letivos de direitos, movimentos sociais e organizações populares para serem protagonistas na construção de modelos alternativos de desenvolvimento que assegurem a democratização do acesso aos recursos ambientais e a sustentabilidade de seu uso.

E definem *injustiça ambiental* como

O mecanismo pelo qual sociedades desiguais, do ponto de vista econômico e social, destinam a maior carga dos danos ambientais do desenvolvimento às populações de baixa renda, aos grupos sociais discriminados, aos povos étnicos tradicionais, aos bairros operários, às populações marginalizadas e vulneráveis. (ACSELRAD; MELLO; BEZERRA, 2009, p. 41).

A partir destas concepções e defesas, fundamentamos o nosso estudo, buscando, assim, discutir neste contexto as diferentes formas de infâncias que podem se apresentar. Ainda mais, trazemos o questionamento a uma aparente infância universal, um modo único de ser criança. Entendemos, assim, que não se pode ter uma unicidade vivendo em uma sociedade diversa, desigual e com possibilidades de acesso a bens e direitos desproporcionais.

Em se tratando de moradia, por exemplo: para os bairros centrais, de classe média e que abrigam os moradores com maiores rendas, o que se constata são maiores possibilidades também de lazer, mobilidade, segurança, escolas e espaços verdes; para os bairros operários e periféricos, as construções decadentes, saneamento básico e serviços de saúde, educação e lazer precários, insuficientes ou ainda inexistentes (ACSELRAD; MELLO; BEZERRA, 2009).

Há ainda muito que se questionar quando ouvimos enunciados de desenvolvimento econômico e um aparente progresso que, em princípio, se apresentam como agentes beneficiadores de toda a população. Nesse sentido e contexto, a cidade do Rio Grande (RS, Brasil), localizada no extremo sul do país, vem, em decorrência do porto oceânico e do polo naval, tendo destaque nas políticas federais, tanto por ser um grande escoadouro da produção do agronegócio e industrial da região sul como também por ter sido constituída como uma área de produção de plataformas de petróleo, no decorrer dos últimos anos. Diante disso, a transformação da natureza e da riqueza produzida vem sendo ampliada significativamente e junto a ela, inevitavelmente, os conflitos urbanos e socioambientais na cidade e na região.

Em relação a essas questões, o Observatório dos Conflitos Urbanos e Socioambientais do Extremo Sul do Brasil, coordenado pelo professor Dr. Carlos Machado e que, desde 2010, vem se constituindo como um importante espaço de mapeamento, banco de dados e sistematização de notícias veiculadas pela mídia impressa<sup>6</sup>, tem buscado discutir os reflexos do dito crescimento econômico e das “oportunidades” alardeadas pela cidade. Assim, algumas notícias mapeadas nos anos de 2011 e 2012, a partir de manifestações públicas expressas nos jornais da região, apontam, por exemplo, para uma configuração na cidade de uma injustiça ambiental (SANTOS; MACHADO, 2012), onde podemos dizer que as riquezas produzidas, bem como os impactos negativos advindos do Polo Naval e das atividades portuárias, não estão sendo distribuídas de forma equânime entre todos os envolvidos, embora os discursos anunciados sejam o de “progresso”, “cidade do futuro” e “melhoria para todos”. Dessa maneira, diríamos ainda que, na própria história pregressa da cidade e da região, a apropriação das terras e as áreas melhores localizadas, com melhores infraestruturas têm sempre sido destinadas aos pequenos grupos dominantes; e ainda, as políticas públicas dos últimos 16 anos têm estado “nas mãos” e em benefício de pequenos grupos, com mais poder de decisão, influência e riqueza na região (MACHADO, 2012, relatório de pesquisa CNPq).

Portanto, compreendendo como configurado um quadro de injustiça ambiental na cidade do Rio Grande, entendemos a necessidade de se fazer uma reflexão crítica sobre o espaço reservado à infância, ou ainda, às gerações futuras no presente em que estão inseridas.

Sabemos, também, que muito ainda há para se construir e consolidar em se tratando destes temas (crianças, meio ambiente, educação ambiental), bem como a relação estabelecida entre eles. Sendo assim, é por isso que, em um projeto de pesquisa no Mestrado no Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental – PPGA da Universidade Federal do Rio Grande – FURG<sup>7</sup>, estamos buscando aprofundar e contribuir para/ com tais reflexões.

Dessa forma, pretendemos neste trabalho dar alguns passos no debate teórico-acadêmico e identificar/discutir as possíveis relações entre infância e meio ambiente na produção acadêmica, levando em consideração também a sociologia da infância. Como alguns dos pontos de partida, temos: a produção da sociologia da infância considera em suas reflexões o meio ambiente e/ou a educação ambiental? A educação ambiental, em sua produção, considera em suas reflexões, a infância? Quais suas contribuições e limites, desde a perspectiva da justiça ambiental? E como um



estudo neste sentido pode contribuir para que a justiça ambiental venha considerar, em suas reflexões, a infância? É o que desenvolveremos nas partes seguintes.

## **Quem são as gerações futuras, no presente, que se quer preservar?**

A Revista *ISTOÉ* publicou, em sua edição de 22 de junho de 2012, uma matéria sobre a Conferência das Nações Unidas (ONU), a chamada Rio+20. Na matéria se destacam as manifestações de importantes líderes e representantes mundiais, como o Secretário-geral da ONU, Ban Ki-moon. Esse, ao referir-se às gerações futuras, coloca: “A era em que cada chefe de Estado pensava apenas em seu próprio país já se acabou. Nosso mundo está interconectado e nossos líderes precisam pensar como cidadãos globais”, convocando governos, empresas, agricultores, cientistas, sociedade civil e consumidores a participar do desafio de preservar o planeta para gerações futuras.

Caberia destacar, então, quem seriam as gerações do futuro? As gerações futuras, nós sabemos, são as crianças do presente. E como estariam vivendo tais crianças – infância, em nossa perspectiva – na atualidade, em seus contextos concretos? Bem como, quais são os discursos que fazem sobre elas? Já nos referimos no item anterior a estas questões, mas caberia aqui avançar na relação da infância com este meio ambiente que querem preservar para elas, a falada geração do futuro.

Os discursos sobre as crianças, enquanto “gerações do futuro”, são combinados também com proposições de prepará-las para tal momento, desde várias perspectivas, como escolas, mídia, programa de governo etc. Assim, em se tratando de uma perspectiva da educação ambiental, o apelo feito é para que elas sejam “conscientizadas” e que colaborem com a preservação e conservação deste lugar, fundamentados, nesses casos, numa concepção do que estaria por vir, no futuro do planeta. Tais discursos, como já afirmamos, ignoram que a infância, condição de toda a criança, se faz no momento presente, portanto, não pode ser programada, nem pensada para depois. As gerações do futuro são as crianças do presente que não têm sido atendidas em seus direitos estabelecidos de forma institucional e legalmente, e ainda, a educação ambiental, como coloca Loureiro (2004, p. 79) “[...] não se refere exclusivamente às relações vistas como naturais ou ecológicas como se as sociais fossem a negação direta destas [...] mas sim

a todas as relações que nos situam no planeta e que se dão em sociedade – dimensão inerente à nossa condição como espécie”. Desta maneira, a EA corresponde também à constituição e organização dos espaços, ao acesso ou não ao que é produzido, ao cumprimento ou descumprimento de leis e direitos... Portanto, é algo mais profundo e que tem como um dos seus principais papéis, em nosso entendimento, o questionamento do modelo de desenvolvimento atual e, nele também, o lugar das crianças, a partir, inclusive, das suas proposições, o que implica em ir além de concepções desenvolvidas de “conscientizá-las”, limitando-as e ignorando as suas capacidades de reflexão e posicionamento.

No sentido ainda de estarem as crianças excluídas de alguns processos de decisão ou de serem, também, as maiores afetadas pelas desigualdades e descasos sociais, trazemos um minucioso estudo (WAISELFISZ, 2012) que aponta para a situação desse grupo, enquanto também maiores vítimas da violência, revelando dados que comprovam que as causas naturais de mortes vêm caindo, dando lugar aos homicídios, em uma marca de 13 para cada 100 mil habitantes da população de crianças e adolescentes no nosso país. Neste mesmo estudo, o diretor internacional da Anistia Internacional no Brasil, Atila Roque, destaca que o que mais preocupa é a “naturalização” como o tema vem sendo tratado. Roque expõe que

O Brasil convive, tragicamente, com uma espécie de “epidemia de indiferença”, quase cumplicidade de grande parcela da sociedade, com uma situação que deveria estar sendo tratada como uma verdadeira calamidade social... Isso ocorre devido a certa naturalização da violência e a um grau assustador de complacência do estado em relação a essa tragédia. É como se estivéssemos dizendo, como sociedade e governo, que o destino desses jovens já estava traçado. (WAISELFISZ, 2012, p. 79)

Isto porque as maiores vítimas da violência são também as crianças mais pobres, de lugares mais carentes e regiões mais desamparadas (WAISELFISZ, 2012). Então assim, ressaltaríamos que as gerações futuras, enquanto afirmação universal sem especificação da diversidade e desigualdade de atores que a compõem e sem questionar ou explicitar a forma desigual de como alguns se apropriam da riqueza e outros dos impactos negativos das transformações sócio-metabólicas (Marx), teriam muito mais o objetivo de ser indicador de um produto da produção simbólica das classes dominantes do que realmente ser preocupação efetiva sobre a infância atual, “realmente existente”.

Deste modo, quando nos referirmos então às escolas e instituições de ensino, onde cada vez mais se apregoa um discurso sobre a importância de estarem as crianças e os jovens inseridos nestes espaços (Bolsa família, Brasil Carinhoso, “Todos pela Educação”, “Projeto crescer aprendendo” etc.), podemos questionar e problematizar sobre a qualidade desses espaços, como fez Machado (2011) argumentando que não bastam serem as crianças “depositadas” em espaços formais de ensino, lugares onde muitos acreditam que a principal função das crianças, em se tratando de educação ambiental, é o de serem “conscientizadas” e preparadas para o futuro. Portanto, é preciso que se problematize a qualidade desses lugares e que ainda seja levado em consideração o que pensam/falam as próprias crianças sobre o tema.

Já sobre os discursos de “preservação do planeta”, “consumo consciente”, crianças e publicidade, a Revista *ISTOÉ Negócios*, de abril de 2010, traz a campanha da empresa *Cartoon Network*, que procurou adaptar os temas da sustentabilidade e combate à violência à sua grade televisiva. Os assuntos em questão têm gerado muitas discussões e, principalmente, o tema violência que tem sido uma preocupação relevante e constante dos pais e responsáveis pelas crianças que consomem a programação do referido canal:

*“Nós sabemos qual é a nossa responsabilidade e o quanto influenciaremos as crianças”, diz à [revista] DINHEIRO, Barry Koch, vice-presidente sênior e diretor-geral do Cartoon Network na América Latina. O executivo diz que uma mudança na postura da empresa está a caminho. O primeiro passo já foi dado: uma parceria que acaba de ser firmada com a Unicef intitulada Movimento Cartoon. Durante três anos, o canal abrirá espaço em seus comerciais para que a organização veicule campanhas contra bullying (violência nas escolas), a favor da preservação do ambiente, do consumo consciente e da valorização de atividades físicas. Só em espaço na grade, o Cartoon vai ceder o equivalente a US\$ 7 milhões. Os temas foram escolhidos com base em pesquisas conduzidas pelo canal e pela Unicef junto a crianças e pais.*

No momento, portanto, em que os interesses e os “negócios” das empresas estão ameaçados, isto quer dizer, quando os seus produtos podem não corresponder às expectativas dos consumidores ou quando não acompanham os apelos nacionais e internacionais (questões étnicas, discussões consideradas relevantes, definição atual do que seja “politicamente corre-

to” etc.), estratégias são desenvolvidas para que as instituições continuem sendo beneficiadas e mantenham seus consumidores e lucros preservados. Como um discurso em moda, aqui, nesse caso, ressalta-se a preocupação com o meio ambiente e as relações comportamentais, cria-se uma imagem publicamente aprovada e também socialmente aceita. (*“A vida não é desenho animado, chega de bullying!”; “A vida não é desenho animado: não coma em excesso!”; “Água é para todos: Economize!” “A vida não é desenho animado: Faça exercícios regularmente!” “A América Latina possui 35 % da água de todo o mundo. Para garantir que os nossos futuros filhos terão água suficiente para beber e lavar, precisamos diminuir o uso diário. Comece tomando banhos rápidos e fechando a torneira quando for escovar os dentes...”*)<sup>8</sup>.

Assim, ainda nesse mesmo contexto, quando se transfere a responsabilidade de preservação do meio ambiente para o indivíduo, como fazem os comerciais veiculados, parte-se para a busca por soluções isoladas, omitindo as raízes dos problemas socioambientais e produzindo um movimento interno, restrito a cada espaço ocupado pelos sujeitos, como se estes não vivessem e fizessem parte de um todo maior, que está interligado a outros fatores e por isso, também, não deveria ser pensado isoladamente, junto a uma única medida e alternativa.

Nos dias atuais, fala-se em nova geração, em preservação do planeta, mas o que escamoteiam é que seja qual for o futuro do planeta, não se dará de forma igual para todos os sujeitos (ACSELRAD; MELLO; BEZERRA, 2009), assim como no presente as formas de vida são desiguais e contrastantes. Como exemplo, segundo Tomás (2006, p. 2-3), temos:

Milhões de crianças em todo o mundo são vítimas de fome; 12 milhões de crianças (com menos de 5 anos) morrem anualmente (1998) de doenças curáveis (Unicef 2000 cit in Santos, 2001:41); milhões são vítimas de misérias, maus-tratos, negligência, pedofilia, abusos psicológicos, pobreza, exclusão, extermínio e por aí em diante... Perante a cultura da impunidade e dos interesses econômicos, sob os quais determinadas elites têm permanecido acima da justiça e da lei.

Esses dados revelam a situação de descaso e as consequências políticas de um sistema que para se manter e se perpetuar precisa conservar contradições nas formas de vida da população e, ainda com isso, produzir um discurso de igualdade de oportunidades, de “paz” e “união”, na tentativa de garantir que os seus interesses não sejam ameaçados.

Euclides Redin e Vital Didonet (2007, p. 31) vão sustentar que

Não se pode deixar que a expansão da cidade seja determinada apenas pelo modelo econômico; é preciso fazer esforços para dotá-la de meios que atendam às várias dimensões da vida de seus habitantes e, em especial, que garantam uma infância feliz.

Esses autores apresentam no trabalho citado, as “cidades educadoras”<sup>9</sup>, que são aquelas que cumprem alguns requisitos básicos para assim serem reconhecidas. Diante disto, os lugares que recebem este título baseiam-se, sobretudo, na Declaração dos Direitos das Crianças e em outras convenções e leis, como também no Estatuto da Criança e do Adolescente. Tais autores explicam ainda que uma “*cidade amiga da criança*” precisa levar em consideração o que esses sujeitos pensam, suas necessidades básicas e o respeito aos seus direitos e às suas formas de vida.

Dentro desta concepção de cidades comprometidas com o desenvolvimento pleno dos seus habitantes, que respeite os que ali vivem e inclusive as crianças, compreendemos que se faz necessário lutar para que outros lugares adotem esse estilo e formas de conduta, e ainda, que os espaços e benfeitorias existentes nessas cidades possam ser abrangidos para todos os seus moradores, pois o que vemos e tem sido constatado nas mesmas é que para os mais pobres e com menos força coletiva, ficam sempre os piores serviços e oportunidades (ACSELRAD; MELLO; BEZERRA, 2009). Por isso a importância de pesquisas que levem em consideração as condições de vida da população e as injustiças ambientais:

São recentes no Brasil as pesquisas que buscam examinar, na forma de indicadores, a coincidência entre áreas de degradação ambiental e locais de moradia de populações despossuídas. Decerto não poderia ser diferente, considerando-se que o pensamento ecológico hegemônico assim como parte importante da pesquisa realizada no campo acadêmico não tem operado com a articulação entre condições ambientais e condições sociais. De qualquer forma, como expressão da própria visibilidade crescente das lutas contra a injustiça ambiental, pode-se observar um progressivo engajamento, seja em universidades, seja em órgãos de pesquisas governamentais, em investigações que procuram evidenciar a desigualdade ambiental que realmente existe. (ACSELRAD; MELLO; BEZERRA, 2009, p. 47).

Enfim, pensar a configuração das injustiças ambientais nas cidades, tendo as crianças como mais um grupo capaz de posicionamento e con-

siderações é o que o nosso trabalho vem defender e acreditar, apostando, para isso, no diálogo, nas diversas expressões que esses sujeitos apresentam e na constituição e consolidação de um campo sólido para temas como infâncias, crianças e participação efetiva do grupo citado nas decisões sociais.

## **A sociologia da infância e o pensar com as crianças a cidade/sociedade**

A sociologia da infância surge e vem se constituir como forma de contestação à visão da sociologia tradicional, de Émile Durkheim, e também de outros que de forma explícita ou por outros motivos, corroboram com a visão de dominação dos adultos sobre as crianças. Concordamos, assim, que possa haver questões comuns a esse grupo geracional<sup>10</sup>, mas diríamos também que existem especificidades que os diferenciam consideravelmente e que se refletem no que é propiciado para determinados grupos e suas famílias.

Assim dizemos: os sujeitos que fazem parte da cidade e que dependem exclusivamente dos serviços públicos (aqui nos referimos às crianças, filhas de trabalhadoras e trabalhadores assalariados, bem como às suas famílias), que na maioria das vezes têm acesso a subempregos e contam com serviços básicos como educação, saúde, transporte, moradia e lazer precários ou até com a ausência de alguns, se não, da maioria desses, têm desigual acesso aos meios e bens produzidos pela sociedade se comparados a outros grupos sociais.

Detendo-nos ainda às crianças em suas constituições ao longo dos tempos veremos que os infantes estiveram (e muitas vezes ainda estão), no grupo dos considerados “sem vozes” (“enfants”), projetos de futuro, os que ainda serão algo algum dia, dependentes...

Suzane Domingues (2009) já havia mostrado, pelas falas das crianças num bairro popular da cidade, que as políticas de lazer naquele lugar eram insuficientes (ou inexistentes) para atender as necessidades das crianças e adolescentes que ali viviam. Em um trabalho que levou em consideração o que pensavam e diziam as crianças sobre os ambientes de lazer no bairro Castelo Branco II, situado na cidade de Rio Grande (RS), a pesquisadora identificou, através de entrevistas com as crianças, conversas e outros recursos (desenhos, brincadeiras...), a concepção desses sujeitos, que relataram a ausência de lugares específicos para esporte, lazer, encontros coletivos (como praças e quadras esportivas). Mas também, identificou a

autora, é importante dizer que isto não significa uma inexistência de brincadeiras ou momentos de diversão, visto que as mesmas criavam formas de encontros infantis e criavam estratégias para o entretenimento no bairro. Fato obviamente que não diminui, nem compensa a ausência do poder público no referido lugar.

Em 2012, em um trabalho que fizemos junto às crianças da escola CAIC-Rio Grande, que resultou também em uma mostra fotográfica<sup>11</sup>, constatamos, através da manifestação do próprio grupo infantil, que o espaço destinado a eles, moradores de bairros periféricos desta cidade, tem se traduzido em descaso e na pouca importância com as suas necessidades básicas (falta de saneamento, inexistência de espaços de lazer apropriados, moradias precárias, transporte insuficiente, lixões a céu aberto etc.) (MAIA, 2012a).

Portanto, assim como muitos outros grupos tradicionalmente excluídos (quilombolas, indígenas, ribeirinhos, etc.) (MAIA, 2012a), as crianças, na maioria dos casos, estão numa situação de subserviência, seja pela dependência que obviamente a pouca idade os dá (embora compreendamos que nenhum outro grupo geracional, nenhum sujeito seja autossuficiente); seja pelo reconhecimento tardio (na maioria dos casos) de suas importâncias e capacidades criadoras e de decisão. Entendemos assim que as realidades das crianças e suas relações nos grupos sociais em que estão imersas, bem como no contexto mais amplo, devem ser consideradas.

Outro ponto que queremos salientar também é que não deveríamos nos limitar apenas à nossa perspectiva, agindo como se nós, os adultos, tivéssemos toda a certeza de tudo o que as crianças querem e desejam. Desse modo, seria preciso e necessário, trabalhar junto a esse grupo, considerando os seus posicionamentos, sentidos e suas capacidades criadoras, levando em conta, principalmente, os cenários de disparidades e contradições das formas de se viver essa fase denominada infância. Assim, se de um lado identificamos a configuração de injustiças ambientais nas cidades, de outro, os mesmos sujeitos das infâncias têm sido o mote para os discursos de salvação do planeta, em uma propagação de que serão eles, a “geração do futuro”, que as empresas, o governo e a “sociedade” buscarão preservar e adaptar para seus interesses. Neste ponto também, uma escuta atenta ao grupo e o incentivo às suas participações e posicionamentos podem apontar uma ou outras perspectivas, que venham, inclusive e possivelmente, a contradizer os discursos hegemônicos.

Sendo assim, na perspectiva da sociologia da infância, as crianças são sujeitos capazes de contribuir nas decisões que emergem do contexto e práticas em que estão inseridas, pois como parte do presente, estão locali-



zadas em determinada cultura, interagem com os seus pares e constroem, reproduzem e reconstróem significados e significações.

Abramowicz (2011), citando também Orlandi, diz que não é uma defesa das crianças enquanto sujeitos “especiais” ou “mais importantes” que os demais na sociedade, mas de que seus pontos de vista, a partir de seus lugares, é que devem ser considerados e respeitados. Assim, ela coloca:

É importante destacar que não há algo na fala das crianças que seja excepcional ou diferente (apesar de que pode casualmente haver), mas a criança ao falar faz uma inversão hierárquica discursiva que faz falar aquelas cujas falas não são levadas em conta, não são consideradas. Isso significa que não precisamos quando pesquisamos com crianças fazer esforços imensos de interpretação, buscando os sentidos ocultos ou desvelamentos surpreendentes, o que vale é a inversão e o esforço de ir ao encontro de uma certa “lei da raridade”. Foucault fala em “efeito de raridade” e que a interpretação é uma maneira de compensar a realidade, já que na realidade, poucas coisas são ditas (ORLANDI, 1987). A criança falar, não é pouca coisa. (ABRAMOWICZ, 2011, p. 24).

Concordamos com Abramowicz quando ela argumenta que “*não é pouca coisa* a criança falar”, e compreendemos ainda que a sociologia da infância se destaca como fundamental enquanto perspectiva, pois tem nas suas contribuições e problematizações o destaque à necessidade política de se “dar” voz a estes personagens. Nós acrescentamos, ainda, como fundamental no contexto de injustiças socioambientais, a importância da evidenciação das vozes dos sujeitos duplamente excluídos<sup>12</sup>.

A sociologia da infância, através de seus autores, nos embasa para que equilibremos as relações de poder estabelecidas com as crianças. Neste sentido, Delgado (2007, p. 112) compreende que “[...] nas pesquisas com crianças, a ética assume uma papel preponderante, uma vez que as diferenças de poder entre adultos e crianças podem assumir proporções muito desiguais”; Sirota (2001, p. 19) diz que “as crianças devem ser consideradas como atores em sentido pleno e não simplesmente como seres em devir”; Tomás (2009, p. 2.532), amparada por Boaventura de Souza Santos (2003), fala da importância da participação das crianças no debate mais amplo sobre a “*democratização da democracia*” e argumenta que, para isso, “[...] no esforço de alargar o exercício da cidadania a grupos sociais que tradicionalmente se encontravam à margem, reivindica-se [...] a cons-



trução de uma cidadania que considere o grupo geracional das crianças, reafirmando a sua condição de actores sociais”. Acrescentamos, assim, a esses estudos a necessidade do uso das vozes e proposições das crianças para uma discussão sobre as realidades dos sujeitos, para que sejam evidenciadas as contradições e os conflitos existentes e os problemas na cidade no contexto de injustiça ambiental e social. Como exemplifica Machado (2011), vivemos em sociedades com classes sociais antagônicas e podemos residir na mesma cidade, mas usufruir de forma diferente e desproporcional dos serviços que ela dispõe.

Portanto, entendemos que, ao se buscar compreender a lógica da dupla exclusão dos sujeitos e ao apostarmos nas investigações a partir do posicionamento das próprias crianças, poderemos dar oportunidade para que vozes tradicionalmente excluídas sejam trazidas para o debate, em um movimento que vai contra a conformação e o mascaramento da desumanidade do sistema atual e das injustas formas de decisão e de poder postos na sociedade.

Nesta discussão, podemos destacar o passo fundamental que a sociologia da infância dá quando vem buscando firmar posições e defesas das crianças enquanto mais um grupo de possibilidades e capacidade de ações. Sobre isso, temos que

A sociologia da infância traz em seus movimentos inversões interessantes, novos/outros agenciamentos, novos pesquisadores, novas perspectivas sobre as crianças, um outro olhar, um movimento contra o adultocentrismo, contra o colonialismo, entre outros. A fala da criança é uma inversão nos processos de subalternização, é um movimento político. Já sabemos que são os adultos quem falam das/sobre as crianças e que isso faz parte de uma das linhas do processo que chamamos de socialização. É o adulto quem fala na nossa hierárquica ordem discursiva. (ABRAMOWICZ, 2011, p. 24).

Sendo assim, acreditamos que, a partir dos processos que podem acontecer durante e como consequência das vozes das crianças, poderemos identificar, desde suas perspectivas (pontos de vista), a forma como a injustiça ambiental ao qual nos referimos neste trabalho é replicada, indo além do que costumamos ver, que é a consideração somente das contribuições e pontos de vista dos adultos. Portanto, defendemos, a partir da sociologia da infância, o entendimento desse grupo geracional enquanto seres sociais e sujeitos ativos; para tanto, defendemos que pesquisas acadêmicas e refle-

xões teóricas nessa perspectiva oportunizem a publicização das vozes e, em especial, aquelas excluídas e expostas às contradições e desumanidades do nosso sistema.

## **Problematizando a educação ambiental tradicional**

No Brasil, a educação ambiental (EA) começou a ser difundida em meio à época repressiva dos anos de 1960, ou seja, na Ditadura Militar. Conforme retrata Loureiro (2004, p. 75-76), presenciava-se uma

[...] ação governamental que primava pela dissociação entre o ambiental e o educativo/político, favorecendo a proliferação dos discursos ingênuos e naturalistas e a prática focada na sensibilização do “humano” perante o “meio natural”, ambos desvinculados dos debates sobre modelos societários como um todo.

Não significa, porém, dizer que esta visão está superada, como afirma Loureiro (2004); mas, a partir desta constatação, podemos, além de identificar as origens do tema, localizar-nos quanto às possíveis práticas, posicionamentos e ações referentes ao mesmo.

Diante disso, podemos dizer que não há uma única forma de se conceber a EA, visto que seus conceitos e ações farão parte de um posicionamento ideológico, característico de convicções, escolhas e ações de determinados grupos sobre o meio em que vivem, e é neste sentido que alguns autores vêm buscando, como destaca Isabel Carvalho (2004), a consolidação de conceitos, definição de práticas e a produção de ações que possam traduzir especificidades e singularidades no campo. Para esta autora, a EA tem como intuito colaborar

[...] para uma mudança de valores e atitudes, contribuindo para a formação de um sujeito ecológico. Ou seja, [tem] um tipo de subjetividade orientada por sensibilidades solidárias com o meio social e ambiental, modelo para a formação de indivíduos e grupos sociais capazes de identificar, problematizar e agir em relação às questões socioambientais, tendo como horizonte uma ética preocupada com a justiça ambiental. (CARVALHO, 2004, p. 18-19).

Dessa forma, Carvalho (2004) entende que os sujeitos e a sociedade, como um todo, fazem sentido quando são pensados em relação. Assim,

colocamos: se para a EA tradicional, herdeira de um tipo de concepção fragmentadora, conservadora e não dialética, o que vai contar são apenas ações isoladas e individualistas, em uma educação considerada crítica, as ações deverão ser fundamentadas, levando em consideração as relações que se estabelecem na sociedade, fazendo-se necessário o questionamento ao modelo societário atual e às injustas formas de se viver neste planeta. Quanto a isso, Loureiro (2012), em uma entrevista on-line para a Revista Pátio<sup>13</sup>, vai argumentar que

[...] o que gera os processos de injustiça ambiental são os mesmos processos que geram a injustiça social. Os grupos sociais que vivem vulneráveis, sob risco, do ponto de vista ambiental, não estão nessa situação por acaso, mas porque são socialmente colocados em uma condição de exclusão.

Deste modo, percebemos que é nesses entrelaçamentos e problematizações que vão acontecendo que a EA considerada crítica vai firmando posições, que indicam a não casualidade das diversas formas de usufruto do meio ambiente, bem como a necessidade de consideração e respeito por outras diversas formas de organização e cultura, compostas por populações tradicionais, que na maioria das vezes têm seus conhecimentos e práticas menosprezadas, “em nome” de um saber considerado único e portador de legitimação. Sobre isso, Loureiro (2012), na entrevista em que citamos a pouco, retrata o que seria para ele uma sociedade “ecologicamente viável” e reconhece a importância dos grupos que têm uma organização diferente da estabelecida na sociedade de mercado, por compreender assim que àqueles podem representar formas alternativas de organização social e uma contra-posição à lógica estabelecida. Para ele,

A alternativa para uma sociedade ecologicamente viável passa pelo reconhecimento das lutas sociais de grupos que historicamente foram excluídos do âmbito do capitalismo e que apresentam em sua forma de viver, em termos econômicos e culturais, uma alternativa não mercantil. Grupos como quilombolas, caiçaras e seringueiros têm um modo de se organizar, de se relacionar com o mundo e de produzir que é diferente da lógica de acumulação e destruição progressiva na qual vivemos. São grupos ecologicamente relevantes, com os quais podemos aprender, não porque sejam “bonzinhos” no sentido moral, mas porque mostram uma alternativa social ao que está aí. Aliás, esta é uma

atribuição importante da educação ambiental: desnaturalizar essas verdades consolidadas que tendemos a encarar como únicas.

Assim também, vários órgãos, sujeitos e grupos organizados têm sido agentes na luta por outras formas possíveis de organização e/ou ainda pelo evidenciamento de conflitos, desmascaramento de injustiças, apoio e proposição de diálogos sobre os diversos saberes. Carvalho (2004, p. 21) vai citar os educadores que trabalham com o “cotidiano escolar e não escolar”; em outro trabalho (CARVALHO, 2011), a autora comenta a importância do trabalho possível dos professores, agricultores, ONGs, grupos religiosos e da Comissão da Pastoral da Terra (CPT). Loureiro (2004, p. 67), em se tratando de agentes, reconhece a importância dos “[...] educadores, principalmente os envolvidos com educação popular e instituições públicas de educação [...], militantes de movimentos sociais e ambientalistas com foco na transformação societária e no questionamento radical aos padrões industriais e de consumo consolidados no capitalismo” e, em seu livro (2011), retrata a importância dos movimentos sociais e dos educadores ambientais.

Os referidos autores vão citar também alguns beneficiários desses agentes, como, por exemplo, os “[...] sujeitos da Educação [...] através de processos de ensino-aprendizagem, formais ou não formais” (CARVALHO, 2004, p. 21); ou Loureiro (2012) que cita os pescadores e os grupos organizados. Contudo, esses estudiosos não vão fazer referência explícita e considerável à infância nesses trabalhos, embora Loureiro (2012) faça três citações, não aprofundadas, à situação das crianças pelo mundo (p. 21, 27 e 48).

Obviamente, as crianças fazem parte da sociedade e podem estar, no entender de alguns, indiretamente citadas quando são enunciados, por exemplo, os movimentos sociais, as populações tradicionais ou até a comunidade escolar. Porém, o fato é que um estudo mais aprofundado sobre as crianças e a educação ambiental, ainda que as crianças representem quase 31% da população brasileira<sup>14</sup> e logicamente também estejam presentes em diversos ambientes, mostra-se escasso ou ainda, se quisermos entender por outro ângulo, como um vasto campo a ser aprofundado e consolidado.

## Considerações finais

Diante do exposto e por acreditarmos na viabilidade do tema, compreendemos a necessidade de estudos e pesquisas que se voltem para o en-

treliamento da educao ambiental e temas como criança(s), infância(s), justiça ambiental e sociologia da infância.

Com base nisso, estamos desenvolvendo uma pesquisa de Mestrado no Programa de Pós-Graduao em Educao Ambiental – PPGEA, da FURG (2012-2013), como colocamos no início deste trabalho, e pretendemos, portanto, localizar as produes existentes no referido programa, a partir de dissertaes e teses (desde o ano 1997 e 2008, respectivamente)<sup>15</sup> com o intuito de buscarmos compreender a quantidade e o conteúdo da literatura existente em se tratando dos temas que estamos trabalhando.

Algumas questões do nosso projeto de pesquisa de mestrado sobre as crianças são: Como estes sujeitos aparecem nos trabalhos sobre Educao Ambiental que se propõem a trabalhar com o universo infantil? Que perspectiva estes pesquisadores usam para identific-las? Há um esclarecimento sobre as diferentes condies sociais ou as crianças são tratadas como um grupo homogêneo? E quanto aos trabalhos em EA: Os autores fazem referência às crianças em seus escritos ou restringem-se a outros grupos geracionais? Quando os infantes aparecem, os pesquisadores levam em conta a importância da participao desses sujeitos ou estão sempre se referindo às decisões e constataes dos grupos de adultos com os quais as crianças convivem (professores, pais, comunidade...)? (MAIA, 2012).

O Programa de Pós-Graduao em Educao Ambiental (PPGEA) da FURG  o único do país a oferecer ps-graduao a título de Mestrado e Doutorado na área da Educao Ambiental, sendo referência para pesquisadores e pesquisadoras de todo o país.

O PPGEA tem ainda, nos seus ingressos, a formao de variados cursos, isto quer dizer, os mesmos são advindos das mais diferentes áreas do conhecimento, inclusive de áreas que têm entre suas especificidades o estudo também sobre crianças e infância, como  o caso específico da Pedagogia. Assim, cabe identificarmos como a construo desse campo tem sido feita e como os pesquisadores e pesquisadoras que se dedicam a trabalhar as temáticas crianças/infância têm percorrido sobre esses temas, considerando as discussões globais e o debate no cenário mais amplo.

Assim, finalizamos reafirmando o nosso entendimento quanto  importância de se estudar a situao das crianças junto a elas. Crianças essas concretas, contextualizadas e pertencentes a um espaço, um lugar específico. Desse modo, lembramos que, no nosso entendimento, esses sujeitos têm suas importâncias já no momento atual, pois só na atualidade serão parte concreta da infância e, portanto, fundamentais também na discussão e construo do tema.

Esperamos por fim, poder colaborar com o campo da Educação Ambiental, bem como com os estudos sobre as crianças e as infâncias e em especial as crianças que vivenciam os reflexos das injustiças ambientais dispostas nas cidades e no mundo.

## Notas

- 1 Alguns exemplos: “Cidades amigas das Crianças” – UNICEF, lançado em 1996 na Conferência Mundial da ONU, em Istambul; “Objetivos de Desenvolvimento do Milênio” – ODM – UNICEF, 2000; “Movimento Infância livre de consumismo: <<http://infancia.livredeconsumismo.com/>>; Rede nacional primeira infância: <<http://primeirainfancia.org.br/>>.
- 2 Sites dos referidos programas: <<http://www.fundabrinq.org.br/quemsomos.php>>; <<http://br.guiainfantil.com/meio-ambiente/411-a-crianca-e-o-futuro-do-nosso-planeta.html>>; <<http://institutonatura.org.br/projetos/trilhas>>; <<http://redeglobo.globo.com/criancaesperanca>>; <<http://www.projetocriancafelizbrasil.com.br/home.htm>>.
- 3 Alguns exemplos: Blog da Gisele Bündchen: <<http://blog.giselebundchen.com.br/planeta/educacao-ambiental-para-criancas/>>; Comercial de suco direcionado para o público infantil: “A gente tem que fechar a torneira pra a água não acabar, se todo mundo fizer o que é certo, não vai faltar...” <<http://letras.mus.br/tang/1718578/>>; “Danoninho para plantar”: <<http://www.danoninho.com.br/reflorestamento/>>; “Sustentabilidade infantil: como marcas veem os consumidores do futuro”: <<http://www.mundodomarketing.com.br/reportagens/comportamento-do-consumidor/22394/sustentabilidade-infantil-como-marcas-veem-os-consumidores-do-futuro.html>>.
- 4 “Pano de fundo” que também é construído pelos discursos e também em disputa seja pela definição de seu conteúdo bem como pela apropriação do mesmo enquanto materialidade.
- 5 Como também, acrescentamos, é desigual a apropriação da riqueza ou dos bens produzidos decorrentes destes “danos ambientais” referidos na citação.
- 6 Maiores informações sobre o observatório: <http://observatoriodosconflitosrs.blogspot.com.br/>.
- 7 Trabalho orientado pelo professor Dr. Carlos Machado. Ano 2012-2013. Mais adiante discorreremos mais sobre o referido trabalho.
- 8 Frases veiculadas junto a personagens dos desenhos animados, em uma série intitulada “Movimento Cartoon se move pelo planeta com a UNICEF”. Vídeos: <<http://www.youtube.com/playlist?list=PLDgm57uVLW4aR3meWCHFrJQn9K2vhBuA>>.
- 9 No site <[www.edcities.bcn.es](http://www.edcities.bcn.es)>, podem-se encontrar nomes e informações de outras cidades que compartilham da mesma proposta.
- 10 Walter Benjamin (1984) diz que é comum a todas as crianças a brincadeira, a imaginação, a fantasia e a criação.
- 11 Mostra intitulada “A Educação ambiental a partir das crianças: Imagens, lugares e proposições”, exposta no V Colóquio de Pesquisadores em Educação Ambiental da Região Sul (V CPEASul) e do IV Encontro e Diálogos com a Educação Ambiental (IV EDEA), em Rio Grande, de 25 a 28 de outubro de 2012.
- 12 Diríamos, portanto, que há uma dupla exclusão ao pensarmos estes sujeitos enquanto crianças (visto toda a discussão que vemos fazendo de suas constituições) e também porque aqui nos referimos às crianças desfavorecidas economicamente, somando então, nesse caso, a questão geracional à de classe.
- 13 Entrevista disponível em: <[http://www.revistapatio.com.br/sumario\\_conteudo.aspx?id=759](http://www.revistapatio.com.br/sumario_conteudo.aspx?id=759)>.
- 14 Segundo estimativa do IBGE, 2011, disponível no site: <[http://pt.wikipedia.org/wiki/Demografia\\_do\\_Brasil](http://pt.wikipedia.org/wiki/Demografia_do_Brasil)>, somos 194 milhões de pessoas e de acordo com o site <<http://www>>.

- unicefkids.org.br/pag\_texto.php?pid=5>, o número de crianças é de 60 milhões; logo, quase 31% da população (destes, ainda, 30 milhões vivem na pobreza, complementa a publicação).
- <sup>15</sup> A pesquisa pelas produções já foi iniciada através do site do Programa, mas pretendemos, tendo em vista a totalidade do trabalho, complementá-la com uma lista obtida na Secretaria do Curso, onde estão disponibilizados todos os escritos desenvolvidos no PPGEA e teremos mais alguns anos para concluirmos a referida pesquisa.

## Referências

- ABRAMOWICZ, Anete. A pesquisa com crianças em infâncias e a Sociologia da infância. In: FARIA, Ana L. G. de; FINCO, Daniela (Org.). *Sociologia da Infância no Brasil*. Campinas: Autores Associados, 2011. (Polêmicas do nosso tempo, 102).
- ACSELRAD, Henri; MELLO, Cecília C. A.; BEZERRA, Gustavo das Neves. *O que é justiça ambiental*. Rio de Janeiro: Garamond, 2009.
- A CRIANÇA e o futuro do nosso planeta. Disponível em: <<http://br.guiainfantil.com/meio-ambiente/411-a-crianca-e-o-futuro-do-nosso-planeta.html>>. Acesso em: 12 dez. 2012.
- BENJAMIN, Walter. *A criança, o brinquedo e a educação*. Trad. Marcos Vinicius Mazzari. Sao Paulo, Summus, 1984,
- BOURDIEU, Pierre. *O poder simbólico*. Lisboa: Difel; Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989.
- CARTOON de olho no futuro. *Revista ISTOÉ negócios*, 4 out. 2010. Disponível em: <[http://www.istoedinheiro.com.br/noticias/36117\\_CARTOON+DE+OLHO+NO+FUTURO](http://www.istoedinheiro.com.br/noticias/36117_CARTOON+DE+OLHO+NO+FUTURO)>. Acesso em: 12 dez. 2012.
- CARVALHO, Isabel Cristina M. Educação Ambiental Crítica: nomes e endereçamentos da educação. In: LAYRARGUES, Philippe Pomier (Coord.). *Identidades da educação ambiental brasileira*. Brasília, DF: Ministério do Meio Ambiente, 2004. p. 13-24.
- CARVALHO, Isabel Cristina M. *Educação Ambiental: a Formação do Sujeito Ecológico*. São Paulo: Cortez, 2011.
- CORSARO, William. A reprodução interpretativa no brincar ao “faz de conta” das crianças. *Educação, Sociedade & Culturas*, Porto, n. 17, p. 113-134, 2002.
- \_\_\_\_\_. Entrada no campo, aceitação e natureza da participação nos estudos etnográficos com crianças pequenas. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 26, n. 91, p. 443-464, maio/ago. 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v26n91/a08v2691.pdf>>. Acesso em: 12 dez. 2012.
- DELGADO, Ana Cristina Coll. Uma etnografia com crianças: grupos geracionais e manifestações culturais das crianças. In: REDIN, Euclides; MÜLLER, Fernanda;

REDIN, Marita Martins. *Infâncias: cidades e escolas amigas das crianças*. Porto Alegre: Mediação, 2007. p. 107-125.

\_\_\_\_\_; MÜLLER, Fernanda. Sociologia da infância: Pesquisa com crianças. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 26, n. 91, p. 351-360, maio/ago. 2005.

DOMINGUES, Suzane Carvalho. *Ambientes de Lazer no Bairro Castelo Branco: O que dizem as crianças?* 2009. Disponível em: <<http://repositorio.furg.br/handle/1/2222>>. Acesso em: 12 dez. 2012.

ESTÁ em nossas mãos. *Revista ISTOÉ independente*, 22jun. 2012. Disponível em: <[http://www.istoe.com.br/reportagens/216391\\_ESTA+EM+NOSSAS+MAOS](http://www.istoe.com.br/reportagens/216391_ESTA+EM+NOSSAS+MAOS)>. Acesso em: 12 dez. 2012.

FARIA, Ana Lúcia G.; DEMARTINI, Zeila B. F.; PRADO, Patrícia (Org.). *Por uma cultura da infância: metodologias de pesquisa com crianças*. Campinas: Autores Associados, 2002.

FUNDAÇÃO Abrinq. Disponível em: <<http://www.fundabrinq.org.br/quemsomos.php>>. Acesso em: 12 dez. 2012.

INSTITUTO NATURA. *Projetos trilhas*. Disponível em: <<http://institutonatura.org.br/projetos/trilhas/>>. Acesso em: 12 dez. 2012.

LOUREIRO, C. F. B. Educação Ambiental Transformadora. In: LAYRARGUES, Philippe Pomier (Coord.). *Identidades da educação ambiental brasileira*. Brasília, DF: Ministério do Meio Ambiente, 2004. p. 65-84.

\_\_\_\_\_. Sustentabilidade e educação – um olhar de ecologia política. São Paulo: Cortez, 2012. MACHADO, Carlos R. S. *A educação no extremo sul do Brasil: contribuições ao estudo e à pesquisa da (in) sustentabilidade da qualidade e da democracia nas políticas educacionais*. Rio Grande: Universidade Federal do Rio Grande, 2011.

\_\_\_\_\_. *Os conflitos urbanos e socioecológicos no extremo sul do Brasil: discursos, atores e contextos (in) sustentáveis (Proposta de pesquisa 2012-2014)*. Rio Grande: [s.n.], 2012.

MAIA, Vânia R. Pascoal. *A Educação ambiental a partir das crianças: Imagens, lugares e proposições*. Mostra exposta no V Colóquio de Pesquisadores em Educação Ambiental da Região Sul (V CPEASul) e do IV Encontro e Diálogos com a Educação Ambiental (IV EDEA), em Rio Grande, de 25 a 28 de outubro de 2012a. Disponível em: <<http://www.youtube.com/watch?v=TEI57JoQq0M>>. Acesso em: 12 dez. 2012.

\_\_\_\_\_. *Pesquisas junto às crianças: a etnografia como possibilidade no trabalho*. 2012b. Disponível em: <<http://www.webartigos.com/artigos/pesquisas-junto-as-criancas-a-etnografia-como-possibilidade-no-trabalho/104418/>>. Acesso em: 12 dez. 2012.

OBJETIVOS de Desenvolvimento do Milênio (ODM). Unicef, set. 2000. Disponível em: <[http://www.unicef.org/brazil/pt/overview\\_9540.htm](http://www.unicef.org/brazil/pt/overview_9540.htm)>. Acesso em: 12 jan. 2013.



PROJETO Criança Esperança. Disponível em: <<http://redeglobo.globo.com/criancaesperanca/>>. Acesso em: 12 dez. 2012.

PROJETO Criança Feliz. Disponível em: <<http://www.projetocriancafelizbrasil.com.br/home.htm>>. Acesso em: 12 dez. 2012.

REDIN, Euclides; DIDONET, Vital. Uma cidade que acolha as crianças: políticas públicas na perspectiva da infância. In: REDIN, Euclides; MÜLLER, Fernanda; REDIN, Marita Martins. *Infâncias: cidades e escolas amigas das crianças*. Porto Alegre: Mediação, 2007.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Gerações e alteridade: interrogações a partir da sociologia da infância. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 26, n. 91, p. 361-378, maio/ago. 2005. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 12 dez. 2012.

SANTOS, Caio Floriano; MACHADO, Carlos R. S. Conflitos e injustiça ambiental em Rio Grande/RS: mapeamento do ano de 2011. In: III Encontro Internacional de Ciências Sociais. *Crise e emergência de dinâmicas sociais*. Pelotas: Editora Universitária UFPel, 2012. v. 1. p. 1-14.

SIROTA, Régine. Emergência de uma sociologia da infância: evolução do objeto e do olhar. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 112, p. 7-32, mar. 2001.

TOMÁS, Catarina Almeida. “AS CRIANÇAS COMO PRISIONEIRAS DO SEU TEMPO-ESPAÇO. Do reflexo da infância à reflexão sobre as crianças em contexto global”. *Currículo sem Fronteiras*, v.6, n.1, pp.41-55, Jan/Jun 2006.

TOMÁS, Catarina; FERNANDES, Natália. Participação e Acção Pedagógica: a Valorização da Competência e Acção Social das Crianças. In: X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia, 10., 2009, Braga. *Actas...* Braga: Universidade do Minho, 2009. p. 2529-2541. Disponível em: <<http://www.educacion.udc.es/grupos/gipdae/congreso/Xcongreso/pdfs/t6/t6c184.pdf>>. Acesso em: 12 dez. 2012.

WASELFISZ, Julio Jacobo. *Mapa da Violência 2012: crianças e adolescentes do Brasil*. Disponível em: <[http://www.mapadaviolencia.org.br/pdf2012/MapaViolencia2012\\_Crianças\\_e\\_Adolescentes.pdf](http://www.mapadaviolencia.org.br/pdf2012/MapaViolencia2012_Crianças_e_Adolescentes.pdf)>. Acesso em: 12 dez. 2012.

Recebido em 13 dez.2015 / Aprovado em 03 mai.2016

Para referenciar este texto:

MAIA, V. R. P.; MACHADO, C. R. S. As crianças e a educação ambiental: discursos sobre “gerações do futuro” e apontamentos sobre uma possível contribuição na área. *EccoS*, São Paulo, n. 40, p. 163-185. maio/ago. 2016.



# APRENDIZAGEM COOPERATIVA COMO PRÁTICA PEDAGÓGICA INCLUSIVA: APLICAÇÃO DO MODELO *JIGSAW* NUMA TURMA DO 2º CICLO

COOPERATIVE LEARNING AS AN INCLUSIVE  
PEDAGOGIC STRATEGY: THE *JIGSAW METHOD*  
IN A CLASS OF 10-12 YEAR-OLDS

L'APPRENTISSAGE COOPÉRATIF COMME UNE PRATIQUE  
PÉDAGOGIQUE INCLUSIVE: MISE EN ŒUVRE  
DE LA MÉTHODE *JIGSAW* DANS UNE CLASSE DE SIXIÈME

**Isaura Santos Alves**

Mestre em Educação especial  
Professora no Agrupamento de Escolas  
Vergílio Ferreira, Lisboa - Portugal  
isaura.alves10@gmail.com

**Isabel Rodrigues Sanches**

Doutora em Ciências da Educação.  
Professora Associada da Universidade Lusófona, Lisboa – Portugal.  
Investigadora do Centro de Estudos Interdisciplinares  
em Educação e Desenvolvimento (CeIED)  
isabelrsanches@gmail.com

**Cláudia Pais Tavares**

Mestre em Educação especial  
Professora de Educação especial no Agrupamento  
de Escolas Martinho Arias, Soure - Portugal  
claudiapaistavares@hotmail.com

**Resumo:** Johnson e Johnson (1999), Bessa e Fontaine (2002), Freitas e Freitas (2003) e Fontes e Freixo (2004), entre outros, apresentam a aprendizagem cooperativa como uma metodologia capaz de desenvolver nos alunos competências cognitivas e sociais. O presente artigo decorre de um trabalho de investigação no âmbito do mestrado em educação especial. Visou a implementação do modelo *jigsaw* numa turma de 2º ciclo, onde existiam quatro alunos com diferentes problemáticas de necessidades educativas especiais. Definiu-

se como objetivo principal alcançar o sucesso académico de todos os alunos, promovendo o seu envolvimento na aprendizagem individual e dos pares. Seguiu-se a metodologia de investigação-ação e aplicaram-se técnicas de investigação qualitativa que possibilitaram a recolha de dados para a caracterização inicial da situação-problema e para a avaliação da intervenção. A aplicação da metodologia levou ao sucesso académico de todos e à melhoria das interações no grupo.

**Palavras-chave:** Aprendizagem cooperativa. *Jigsaw*. Investigação-ação. Prática pedagógica inclusiva.

**Abstract:** Johnson and Johnson (1999), Bessa and Fontaine (2002), Freitas and Freitas (2003) Fontes and Freixo (2004) amongst others, present cooperative learning as a method which develops cognitive and social skills in students. This article is based on a Masters Research in the field of Special Education. Its demeanour was to implement the *jigsaw method* in a class of 10 to 12 year-olds with four students that had different special educational needs. The main purpose was to obtain academic success for all students, promoting involvement in their own learning as well as their classmates. We followed the research-action methodology; we applied qualitative research techniques which enabled data collection, allowing us a full-understanding of the prior problematic scenario and the after-intervention assessment. The jigsaw method led to academic success for all students and to an improvement of the interactions in the group.

Key-words: Cooperative learning. *Jigsaw*. Research-action. Inclusive pedagogic strategy.

Resumé: Johnson et Johnson (1999), Bessa et Fontaine (2002), Freitas et Freitas (2003), ainsi que Fontes et Freixo (2004), entre autres auteurs, abordent l'apprentissage coopératif comme une méthode éducative qui permet de développer chez les élèves des compétences cognitives et sociales. Cet article résulte d'un travail de recherche lors du master d'Education Spéciale. L'objectif de cette recherche était celui de mettre en œuvre le modèle *jigsaw* dans une classe de sixième où il y avait quatre étudiants avec de différentes problématiques de besoins éducatifs particuliers. Le principal objectif de l'intervention a été celui de parvenir au succès académique de tous les élèves, tout en développant leur participation active à l'apprentissage, soit la leur, soit celle de leurs copains. On a suivi la méthodologie de la Recherche-action et on a utilisé des techniques de la recherche qualitative qui nous ont permis, d'un côté, d'obtenir les données pour la caractérisation initiale de la situation-obstacle et, de l'autre côté, l'évaluation de l'intervention. La mise en œuvre de la méthode Jigsaw a conduit tous les élèves au succès académique, ainsi qu'à l'amélioration des interactions dans le groupe.

Mots-clefs: Apprentissage coopératif. *Jigsaw*. Recherche-action. Pratique pédagogique inclusive.

## Introdução

O contacto com várias situações-problema na nossa realidade profissional despoletou esta investigação. O *objeto de estudo* foi um grupo turma

bastante heterogêneo que se caracterizava por apresentar diferentes ritmos de aprendizagem, diferentes posturas em sala de aula, com alguns alunos desmotivados que evidenciavam apatia pelas atividades letivas, requerendo do professor uma atitude quer de controlo quer de reforço positivo, sem grandes resultados efetivos na sua aprendizagem. Acresce ainda o facto de também existirem alunos com diagnóstico de problemáticas muito específicas. Por conseguinte, foi necessário promover a motivação, a seleção adequada de conteúdos e de metodologias adaptadas às aprendizagens e melhorar o clima social do grupo, atendendo à especificidade de cada um. Colocou-se, assim, a seguinte questão de partida: *como atender à diversidade, no contexto de sala de aula, de modo a promover o sucesso educativo, na disciplina de História e Geografia de Portugal, quer dos alunos-caso, quer dos restantes alunos?*

## Contextualização teórica

### Educação inclusiva

A educação inclusiva é, acima de tudo, um novo posicionamento face à diferença. É perspetivar que aquele que, por motivos intelectuais, físicos, étnicos, culturais ou religiosos, é diferente dos demais, no entanto, é um cidadão com os mesmos direitos que os demais (MADUREIRA; LEITE, 2003). Entende-se, assim, que os alunos que apresentem qualquer tipo de deficiência ou dificuldade de aprendizagem têm direito a frequentar a escola regular onde devem ser aceites e bem-vindos. Não basta a integração física na escola mas sim a participação plena na vida da escola (SANCHES; TEODORO, 2007; SANCHEZ, 2005). Partindo do pressuposto que “todos os alunos estão na escola para aprender” (SILVA, 2009, p. 148), a interação que se gera na diversidade desses mesmos alunos lança à escola o desafio de implementar condições de ensino para todos. Só uma interação assente no espírito da cooperação e de diferenciação inclusiva poderá promover aprendizagens significativas para todos (SILVA, 2009). A educação inclusiva implica, assim, uma mudança de atitude e aqueles que a adotem terão que conceber a escola como um todo, uma comunidade em que todos participam.

Foi devido a ações promovidas pelas organizações internacionais, das quais emanaram documentos com recomendações e metas a atingir, que se fez eco dos ideais de inclusão a todos os cantos do mundo e diversos países se empenharam na educação inclusiva. Dessas organizações

destacamos a Declaração de Salamanca, em 1994, como a mais forte ação na demanda da educação inclusiva, porque com ela surgiu o princípio de que a escola regular, pela sua composição heterogênea, constitui o meio mais indicado para combater as atitudes discriminatórias, proporcionando a construção de sociedades abertas e solidárias, devendo por isso acolher todas as crianças independentemente das suas condições físicas, intelectuais ou outras (LIMA-RODRIGUES, 2007). Assim, falar de inclusão é pensar em acolher a diversidade, fomentando o sentimento de comunidade; é promover a interação entre os alunos, é não excluir rotulando, é procurar respostas educativas para todos recorrendo ao apoio adicional da educação inclusiva (SANCHES; TEODORO, 2007). “Os valores inclusivos referem-se à igualdade, à participação, à comunidade, à compaixão, ao respeito pela diversidade, à sustentabilidade e ao direito” (AINSCOW, 2009, p. 19). No entendimento deste autor, na educação inclusiva deve haver uma articulação entre os valores com que nos identificamos e as práticas inclusivas que entendemos ser importante incorporar nas escolas. “Os valores formam a base de todas as ações e planos de ações, de todas as práticas dentro das escolas e de todas as políticas para a formação da prática” (AINSCOW, 2009, p. 19). Desta forma, a educação inclusiva implica que as escolas promovam estratégias que visem aumentar a participação de todos reduzindo qualquer tipo de medidas de exclusão do currículo; reestruturar a cultura de escola no que diz respeito às práticas e políticas de modo a atender à diversidade e ainda fomentar uma envolvimento ativa da comunidade educativa, pais, funcionários e outros elementos da sociedade (AINSCOW, 2009). No entender de Correia (2001), a educação inclusiva pretende, em traços gerais, que todos os alunos possam aprender juntos, dando sempre especial atenção ao seu desenvolvimento global, devendo os apoios educativos necessários ser prestados, sempre que possível, na sala da classe regular.

## A aprendizagem cooperativa

Atualmente, exige-se às escolas o combate à exclusão e o fomento do exercício da cidadania, sendo por isso importante que os alunos aprendam a conviver em comunidade. As escolas devem desenvolver estratégias de atuação que promovam o desenvolvimento de competências sociais de modo a que os alunos estejam aptos a organizarem-se individualmente ou em grupo na resolução de problemas com que se venham a deparar.

Para Leitão (2010, p. 10), aprendizagem cooperativa define-se como:

[...] uma estratégia de ensino [...] em pequenos grupos, grupos que se organizam na base das diferenças dos seus membros – diferença como um valor – e que recorre a uma diversidade de actividades, formas e contextos sociais de aprendizagem, para ajudar os alunos a, activa e solidariamente, crítica e reflexivamente, construir e aprofundarem a sua própria compreensão do mundo em que vivem.

Bessa e Fontaine (2002) consideram que a interdependência e a reciprocidade possibilitam que o indivíduo respeite o outro, predispondo-se mais facilmente a aceitar a diferença. Na modalidade de trabalho da aprendizagem cooperativa, o aluno, no desempenho do seu trabalho, assume um papel mais autónomo e de descoberta pessoal dos conhecimentos no seio de pequenos grupos.

O movimento em defesa da aprendizagem cooperativa surgiu com os estudos efetuados por Lewin, na década de 1930, sobre a dinâmica de grupo e a influência desta nas interações das crianças quando aplicado em contexto escolar, tendo o investigador concluído que os resultados escolares foram superiores em grupos de trabalho de espírito cooperativo e democrático do que em grupos de cariz mais autocrático (FREITAS; FREITAS, 2003). Dewey (1916), citado por Leitão (2010, p. 56), foi também defensor de metodologias cooperativas, pois entendia a escola como o “espelho da vida social”; nela os alunos deviam ser sujeitos a metodologias que promovessem o desenvolvimento do verdadeiro espírito democrático. Os alunos, sempre detentores de experiências pessoais, deveriam assumir um papel ativo na escola, não só pelo treino da experimentação mas também pelo treino de troca de ideias, de partilha de experiências, de diálogo, de discussão e no consenso, aprendendo a abdicar da sua opinião em prol da equipa e a respeitar o outro, promovendo assim um ambiente escolar democrático (COLAÇO; SANCHES, 2013; LEITÃO, 2010).

Freitas e Freitas (2003), inspirados nas teorias de Piaget e Vigotsky, defenderam que o meio social é determinante para o crescimento cognitivo e para a construção do saber; a interação que ocorre entre os alunos, através do diálogo em pequenos grupos, estimula o aparecimento de níveis de pensamento mais elevados. Vigotsky, em 1934, defendeu o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), que consiste na potencialidade que o aluno tem para realizar uma tarefa mais difícil desde que acompanhado pelo professor ou por um colega mais capaz (FONTES; FREIXO, 2004). Na interação social, a comunicação verbal assume um papel de mediação entre a criança e a cultura, pois é no contacto com os outros,

usando a linguagem, que a criança aprende todas as representações simbólicas. Quando a criança incorpora inconscientemente as práticas, os valores e conceitos que aprendeu e recebeu da cultura mediante a linguagem, passa a fazer disso conhecimento (VIGOTSKY, 2007). A aprendizagem adquire assim um cariz social e interativo (FONTES; FREIXO, 2004). Vigotsky (2007) atribuiu à escola um papel importante na aquisição e no desenvolvimento do conhecimento, na medida em que as salas de aulas representam organizações sociais. Assim, “[...] a interacção do indivíduo com o contexto intercultural promove a aprendizagem e esta é que conduz ao desenvolvimento” (FONTES; FREIXO, 2004, p. 17).

A aprendizagem e o desenvolvimento são, pois, processos que ocorrem em interação contínua e o desenvolvimento não é apenas o que está amadurecido, mas também as funções que estão em processo de maturação; o aluno, quando aprende determinada operação ou conceito, apenas iniciou o desenvolvimento sobre essa matéria. Nesse contexto, o professor, para criar a ZDP, deve instruir e levar o aluno a realizar tarefas que vão para além do seu desenvolvimento, para assim promover um avanço na aprendizagem (FONTES; FREIXO, 2004). Vigotsky (2007, p. 107) afirma:

A imitação é indispensável para se aprender a falar, assim como para se aprender as matérias escolares. A criança fará amanhã sozinha aquilo que é capaz de fazer em cooperação. Por conseguinte, o único tipo correcto de pedagogia é aquele que segue em avanço relativamente ao desenvolvimento e o guia; deve ter por objetivo não as funções maduras, mas as funções em vias de maturação.

Segundo os estudos que se efetuaram ao longo do século XX, por investigadores na área da psicologia social e defensores da corrente cognitivista, nomeadamente Piaget e Vigotsky, a informação, se não for processada, não se transforma em conhecimento. Todo o ensino que assente na transmissão verbal, em que os alunos não sejam levados a analisar e a avaliar a informação, não produz conhecimento.

No entender de Freitas e Freitas (2003), numa estrutura de trabalho cooperativo, quando um aluno explica aos outros aquilo que aprendeu, reestrutura o conhecimento que reteve na memória e constrói conhecimentos novos.

Slavin (1991), citado em Freitas e Freitas (2003), considera que a aprendizagem cooperativa é benéfica tanto para grupos homogêneos como para grupos heterogêneos. Segundo o autor, nestes últimos grupos, a me-



metodologia é ainda mais vantajosa porque estimula os alunos menos capazes sem prejudicar os melhores e evita que os primeiros se isolem. A aprendizagem cooperativa dá assim a oportunidade de promover o sucesso a todos e combate a segregação porque facilita a compreensão e melhora as relações entre os diferentes elementos dos grupos.

Johnson e Johnson (1999), citados em Freitas e Freitas (2003), atribuem particular vantagem para os grupos de constituição heterogênea porque nesses contextos os alunos são expostos a uma maior variedade de ideias e de perspectivas e gera-se maior desequilíbrio cognitivo, o que estimula mais a aprendizagem, a criatividade e o desenvolvimento cognitivo.

Para Aguado (2000), a aprendizagem cooperativa apresenta vantagens para os alunos porque melhora os seguintes aspetos: a motivação, o rendimento, o sentido de responsabilidade, as relações interétnicas, a tolerância e a capacidade de cooperação.

Fundamentando-se em Slavin (1992), Aguado (2000) defende que a metodologia permite criar entre os alunos uma interdependência positiva porque é o único modo de se alcançarem objetivos individuais através de metas de equipa, ou seja, o esforço que cada aluno faz para aprender é valorizado pelo seu grupo.

Arends (1995) entende que a aprendizagem cooperativa, promove a aceitação no grupo, enfatiza o pensamento e a prática democrática assim como a aprendizagem ativa e o respeito pelo pluralismo de culturas.

No entender de Freitas e Freitas (2003) e Perrenoud (2002), a aprendizagem cooperativa está ligada à educação para a cidadania porque propicia o desenvolvimento de competências de comunicação, de tomada de decisões e de empatia com os outros. Segundo Perrenoud (2002), a aprendizagem cooperativa consiste numa forma de aprender a democracia exercitando-a. “Como a língua, a cidadania aprende-se com a prática” (PERRENOUD, 2002, p. 43). Freitas e Freitas (2003) consideram também que os alunos no início do seu percurso escolar deverão ser capazes de expressar e justificar uma opinião pessoal face a um problema, contribuir para uma discussão na classe respeitando os outros e os seus pontos de vista de forma assertiva, trabalhar com os outros respondendo a desafios e trocando ideias, refletindo sobre problemas sociais e morais apresentados nas mais variadas formas e participar em debates simples. Esta aprendizagem deverá ser sistemática ao longo de toda a escolaridade e envolver ativamente o aluno em ações de cidadania. Assim, à escola, como instância socializadora, compete a função de preparar os indivíduos para a tolerância, o respeito e a valorização da diversidade. Só assim os alunos poderão estar aptos a trabalhar cooperativamente com os outros e a assumir responsabilidades pelos seus papéis

e deveres na sociedade, a tolerar as diferenças culturais, a pensar de forma crítica e a resolver conflitos (FREITAS; FREITAS, 2003).

Cochito (2004, p. 4) defende que “[...] desenvolvimento, aprendizagem e conhecimento são processos sociais e a cooperação é indispensável à sua construção”. Em seu entender, só pode haver cooperação quando o indivíduo é capaz de refletir, ouvir e participar com diferentes pontos de vista, diferentes experiências e vivências. É esse confronto positivo que provoca a desestabilização necessária à evolução cognitiva e atitudinal. Para a autora, a competência da cooperação é fundamental ao crescimento quer das pessoas quer das organizações. A autora perspetiva a aprendizagem cooperativa como uma estratégia eficaz para a diferenciação pedagógica não discriminatória pela interação que fomenta entre os alunos, contrariamente a outras práticas que, em nome da diferenciação, só discriminam o aluno, privando-o de interagir com o grupo. Para que a aprendizagem cooperativa faça sentido, a mesma deve ser acompanhada de uma constante reflexão sobre os conteúdos e os contextos educativos e a monitorização dos resultados assente sempre num ambiente de cooperação e de solidariedade (COCHITO, 2004).

No entender de Aguado (2000), nas últimas décadas, nas investigações que se têm efetuado neste domínio, têm-se verificado três condições comuns na implementação da maioria dos modelos de aprendizagem cooperativa: divisão da turma em equipas de aprendizagem de constituição heterogénea e que normalmente se mantêm ao longo da implementação, incentivo dos alunos para ajudarem os elementos do seu grupo na aprendizagem da tarefa que lhes é pedida e a recompensa pelo rendimento obtido como resultado do trabalho em equipa. A autora acrescenta que a utilização de recompensas baseadas na soma do reconhecimento individual de todos os elementos do grupo produz também efeitos positivos no rendimento escolar, na medida em que cada aluno sabe qual o contributo a dar para o sucesso do grupo e com esse facto desenvolve ainda o sentido de responsabilidade. Em seu entender, a aprendizagem cooperativa permite que se criem atividades que fomentam as relações estreitas entre os elementos do grupo levando a que os mesmos assumam funções similares e cooperem para alcançar um objetivo comum, favorecendo assim a integração e a tolerância de elementos mais desfavorecidos. O repertório social dos alunos melhora porque num ambiente de cooperação o comportamento de pedir e dar ajuda passa a ser uma atividade normal, com repercussões psicológicas positivas tanto para quem dá como para quem recebe. Suportando-se na teoria da zona do desenvolvimento proximal de Vigotsky, e na mesma linha de pensamento, Aguado (2000) considera que a realização de atividades completas em grupos heterogéneos ativa a zona de construção

do conhecimento e ajuda a superar as dificuldades que os alunos sentem na compreensão da matéria quando esta é apresentada pelo professor, uma vez que os alunos (aquele que explica e o que recebe a informação) partilham do mesmo significado que dão à tarefa proposta pelo professor.

Lopes e Silva (2009) consideram condição fundamental para a implementação da aprendizagem cooperativa a presença de cinco elementos, nomeadamente a interdependência positiva, a responsabilidade individual e grupal, a interação estimuladora preferencialmente face a face, as competências sociais e a avaliação de grupo. A interdependência positiva leva a que os alunos sejam bem-sucedidos se todos os membros do grupo o forem. A responsabilidade individual e grupal implica que cada aluno seja consciente da parte que deve contribuir para o trabalho comum e que o grupo tenha a noção do desempenho individual de cada elemento para determinar quem necessita de mais ajuda. A interação face a face é a forma de evidenciar a interdependência positiva através de comportamentos que revelam que os alunos trabalham em conjunto. As competências sociais são demonstradas pelo cumprimento de regras de trabalho em grupo. Por fim, a avaliação grupal é a análise e reflexão sobre o desempenho do grupo para que conjuntamente os alunos possam decidir quais as estratégias para aumentar a eficácia do mesmo.

Existem diversos modelos de aprendizagem cooperativa, contudo o nosso trabalho de projeto assentou na implementação do modelo *jigsaw* – inicialmente criado por Aronson, em 1978 – também designado por Método dos *Puzzles*. Segundo Lopes e Silva (2009), o modelo é adequado para disciplinas em que o conteúdo a ser estudado se apresenta na forma de narrativa escrita. Porém, posteriormente, o modelo sofreu alterações que facilitaram a sua implementação, nomeadamente o sistema de avaliação, passando a integrar na pontuação das equipas as notas individuais dos seus elementos (AGUADO, 2000). Neste modelo, os alunos são distribuídos por equipas heterogêneas e a matéria a estudar é dividida em tantas partes quanto o número de elementos. Cada aluno estuda a sua parte em “grupos de especialistas” (AGUADO, 2000, p. 127), com elementos de outras equipas que estudam o mesmo assunto. Seguidamente, cada aluno apresenta aos seus companheiros de equipa (grupo-base) o trabalho realizado e, finalmente, fazem-se perguntas individuais sobre toda a matéria a todos os elementos da equipa. Os alunos são avaliados de forma individual. No entender de Lopes e Silva (2009), neste modelo, a atribuição de recompensas aos grupos com maior pontuação leva a que os alunos se motivem e esforcem para que o seu grupo alcance a melhor pontuação. O objetivo principal é fomentar a interdependência na medida em que há divisão de

tarefas de aprendizagem e estruturação da interação dos alunos com a implementação de equipas de trabalho. Neste modelo, os alunos são tutores da aprendizagem dos colegas e tutorados por eles, são os construtores da sua aprendizagem e não dependem excessivamente do professor.

## Enquadramento metodológico

O objetivo principal deste projeto foi alcançar o sucesso académico de todos os alunos, promovendo o envolvimento e responsabilização de todos no processo de aprendizagem individual e dos pares. Atendendo à especificidade de cada um, desenvolvemos um trabalho de investigação qualitativa, adotando a metodologia de investigação-ação. Bogdan e Biklen (1994, p. 292) afirmam que “[...] a investigação-ação consiste na recolha de informações sistemáticas com o objetivo de promover mudanças sociais”. Como tal, investigámos partindo de uma situação real e concreta da nossa vida profissional. O processo desenvolveu-se de “[...] forma continuada influenciando todo o percurso de investigação” (GUERRA, 2002, p. 53); o objetivo foi a resolução da situação e a mudança de atitude dos intervenientes. Como investigadores assumimos o papel de colaboradores e não de observadores. Bogdan e Biklen (1994, p. 293) defendem que “[...] a investigação-ação é um tipo de investigação aplicada no qual o investigador se envolve activamente na causa da investigação”. No entender destes autores, os investigadores assumem um papel de ativistas e de agentes de mudança porque desencadeiam a ação para a mudança. A investigação-ação quando aplicada nas questões de educação, assume um caráter formativo, pois “a dinâmica cíclica ação/reflexão” (MOREIRA, 2001), citado em Sanches (2005, p. 129), leva a que o professor utilize os resultados da reflexão e os transforme em prática, sendo esta também objeto de reflexão, construindo assim conhecimento e tornando-se autónomo no seu saber. Suportámos o nosso trabalho de investigação nos autores supracitados e ao longo das vinte seis sessões de trabalho interventivo que realizámos, efetuámos sempre uma reflexão crítica semanal. As dificuldades sentidas levaram-nos à reflexão e à reformulação do trabalho para posteriormente introduzirmos a nova informação no plano de ação da sessão seguinte. Ao finalizarmos cada unidade programática, o que representou a implementação de seis sessões, realizámos sempre uma reflexão crítica do trabalho desenvolvido e voltámos a incluir as conclusões na operacionalização da unidade programática subsequente.

A escolha das técnicas de pesquisa dependeu muito das questões que levantámos, tendo-se justificado a utilização de entrevistas, observa-

ções naturalistas, testes sociométricos e ainda o recurso à pesquisa documental. Após o reconhecimento do problema, realizámos um trabalho de pesquisa sobre o mesmo através de técnicas e instrumentos de recolha de dados que nos forneceram informações e levantaram questões que foram o ponto de partida para a escolha de estratégias de atuação. Para esse efeito, elaborámos um plano de intervenção que contemplou a implementação do trabalho cooperativo em sala de aula, entre fevereiro e junho de 2011. Com a intervenção pretendemos, acima de tudo, mudar a situação real da qual fizemos parte. Deste modo, definimos os seguintes objetivos:

- conduzir os alunos a um maior envolvimento na sua aprendizagem tornando-se mais ativos e responsáveis pelo seu sucesso educativo;
- desenvolver nos alunos o espírito de partilha, ajuda mútua e de respeito pelas diferenças, melhorando as relações sociais entre os elementos da turma;
- provocar a mudança nas nossas práticas educativas e nas de outros colegas, fomentando o espírito crítico e reflexivo.

Com base na aplicação das técnicas supracitadas analisámos os dados obtidos e tirámos conclusões que nos permitiram estabelecer estratégias consonantes com os objetivos da intervenção. No que concerne aos procedimentos adotados para recolha e organização dos dados, dividimo-los em dois; o momento antes e o depois da intervenção. Antes da intervenção, começámos pela técnica da observação naturalista de uma aula segundo a metodologia tradicional. A análise dos dados foi feita com base nos registos contidos no protocolo, que se organizaram em categorias e subcategorias de acordo com os objetivos estipulados. Seguiram-se as técnicas de entrevista ao diretor de turma e à encarregada de educação, ambas orientadas por um guião. Os dados obtidos foram transferidos e organizados de forma sistemática nos respetivos protocolos e posteriormente procedeu-se à análise de conteúdo. A técnica da pesquisa documental foi orientada no sentido de recolher dados novos ou complementares sobre a situação a intervir. A informação foi registada na respetiva ficha de recolha de dados e estes foram depois sujeitos a uma análise de conteúdo. Na análise que se efetuou posteriormente, teve-se sempre a preocupação de cruzar as informações com outras obtidas através de técnicas complementares. Quanto à técnica da sociometria (técnica que avaliou a interação dos alunos da turma), os dados resultantes das respostas aos inquéritos foram anotados e organizados numa folha sumário/matriz e procedeu-se à posterior análise das respostas. No momento final da intervenção voltou-se a aplicar a técnica da observação naturalista. Após a conclusão da aula, recorremos à memória do sucedido e registámos todas as inferências e notas comple-

mentares. Transpusemos para o protocolo toda a informação ouvida e a registada; posteriormente fez-se a análise de conteúdo. Realizámos também um segundo teste sociométrico aos alunos, e adoptámos os mesmos procedimentos da primeira aplicação. Aplicámos o mesmo teste e seguimos os mesmos critérios, com os dados recolhidos das respostas aos questionários, elaborámos as matrizes sociométricas e analisámos os dados.

## Caracterização da situação pedagógica inicial

Para a caracterização da situação inicial, recolhemos e analisámos os dados, aplicando as seguintes técnicas: observação naturalista, entrevista, sociometria e pesquisa e análise documental. O quadro que se segue destaca os enfoques que emergiram da análise da informação recolhida.

Quadro 1 – Caraterização da situação pedagógica inicial, decorrente da aplicação das várias técnicas de recolha e de análise dos dados

<p><b>Observação naturalista</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Aula centrada na professora.</li> <li>• Participam só os alunos interessados.</li> <li>• Ausência de interação para construção do saber.</li> <li>• Fraca motivação dos alunos.</li> <li>• Posturas individualistas dos alunos.</li> <li>• Ausência de atitude inclusiva por parte da professora.</li> </ul>	<p><b>Entrevista ao diretor de turma</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• A dinâmica de aprendizagem da turma: vários grupos - o grupo dos bons alunos, o grupo dos que têm dificuldades e os restantes que pouco trabalham.</li> <li>• Os principais problemas são a falta de atenção/concentração, desinteresse e falta de trabalho.</li> <li>• Os pares de empatia são de alunos do BIS.*</li> <li>• O G não está integrado na turma.</li> <li>• O R apresenta dificuldades, o que implica mais supervisão e apoio individualizado.</li> </ul>
<p><b>Sociometria</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Liderança dos alunos da freguesia dos BIS.</li> <li>• Fraca coesão dos restantes grupos.</li> <li>• Grupo de 4 alunos com muitas rejeições (J,G,JP e R).</li> <li>• Os mais escolhidos são bons alunos.</li> <li>• A aluna mais escolhida é a melhor aluna.</li> <li>• O aluno foco não foi escolhido, teve 5 rejeições.</li> </ul>	<p><b>Pesquisa documental</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• O R apresenta uma perturbação de aquisição académica da leitura e escrita, ou seja, dislexia e disortografia.</li> <li>• A sua escrita apresenta troca de letras/sílabas com grafia e som semelhantes, omissão de letras e dificuldades a nível sintático e de redação.</li> <li>• Beneficiou de Planos de Recuperação e de aulas de Apoio Pedagógico para trabalhar as suas dificuldades na Língua Portuguesa, no 1º ciclo.</li> <li>• O R evidencia imaturidade, insegurança e baixa autoestima.</li> </ul>

\* Aldeia a escassos quilómetros da escola.

## Intervenção pedagógica

Através da implementação da metodologia de aprendizagem cooperativa no modelo *jigsaw*, durante 26 sessões, entrevistamos na turma no sentido de promover um ambiente de aprendizagem de qualidade verdadeiramente inclusivo, ou seja, um ambiente onde todos aprendem, sendo responsáveis pela sua aprendizagem e a dos seus colegas. O referido modelo de aprendizagem fomenta, entre os alunos dos grupos de trabalho, a interdependência positiva, a responsabilidade individual e grupal através do envolvimento, a responsabilização de todos os alunos pela sua aprendizagem e pela dos outros e, ainda, a avaliação grupal. Concomitantemente, procurámos inculcar no grande grupo a adoção de comportamentos solidários nomeadamente de aceitação, ajuda, elogio e encorajamento. Para a consecução e avaliação dos objetivos comportamentais munimo-nos de grelhas de registo sistemático de observação de comportamentos e de fichas de autoavaliação e de avaliação grupal, tendo estas últimas desempenhado um forte papel na regulação dos comportamentos do grupo e na evolução sustentada da aprendizagem de todos. A atribuição de papéis a desempenhar pelos alunos no seio do grupo-base (capataz, treinador, guardião e escrivão) promoveu o sentido de responsabilidade e de autonomia dos mesmos.

## Procedimentos

### a) A nível da turma

- divisão do programa em quatro unidades de estudo;
- divisão de cada unidade em quatro partes;
- divisão da turma em grupos de quatro elementos;
- introdução teórica à metodologia (elaboração de fichas informativas);
- atribuição de papéis aos elementos dos grupos-base;
- elaboração de guiões de trabalho;
- elaboração de fichas de apoio (resumos para grupos de peritos e grupos-base);
- fichas de trabalho;
- diferenciação de recursos (fichas de trabalho, resumos da matéria e fichas de avaliação);
- tutoria de pares;

- minitestest;
- diversificação de estratégias de consolidação da matéria;
- construção de grelhas de observação de comportamentos;
- elaboração de grelhas de avaliação individual e grupal;
- grelhas diferenciadas de observação de comportamentos;
- definição de critérios de avaliação;
- elaboração de um documento síntese dos comportamentos dos alunos para análise e reflexão conjunta.

### **b) A nível do aluno foco**

- reforço positivo;
- aplicação de minitestest diferenciados;
- recursos diferenciados (resumos da unidade de estudo na forma de esquema).

## **Resultados/mudanças observadas**

Através do quadro que se segue apresentamos uma síntese dos resultados/mudanças observadas. No que concerne às competências académicas, pela análise dos resultados obtidos pelos alunos nos diferentes minitestest aplicados ao longo da intervenção, constatámos que houve uma evolução positiva desde o estudo da primeira à quarta unidade (de seis alunos com resultados inferiores a 50% na 1ª unidade de trabalho a todos os alunos com sucesso nas 3ª e 4ª unidades).

Quanto às competências sociais, o estudo comparativo dos dados contidos nas matrizes dos dois testes sociométricos aplicados possibilitou-nos a constatação de que ocorreram melhorias nas interações do grupo. Também através do registo sistemático dos comportamentos observados em contexto de sala de aula, pudemos fazer uma análise dos mesmos e tirar conclusões no que se refere aos objetivos sociais específicos por nós estipulados: ajuda os outros, aceita as ideias dos outros, elogia os outros e encoraja os outros.



Quadro 2 – Resultados/mudanças observadas

NA TURMA			
Competências acadêmicas		Competências sociais	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Na 1ª unidade de trabalho, 6 alunos obtiveram resultados inferiores a 50%.</li> <li>• Na 2ª unidade de trabalho, 2 alunos obtiveram resultados inferiores a 50%.</li> <li>• Nas 3ª e 4ª unidades de trabalho, todos alunos obtiveram resultados superiores a 50%.</li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ligeira melhoria das interações entre os alunos do BIS e os restantes colegas.</li> <li>• 5 elementos de grupos diferentes manifestaram vontade em, futuramente, trabalhar com colegas dos seus grupos-base.</li> <li>• Reciprocidade de escolhas entre o G e a RG (alunos, inicialmente, muito conflituosos em situação de grupo-base).</li> <li>• Os 4 alunos mais rejeitados na 1ª sociometria reduziram o número de rejeições.</li> <li>• Objetivos sociais específicos:</li> </ul>	
	<i>Objetivos sociais específicos</i>	<i>Muitas vezes</i>	<i>Às vezes</i>
	Ajuda os outros	Observado em 10 alunos	Observado em 14 alunos
	Aceita as ideias dos outros	Observado em 8 alunos	Observado em 10 alunos
	Elogia os outros	Não observado	Observado em 16 alunos
	Encoraja os outros	Não observado	Observado em 8 alunos
ALUNO FOCO			
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Melhoria dos resultados académicos (60% a 76%).</li> <li>• Redução do número de rejeições (de 5 para 2).</li> <li>• Na 2ª sociometria foi escolhido por 3 colegas (na 1ª sociometria não obteve nenhuma escolha).</li> </ul>			

## Conclusões

Iniciámos o nosso projeto com o desejo de implementar a mudança nos alunos e, em jeito de conclusão, podemos afirmar que a criação de ambientes de aprendizagem em que todos os alunos se envolvem na partilha de informação e de conhecimentos, no compromisso e responsabilização pelo sucesso do grupo, leva ao aumento da produtividade e consequentemente ao sucesso académico de todos e de cada um. A gestão da sala de

aula com a introdução de práticas pedagógicas como a tutoria entre pares, a diferenciação dos recursos, o investimento na consolidação das aprendizagens e os minitestes, sempre planejados a pensar na inclusão de todos, demonstrou-se benéfica porque promoveu o sucesso académico e a inclusão escolar. A aprendizagem cooperativa revelou ser uma prática pedagógica promotora do sucesso académico não só dos alunos com dificuldades como dos mais capazes; estes, porque ao explanarem as matérias aos colegas, reorganizaram o seu pensamento, desenvolvendo-se cognitivamente; os primeiros porque tiveram como professores os seus pares a usarem a mesma linguagem. Ao longo da intervenção pedagógica, a elaboração de resumos escritos de apoio às matérias estudadas foi uma necessidade emergente, pois constatámos que os alunos, pelo menos nesta faixa etária, apresentaram dificuldades na capacidade de síntese da informação estudada. O desenvolvimento das competências académicas implicou a mudança de atitudes por parte dos alunos face ao trabalho em grupo, apelou a comportamentos de aceitação, de respeito, de elogio, de encorajamento, pilares sobre os quais assenta o espírito de equipa. Do registo sistemático dos comportamentos observados, pudemos verificar e concluir que os alunos revelaram mais dificuldades em demonstrar comportamentos de elogio e de encorajamento em detrimento dos restantes. Foi nesta área que nos deparámos com a dificuldade em mudar os comportamentos de alguns alunos que teimaram em trabalhar num espírito mais individual focados no seu resultado académico e com fraco sentido de solidariedade. Estamos conscientes que a mudança de mentalidades e de comportamentos é um processo moroso e, por isso, a investigação, pela sua curta duração, não nos levou a alcançarmos melhores resultados. Contudo, não obstante a competição fomentada entre os grupos com a aplicação do modelo, temos a certeza que deixámos nestes alunos uma semente para a competência da cooperação, tão necessária ao crescimento dos indivíduos e das organizações (COCHITO, 2004).

## Referências

AGUADO, D. *Educação intercultural e aprendizagem cooperativa*. Porto: Porto Editora, 2000.

AINSCOW, M. Tornar a educação inclusiva: como esta tarefa deve ser conceituada? In: OSMAR, F.; WINDYZ, F.; TIMOTHY, I.; DEBORA, R. (Org.). *Tornar a educação inclusiva*. Brasília, DF: Unesco, 2009.

- ARENDS, E. *Aprender a ensinar*. Lisboa: Mc Graw-Hill, 1995.
- BESSA, N.; FONTAINE, A. *Cooperar para aprender: uma introdução à aprendizagem cooperativa*. Porto: ASA, 2002.
- BOGDAN, R.; BIKLEN, S. *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora, 1994.
- COCHITO, I. *Cooperação e aprendizagem*. Lisboa: ACIME, 2004.
- COLAÇO, C.; SANCHES, I. Gerir a diversidade: contributos da aprendizagem cooperativa para a construção de salas de aula inclusivas. *Revista Portuguesa de Educação*, v. 26, n. 1, p. 307-347, 2013. Disponível em: <[http://www.scielo.gpeari.mctes.pt/scielo.php?pid=S0871-91872013000100012&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.gpeari.mctes.pt/scielo.php?pid=S0871-91872013000100012&script=sci_arttext)>. Acesso em: 15 jun. 2015.
- CORREIA, L. *Educação Inclusiva ou educação apropriada?* Porto: Porto Editora, 2001.
- FONTES, A.; FREIXO, O. *Vigotsky e a aprendizagem cooperativa*. Lisboa: Livros Horizonte, 2004.
- FREITAS, L.; FREITAS, C. *Aprendizagem cooperativa*. Lisboa: ASA, 2003.
- GUERRA, I. *Fundamentos e processos de uma sociologia de ação*. Cascais: Principia, 2002.
- LEITÃO, F. *Valores educativos, cooperação e inclusão*. Salamanca: Luso-Española de Ediciones, 2010.
- LIMA-RODRIGUES, L. *Percursos de educação inclusiva em Portugal: dez estudos de casos*. Lisboa: Fórum de estudos de educação inclusiva, 2007.
- LOPES, J.; SILVA, H. *A aprendizagem cooperativa na sala de aula: um guia prático para o professor*. Lisboa: Lidel, 2009.
- MADUREIRA, I.; LEITE, T. *Necessidades educativas especiais*. Lisboa: Universidade Aberta, 2003.
- PERRENOUD, P. *A escola e a aprendizagem da democracia*. Porto: ASA, 2002.
- SANCHES, I. Compreender, agir, mudar, incluir. Da investigação-ação à educação inclusiva. *Revista Lusófona da Educação*, n. 5, p. 127-142, 2005. Disponível em: <[http://www.scielo.oces.mctes.pt/scielo.php?pid=S1645-72502005000100007&script=sci\\_arttext#1](http://www.scielo.oces.mctes.pt/scielo.php?pid=S1645-72502005000100007&script=sci_arttext#1)>. Acesso em: 15 jun. 2015.
- \_\_\_\_\_; TEODORO, A. Procurando Indicadores de Educação Inclusiva: as Práticas dos Professores de Apoio Educativo. *Revista Portuguesa de Educação*, v. 20, n. 2, p. 105-149, 2007. Disponível em: <[http://www.scielo.oces.mctes.pt/scielo.php?pid=S0871-91872007000200005&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.oces.mctes.pt/scielo.php?pid=S0871-91872007000200005&script=sci_arttext)>. Acesso em: 15 jun. 2015.
- SANCHEZ, P. A educação inclusiva: um meio de construir escolas para todos no século XXI. *Revista da Educação Especial*, n. 1, p. 7-18, 2005.

SILVA, M. Da exclusão à inclusão: Concepções e práticas. *Revista Lusófona de Educação*, n. 13, p. 135-153, 2009.

VIGOTSKY, L. *Pensamento e Linguagem*. Lisboa: CLIMEPSI, 2007.

Recebido em 01 mar. 2016 / Aprovado em 18 mai. 2016

Para referenciar este texto:

ALVES, I. S.; SANCHES, I. R.; TAVARES, C. P. Aprendizagem cooperativa como prática pedagógica inclusiva: aplicação do modelo jigsaw numa turma do 2º ciclo. *EccoS*, São Paulo, n. 40, p. 187-204. maio/ago. 2016.

# *Resenhas*

*Reviews*



***Vamos brincar de quê?***  
***Cuidado e educação no desenvolvimento infantil***  
 de Daniele Nunes Henrique Silva  
 e Fabrício Santos Dias de Abreu (Org.)  
 São Paulo: Summus, 2015.  
 (Imaginar e Criar na Educação Infantil). 158 p.

**Ligia de Carvalho Abões Vercelli**

Doutora em educação. Professora do Programa de Mestrado em Gestão e Práticas Educacionais da Universidade Nove de Julho (Progepe/Uninove)  
 ligia@uninove.br

A presente obra pertence à coleção *Imaginar e Criar na Educação Infantil* e foi organizada por Daniele Nunes Henrique Silva e Fabrício Santos Dias de Abreu. É composta por seis capítulos, sendo que cada um deles foi escrito por diferentes autores. Trata-se de uma coletânea que discute a relevância do ato de brincar para as crianças pequenas, sob a perspectiva histórico-cultural.

O prefácio, cujo título é “Das artes do brincar: seu papel no desenvolvimento cultural da criança”, foi escrito por Ana Luiza Bustamante Smolka, docente da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), que destaca, como importantes, os seguintes aspectos discutidos no livro: “o brincar como atividade criadora, lócus de elaboração (d)e vivência de papéis e posições sociais; a brincadeira como meio/modo de apropriação, mas sobretudo de criação e (trans)formação da cultura; a importância da mediação e do olhar interpretativo – imaginativo – dos adultos nos gestos de ensinar; as intrínsecas articulações entre emoção, memória, imaginação na constituição dramática da personalidade, do psiquismo humano” (p. 15-16).

O primeiro capítulo, intitulado “A constituição cultural da criança e a brincadeira: contribuições e responsabilidades da educação infantil”,

de autoria de Ivone Martins de Oliveira e Anna Maria Lunardi Padilha, discute as contribuições da educação infantil para a constituição cultural da criança, sobretudo no que diz respeito ao brincar como prática social. As autoras ressaltam que o objetivo maior dessa etapa de ensino é a promoção de condições para o desenvolvimento integral das crianças, e que o desenvolvimento cultural pressupõe a entrada delas no mundo simbólico; portanto, faz-se necessário que os professores reflitam sobre seu papel nesse processo. Apresentam um breve histórico sobre o papel da escola para os pequenos, desde Comênio até a atualidade, apontando que ainda hoje existem práticas pedagógicas polarizadas a respeito da educação de crianças pequenas, ora sob uma perspectiva assistencialista, que entende que a educação infantil deva estar pautada no cuidar, sobretudo, para as camadas populares, ora sob uma perspectiva escolarizante que entende a educação infantil como preparação das crianças para o ingresso no ensino fundamental. E o brincar, como fica? Para trabalhar essa questão, as autoras recorrem, principalmente, a Vygotsky e a Leontiev, abordando de que forma esses autores concebem o desenvolvimento psíquico da criança e a importância da atividade lúdica para a resolução de conflitos pessoais, na construção do eu e no desenvolvimento das funções mentais superiores, tais como pensamento, linguagem e imaginação. Além disso, as autoras discutem a brincadeira na educação infantil, a prática pedagógica e o papel do professor. As autoras, citando Sitta (2008, p. 115), salientam que “[...] não basta a escola ter espaços físicos amplos e de qualidade se a professora não os utiliza como mediadores, organizando-os de maneira que as crianças possam explorá-los ao máximo em suas brincadeiras”. Entendemos que tal discussão se torna extremamente pertinente, uma vez que os espaços das creches e pré-escolas não são utilizados como um todo, limitando, dessa forma, a criatividade infantil.

Clícia Assumpção Martarello de Conti, no segundo capítulo, denominado “A infância e o brincar”, alerta pais e professores para o risco da desconstrução do conceito de infância na contemporaneidade e para a necessidade de sua ressignificação. Para tal, a autora discorre sobre a construção social da infância, tomando por base a obra “A história social da criança e da família”, de Philippe Ariès, e sobre as necessidades emocionais das crianças. A autora discorre sobre o desenvolvimento emocional da criança e o papel do adulto nesse processo. Aponta, de uma maneira muito agradável, crítica e com linguagem clara, alguns aspectos importantes da infância contemporânea que contribuem para sua desconstrução. Em seguida, a autora apresenta o brincar sob a perspectiva psicanalítica de Winnicott, e encerra apontando qual seria o papel do educador nes-



se processo. Esse capítulo é de muita riqueza, uma vez que, dificilmente, encontramos livros na área da educação que discutem a importância do brincar, sob o viés psicanalítico. No meu entendimento, tal enfoque permite que o leitor entenda como ocorre a constituição do mundo objetivo percebido e do mundo subjetivo concebido, além do conceito de transacionalidade cunhados pelo autor e que são de suma importância para a prática pedagógica.

No terceiro capítulo, intitulado “O brincar na educação infantil e o desenvolvimento cultural da criança”, Maria Nazaré da Cruz inicialmente comenta algo que me parece fundamental e que se faz necessário repensar na educação infantil. A autora, citando Martins e Cruz (2008, p. 169), ressalta que, embora educadores, pesquisadores e documentos oficiais apontem a importância da atividade lúdica nessa etapa de ensino “[...] nem sempre encontraremos a mesma relevância no cotidiano pedagógico das instituições responsáveis pela educação da infância”. Apresenta os fatores que impedem que a ludicidade aconteça e problematiza algumas tensões enfrentadas pelos professores no cotidiano da educação infantil que possivelmente dificultam o trabalho com a brincadeira em creches e pré-escolas. Para a autora, tais tensões derivam de visões contraditórias sobre o brincar, ora como uma atividade entendida como sendo espontânea da criança dispensando qualquer intervenção do adulto, ora como meio de aprendizagem de diferentes conteúdos e/ou habilidades. A autora discute, no decorrer do capítulo, como a brincadeira da criança se constitui e se desenvolve, destacando a importância do adulto ou parceiro mais experiente nesse processo. Em seguida, aponta o papel da brincadeira de faz de conta no desenvolvimento cultural da criança, revelando aspectos referentes à cognição, imaginação e constituição da subjetividade. Termina o capítulo refletindo sobre a brincadeira na prática docente da educação infantil, problematizando a tensão entre o brincar como atividade constitutiva do processo de desenvolvimento cultural da criança e o brincar pedagogizado. Tal aspecto é discutido de maneira crítica, o que possibilita aos professores e futuros professores uma visão da brincadeira nessa etapa da educação como fator preponderante do desenvolvimento infantil, levando-os a tomar ciência do seu papel enquanto profissionais responsáveis pelos pequenos.

Silviane Barbato e Gabriela Sousa de Melo Mieto, no quarto capítulo, intitulado “O brincar, a construção de conhecimentos e a convivência”, discutem as articulações entre o brincar e os processos de construção de conhecimento em contexto escolar, pautando-se na seguinte pergunta: “Afim, por que é importante brincar na escola? Para responder, as autoras trazem situações reais vividas no cotidiano da escola de educação infantil,

apresentando as três funções do brincar, a saber: como fruição da imaginação, como atividade-ponte entre o conhecimento informal do cotidiano e o formal apresentado na escola e como mediação do aprendizado de algum conhecimento específico. O capítulo também aborda as interações inclusivas entre pares e os recursos que podem enriquecer a experiência do brincar, tais como as novas tecnologias de informação e comunicação (TICs).

Daniele Nunes Henrique Silva, Marina Teixeira Mendes de Souza Costa e Fabrício Santos Dias de Abreu, no quinto capítulo, denominado “Imaginação no faz de conta: o corpo brinca”, destacam que até recentemente as escolas, de modo geral, em função de vários fatores, não valorizavam em suas práticas pedagógicas a vivência criadora, sensível e estética de crianças e professores. Ressaltam que, a partir da década de 1990, o cenário se modificou, uma vez que a concepção de infância adotada articula o cuidar e o educar, possibilitando que os pequenos criem e produzam fazendo uso de narrativas, desenho, brincadeiras etc. Para abordar a origem da imaginação, os autores recorrem a Vygotsky e a Leontiev, os quais a explicam apontando as quatro leis gerais entre o real e a fantasia, a saber: a forma em que pensamos são compostas por elementos retirados da realidade concreta; a relação entre realidade e fantasia se estabelece por meio de produtos da imaginação, que criam imagens amalgamadas a fenômenos complexos da realidade; o aspecto emocional como vínculo entre a realidade e a fantasia e, por último, a relação entre o real e a fantasia fundamenta-se no princípio explicativo da originalidade, isto é, a imaginação pode ser inédita não associada à experiência anterior. A riqueza do capítulo se encontra nos quatro episódios apresentados pelos autores com o objetivo de apontar como a criança se relaciona com o brincar.

Lavínia Lopes Salomão Magiolino, no sexto e último capítulo, denominado “Afetividade, imaginação e dramatização na escola: apontamentos para uma educação (est)ética”, analisa a dramatização no processo da constituição subjetiva e explora as relações existentes entre emoção, sentimento e fantasia na brincadeira, bem como problematiza os modos de sentir e de se expressar no espaço escolar. Para fundamentar suas ideias, a autora recorre a Vygotsky, Bakhtin e Wallon. Apresenta o teatro como uma atividade criadora e como arte, técnica social das emoções. Faz uma crítica às escolas que utilizam metodologias de ensino e atividades com o objetivo de controlar as emoções das crianças. Tal aspecto, atualmente tão discutido por muitos pesquisadores, vai de encontro com a concepção de criança proposta pelos autores desse livro e da qual compartilhamos. Este capítulo discute o significado das emoções para esses três autores e a importância da

dimensão afetiva e sua relação com a fantasia e a imaginação. Além disso, a autora discute a dramatização como expressão das emoções.

O livro aborda o brincar de uma forma séria e crítica, porém leve. Por ser a principal atividade da criança, os autores apresentam aos professores de educação infantil e das primeiras séries dos anos iniciais subsídios fundamentais para uma prática pedagógica que esteja voltada às necessidades da infância, que não dicotomize o cuidar do educar e, principalmente, que valorize a criança em todos os seus aspectos, uma vez que ela se desenvolve por meio da mediação com seus pares e seus professores.



***Caio Prado Júnior: Uma Biografia Política***  
 de Luiz Bernardo Pericás  
 São Paulo: Boitempo, 2016. 504 p.

A atuação política de Caio Prado Júnior

**Graziela Naclério Forte**

Professora-pesquisadora em História da Arte Brasileira,  
 Pós-doutoranda pela Unesp-Marília e doutora pela Unicamp. São Paulo - Brasil.  
 grazielaforte@hotmail.com

O historiador Luiz Bernardo Pericás – autor de *Os Cangaceiros: Ensaio de Interpretação Histórica* (São Paulo: Boitempo, 2010 e Havana: Editorial de Ciencias Sociales, 2014), com o qual recebeu a Menção Honrosa do Prêmio Casa de las Américas 2012, em Cuba, e os livros *Che Guevara e a Luta Revolucionária na Bolívia* (São Paulo: Xamã, 1997), *Che Guevara e o Debate Econômico em Cuba* (São Paulo: Xamã, 2004; Nova Iorque: Atropos Press, 2009; Buenos Aires: Ediciones Corregidor, 2011 e Havana: Fondo Editorial Casa de las Americas, Prêmio Ezequiel Martínez Estrada), além do romance *Cansaço, a Longa Estação* (São Paulo: Boitempo, 2012) que virou peça de teatro (2015) – acaba de lançar mais um trabalho de fôlego: *Caio Prado Júnior: uma biografia política*.

O livro atual, se destaca por preencher uma lacuna nos estudos de história contemporânea: a análise profunda entre a obra teórica e a atuação política do intelectual Caio Prado Júnior, considerado um dos cinco principais intérpretes do Brasil, ao lado de Gilberto Freyre, Sérgio Buarque de Holanda, Euclides da Cunha e Antonio Candido.

Pericás investigou os livros e os autores que Prado lera e mantivera em sua biblioteca e, por consequência, de que forma eles o influenciaram. Desconfiava de que o autor de *Formação do Brasil contemporâneo* (1942)

não tinha sido um militante de gabinete apenas. Queria saber ainda por quais países havia viajado, quem eram seus contatos no exterior e de quais instituições fora membro. Incomodado com estas e outras questões, partiu para a pesquisa.

Na época em que começou a levantar as fontes primárias, o acervo do intelectual, formado por cartas, recortes de jornais e fotos estava sendo gradativamente disponibilizado pelo Instituto de Estudos Brasileiros, da Universidade de São Paulo (IEB-USP), porque todo o material encontrava-se em processo final de catalogação, uma vez que não fazia muito tempo que passara a pertencer à referida instituição. Assim, este trabalho apoiou-se na ampla documentação do próprio Caio, que até então havia sido muito pouco explorada.

Luiz Bernardo também teve acesso à biblioteca de Prado, que atualmente pertence ao IEB, assim como o acervo. Valendo-se do fato de ser sobrinho-bisneto do biografado, conseguiu muitos outros documentos, todos inéditos, na casa de familiares.

Para completar, o autor entrevistou amigos, familiares, estudiosos do tema e militantes políticos que atuaram junto com Caio Prado Júnior.

A partir daí, os fios foram sendo trançados com o objetivo de mostrar como a militância política, as leituras de autores marxistas, as amizades com dirigentes de órgãos internacionais, as viagens aos “países da cortina de ferro”, socialistas, influenciaram a obra teórica de Caio Prado Júnior. Em outros termos, a grande contribuição deste livro é, justamente, jogar luz sobre como o método marxista norteou os livros e escritos teóricos de Caio, ao interpretar os problemas inerentes à formação social do Brasil. Vale lembrar que este tipo de análise é pouco comum.

Ao falar da militância de Caio Prado Júnior, é preciso dizer, necessariamente, sobre os variados aspectos de sua vida privada, uma vez que, desde muito jovem até adoecer, integrara as fileiras do PCB. Por isso, o livro de Pericás acaba trazendo algumas das histórias dos familiares e amigos mais próximos, com o intuito de melhor contextualizar os acontecimentos políticos.

Dividido em doze capítulos que narram desde seu ingresso no PCB até os últimos anos de vida, o livro possui um bem cuidado caderno de fotos e é sem dúvida indispensável para todos que se interessam pela história do Brasil contemporâneo, principalmente aqueles que têm interesse especial pelo marxismo.

Pericás acaba de ser contemplado com o Prêmio Juca Pato Intelectual 2016 por essa extraordinária obra sobre a trajetória de Caio Prado Júnior, fundador da União Brasileira de Escritores (UBE) e ele próprio fora agraciado com o Prêmio Juca Pato, em 1966.

# *Instruções para os autores*

*Instructions for authors*





# DIRETRIZES PARA AUTORES

Publicação científica quadrimestral do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Nove de Julho (Uninove) que se destina a estimular e a divulgar, sob temáticas educacionais definidas anualmente por seu Conselho Editorial, questões e debates de interesse da comunidade acadêmica, por meio de artigos de cunho transdisciplinar, em intercâmbio e cooperação interinstitucional.

Podem ser apresentados à análise da Comissão Editorial artigos e resenhas (de, no máximo, um ano entre o lançamento da obra e a data desta publicação) em português ou espanhol.

## **Submissão de trabalhos, aspectos éticos e direitos autorais**

- Os trabalhos submetidos à Comissão Editorial são avaliados quanto a seu mérito científico, sua adequação aos requisitos da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT) [[www.abnt.org.br](http://www.abnt.org.br)] e a estas instruções editoriais;

- Os trabalhos devem ser inéditos no Brasil e não podem ser submetidos à avaliação simultânea em outro periódico. Textos já veiculados em eventos não podem ultrapassar um ano de sua divulgação e devem ter essa data explicitada;
- A Comissão Editorial pode aceitar ou não os artigos a ela submetidos e, eventualmente, sugerir modificações ao(s) autor(es), a fim de adequar os textos à publicação;
- Os textos devem vir acompanhados, em arquivo separado, de formulário de autorização (o modelo está disponível em [www.uninove.br/revistaeccos](http://www.uninove.br/revistaeccos)), no qual deixarão explícita a exclusividade de publicação, impressa e eletrônica do artigo pela revista Eccos. No formulário, deve constar endereço postal completo, telefones e e-mail;
- A instituição e/ou qualquer dos organismos editoriais desta publicação não se responsabilizam pelas opiniões, ideias e conceitos emitidos nos textos, por serem de inteira responsabilidade de seu(s) autor(es);
- Todos os trabalhos são submetidos à leitura de, pelo menos, dois pareceristas, garantidos sigilo e anonimato tanto do(s) autor(es) quanto dos pareceristas;
- As sínteses dos pareceres, em caso de aceite condicionado ou recusa, são encaminhadas ao(s) autor(es);
- Os trabalhos devem ser enviados exclusivamente para o endereço eletrônico: [www.uninove.br/revistaeccos](http://www.uninove.br/revistaeccos).

## Formatação

Os textos devem ser elaborados conforme as seguintes instruções:

- Digitados no Word (.DOC) ou programa compatível de editoração; fonte Times New Roman, tamanho 12, alinhamento à esquerda, sem recuo de parágrafo, e espaçamento (entrelinha) duplo;
- Artigos devem ter entre 14 mil e 35 mil caracteres com espaços; ensaios de 8 mil a 20 mil caracteres com espaços, e resenhas, entre 3,5 mil e 7 mil caracteres com espaços;
- Artigos devem apresentar título, resumo (entre cem e 150 palavras) e palavras-chave (máximo cinco) na língua de origem do texto. Devem conter, ainda, title, abstract e key words. Ao final, obrigatoriamente, a lista de referências utilizadas no corpo do texto;
- Notas servem para explicações ou esclarecimentos e não se confundem com referência à fonte; devem vir ao final do texto, com numeração sequencial em algarismos arábicos;

- Unidades de medida devem seguir os padrões do Sistema Internacional de Unidades (SI), elaborados pelo Bureau Internacional de Pesos e Medidas (BIPM) [www.bipm.org]; em casos excepcionais, a unidade adotada deve estar seguida da referência expressa no SI, entre parênteses;
- Palavras estrangeiras devem ser grafadas em itálico;
- Neologismos ou acepções incomuns, grafe entre “aspas”;
- Trabalhos que exijam publicação de gráficos, quadros, tabelas ou qualquer tipo de ilustração devem apresentar as respectivas legendas, citando a fonte completa e sua posição no texto. Os arquivos devem ser encaminhados separadamente e, sempre que possível, no formato original do programa de elaboração (por exemplo: CAD, CDR, EPS, JPG, TIF, XLS), e as imagens, com alta definição (mínimo de 300 dots per inchs [DPIs]); para mapas ou micrografias, devem estar explícitas as marcas de escala.

## Para citar

Há duas maneiras de citar uma fonte: direta (respeitando redação, ortografia e pontuação originais) ou indireta, na qual se usa apenas o conceito da fonte, que não aparece de forma literal ou textual. Observe:

A ironia seria assim uma forma implícita de heterogenia, mostrada conforme a classificação proposta por Authier-Reiriz (1982).

Oliveira e Leonardos (1943, p. 146) dizem que a “[...] relação da série São Roque com os granitos porfiróides pequenos é muito clara.”

Outro autor nos informa que “[...] apesar das aparências, a desconstrução do logocentrismo não é uma psicanálise da filosofia [...]” (DERRIDA, 1967, p. 293).

No caso de o trecho citado ultrapassar 210 toques (caracteres + espaços), deve-se adotar recuo e justificação do parágrafo, sem o uso de aspas e em tamanho 10. Observe:

A teleconferência permite ao indivíduo participar de um encontro nacional ou regional sem a necessidade de deixar seu local de origem. Tipos comuns de teleconferência incluem o uso da televisão, telefone, e computador. Através de áudio-conferência, utilizando a companhia local de telefone, um sinal de áudio pode ser emitido em um salão de qualquer dimensão [...] (NICHOLS, 1993, p. 181).

## Para referenciar

Ao referenciar uma fonte, atente à ordem dos elementos, à pontuação e, principalmente, às informações essenciais que devem ser fornecidas e, sempre que possível, informe se a fonte está disponível eletronicamente (on-line). Observe:

### Livro

Os elementos essenciais são: autor(es) do livro, título do livro, edição, local, editora e data da publicação.

BUARQUE, C. *Benjamim*. 2. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.

### Livro (parte)

Os elementos essenciais são: autor(es) da parte, título da parte, autor(es) do livro, título do livro, edição, local, editora, data da publicação e intervalo de páginas da parte.

DERENGOSKI, P. R. Imprensa na Serra. In: BALDESSAR, M. J.;

CHRISTOFOLETTI, R. (Org.). *Jornalismo em perspectiva*. 1. ed. Florianópolis: Ed. da UFSC, 2005. p. 13-20.

### Livro (meio eletrônico)

Os elementos essenciais são os mesmos do livro ou da parte do livro, porém acrescidos do endereço eletrônico e data de acesso (se o meio for on-line).

ASSIS, M. de. *Memórias póstumas de Brás Cubas*. 1. ed. São Paulo: VirtualBooks, 2000.

Disponível em <[http://virtualbooks.terra.com.br/freebook/port/download/Memorias\\_Postumas\\_de\\_Bras\\_Cubas.pdf](http://virtualbooks.terra.com.br/freebook/port/download/Memorias_Postumas_de_Bras_Cubas.pdf)>. Acesso em: 31 dez. 2004.

FERREIRA, A. B. de H. *Novo dicionário Aurélio*. 3. ed. São Paulo: Positivo, 2004. 1 CD-ROM.

### Periódico (parte)

Os elementos essenciais são: autor(es) da parte, título da parte, título do periódico, local, fascículo (número, tomo, volume etc.), intervalo de páginas da parte e data da publicação.

BIARNÈS, J. O significado da escola nas sociedades do século XXI (o exemplo da escola francesa). *EccoS – Revista Científica*, São Paulo, v. 6, n. 2, p. 107-128, jul./dez. 2004.

## Periódico (meio eletrônico)

Os elementos essenciais são os mesmos da parte do periódico, porém acrescidos do endereço eletrônico e data de acesso (se o meio for on-line).

BIARNÈS, J. O significado da escola nas sociedades do século XXI (o exemplo da escola francesa). *EccoS – Revista Científica*, São Paulo, v. 6, n. 2, p. 107-128, jul./dez. 2004.

Disponível em: <[http://portal.uninove.br/marketing/cope/pdfs\\_revistas/eccos/eccos\\_v6n2/eccosv6n2\\_jeanbianes\\_traddesire.pdf](http://portal.uninove.br/marketing/cope/pdfs_revistas/eccos/eccos_v6n2/eccosv6n2_jeanbianes_traddesire.pdf)>. Acesso em: 31 dez. 2004.

## Trabalho acadêmico

Os elementos essenciais são: autor(es) do trabalho acadêmico, título do trabalho acadêmico, data da apresentação, definição do trabalho (dissertação, monografia, tese etc.), titulação visada, instituição acadêmica (incluindo escola, faculdade, fundação etc.), local e data da publicação.

DE NIL, L. F.; BOSSHARDT, H-G. Studying stuttering from a neurological and cognitive information processing perspective. In: WORLD CONGRESS ON FLUENCY DISORDERS, 3., 2001, Nyborg. *Annals...* Nyborg: IFA, 2001. p. 53-58.

HARIMA, H. A. *Influência da glucana na evolução do lúpus murino*. 1990. Tese (Doutorado)-Escola Paulista de Medicina, Universidade Federal de São Paulo, São Paulo, 1990.

XAVIER, E. F. T. *Qualidade nos serviços ao cliente: um estudo de caso em bibliotecas universitárias da área odontológica*. 2001. Dissertação (Mestrado em Ciências da Comunicação)-Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2001.

### Observação:

Na elaboração destas normas editoriais, foram consultados os seguintes documentos da ABNT: NBR 6023, NBR 6024, NBR 6027, NBR 6028, NBR 6034, NBR 10520, NBR 10522, NBR 10525, NBR 12256.





# ECCOS

Revista Científica

Fonte: Adobe Garamond  
Papel de miolo: Pólen Soft, 80g/m<sup>2</sup>  
Papel de capa: Supremo, 250g/m<sup>2</sup>

Impressão: Gráfica Uninove  
Tiragem desta edição: mil exemplares