

GIVANILDO DA SILVA
LANA LISIÊR DE LIMA PALMEIRA
(ORGANIZADORES)

CENÁRIOS DA POLÍTICA EDUCACIONAL

FRENTE ÀS POLÍTICAS PÚBLICAS
BRASILEIRAS: OS 20 ANOS DO GAE

EDITORA
phillos.
ACADEMY



A obra “Cenários da política educacional frente às políticas públicas brasileiras: os 20 anos do GAE” é um convite à leitura e releitura, ao provocar inúmeras indagações sobre as políticas educacionais e os embates em âmbito macro e micro, destacando a luta permanente da sociedade civil pela democratização da educação.

Estão reunidos nesta obra textos de pesquisadores, discentes e egressos do GAE, resultantes de estudos na iniciação científica, trabalhos de conclusão de curso e estudos provenientes da formação na pós-graduação, mestrado e doutorado, os quais podemos agrupar em alguns eixos temáticos que se relacionam às linhas de pesquisa do grupo: Avaliação de/e políticas públicas da educação básica e superior; Planejamento educacional; História da educação e políticas públicas; Direitos humanos, educação e diversidades. Destacamos ainda nos textos, a ênfase a estudos sobre a realidade educacional alagoana, aliados a pesquisas que dialogam com as políticas públicas nacionais.



EDITORA
phillos.
ACADEMY



CENÁRIOS DA POLÍTICA
EDUCACIONAL FRENTE ÀS
POLÍTICAS PÚBLICAS BRASILEIRAS:
OS 20 ANOS DO GAE

Direção Editorial

Willames Frank da Silva Nascimento

Comitê Científico Editorial

Dr. Alberto Vivar Flores

Universidade Federal de Alagoas | UFAL (Brasil)

Dr^a. María Josefina Israel Semino

Universidade Federal do Rio Grande | FURG (Brasil)

Dr. Arivaldo Sezyshita

Universidade Federal da Paraíba | UFPB (Brasil)

Dr. Dante Ramaglia

Universidad Nacional de Cuyo | UNCUYO (Argentina)

Dr. Francisco Pereira Sousa

Universidade Federal de Alagoas | UFAL (Brasil)

Dr. Sirio Lopez Velasco

Universidade Federal do Rio Grande | FURG(Brasil)

Dr. Thierno Diop

Université Cheikh Anta Diop de Dakar | (Senegal)

Dr. Pablo Díaz Estevez

Universidad De La República Uruguay | UDELAR (Uruguai)

GIVANILDO DA SILVA
LANA LISIÊR DE LIMA PALMEIRA
(ORGANIZADORES)

CENÁRIOS DA POLÍTICA
EDUCACIONAL FRENTE ÀS
POLÍTICAS PÚBLICAS BRASILEIRAS:
OS 20 ANOS DO GAE

Goiânia-GO | EDITORA
2021 | **phillos.**
ACADEMY

DIREÇÃO EDITORIAL: Willames Frank
DIAGRAMAÇÃO: Willames Frank
DESIGNER DE CAPA: Willames Frank

O padrão ortográfico, o sistema de citações e referências bibliográficas são prerrogativas do autor. Da mesma forma, o conteúdo da obra é de inteira e exclusiva responsabilidade de seu autor.



Todos os livros publicados pela Editora Phillos estão sob os direitos da Creative Commons 4.0
https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.pt_BR

2020 Editora PHILLOS ACADEMY
Av. Santa Maria, Parque Oeste, 601.
Goiânia-GO
www.phillosacademy.com
phillosacademy@gmail.com

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

S408p

SILVA, Givanildo da; PALMEIRA, Lana Lisiêr de Lima (org.)

Cenários da política educacional frente às políticas públicas brasileiras: os 20 anos do GAE. [recurso digital] / Givanildo da Silva, Lana Lisiêr de Lima Palmeira. – Goiânia-GO: Editora Phillos Academy, 2021.

ISBN: 978-65-88994-45-0

Disponível em: <http://www.phillosacademy.com>

1. Educação. 2. Capital. 3. Ensino. 4. Aprendizagem.
5. Gestão Escolar. I. Título.

CDD: 370

Índices para catálogo sistemático:
Educação 370

Precisamos de uma escola pública que nos orgulhe! Para existir, essa escola precisa de nós, da nossa defesa, da nossa ação, da nossa luta! A defesa por uma escola pública de qualidade para todos os grupos e minorias sociais, étnicas e raciais é a defesa contra a pobreza, contra a desigualdade, contra a opressão da população historicamente marginalizada no Brasil. É ainda a defesa pela garantia dos direitos humanos, por melhores condições de vida, por um mundo melhor. Então fica evidente que é preciso fortalecer a voz daqueles que acreditam que é possível mudar, que nossa escola pública poderá ajudar nosso país a construir uma sociedade mais justa e mais feliz! (IOSIF, 2007, p. 279).

SUMÁRIO

PREFÁCIO	11
APRESENTAÇÃO	14
Capítulo 1	18
AS CORRENTES TEÓRICAS DA DEMOCRACIA E A GESTÃO ESCOLAR: ELEMENTOS PARA COMPREENDER A PARTICIPAÇÃO DEMOCRÁTICA <i>Tiago Leandro da Cruz Neto</i>	
Capítulo 2	50
PROGRAMA DE FORMAÇÃO CONTINUADA E A COMPLEXIDADE DA GESTÃO ESCOLAR NA REDE PÚBLICA DE ENSINO: DIMENSÕES E COMPETÊNCIAS <i>Javan Sami Araújo dos Santos</i> <i>Salatiel Braga Trajano Júnior</i>	
Capítulo 3	89
O PROGRAMA NACIONAL DE FORMAÇÃO DE GESTORES ESCOLARES: CONTRADIÇÕES ENTRE O SER PROFESSOR E O SER GESTOR <i>Maria Betânia Gomes da Silva Brito</i>	
Capítulo 4	114
O GRÊMIO ESTUDANTIL E A POLÍTICA DE PARTICIPAÇÃO DOS ESTUDANTES NA ESCOLA PÚBLICA <i>Alex Vieira da Silva</i> <i>Vinícius André da Silva Santos</i>	
Capítulo 5	136
O PROGRAMA DINHEIRO DIRETO NA ESCOLA E A GESTÃO GERENCIAL NA EDUCAÇÃO BÁSICA <i>Givanildo da Silva</i> <i>Inalda Maria dos Santos</i>	

Capítulo 6	164
AVALIAÇÃO CURRICULAR NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS: REALIDADE DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS - CAMPUS ARAPIRACA SEDE	
<i>Lana Lasiêr de Lima Palmeira</i>	
<i>José Weeller Silva</i>	
Capítulo 7	193
PRÁTICAS DE AVALIAÇÃO NO ENSINO SUPERIOR COM FOCO NO ENSINO E NA APRENDIZAGEM	
<i>Carla Priscilla Barbosa Santos Cordeiro</i>	
Capítulo 8	221
PERSPECTIVAS HISTÓRICAS DA PROFISSÃO DOCENTE	
<i>Isabela Macena dos Santos</i>	
<i>Luciene Amaral da Silva</i>	
Capítulo 9	239
O PANORAMA HISTÓRICO, POLÍTICO, ECONÔMICO E CULTURAL DE ALAGOAS NO FINAL DO SÉCULO XIX: LIMITES E PERSPECTIVAS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES PRIMÁRIOS	
<i>Edlene Cavalcanti Santos</i>	
Capítulo 10	264
A TECITURA DO PLANEJAMENTO EDUCACIONAL NO BRASIL (1932 – 1980)	
<i>Jacy de Araújo Azevedo</i>	
Capítulo 11	280
PEDAGOGIA HOSPITALAR: A FORMAÇÃO INICIAL DO PEDAGOGO PARA ATUAÇÃO EM ESPAÇOS NÃO-ESCOLARES	
<i>Renata Souza de Lima</i>	
<i>Karine dos Santos Silva</i>	
<i>Érica Santos da Silva</i>	

Capítulo 12	300
PRODUÇÕES CIENTÍFICAS SOBRE GÊNERO, RAÇA E CLASSE NA UFAL: ACHADOS DE DOIS PROJETOS PIBIC ENTRE OS ANOS 2017 E 2019	
<i>Alessandra Ferreira da Silva Oliveira</i>	
<i>Claudine Farias Barros de Oliveira</i>	
<i>Jusciney Carvalho de Santana</i>	
<i>Larissa Souza Silva Lopes</i>	
<i>Matheus Ivan da Silva Chagas</i>	
Capítulo 13	331
ENTRE O IDEAL E O REAL: REFLEXÕES SOBRE OS LIVROS DIDÁTICOS PARA A EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA.	
<i>Allyne Jaciara Alves Rios Oliveira</i>	
<i>Taysa Kawanny Ferreira Santos</i>	
Capítulo 14	350
EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSÃO: O QUE DIZEM OS PROFESSORES NOS PRIMEIROS ANOS DE CARREIRA DOCENTE NA REDE PÚBLICA MUNICIPAL DE ENSINO EM MACEIÓ-AL?	
<i>Eva Pauliana da Silva Gomes</i>	
<i>Edna Cristina do Prado</i>	
Capítulo 15	377
CONTRATAÇÃO TEMPORÁRIA E PRECARIZAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE NA REGIÃO METROPOLITANA DE MACEIÓ	
<i>Jailton de Souza Lira</i>	
<i>Doriely Ribeiro da Silva</i>	
SOBRE OS AUTORES	401

PREFÁCIO

Escrever um prefácio de um livro é uma tarefa singular, que proporciona a oportunidade de conhecer a obra em sua primeira versão e de participar do processo de partilha e socialização do conhecimento. É sempre gratificante dialogar com temáticas que compõem meu repertório de estudos e pesquisas.

A obra ***“Cenários da política educacional frente às políticas públicas brasileiras: os 20 anos do GAE”*** é um convite à leitura e releitura, ao provocar inúmeras indagações sobre as políticas educacionais e os embates em âmbito macro e micro, destacando a luta permanente da sociedade civil pela democratização da educação.

Criado em 2001, o Grupo de Pesquisa Gestão e Avaliação Educacional – GAE, congrega pesquisadores e discentes da Universidade Federal de Alagoas que desenvolvem estudos e pesquisas no campo das políticas e gestão da educação em seus múltiplos contextos. Para comemorar os 20 anos desse trabalho coletivo, nada mais oportuno do que oferecer ao público uma coletânea que reúne um conjunto de autores que estudam o complexo cenário das políticas educacionais sob várias perspectivas.

Estão reunidos nesta obra textos de pesquisadores, discentes e egressos do GAE, resultantes de estudos na iniciação científica, trabalhos de conclusão de curso e estudos provenientes da formação na pós-graduação, mestrado e doutorado, os quais podemos agrupar em alguns eixos temáticos que se relacionam às linhas de pesquisa do grupo: Avaliação de/e políticas públicas da educação básica e superior; Planejamento educacional; História da educação e políticas públicas; Direitos humanos, educação e

diversidades. Destacamos ainda nos textos, a ênfase a estudos sobre a realidade educacional alagoana, aliados a pesquisas que dialogam com as políticas públicas nacionais.

Os quinze capítulos desta obra, organizada por Givanildo da Silva e Lana Lisiêr de Lima Palmeira, apresentam análises da problemática das políticas educacionais ao longo das décadas, em âmbito local e/ou nacional, frente aos desafios das políticas públicas e as mudanças políticas mais amplas e/ou imediatas que permeiam os arranjos normativos e institucionais.

Nos achados das investigações, prevalecem a defesa pela educação pública de qualidade e a preocupação com os arranjos e embates entre os governos nacional, estaduais e municipais e a forma como estes podem interferir nas práticas da gestão da política educacional nas localidades.

As problematizações levantadas na obra, é uma boa referência para a atuação de professores e pesquisadores. E, certamente interessará aos demais profissionais da educação, técnicos e dirigentes públicos que atuam com gestão, planejamento, formulação e implementação de políticas públicas.

A coletânea tem relevância para a área e apresenta contribuição para a ampliação de novos debates. Temas atuais no campo de investigação, sobretudo para refletirmos o cenário atual em nosso país, que tem se caracterizado por ausência de políticas e planejamento educacionais efetivos no âmbito nacional, que cada vez mais tem fragilizado a construção de um projeto sólido de educação, enquanto política de Estado.

Este livro retrata o compromisso do GAE com uma abordagem crítico-investigativa, que marca os 20 anos de sua existência. Acredito que a sua leitura provocará ampliação do

conhecimento sobre os temas tratados, bem como possibilitará o debate e reflexão crítica sobre os eixos fundantes do planejamento, política, gestão e avaliação educacional.

Mossoró-RN, 28 de abril de 2021

Maria Edgleuma de Andrade

Profa. Adjunta da Faculdade de Educação

Docente do Programa de Pós-graduação em Educação –

POSEDUC

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte- UERN

APRESENTAÇÃO

O livro *Cenários da política educacional frente às políticas públicas brasileiras: os 20 anos do GAE* vem coroar a comemoração do vigésimo aniversário do Grupo de Pesquisa Gestão e Avaliação Educacional (GAE), trazendo aos leitores algumas pesquisas desenvolvidas ao longo de sua história.

Desde 2001 o GAE vem se consolidando como importante espaço de produção intelectual com a participação de docentes e discentes da Universidade Federal de Alagoas, bem como de profissionais da educação das redes pública e privada do estado de Alagoas com vistas à complexa e imprescindível tarefa de pensar criticamente a educação do nosso país.

Os pesquisadores do GAE têm se dedicado a publicar os resultados de suas pesquisas em anais de eventos, artigos em periódicos, capítulos de livros e livros (autorais e coletâneas). Embora não exclusivamente, mas prioritariamente, há uma ênfase, por parte de seus membros, em objetos de estudos que tenham como escopo a realidade educacional alagoana.

O grupo de pesquisa tem investido nas políticas de intercâmbio nacional e internacional com a realização de pós-doutoramentos e ações conjuntas com outros grupos de pesquisas, contando com a participação de pesquisadores renomados da área em diversas atividades.

Constituindo-se em um espaço de produção de conhecimento no campo da política, planejamento, gestão e avaliação educacional no tocante às pesquisas desenvolvidas no âmbito da graduação (TCC), do PIBIC e da pós-graduação (mestrado e doutorado), o GAE, atendendo ao Edital n. 03/2021 – CPG/PROPEP/UFAL, organizou este e-Book

com quinze capítulos a fim de socializar, de forma gratuita, um pouco do conhecimento produzido na universidade.

O primeiro capítulo, intitulado “As correntes teóricas da democracia e a gestão escolar: elementos para compreender a participação democrática”, autoria de Tiago Leandro da Cruz Neto, apresenta um debate teórico a respeito da democracia e seus desdobramentos na gestão escolar democrática.

Javan Sami Araújo dos Santos e Salatiel Braga Trajano Júnior, analisam a formação continuada e a gestão da educação básica no capítulo “Programa de formação continuada e a complexidade da gestão escolar na rede pública de ensino: dimensões e competências”.

“O Programa Nacional de Formação de Gestores Escolares: contradições entre o ser professor e o ser gestor”, autoria de Maria Betânia Gomes da Silva Brito apresenta ao leitor uma análise crítica do Programa Nacional de Formação de Gestores Escolares a partir da Escola de Gestores.

A participação estudantil é o tema do capítulo “O grêmio estudantil e a política de participação dos estudantes na escola pública”, escrito por Alex Vieira da Silva e Vinícius André da Silva Santos.

Intitulado “O Programa Dinheiro Direto na Escola e a gestão gerencial na Educação Básica”, o quinto capítulo, autoria de Givanildo da Silva e Inalda Maria dos Santos, traz uma reflexão acerca do financiamento escolar.

Lana Lisiêr de Lima Palmeira e José Weeller Silva abordam a questão curricular à luz da Educação em Direitos Humanos, no capítulo “Avaliação curricular na perspectiva da Educação em Direitos Humanos: realidade da Universidade Federal de Alagoas - Campus Arapiraca Sede”.

“Práticas de avaliação no ensino superior com foco no ensino e na aprendizagem”, autoria de Carla Priscilla

Barbosa Santos Cordeiro, reflete sobre os processos avaliativos na universidade.

Isabela Macena dos Santos e Luciene Amaral da Silva, no capítulo “Perspectivas históricas da profissão docente” apresentam uma abordagem diacrônica da formação do professor.

A autora Edlene Cavalcanti Santos em “O panorama histórico, político, econômico e cultural de Alagoas no final do século XIX: limites e perspectivas na formação de professores primários”, apresenta de forma sucinta as políticas direcionadas à formação de professores primários no Brasil, especialmente em Alagoas.

O capítulo intitulado “*A tecitura do planejamento educacional no Brasil (1932-1980)*”, autoria de Jacy de Araújo Azevedo, analisa, em uma perspectiva histórica, a dinâmica do planejamento educacional brasileiro, considerando a conjuntura econômica e a política nacional do período.

O capítulo “Pedagogia hospitalar: a formação inicial do pedagogo para atuação em espaços não-escolares”, autoria de Renata Souza de Lima, Karine dos Santos Silva e Érica Santos da Silva analisa a legislação educacional que trata da formação do pedagogo e sua atuação em espaços não-escolares.

O capítulo “Produções científicas sobre gênero, raça e classe na UFAL: achados de dois projetos Pibic entre os anos 2017 e 2019”, autoria de Alessandra Ferreira da Silva Oliveira, Claudine Farias Barros de Oliveira, Jusciney Carvalho de Santana, Larissa Souza Silva Lopes e Matheus Ivan da Silva Chagas apresenta os resultados da pesquisa sobre as produções científicas que versam sobre raça, gênero e classe (finalizadas ou em andamento) realizadas nas universidades públicas do Estado de Alagoas (UFAL, Uncisal e Uneal).

As autoras Allyne Jaciara Alves Rios Oliveira e Taysa Kawanny Ferreira Santos no texto intitulado “Entre o ideal e o real: reflexões sobre os livros didáticos para a educação escolar indígena” refletem sobre as políticas públicas referentes à produção de materiais específicos para as escolas indígenas em Alagoas.

O capítulo “Educação especial e inclusão: o que dizem os professores nos primeiros anos de carreira docente na rede pública municipal de ensino em Maceió/AL”, autoria de Eva Pauliana da Silva Gomes e Edna Cristina do Prado analisa a promoção, os obstáculos e as perspectivas da educação inclusiva no Ensino Fundamental I a partir da percepção dos professores.

Os autores Jailton de Souza Lira e Doriely Ribeiro da Silva apresentam resultados da pesquisa no âmbito do PIBIC sobre a “Contratação temporária e precarização do trabalho docente na região metropolitana de Maceió” compreendendo os anos de 2008 a 2018.

Os textos aqui apresentados refletem, com rigor teórico e acadêmico, mas também com afetividade e alegria, as duas décadas de um *locus* que nos torna cada vez mais gente na acepção freiriana do termo: “*Gosto de ser gente porque, inacabado, sei que sou um ser condicionado, mas consciente do inacabamento, sei que posso ir mais além dele*”. (FREIRE, 1997, p. 23)

Que o GAE possa “*ir mais além*” e que a leitura desta obra seja proveitosa e possibilite a ampliação dos conhecimentos sobre a política educacional brasileira e alagoana.

Edna Cristina do Prado e Inalda Maria do Santos

Líderes do Grupo de Pesquisa Gestão e Avaliação
Educativa

Capítulo 1

AS CORRENTES TEÓRICAS DA DEMOCRACIA E A GESTÃO ESCOLAR: ELEMENTOS PARA COMPREENDER A PARTICIPAÇÃO DEMOCRÁTICA

Tiago Leandro da Cruz Neto

Introdução

Este artigo tem como objetivo explicitar os lineamentos que fazem parte do debate teórico a respeito da democracia e seus desdobramentos na gestão escolar democrática. Neste sentido, problematizaremos a concepção de participação¹ nas distintas correntes teóricas democráticas; ainda, discursiva, sobre os desdobramentos das concepções de democracia no debate sobre a gestão escolar.

A partir da literatura de intelectuais como Bordenave (1983); Gonh (2001; 2004); Coutinho (2007;2008); Duriguetto (2007); Neves (2010); Schumpeter (1961); Pereira (2006); Pateman (1992); Macpherson (1978), ainda, dos

¹ Nossa preocupação com o conceito de participação não é nova. Tem origem nas experiências quando professor na educação básica, em Alagoas, que estimulou um primeiro estudo quando da realização do mestrado que resultou na publicação do livro (CRUZ NETO, 2013) *Gestão Democrática da Educação: uma discussão sobre planejamento educacional e participação coletiva em Alagoas (1999-2004)*. Naquele momento, investigamos a política de planejamento da participação na gestão escolar realizada pela máquina governamental estadual, entendida como integrante do Estado brasileiro, na acepção gramsciana do conceito, e os desdobramentos desse planejamento na prática da participação na escola.

marcos legais que constam em nossa Constituição, consideramos que duas maneiras de conceber a democracia estão perpassando as ações da sociedade e têm contribuído com a construção da dimensão ético-política nos espaços macros e seus desdobramentos nos microparticipativos: a democracia representativa e a democracia participativa. Localizamos essas duas tipologias nas seguintes matrizes filosóficas: (Neo)liberal (representativa), Socialista e (neo)liberal de Terceira-Via (consideradas participativas)².

É sabido que há diversas perspectivas teóricas no tratamento da democracia. Assim, o debate sobre o modelo de gestão democrática da educação, especificamente o de sua dimensão participativa, está relacionado aos diferentes conceitos que são formulados no bojo das perspectivas que tratam da democracia e da participação. Os conceitos sobre a organização escolar democrática podem estar baseados em distintas teorias. De acordo com as diferentes perspectivas, pode estar circulando o conceito da democracia elitista e/ou da democracia neoliberal e/ou da participativa e/ou do tipo pluralista, multicultural, radical etc.³

Na busca pela formação de uma “cultura de participação”, as matrizes em disputa são referências e servem como substratos para orientar a relação entre Estado *Stricto Sensu* e sociedade civil em um contexto social e político preconizado como democrático; ainda, orientar como deve

² As tipificações servem apenas para destacar os princípios conceituais em que as matrizes se localizam. No campo da prática democrática e participativa tais conceitos coexistem, com a prevalência de algumas orientações.

³ Cf. Livro de Frank Cunningham (2009) em que o autor faz uma discussão dos principais pontos da teoria democrática a partir dos seus principais teóricos: Rousseau, Schumpeter, Macpherson, Dahl e outros.

ser a ação dos sujeitos coletivos nos micro e macro espaços de participação democrática.

Ancorados nessas perspectivas, a seguir apresentaremos e problematizaremos como a discussão da participação democrática perpassa o debate teórico sobre democracia.

(Neo)liberalismo: os modelos minimalistas de democracia

O liberalismo tem como premissa a defesa da economia do mercado de um Estado que governe o mínimo possível e de uma sociedade civil, a partir da propriedade privada enquanto princípio fundante para as relações político-sociais que se estabelecem entre os sujeitos, estes considerados livres e iguais. A sociedade civil é o espaço das atividades privadas, individuais, especificamente as econômicas.

Estas ideias têm origem no campo ético-moral liberal que defende valores sob a perspectiva do indivíduo, proprietário de suas capacidades naturais, da propriedade privada, portanto, livre. Assim, a política e a economia devem ser vistas pelo princípio da liberdade individual. Neste sentido, a sociedade civil, “não-estado” é a “esfera das relações nas quais o indivíduo em relação com os outros indivíduos forma, explicita e aperfeiçoa a própria personalidade [...] O Estado é a emancipação do poder econômico do poder político, o estado de livre mercado” (BOBBIO, 1998, p. 128-130).

É sob esses princípios, da liberdade individual, da propriedade privada, do Estado mínimo, da sociedade “não-

estado” que a democracia será pensada dentro dessa matriz conceitual.

Apesar de, no senso comum, a concepção de democracia se confundir com a ideia liberal de democracia, nem sempre o liberalismo esteve aliado ao regime político democrático (COUTINHO, 2008; BOBBIO, 1998; DURIGUETTO 2007; CHAÚÍ, 2000). A princípio, o conceito moderno de democracia como “soberania popular” aparecia como ameaçador aos princípios fundantes da corrente liberal: propriedade privada, direitos e liberdade individual.

O conceito de democracia liberal só passa a ter sentido a partir do momento em que os intelectuais dessa filosofia “descobriram que cada homem vale um voto e que a participação dos cidadãos na vida política não seria arriscada para a propriedade, ou para a continuidade das sociedades divididas em classes” (MACPHERSON, 1978, p. 09, 17).

Nas sociedades burguesas, em que o regime democrático tem por base a doutrina liberal, é esta que permite divulgar a existência da garantia e a viabilização dos direitos dos indivíduos. Esta doutrina e regime político procura garantir os meios e os métodos para que sejam afirmados os princípios liberais na sociedade (BOBBIO, 1998). Preocupa-se com determinados métodos que não coloquem os princípios básicos do liberalismo em risco, fundados na “figura jurídico-político do cidadão proprietário” (DURIGUETTO, 2007, p. 32).

A relação entre democracia liberal e cidadania é vista nos limites da representação jurídica em que o sujeito de direito é o seu principal fundamento. Thomas H. Marshall (1893-1981) é um pioneiro na criação de uma teoria da cidadania. Segundo este intelectual, a cidadania é constituída

pelos direitos civis, direitos políticos e direitos sociais. Os direitos civis vinculam-se à afirmação da força de trabalho livre: direito de ir e vir, de pensamento e de propriedade, de defesa e de justiça. Os direitos políticos, por sua vez, representam a possibilidade de participação no poder político, ou seja, direito de associação e de votar e ser votado. O terceiro grupo de direitos constitutivos da cidadania, é o dos direitos sociais representados como o direito individual de levar a vida de um ser civilizado de acordo com os padrões que prevalecem na sociedade, participando integralmente na herança social. Conforme Marshall (1967), só existe efetivamente cidadania se for garantido o conjunto destes três grupos de direitos, visto que são os direitos civis que asseguram os políticos e estes asseguram os direitos sociais.

Ainda que se constitua numa referência clássica, a teoria da cidadania de Marshall é criticada porque considera que o *status* de cidadão é um mecanismo que torna possível a redução das diferenças entre as classes sociais. Portanto, seria capaz de garantir a igualdade social nas sociedades capitalistas. Assim, tende a privilegiar a igualdade de acesso e de oportunidades no lugar da igualdade de resultados (AZEVEDO, 1987).

É nessa concepção de cidadania que é incorporada a discussão sobre democracia representativa preconizada pelos liberais. Pogrebinschi (2010) considera que a representatividade serviu como a melhor forma de se pensar democracia no séc. XIX para os liberais, em contraponto à noção de democracia direta de Rousseau, mesmo sendo este um intelectual liberal, porém com concepções de um individualismo radical libertário. Nesse sentido, o discurso liberal tornou hegemônica a ideia da representatividade como a melhor forma de se “operacionalizar” a democracia.

Mesmo sendo a democracia representativa⁴ tomada como o modelo hegemônico da atualidade, há problemáticas que são levantadas na literatura e que remetem a uma discussão cada vez mais recorrente. Vejamos:

Para Pereira (2006, p. 4), um dos problemas da representatividade estaria no fato de sua restrição ao sentido de autorização, em que sujeitos outorgam a outros, responsabilidades para lidar com questões mais complexas. A construção da identidade entre representado e representante e a prestação de contas acabam sendo deixadas de lado. Isso provoca duas patologias no processo democrático: 1) a de que os sujeitos não são de fato representados; e, logo em seguida, outro sentimento, 2) de que não é válida a participação nas discussões que estão relacionadas ao cotidiano dos sujeitos. A representatividade democrática contemporânea, oriunda das ideias elitistas, provoca uma exclusão orientada dos sujeitos. Esta se efetiva pela representação social de que a democracia deve ser delegada, limitada à autorização e a uma prática democrática restrita às necessidades particulares, distantes dos assuntos políticos, coletivos da sociedade.

Plotke (apud AIRES, 2009, p. 32) afirma, ao tratar da discussão que permeia a tensão entre representatividade e participação como formas antagônicas de se processar a democracia: *“the opposite of representation is not participation. The opposite of representation is exclusion”*⁵. Um dos problemas da

⁴ Schumpeter (1961) é o teórico que influenciou consideravelmente a percepção e o pragmatismo democrático contemporâneo, rearticulando a ideia clássica de democracia “governo do povo” à democracia representativa de características minimalista, procedimental e elitista.

⁵ “O oposto da representação não é participação. O oposto da representação é a exclusão”.

representatividade é o fato dela imprimir uma lógica participativa de exclusão dos sujeitos dos espaços de discussão e de decisão coletiva, especificamente os tratados nos espaços de decisão do Estado *Stricto Sensu*, em que estão os representantes (legislativo/executivo). Essa exclusão cria certa cisão entre sociedade civil e Estado *Stricto Sensu*, visto que há um entendimento de que o processo democrático deve acontecer majoritariamente nos espaços de decisão onde estão os representados; o espaço da Sociedade Civil (SC) não tem essa prerrogativa, posto que para os liberais a SC é o espaço das paixões e interesses individuais.

Um segundo tipo de democracia em evidência é a democracia neoliberal ou (neo)minimalista. Suas características têm como base as concepções neoliberais de Estado mínimo, maximização do mercado na regulação da vida econômica e social e maior protagonismo da sociedade civil em detrimento do Estado na oferta dos bens públicos. Pensadores vinculados a esta perspectiva teórica como Hayek (1985) defendem a liberdade como princípio máximo da democracia, da igualdade e da justiça social; liberdade do mercado e, por conseguinte, do indivíduo, segundo as máximas primeiras do liberalismo.

Paulani (2007) ao arrazoar a história intelectual do neoliberalismo⁶ afirma que tal teoria surge não como uma ideia que “justificasse a eficiência do mercado e que a sociedade de mercado era a melhor possível”, mas como uma doutrina que aposta nas “virtudes do mercado”.

O modelo de estado (neo)liberal é caracterizado pelo que Hayek (1985) chama de “estado mínimo”. Nesta

⁶ Para entender melhor o processo histórico de construção do neoliberalismo no Brasil, sugerimos o estudo de Paulani (2007, p. 55-58).

abordagem é apregoada a diminuição do seu papel como provedor das políticas sociais, bem como a retirada da sua intervenção na economia e nas demais esferas da vida civil, proclamando-se que a regulação destas instâncias caberá às forças livres do mercado (AZEVEDO, 2004).

Essa concepção vai resultar, também, na orientação e direção dos processos participativos da/na sociedade. A participação é percebida como um “tipo de sociedade de bem-estar social”. Enquanto na democracia liberal clássica preconiza-se um distanciamento entre a sociedade civil e a sociedade política em que a participação da sociedade civil é restrita aos períodos de escolha dos representantes e a relação com o Estado *Stricto Sensu* dá-se apenas pela via da representação; na democracia neoliberal esses sentidos permanecem, porém, é introduzido um apelo à participação da sociedade civil, não para uma gerência de intervenção direta nos assuntos do Estado *Stricto Sensu*, mas para dar conta dos assuntos que o Estado *Stricto Sensu* transfere à esfera dos “cidadãos de bem” (FALLEIROS et al., 2010).

Essa lógica busca a formação de consensos de modo que os conflitos sejam debelados, o que se processa, dentre outras maneiras, por meio da desmobilização política coletiva, tendo em vista que o estímulo à participação política coletiva dos sujeitos não é o foco, não numa relação SC e Estado e de intervenção do Estado a não ser quando, para legitimação, consulta e/ou colaboração. São privilegiados os interesses particulares e valorizados a competitividade e o individualismo. Essa concepção de democracia e de participação política pouco tem de novo pois incorpora a mesma lógica de democracia liberal conservadora.

Determinadas compreensões de democracia sempre foram, para os defensores do liberalismo, consideradas

nocivas aos valores fundantes do *ethos* capitalista: a liberdade dos indivíduos e a propriedade privada, particularmente. A concepção de vontade da maioria não soa bem aos elementos próprios do neoliberalismo. Ao consagrar o mercado como uma espécie de entidade que materializa as liberdades individuais e, àquele que deve governar a sociedade, o liberalismo clássico atribui o papel de regulador, inclusive, das relações políticas e sociais. O mercado por ser livre das paixões e dos interesses humanos é, para os neoliberais, melhor que o Estado *Stricto Sensu* para estabelecer a relação de igualdade entre os indivíduos na sociedade.

Os modelos de democracia participativa: a participação ampliada

As concepções sobre democracia participativa propõem o alargamento dos espaços de participação na sociedade. No entanto, o conceito de participação é polissêmico e por isto as concepções não são homogêneas e muitas se aproximam das práticas neoliberais. Identificamos esse debate em três correntes: a liberal, a socialista e a neoliberal de terceira-via.

A questão da democracia participativa

Nas discussões, tanto na perspectiva socialista quanto na perspectiva liberal ampliada, a democracia participativa incorpora as ideias que defendem a ampliação dos espaços institucionais no Estado para que os cidadãos participem das decisões governamentais. Essas perspectivas consideram importante a participação da sociedade civil nas

tomadas de decisões do Estado, diferente da concepção minimalista de democracia.

Macpherson (1978) e Pateman (1992) são alguns dos intelectuais que contribuíram para a discussão da democracia participativa. Vejamos:

Esta tipologia de democracia tem materialidade histórica nos acontecimentos processados em meados do século XX, sobretudo na Inglaterra, com o crescente movimento da sociedade civil organizada por uma maior participação nas decisões políticas nos anos 1960.

Uma das preocupações dos teóricos da democracia participativa é quanto ao aumento da participação em realidades marcadas pelas desigualdades econômicas. Para haver o aumento da participação dos diversos sujeitos é necessária a mudança de uma consciência egoísta para uma consciência coletiva, tornando-os mais ativos. Porém, há, segundo o autor, uma problemática: a ausência de uma consciência mais ativa seria produto da “estrutura de classes”; essa desestimula a participação dos que se situam nos estratos inferiores, tornando-os relativamente inoperantes; de um modo mais geral desestimula a participação ao disfarçar os problemas que não podem ser resolvidos pelo governo, reivindicados pelo eleitorado, pois ultrapassariam os limites dos interesses do capital (MACPHERSON, 1978, p.113).

Para Macpherson (1978, p. 113) o problema do desestímulo à participação pode ser resolvido com a diminuição das desigualdades econômicas, ou seja, à medida que há uma melhora da condição econômico-social do indivíduo cria-se a possibilidade para uma maior participação política. Porém, compreende que para a melhoria das condições sociais é preciso haver uma maior participação social (MACPHERSON, 1978, p. 103). Tal impasse pode ser

resolvido paulatinamente através das próprias contradições que o capitalismo apresenta gerando mudanças progressivas, ou seja, à proporção que os sujeitos vão participando podem ser criados processos que os insiram econômico-política e socialmente na estrutura de relações sociais e vice-versa. É nesse sentido que Macpherson (1978, p. 98) admite que “a baixa participação e a iniquidade social estão de tal modo interligadas que uma sociedade mais equânime e mais humana exige um sistema de mais participação política”.

Outro problema da democracia participativa é a relação entre micro e macro espaços de participação. Macpherson (1978, p. 110) não descarta os aspectos formais da democracia representativa, antes defende a combinação entre a democracia direta e indireta. Afirma que a teoria democrática participativa compõe-se numa relação entre espaços que pudessem constituir um “sistema piramidal com democracia direta na base e democracia por delegação em cada nível depois dessa base”.

É dessa relação piramidal entre democracia direta e indireta que se constitui a democracia participativa enquanto possibilidade de experiências pedagógicas. Enquanto o sistema democrático representativo propõe uma participação excludente com forte foco no centro das decisões representativas, a democracia participativa propõe uma redistribuição do poder com vistas a possibilitar a participação dos sujeitos. Para tanto, a ideia de participação que é defendida deve ser a da experiência dos sujeitos nos espaços de participação democrática.

Pateman (1992, p. 46), ao discutir democracia participativa, destaca os espaços locais como espaços privilegiados para a experiência da democracia participativa. A autora destaca o caráter pedagógico da democracia

participativa ao apregoar que a experiência da participação possibilita ao indivíduo aprofundar suas capacidades psicológicas para uma melhor participação no futuro. Portanto, a participação deve ser estimulada a partir dos espaços locais mais próximos dos indivíduos, pois, é nesses espaços que “se cumpre o verdadeiro efeito educativo da participação” (PATEMAN, 1992, p. 46), em que “as questões tratadas afetam diretamente o indivíduo e sua vida cotidiana” (PATEMAN, 1992, p. 46).

Pereira (2006, p. 13) considera que a essência da teoria participativa está no alargamento dos espaços de participação ao fazer uma crítica às discussões trazidas por Macpherson (1978) e Pateman (1992). Mas estes teóricos limitam suas ideias a uma perspectiva agregativa, ou seja, não há uma discussão sobre como se processa a participação dos sujeitos. Ainda sobre o assunto, Pereira (2006, p. 13) afirma que “o aumento da participação por si só não é suficiente para termos uma democracia de alta intensidade”.

O que pode ser observado é que no modelo da democracia participativa defende-se uma ampla democratização do Estado para “aperfeiçoamento” do modelo de governo democrático, do Estado e da relação deste com a sociedade, com o objetivo de diminuição das desigualdades. A sociedade civil é compreendida enquanto espaço de atuação dos diversos grupos para demandar ao Estado as suas necessidades.

Tais ideias ampliam-se e ganham outro significado quando nelas são introduzidas as discussões de cunho socialista.

As contribuições de Gramsci (1991), para a análise do modo de organização e operação do Estado burguês, trouxeram outra concepção sobre a superestrutura. Neste

sentido, o seu conceito de Estado ampliado (sociedade política + sociedade civil) colocou no centro da cena a questão da importância dos aparelhos estatais, inclusive os que integram a sociedade civil, para as lutas políticas na condução dos processos revolucionários voltados para a destruição da ordem burguesa.

No percurso teórico do marxismo, especificamente dos chamados neomarxistas, a democracia não é entendida apenas em seu aspecto formal, procedimental, sobretudo substancial. A democracia se torna necessária e integrante, apesar de não ser um elemento constitutivo do socialismo, principalmente no que diz respeito às ideias de reforço da base popular. Mas, uma questão fundamental quanto à democracia está na crítica à forma como os liberais a concebem. Enquanto os liberais veem o voto como ponto de chegada da democracia, os socialistas o enxergam como o ponto de partida.

Destarte, não se pode prescindir dos conceitos de Estado e de Sociedade Civil para a construção que supere os limites do liberalismo.

No contexto das discussões gramscianas, a democracia é concebida no conceito de Estado Ampliado e na ideia de hegemonia. A construção da hegemonia se dá no Estado Ampliado (sociedade política + sociedade civil). A sociedade civil é o espaço fundamental para a disputa de poder e construção de consensos contra-hegemônicos.

Gramsci (1991; 2001) considera que a sociedade civil, mesmo sendo um *locus* de dominação, principalmente pelo “consentimento” através do espaço de circulação da ideologia dominante, é também espaço de contra-ideologias, portanto, da construção de hegemonias.

Nesse sentido, a luta pela hegemonia pode ser considerada como um processo no qual é possível alçar conquistas gradativas que serão acumuladas para a sua obtenção. Isso não significa que o Estado *Stricto Sensu* não seja também um espaço de atuação das classes historicamente excluídas. Mas, é no campo da sociedade civil que Gramsci vê o espaço de construção de hegemonia das classes.

A sociedade civil é o local de relações sociais em que são construídas as concepções de mundo; lugar onde se busca produzir o consenso⁷. É o espaço em que as diferentes classes, frações de classe, organizam para defenderem seus interesses, disputando a hegemonia de um determinado projeto.

A partir das ideias desenvolvidas por Gramsci, ao discutir uma concepção radical de democracia, Coutinho (2007, p. 270-271) afirma que a “nova visão” tipificada como efetiva democracia está na superação de uma visão instrumental de democracia que, se por um lado a tradição liberal a concebeu “como o simples respeito por regras do jogo”, no seio do “comunismo histórico”, também costumou-se a definir a democracia apenas como “dominação burguesa” ou quando se fala em “democracia proletária” (conselhista ou de base), apenas a contrapunha à burguesa (representativa ou parlamentar).

⁷ O termo consenso aqui não tem o sentido de homogeneidade, mas de busca pelo consenso ativo, o que implica disputas e conflitos. É importante destacar que o termo consenso em Gramsci não significa apenas uma “formação” passiva, mas, o momento de luta, de divergências. Na conquista da hegemonia por parte das classes, especificamente da classe trabalhadora, essa conquista é adquirida através do consenso pela e da própria classe.

A democracia na perspectiva socialista, sendo aqui tipologicamente identificada de democracia efetivamente participativa com hegemonia pela classe-que-vive-do-trabalho, não se trata de uma democracia pulverizada, ou seja, atomizada, como defende os neoliberais ou dentro do campo do Estado na intenção de camuflar os conflitos, compactuando capital e trabalho, como é propalada pela democracia participativa liberal, mas de uma democracia construída no campo da relação sociedade política e SC que se estabelece nos interesses contraditórios das classes na luta pela hegemonia. A SC parte da estrutura social, não está em oposição ao Estado mas é parte dele. O Estado, espaço de dominação das classes dominantes, também é compreendido enquanto momento de atuação da luta de classes. Assim, a luta da classe-que-vive-do-trabalho implica ampliar e democratizar o Estado bem como construir espaços de controle das ações do Estado para, gradativamente, construir uma cidadania não tutelada pelo mercado como a cidadania burguesa, mas conquistada através da democratização e socialização dos bens culturais, econômicos, políticos; no processo de lutas, construir no interior da SC o consenso com vistas à obtenção do momento ético-político.

Democracia Participativa: a participação neoliberal de terceira-via⁸

A terceira-via se apresenta como a que busca superar as correntes anteriores na construção da “democratização da democracia”. Está localizada no que tem chamado de pós-modernismo.

Mesmo havendo diferentes concepções sobre o que é o pós-modernismo,⁹ em uma conceituação genérica pode se dizer que este paradigma é caracterizado pelas críticas às discussões “totalizantes” e de “valores universais”. Faz a crítica aos paradigmas liberal e socialista (marxista principalmente). Ainda, defende um conhecimento fragmentado da realidade (NEVES, 2010).

O paradigma pós-moderno parte da crítica ao projeto iluminista, atestando sua morte e das velhas ideologias e racionalidade; estas não valem mais. Não identifica os problemas numa “realidade histórica”, porém casual, não localizados na lógica e nas contradições do capitalismo, afinal não há sistema, mas fragmentos, identidades, múltiplos

⁸ Tem como expoentes governamentais Tony Blair na Inglaterra e Bill Clinton nos EUA nos anos 1990. Apresenta-se essa concepção ideológica como centrismo radical ao caracterizar-se como uma corrente para além do capital baseado no livre mercado e das ideias da social democracia. Segundo Martins e Lima (2005, p. 43), a terceira-via nada mais é que uma corrente que “mantém as premissas básicas do neoliberalismo em associação aos elementos centrais do reformismo social-democrata”.

⁹ A discussão sobre a Pós-modernidade não apresenta uma uniformidade, havendo uma diversidade de teorias. Ver Perry Anderson (1999). Segundo Silva (2010, p. 111-116), o pós-modernismo é caracterizado pela “desconfiança profunda às pretensões totalizantes de saber do pensamento moderno” relacionadas às metanarrativas.

poderes, discursos; a emancipação humana geral não existe, “o máximo são resistências particulares e separadas”. A classe social é substituída pelas diferenças de “identidade, etnicidade, sexualidade”; as lutas sociais são particulares e separadas; a solidariedade e ação coletiva comum, uma identidade comum não mais existe, o que há é o “eu humano” (WOOD, 1999, p. 120-124).

É sob esse modelo paradigmático que se discute o papel da política. Se tradicionalmente a política é compreendida “enquanto poderes abrangentes de classes ou Estado ou em oposição a estes, na pós-modernidade passa a ser compreendida a partir de “lutas fraturadas” de uma “política de identidades” (WOOD, 1999, p. 124). Com efeito, o papel do Estado e da sociedade passa a ser rediscutido.

Uma das correntes do pós-modernismo que vai discutir a política econômica e social e de grande influência na atualidade no mundo e no Brasil é a terceira-via. Caracteriza-se por manutenção de orientações do neoliberalismo adaptando-se às ideias da social-democracia. A Terceira-via adota o discurso: a) de uma ordem social pós-tradicional; b) globalização intensificadora; c) sociedade civil ativa; d) um novíssimo Estado democrático.

A terceira-via tem em Anthony Giddens (2001) o seu principal intelectual e formulador. No campo político, parte da reconceituação do Estado e da SC. Nas palavras de Giddens (2001, p. 80):

Os neoliberais querem encolher o estado; os sociais democratas, historicamente, têm sido ávidos para expandi-lo. A terceira-via afirma que o que é necessário é reconstruí-lo – ir além daqueles da direita “que dizem que o governo é o único inimigo”, e daqueles da esquerda “que dizem que o governo é a resposta”.

Na reordenação do Estado e da Sociedade Civil, a participação não tem como pano de fundo as características de classe. A democracia deve ser compreendida no sentido da integração mundial, solidariedade, cosmopolitana e nas identidades dos grupos sociais. A democracia cosmopolita tem como referência a cidadania mundial (direitos cosmopolitas fundados nos direitos humanos a partir de uma sociedade civil global e regulação global da economia). O mundo já não está mais separado em dois blocos; ele está interconectado. É uma democracia orientada pela solidariedade, de colaboração social e econômica entre os países antes em conflitos (GIDDENS, 2001, p. 150-153).

A participação nesse contexto se dá na lógica de uma “sociedade civil ativa” por meio da “solidariedade local” dos “grupos filantrópicos” da “atividade empresarial social”. Na relação entre Estado e sociedade civil, o governo é aquele que contribui para “encorajar” os esforços de setores da sociedade civil e “protege” os indivíduos dos conflitos dos interesses presentes na sociedade; a sociedade civil é atomizada para os interesses locais. (MARTINS *et al.*, 2010, p. 128).

Reflexos das tendências teóricas da participação democrática na gestão escolar

Gestão Democrática (GD) escolar e participação se confundem. Não se concebe tal modelo de gestão sem a sua dimensão participativa.

De uma perspectiva histórica, podemos identificar o início dos debates sobre a questão da gestão democrática no

Brasil nas primeiras décadas do Século XX, quando iniciava o processo da modernização capitalista.

De fato, o debate embrionário sobre uma gestão da educação e da escola de modelo democrático no Brasil é encontrado na década de 1930 com o *Manifesto dos Pioneiros* no contexto em que intelectuais pugnavam pela efetiva escolarização obrigatória e gratuita para toda a população.

No período de vigência da democracia política (1946 a 1964), após a queda da ditadura do Estado Novo, os debates prosseguiram no contexto da luta pela escola pública, como também durante as reivindicações das reformas de base que incluíam a reforma educacional (AZEVEDO, 2011b). Todavia, foi no período das lutas pela redemocratização do país dos anos 1970 e 80 que a temática GD da educação/escolar voltou com vigor ao centro do debate nacional, ganhando força por meio, dentre outras maneiras, dos movimentos sociais do campo da educação, aglutinados com as forças progressistas que buscavam o reestabelecimento da democracia política (GONH, 2001). Estas demandas estiveram presentes durante o processo constituinte, sendo registradas na Constituição promulgada em 1988, em que ficou estabelecido no Art. 206, inciso VI, que: “O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: [...] gestão democrática do ensino público, na forma da lei”.

Vale destacar que durante os trâmites que culminaram com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9394/96) foram constituídos fóruns de educação, destacando-se o Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública que em suas pautas também pugnava pelo modelo de gestão democrática (TAVARES, 2003). No que se refere a medidas concretas de política

educacional, a gestão democrática ficou estabelecida tanto no texto da LDB, como no Plano Nacional de Educação (PNE) de 2011, lei nº 10.172.

As abordagens sobre a participação são distintas e, portanto, não se apresentam de forma unívoca. Tanto os setores conservadores como os setores progressistas têm incluído a participação em seus discursos. A participação toma contornos políticos e ideológicos diferenciados. Enquanto para os setores conservadores da sociedade é tomada para manutenção de uma situação de controle por alguns; para os setores progressistas, facilita o crescimento da consciência crítica da população, fortalece seu poder de reivindicação e a prepara para adquirir mais poder na sociedade (BORDENAVE, 1983).

O discurso da participação no Brasil nas últimas décadas do séc. XX e início do XXI transitou de uma perspectiva de participação autônoma, em que a comunidade se organizava de forma independente do Estado, passando em seguida para o discurso de uma participação articulada ao Estado como forma de democratizá-lo e seus aparelhos até uma concepção de uma participação pública não estatal (GOHN, 2004).

Se o debate na sociedade brasileira sobre democracia e participação esteve orientado pela disputa de projetos em conflito na década de 1980, é no Estado Ampliado que se constitui o espaço de disputa por direitos sociais, políticos e civis sob a ótica de uma democracia substantiva e de ampliação da participação da classe dominada/dirigida na expectativa de transformações por parte dos movimentos sociais e setores progressistas da sociedade civil como o Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública (FNDEP) e outros. A partir dos anos 1990, as orientações das políticas

públicas que consideravam a democracia e a participação passam a se orientar pelos postulados neoliberais. Estas orientações buscam o redirecionamento da sociedade civil, por meio da transferência de gestão das políticas públicas para entidades privadas, desresponsabilizando-se o Estado do atendimento de direitos sociais, como preconiza o liberalismo em sua expressão social democrata.

Essas metamorfoses do sentido de participação expressam as forças em disputa, demonstrando a hegemonia de determinados projetos de sociedade.

A luta pela GD no Brasil não está deslocada do contexto das lutas pela escola pública, que também se inserem nas características das diferentes conjunturas pelas quais tem passado o país. Desde sua condição de país periférico em relação aos países centrais até os momentos mais recentes em que as crises do modo de produção capitalista têm forjado novos padrões educacionais de acordo com os interesses e ditames dos mercados para além do que previam o liberalismo e o republicanismo.

Assim, no bojo da conquista, a GD tem assumido sentidos diversos e hegemonicamente associados às ideias de uma democracia tecno-democrática restrita aos procedimentos formais, numa lógica quase sempre do consenso passivo; de uma participação limitada à concepção minimalista de democracia, mesmo quando se trata de espaços micro como a escola, onde deveriam ser impressas experiências mais ampliadas de participação. Por sua vez, os sentidos de participação democrática também são revistos.

Chamamos de consenso passivo o resultado de um processo participativo em que as diversidades e as divergências sejam entre as classes sociais, frações de classe, grupos tendem a ser substituídos por uma perspectiva

homogênea, harmônica, conformista de sociedade. Qualquer tensão de projetos e/ou conflitos é percebida como distúrbio e ameaçador da ordem. A orientação da participação está restrita à ideia da harmonização dos conflitos, filantrópico e restrito a uma rede colaborativa.

Costa (1996), em *Imagens Organizacionais da Escola*, afirma que, nas duas últimas décadas, a imagem da escola enquanto democracia constituiu-se um dos discursos mais presentes na comunidade educacional.

No processo histórico do debate sobre democracia no Brasil, a participação democrática na sociedade, portanto na escola, foi assumindo os conteúdos internos de uma perspectiva democrática orientada para a solidariedade trans-classe, minimalista no aparelho estatal, cosmopolitana, correspondendo ao projeto ético-político dominante. Nesse sentido é que “[...] as abordagens democráticas em particular refletem a perspectiva prescritiva de que a gestão deveria ser baseada no acordo”. Assim, segundo Costa (1996), a imagem de escola é a de “visão harmoniosa e consensual da organização” adotando a “utilização de estratégias de decisão coletiva através da procura de consensos partilhados”. A gestão é, portanto, um meio para a construção de consenso passivo. Três pontos caracterizam os chamados modelos democráticos: 1) um modelo fortemente normativo; 2) defesa da autoridade profissional docente; e 3) colegiados com base no modelo de representatividade formal (COSTA, 1996, p. 69-68, grifo nosso).

Segundo Botler (2007), na mesma direção de Costa (1996), o modelo democrático de organização escolar apresenta contradições: enquanto adota um discurso de pluralidade e de autonomia, preconiza uma perspectiva reguladora, de padronização de ações. Esse ponto de vista

tem ligação com o entendimento de democracia e participação democrática representativa. Se tomarmos para efeitos de comparação a participação democrática nos modelos que vêm sendo propalados, verificamos que a defesa da participação está presente no modelo gerencial ou popular de gestão. Todavia os sentidos não são iguais.

No primeiro modelo, a participação escolar privilegia o caráter representativo; tem como linha de orientação a formação do consenso passivo. As características dessa orientação podem ser identificadas a partir de diversas ideias localizadas nas matrizes de democracia dominantes, dentre elas as ideias de colaboração; de uma participação de “bem-estar social” em que a sociedade civil é concebida como “parceira”, assumindo responsabilidades que antes estariam delegadas ao Estado.

No segundo modelo, popular de gestão, a participação é percebida numa perspectiva de democracia social. Isso implica na lógica da democracia ampliada em que a participação é defendida na sua forma direta combinada às formas de representação; ela é pedagógica, pois busca desenvolver a formação crítica dos sujeitos/grupos/setores da sociedade, possibilitando desvelar as contradições do projeto de escola, de sociedade e tem como principal objetivo construir mecanismos que aprofundem os processos de contra hegemonia. Nisso, a linha de direção adotada é caracterizada pelo que tipificamos de consenso ativo. Por participação enquanto consenso ativo concebemos a prática participativa em que as desigualdades e as divergências de classe, frações de classe e/ou grupos são postas em evidência e estão presentes nas estruturas de relação social. Na busca pela construção de um consenso contra hegemônico, o conflito é uma das formas de interação social. As classes

sociais, frações de classes e/ou grupos buscam ativamente disputar recursos através de projetos claramente definidos; os sujeitos coletivos se organizam em torno de seus projetos e tomam parte nas decisões ora em conflito ora em processos negociados.

Considerando a discussão de Costa (1996) sobre as imagens organizacionais da escola, a perspectiva de uma participação ampliada, porém, contra hegemônica de democracia, aproximar-se-ia da imagem da escola como arena política. Segundo Costa, nesse modelo a escola é percebida enquanto um “sistema político em miniatura” e funciona de modo análogo ao sistema macrossocial; os “interesses, conflitos, poder e negociação” fazem parte da organização numa perspectiva diferente, quer da racionalidade linear e da previsibilidade da escola enquanto imagem empresarial e burocrática quer da visão consensual da perspectiva democrática. Nos termos de Costa (1996, p. 75): “[...] esta imagem organizacional encontra-se a este nível, na vertente oposta à imagem democrática da escola já que são muito reduzidas as suas tendências normativas”.

Como arena política, a escola é compreendida como realidade social complexa. Nela, os indivíduos “estabelecem estratégias, mobilizam poderes e influências, desencadeiam situações de conflitos, de coligação e de negociação, tendo em conta a consecução de seus objetivos” (COSTA, 1996, p. 78).

O conflito é percebido como elemento essencial da escola. Os indivíduos ou grupos utilizam os seus recursos de poder para influenciarem e alcançarem seus objetivos. Os conflitos são justificados pela diversidade de interesses dos vários grupos e as decisões são tomadas como resultantes desses conflitos. Portanto, o conflito não é um problema a

ser evitado ou um disfuncionamento da escola, antes é parte do processo organizacional; “é benéfico para o desenvolvimento de uma saudável mudança organizacional” (BALDRIDGE, apud COSTA, 1996, p. 82). Os conflitos, porém, não devem ser compreendidos enquanto elementos apenas internos à escola, mas na relação ambiente interno-externo, ou seja, do macro com o microssocial.

Importante destacarmos que Costa (1996) considera a perspectiva da escola como arena política em oposição à escola como imagem democrática porém, ao tomarmos os modelos de democracia, apontados anteriormente, compreendemos que é possível ponderar que o modelo da arena política não exclui a perspectiva democrática de escola, tendo em vista que todo o processo de conflitos, negociação, interesses e poder seriam possíveis numa construção que se pautasse pela perspectiva efetiva de escola democrática.

Considerações finais

Formulamos quatro modelos de participação que nos servem como tipificações no debate sobre a participação: a) a participação minimalista (neo)liberal que tem como objetivo o fortalecimento da sociedade civil, não para a democratização do Estado, mas para a satisfação das necessidades individuais dos sujeitos; é caracterizada pela ideia de bem-comum a partir das motivações individuais e do mercado; b) a participação ampliada liberal, tem como objetivo a ampliação da participação da sociedade civil na relação com o Estado, não rompe com a ideia de participação nos moldes do liberalismo e do mercado; constituiu-se como uma perspectiva de democracia que contribuiu para o processo de democratização do Estado no contexto de

reformulação do capital quando de suas crises e de reorganização das demandas e necessidades provenientes das crises sociais provocadas pelas crises de acumulação do capital; c) a participação efetivamente democrática tem como sentido a organização de coletivos que lutem contra as relações de dominação e pela divisão do poder político. Há posições demarcadas entre sociedade civil e política, porém, não significa o distanciamento da sociedade civil do Estado, ao contrário, busca-se desenvolver uma ação participativa orientada na luta pela democratização do Estado, seu controle social com vistas à construção de relações sociais de novo tipo. d) a participação neoliberal de terceira-via tem como sentido a organização da sociedade civil como produtora de bens sociais; os sujeitos participam para resolverem os seus problemas locais amortizando os conflitos; a participação é compreendida na perspectiva de parceria, solidariedade, atomização do poder que é compartilhado entre as comunidades e os sujeitos coletivos; trata-se de uma participação orientada pela ideia de sociedade de bem-estar social.

O sentido que os sujeitos atribuem à democracia e participação valorará a conduta e a construção dos processos democráticos na escola. O modelo gerencial da escola quanto ao seu caráter democrático e de participação pode estar orientado pelas tendências (neo)minimalistas e neoliberalistas de terceira-via de democracia; também orientado sob o conceito do modelo popular onde a democracia é entendida como a busca desenvolver práticas de participação tensionadas pela relação Estado e SC na busca processual dos direitos da maioria da população, da classe-que-vive-do-trabalho. Nesse modelo, a participação adota uma perspectiva contra-hegemônica do que estamos chamando

aqui de consenso ativo, divergindo de uma concepção ancorada na imagem organizacional democrática orientada para uma participação de consenso passivo.

Esse modelo de escola, ainda que resultante das lutas demandadas por setores progressistas, inclusive do trabalho, foi ao longo dos anos 1980, 1990 e 2000 refletindo as discussões que constituíram os projetos ético-moral de democracia dominante. Um movimento “natural” ao considerar que a escola é uma organização histórica e reflete os movimentos sociais, econômicos e políticos de uma dada organização social.

Se no contexto pós-ditadura no Brasil, anos 1980, o debate sobre a democracia teve como conteúdo a perspectiva de uma democracia substantiva, atravessada pelas demandas da classe-que-vive-do-trabalho com vistas a uma sociedade de novo tipo, nos anos 1990, pautada na perspectiva de democracia minimalista e neominimalista de terceira-via, é contruída uma direção para a formação de uma visão harmoniosa e consensual de sociedade.

Sintetizando, para efeitos analíticos, a participação democrática na Gestão Escolar pode assim ser compreendida: a partir dos ideais minimalistas de participação, de consenso passivo. Se nessa linha, a participação na escola adotaria uma orientação técnico-democrática, ou seja, a norma e a regulação orientam para uma participação restrita e/ou do tipo neoliberal de terceira-via. A escola é convocada a assumir responsabilidades antes atribuídas ao Estado. A participação por sua vez é direcionada para o campo ético-político da solidariedade filantrópica, da harmonia social e do voluntariado.

Nas contradições da realidade, a participação na Gestão Escolar pode assumir uma orientação de luta pela

socialização do conhecimento, de apropriação do saber sistematizado de modo crítico e das experiências de participação efetivamente ativa, o que implica contribuir para a formação crítica dos sujeitos, reelaboração crítica do senso comum no processo de luta pelas conquistas de direitos e em progressivo caminho para a igualdade social e o máximo de igualdade econômica até de superação do modelo de sociedade vigente.

Referências

AIRES, Maria Cristina A. A dimensão representativa da participação na teoria democrática contemporânea. **Revista Debates**, Porto Alegre, v. 3, n. 2, p. 12-38, jul.-dez. 2009. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/debates/article/view/10884/6846>>. Acesso em: abr. 2011.

ANDERSON, Perry. **As origens da pós-modernidade**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999.

AZEVEDO, Janete M. Lins de. O Estado, a política educacional e a regulação do setor educação no Brasil: uma abordagem histórica. In: FERREIRA, Naura Syria Carapeto; AGUIAR, Márcia Angela da Silva (Org.). **Gestão da educação: impasses, perspectivas e compromissos**. São Paulo: Cortez, 2011.

_____. **A educação como política pública**. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2004. (Coleção Polêmicas do nosso tempo; v. 56).

_____. As políticas sociais e a cidadania no Brasil. **Educação e sociedade**, São Paulo, ano IX, n. 28, dez. 1987.

BOBBIO, Norberto. **Dicionário de política**. Brasília: Editora da UnB, 1998,

BORDENAVE, Juan Diaz. **O que é participação**. São Paulo: Brasiliense, 1983. (Coleção Primeiros Passos, n. 95).

BOTLER, Alice. Abordagens contemporâneas da gestão escolar. In: _____ (Org.). **Organização, financiamento e gestão escolar: subsídios para a formação do professor**. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2007.

CHAUÍ, Marilena. **Convite à filosofia**. São Paulo: Ática, 2000.

CRUZ NETO, Tiago Leandro. **Gestão Democrática da Educação: Uma discussão sobre planejamento educacional e participação coletiva em Alagoas (1999-2004)**. Maceió: Edufal, 2013.

COSTA, Jorge Adelino. **Imagens organizacionais da escola**. Porto: Asa, 1996.

COUTINHO, Carlos N. **Marxismo e Política: a dualidade de poderes e outros ensaios**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

_____. **Gramsci: um estudo sobre seu pensamento político**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007.

CUMNINGHAM, Frank. **Teorias da democracia: uma introdução crítica**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

DURIGUETTO, Maria L. **Sociedade civil e democracia: um debate necessário**. São Paulo: Cortez, 2007.

FALLEIROS et al. Fundamentos históricos da formação/atuação dos intelectuais da nova pedagogia da hegemonia. In: NEVES, Lúcia Maria Wanderley (Org.). **Direita para o social e esquerda para o capital:**

intelectuais da nova pedagogia da hegemonia no Brasil. São Paulo: Xamã, 2010.

GIDDENS, Anthony. **A terceira via:** reflexões sobre o impasse político atual e o futuro da social-democracia. Rio de Janeiro: Record, 2001.

GOHN, Maria da Glória M. Empoderamento e participação da comunidade em políticas sociais. **Revista Saúde e Sociedade**, v. 13, n. 2, p. 20-31, maio-ago. 2004.

_____. **Movimentos sociais e educação.** 4. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do cárcere.** Tradução de Luiz Sérgio Henrique. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001. v. 1.

_____. **Maquiável, a política e o estado moderno.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991.

HAYEK, Friedrich. **Direito, legislação e liberdade.** São Paulo: Visão, 1985. v. 2.

MACPHERSON, C. B. **A democracia liberal:** origens e evolução. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

MARSHALL, T. H. **Cidadania, classe social e “Status”.** Rio de Janeiro: Zahar, 1967.

MARTINS, André Silva et al. Fundamentos teóricos da formação/atuação dos intelectuais da nova pedagogia da hegemonia. In: NEVES, Lúcia Maria Wanderley (Org.). **Direita para o social e esquerda para o capital:** intelectuais da nova pedagogia da hegemonia no Brasil. São Paulo: Xamã, 2010.

MARTINS, André Silva; LIMA, Kátia Regina de Souza. A nova pedagogia da hegemonia: pressupostos, princípios e

estratégias. NEVES, Lúcia Maria Wanderley (Org.). **A nova pedagogia da hegemonia: estratégias do capital para educar o consenso.** São Paulo: Xamã, 2005. p. 43-68.

NEVES, Lúcia Maria Wanderley (Org.). **A direita para o social e a esquerda para o capital: intelectuais da nova pedagogia da hegemonia no Brasil.** São Paulo: Xamã, 2010.

PAULANI, Leda Maria. O projeto neoliberal para a sociedade brasileira: sua dinâmica e seus impasses. In: **Debates e síntese do seminário Fundamentos da Educação Escolar do Brasil Contemporâneo.** Rio de Janeiro: EPSJV, 2007. p. 55-64.

PEREIRA, Marcos Abílio. Modelos democráticos deliberativos e participativos: similitudes, diferenças e desafios. 3º CONGRESSO LATINO-AMERICANO DE CIÊNCIA POLÍTICA, São Paulo, ALACIP – UNICAMP. **Anais...** 2006.

POGREBINSCHI, Thamy. Democracia Pragmática: pressupostos de uma teoria normativa empiricamente orientada. **Revista de Ciências Sociais.** Rio de Janeiro, v. 53, n. 3, p. 12-38, 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0011-52582010000300005&script=sci_arttext>. Acesso em: abr. 2021.

SHUMPETER, Joseph A. **Capitalismo, socialismo e democracia.** Rio de Janeiro: Fundo de Cultura, 1961.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documento de identidade: uma introdução às teorias do currículo.** 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

TAVARES, Maria das Graças. **Educação brasileira e negociação política: o processo constituinte de 1987 e gestão democrática.** Maceió: EDUFAL, 2003.

WOOD, Ellen Meiksin. Em defesa da História: o marxismo e a agenda pós-moderna. In: WOOD, Ellen Meiksin; FORTER, Jonh Belamy (Org.). **Em defesa da História:** marxismo e pós-modernismo. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999.

Capítulo 2

PROGRAMA DE FORMAÇÃO CONTINUADA E A COMPLEXIDADE DA GESTÃO ESCOLAR NA REDE PÚBLICA DE ENSINO: DIMENSÕES E COMPETÊNCIAS

*Javan Sami Araújo dos Santos
Salatiel Braga Trajano Júnior*

Introdução

O artigo abordará sobre o entrelaçamento da Nota Técnica nº 40, um estudo que “introduz um indicador para mensurar o nível de complexidade de gestão das escolas de educação básica brasileira” (INEP, 2014, p. 1), com o Programa de Formação Continuada aos professores candidatos à função de Gestores Escolares da rede pública municipal de ensino de Rio Largo, especificamente, tratando das relações em que a gestão escolar implica sobre as dimensões e competências que os professores devem alcançar para suprir as necessidades dos indicadores da qualidade na educação.

Diante do exposto e para início de conversa, em 17 de dezembro de 2014, o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), por meio de sua equipe técnica, divulgou a Nota Técnica nº 40, que introduziu indicadores para mensurar o nível de complexidade da gestão escolar na educação básica brasileira” (INEP, 2014, p. 1).

De acordo com esse estudo, a complexidade da gestão escolar pode ser mensurada a partir de quatro eixos, a saber: porte da escola; número de turnos de funcionamento; complexidade das etapas ofertadas pela escola e, por fim, o número de etapas/modalidades oferecidas (INEP, 2014). Cada um desses eixos possui uma série de características, denominadas pelo INEP de variáveis, possuindo, assim, especificidades próprias.

Isto posto, trata-se de um estudo de caso, realizado a partir de revisão bibliográfica e documental, utilizando a análise de conteúdo de Bardin em um quadro de indicadores da qualidade na educação, da Ação Educativa (2008) – inspirado na obra de Heloísa Lück “Dimensões da Gestão Escolar e Suas Competências – e de dados estatísticos de alguns dos indicadores educacionais publicados pelo INEP no período de 2015, ano subsequente à divulgação da nota, a 2019, último ano com dados mensurados sobre a problemática.

Sendo um estudo de caso, este artigo trata-se de “uma investigação empírica que investiga um fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto da vida real” (YIN, 2005, p. 32), nos possibilitando, a partir da análise do objeto, “a penetração em uma realidade social, não conseguida plenamente por um levantamento amostral e avaliação exclusivamente quantitativa” (MARTINS, 2008, p. 11). Em seu processo de desenvolvimento, que é de caráter quantitativo, nos guiaremos pela perspectiva materialista dialética, a qual pressupõe que “a investigação deve considerar a concretude, a totalidade e a dinâmica dos fenômenos sociais, que não são definidos à *priori*, mas construídos historicamente” (GOMIDE, 2013, p. 07).

Destarte, este trabalho está dividido em introdução; desenvolvimento - onde discorreremos brevemente sobre o lócus da pesquisa, no caso, o Estado de Alagoas; falaremos sobre a necessidade formativa em Gestão Escolar, assim como, o entrelaçamento de se perceber alguns pontos da Nota Técnica nº 40 do INEP – apresentando as considerações do incremento no trabalho, os dados sobre a complexidade da gestão nas escolas públicas estaduais alagoanas - , que fomentou o programa de formação continuada para gestores escolares de Rio Largo, a partir de análise de um quadro de indicadores da qualidade na educação, da Ação Educativa (2008).

Portanto, para além da introdução e desenvolvimento do trabalho, as considerações finais, que nos levam a perceber a necessidade formativa dos professores em gestão escolar, pois ela precisa acontecer de forma democrática para que se faça necessária a participação de todos os sujeitos inseridos no contexto público municipal de educação, é necessitada da colaboração de todos, pois ao longo do tempo, professores das mais diversas áreas manifestaram opiniões acerca da participação para uma democracia mais autônoma, crítica e descentralizadora.

Necessidade formativa e a complexidade da gestão escolar

Num contexto marcado pela exasperação das disputas em torno da Educação Brasileira, em que se confrontam, o direito à educação e a garantia do aprendizado a todos, várias são as formas pelas quais as políticas e os programas educacionais, de cunho aperfeiçoador, tem sido uma oportunidade para estabelecer necessidades formativas em gestão escolar para o contexto dos desmontes

educacionais. Segundo Portela (2020, p. 11), prefaciando a obra *Políticas e Gestão da Educação Brasileira em Cenário Alagoano*, publicado pela ANPAE, revela que essa pauta urge por se tratar de uma discussão indispensável na mobilização em prol da participação coletiva “no combate a agenda de restrições de recursos e, conseqüentemente, do acirramento de uma retórica de ódio ao Estado Democrático de Direito, com o corte de verbas para a Educação, a Ciência e a Tecnologia”.

Diante da necessidade formativa em gestão escolar, sabe-se que ela tem sido particularmente estudada a partir das últimas décadas do século XX, devido às profundas mudanças instauradas com a Lei 9.394/96 LDBEN. Anterior a Lei, não se falava em democracia, participação, mobilização e cidadania nos espaços da escola a não ser em certos e pequenos grupos que militavam, a exemplo de sindicatos de professores e pequenos partidos de esquerda, colocando-se enquanto defensores de conquistas educacionais e lutas sociais.

Particularmente a Gestão Escolar é um tema importante dentro da discussão da Gestão Educacional no Brasil. Por duas relevantes razões. A primeira, porque a gestão escolar, na perspectiva democrática, é componente extraordinário para as transformações pelas quais todos participam na Educação. Deste modo, afiançando, essencialmente, o garantir do direito de todos nós em todas as etapas e modalidades educacionais. Já a segunda, a gestão escolar ainda tem sido pouco discutida nas pesquisas em Educação.

Estudos de Santos (2012) mostram que, por exemplo, no Estado de Alagoas as experiências com a Gestão Democrática na Educação aconteceram primeiramente no município de Maceió, em 1993, com uma política implantada

no modelo de gestão educacional democrático, e se estendeu à rede pública estadual de ensino em 1999 (CRUZ NETO, 2008).

A gestão democrática não é só um princípio pedagógico, é também um preceito constitucional (GADOTTI, 2014), dessa forma, a Constituição Federal de 1988, em seu artigo 206, inciso VI, determina como um dos princípios basilares pelos quais o ensino será ministrado, a gestão democrática do ensino público (BRASIL, 2006). A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), baseada neste princípio, determinou em seu artigo 14, que os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na Educação Básica (BRASIL, 2007), tais definições, terão que estar em conformidade com a participação dos segmentos da escola na elaboração de seu Projeto Político Pedagógico e em espaços de participação coletiva, como o conselho escolar, o grêmio estudantil, os conselhos de classes, entre outros.

Desse modo, com a obrigatoriedade deste princípio de gestão democrática na escola, surge a necessidade da mudança da forma como ela é vista, ou seja, sua concepção, bem como de sua gestão, já que toda a comunidade escolar se torna coparticipe deste processo de gerenciamento da escola e suas práticas educacionais, tendo importante papel em seu planejamento, avaliação e implantação de ações e metas. Diante disso, é na gestão escolar que também podemos constituir órgãos de gestão que garantam, por um lado, a representatividade e, por outro, a continuidade e consequentemente a legitimidade (VEIGA, 2001).

Para que os profissionais da educação presentes na escola compreendam este novo paradigma de atuação, sabendo qual o seu real papel neste processo, bem como, a

importância de uma escola democrática e autônoma, é preciso esclarecer as competências que cada membro deve assumir, respeitando a existência de funções e níveis diferenciados na escola, pois todos devem ter espaço de participação (CORDEIRO; SOUSA; ROCHA, 2009).

O Ministério da Educação (MEC) chama a atenção para a necessidade da participação coletiva neste processo de fortalecimento dos processos democráticos que está ocorrendo por meio do maciço investimento em Políticas Públicas Educacionais, sendo imprescindível uma análise e avaliação da forma que estes recursos estão sendo destinados e aplicados, embora, analisar os caminhos e os objetivos que envolvem a intensificação dos investimentos públicos para a educação não seja tarefa fácil, tampouco, analisar a eficácia dos programas que são financiados por estes recursos.

Vejamos o que diz o Ministério da Educação (MEC), por meio de sua Cartilha intitulada Conselho Escolar e o Financiamento da Educação no Brasil, de 2006, afirmando que:

A temática do financiamento da educação tem assumido importante papel na compreensão da organização e da gestão da educação entre o financiamento, as políticas educacionais e o Estado no Brasil, ganhando densidade também no subcampo da economia da educação [...] apesar da complexidade da temática, coloca-se como uma necessidade para toda a sociedade, ***devendo envolver, especialmente, os gestores educacionais, os profissionais da educação, os pais, os estudantes e a comunidade local.*** (BRASIL, 2006). ***Grifos nossos.***

Diante da iminente necessidade do entendimento da estrutura base do financiamento da educação, podemos

contribuir com a melhoria da teorização na prática e suas conjecturas para a sociedade, pois refletir sobre um programa de formação continuada para gestores escolares é de uma iniciativa política educacional que em Alagoas, por vezes, não se efetiva como objeto de estudo ou de implantação, pela falta de desenvolvimento dos processos de fortalecimento da gestão democrática nas escolas.

Enquanto se valoriza uma sociedade democrática, as mesmas instituições de quem se espera que formem cidadãos democráticos – nossas escolas e espaços coletivos não escolarizados – afastaram-se, em muitos casos, dessa missão central e participativa. Atualmente, têm-se falado de intervenção estatal, via regulamentação de secretarias educacionais e dos conselhos de educação em escolas que fracassam nas avaliações externas realizadas pelo Ministério da Educação (MEC) e que têm índices educacionais baixíssimos. (ALAGOAS, 2019). Contudo, não podemos jamais descartar que a complexidade da gestão escolar é preocupante, e em Alagoas isso não seria diferente, uma vez que são intrincados variáveis e fatores que sem um diagnóstico criterioso e boa análise, podem afastar o sucesso da função em gestão escolar.

A complexidade da gestão escolar em Alagoas: o que os dados revelam?

Conforme as informações do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), Alagoas localiza-se no nordeste brasileiro, tendo por estados limítrofes Pernambuco, Sergipe e Bahia; apresenta uma população estimada de 3.337.357 habitantes e possui 102 (cento e dois) municípios distribuídos em uma área territorial de

27.843,295km², com clima predominantemente tropical, dentre os quais, Maceió, capital do Estado.

Todavia, considerando o axioma do renomado geógrafo brasileiro Milton Santos de que “território usado é o chão mais a identidade” (SANTOS, 1999, p. 14), não nos cabe mais compreender o Estado de Alagoas somente pelas descrições técnicas e indicadores estatísticos outrora mencionados. Por outro lado, nos cabe entender que território não se define somente como um simples lugar ou espaço, onde os acontecimentos transcorrem de maneira natural, como que se fossem guiados pelo destino, mas sim, “como espaço de reprodução da vida onde as relações sociais, econômicas, familiares, materiais e afetivas resultam da apropriação do território pelas forças sociais” (TRAJANO JR et al., 2017, p. 2).

Desse modo, transcendendo os informes técnicos e estatísticos, compreendemos que o território alagoano detém graves problemas em diversos setores sociais, como nos âmbitos da saúde, segurança pública, habitação, assistência social e educação; problemas estes que irão determinar “a qualidade de vida da população alagoana, que sofre constantemente com a precarização de diversos serviços públicos, e, na pior das hipóteses, com a falta deles” (TRAJANO JR et al., 2017, p. 2).

Focando exclusivamente no âmbito educacional, o Estado de Alagoas - que segundo o Censo Escolar/INEP 2018 possui uma rede pública estadual de ensino com mais de 310 (trezentos e dez) escolas e 182 (cento e oitenta e dois) mil alunos - apresenta grandes desafios a serem superados, dentre os quais, a alta taxa de analfabetismo, correspondente a 20% da população acima de 15 (quinze) anos; uma taxa de distorção de mais de 38%; e uma taxa de evasão de 13,8% no

Ensino Médio, ambos percentuais acima das médias regional e nacional (ALAGOAS, 2017).

Além do mais, apresenta também pífios desempenhos em avaliações externas, tanto em nível nacional quanto internacional. Em nível nacional, temos os seguintes resultados no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB):

Tabela 1. Progresso da série histórica do IDEB em Alagoas

	IDEB OBSERVADO						METAS PROJETADAS								
	2005	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019	2021
ANOS INICIAIS	2.9	3.3	3.3	3.4	3.7	4.1	4.9	2.9	3.3	3.7	4.0	4.3	4.6	4.9	5.2
ANOS FINAIS	2.5	2.7	2.7	2.5	2.7	3.1	4.0	2.5	2.7	2.9	3.3	3.7	4.0	4.2	4.5
ENSINO MÉDIO	2.8	2.6	2.8	2.6	2.6	2.8	3.3	2.8	2.9	3.1	3.3	3.7	4.1	4.4	4.6

Fonte: INEP, 2020.

A Tabela 1 nos mostra que, na última edição divulgada do IDEB, Alagoas conseguiu atingir as metas projetadas para o Ensino Fundamental, entretanto, as notas alcançadas não foram suficientes para colocar o Estado no topo do *ranking* nacional das unidades federativas. Ao analisarmos as notas do Ensino Médio, percebemos que a situação se agrava, uma vez que o Estado nunca conseguiu nesta etapa educacional atingir as metas que lhes são destinadas.

No âmbito internacional, citaremos, como exemplo, o resultado alagoano no *Programme for International Student Assessment* (PISA) que oferece informações acerca do “desempenho dos estudantes vinculado a dados sobre seus *backgrounds* e suas atitudes em relação à aprendizagem, e aos principais fatores que moldam sua aprendizagem, dentro e fora da escola” (INEP, 2019, p. 13). São mensurados nesta

avaliação as áreas cognitivas de leitura, matemática e ciências. O relatório que utilizaremos do PISA será o de 2016, – penúltima edição –, pois nele consta o desempenho nacional e por Estado. Neste ano, temos os seguintes dados:

Tabela 2. Desempenho do Brasil e do Estado de Alagoas no PISA - 2016

UNIDADE AVALIADA	ÁREAS COGNITIVAS		
	CIÊNCIAS	LEITURA	MATEMÁTICA
BRASIL	401 pontos	407 pontos	377 pontos
ALAGOAS	360 pontos	362 pontos	339 pontos

Fonte: INEP, 2020.

Percebe-se, pela Tabela 2, que Alagoas não alcançou a média nacional em nenhuma das três áreas cognitivas do PISA. Cabe salientar que, na área de ciências, Alagoas foi o Estado com o pior desempenho nacional, obtendo apenas 360 pontos e média de acertos de questões de apenas 23,6%. Também foi o estado que apresentou maior dificuldade nas resoluções das questões na área da leitura, com média de acerto de 31,2%, se tornando o pior Estado avaliado nesta área cognitiva, com 362 pontos. De forma similar, em matemática, Alagoas mais uma vez ocupou a última posição nacional, com 339 pontos (INEP, 2016).

Assim sendo, podemos constatar que Alagoas configura-se como a unidade da Federação Brasileira detentora de alguns dos piores índices educacionais do país, independente do Programa ou avaliação que participa. Tais resultados são, em parte, frutos de vários anos com baixos investimentos públicos na educação básica estadual (TRAJANO JR. *et al.*, 2017).

Algumas considerações sobre a Nota Técnica nº 40 do INEP

Como já mencionado, no final do ano de 2014, o INEP divulgou a Nota Técnica de nº 40, introduzindo no país um indicador para mensurar o nível de complexidade de gestão das escolas de educação básica brasileira (INEP, 2014). Até então, a complexidade da gestão escolar brasileira era mensurada através de fatores permeados pelas questões pedagógicas, administrativas e financeiras, não havendo uma base de cálculo que quantificasse a complexidade pelos eixos: porte da escola; número de turnos de funcionamento; complexidade das etapas ofertadas pela escola e número de etapas/modalidades oferecidas.

Logo, por meio dessa metodologia de mensuração, o INEP assume que,

a complexidade da gestão escolar se concretiza em quatro características: (1) porte da escola; (2) número de turnos de funcionamento; (3) complexidade das etapas ofertadas pela escola e (4) número de etapas/modalidades oferecidas. As variáveis criadas para representar essas características são do tipo ordinal, nas quais as categorias mais elevadas indicariam maior complexidade de gestão (INEP, 2014, p.1).

O eixo porte da escola, por exemplo, estabelece a complexidade da gestão escolar a partir da quantidade de alunos matriculados nela, ou seja, “assume-se que escolas que atendem a mais alunos são mais complexas” (INEP, 2014, p. 1). Esse eixo divide-se em 6 categorias, a saber: “até 50 matrículas, de 51 a 150 matrículas, de 151 a 300 matrículas,

de 301 a 500 matrículas, de 501 a 1000 matrículas e mais de 1000 matrículas” (INEP, 2014, p. 1).

O eixo ‘número de turnos de funcionamento’ avalia, como o próprio nome já indica, a quantidade de turnos de funcionamento das escolas, os quais foram classificados, de acordo com o seu horário de início, em: matutino (5:00h às 10:59h), vespertino (11:00h às 16:59h) ou noturno (17:00h às 4:59h); bem como avalia a quantidade de turmas em cada turno. Assume-se que escolas que funcionam em mais turnos são mais complexas (INEP, 2014).

Acerca do eixo ‘complexidade das etapas ofertadas pela escola’, o INEP, através de sua nota técnica, utilizou, em sua base de cálculo, o número de etapas/modalidades ofertadas pela escola, categorizando-as em: “educação infantil regular; anos iniciais regular; anos finais regular; ensino médio regular; educação profissional regular (incluindo ensino médio integrado); educação de jovens e adultos (EJA); educação especial” (INEP, 2014, p. 1).

Dessa forma, a pontuação final desse eixo pode variar entre 1 e 7, a depender do número de etapas/modalidades oferecidas pela escola. Por exemplo, pontuará 1 a escola com apenas uma etapa ou modalidade ofertada e 7, aquela unidade de ensino que ofertar todas elas, ou seja, para o INEP, as escolas que oferecem mais etapas são mais complexas (INEP, 2014).

Por fim, tem-se o eixo ‘número de etapas/modalidades oferecidas’, que, diferentemente do que analisa o eixo anterior, vai indicar “qual das etapas ofertadas pela escola atenderiam, teoricamente, alunos com idade mais elevada” (INEP, 2014, p. 1). No tocante a isso, a nota técnica parte do pressuposto,

de que quanto mais avançada a idade dos alunos e as etapas oferecidas, gerencia-se um número maior de docentes, mais arranjos para a organização das grades curriculares são necessários e mais desafios se enfrenta para a manutenção do aluno na escola (questões como distorção idade-etapa, conciliação entre trabalho e estudo, questões motivacionais etc.). Para isso as escolas foram classificadas nas seguintes categorias: escolas com oferta de matrículas até a educação infantil ou anos iniciais do ensino fundamental; até os anos finais do ensino fundamental; até o ensino médio ou a educação profissional; com oferta de EJA. (INEP, 2014, p. 1).

Para se chegar ao nível de cada escola ou sistema educacional por eixo, o INEP utiliza os micros dados disponíveis no Censo Escolar da Educação Básica (INEP, 2019). Os dados que serão apresentados na próxima seção apontarão o percentual de escolas da respectiva agregação em cada um dos níveis da escala do indicador.

Vale mencionar também que o Censo Escolar não coleta o horário de início das turmas com mediação didático-pedagógica semipresencial ou a distância (EAD), deste modo, “as escolas que ofertam uma ou mais turmas nessas mediações têm o número de turnos de funcionamento (definido pelo horário de início das turmas) como ausente” (INEP, 2019, p. 24).

Analisando os dados do INEP sobre a complexidade da gestão escolar

Antes de apresentarmos os dados sobre a complexidade da gestão escolar em Alagoas, segundo os critérios apresentados na Nota Técnica de nº 40 do INEP, faz-se necessário descrever cada um dos 6 níveis de

complexidade, uma vez que “os níveis de complexidade de gestão são tratados segundo as características predominantes das escolas pertencentes a cada um deles” (INEP, 2019, p. 22), possuindo os seguintes conjuntos de características:

Nível 1 - Escolas que, em geral, possuem porte inferior a 50 matrículas, funcionam em único turno, ofertam uma única etapa de ensino e apresentam a Educação Infantil ou os Anos Iniciais como etapa mais elevada. **Nível 2** - Escolas que, em geral, possuem porte entre 50 e 300 matrículas, funcionam em 2 turnos, com oferta de até 2 etapas de ensino e apresentam a Educação Infantil ou os Anos Iniciais como etapa mais elevada. **Nível 3** - Escolas que, em geral, possuem porte entre 50 e 500 matrículas, funcionam em 2 turnos, com oferta de 2 ou 3 etapas de ensino e apresentam os Anos Finais como etapa mais elevada. **Nível 4** - Escolas que, em geral, possuem porte entre 150 e 1000 matrículas, funcionam em 2 ou 3 turnos, com oferta de 2 ou 3 etapas de ensino e apresentam o Ensino Médio, a Educação Profissional ou a EJA como etapa mais elevada. **Nível 5** - Escolas que, em geral, possuem porte entre 150 e 1000 matrículas, funcionam em 3 turnos, com oferta de 2 ou 3 etapas de ensino e apresentam a EJA como etapa mais elevada. **Nível 6** - Escolas que, em geral, possuem porte superior a 500 matrículas, funcionam em 3 turnos, com oferta de 4 ou mais etapas de ensino e apresentam a EJA como etapa mais elevada (INEP, 2019, p. 23-24).

Grifos nossos.

Buscando facilitar a compreensão dos dados, dividimos as escolas da esfera administrativa estadual conforme a zona em que elas estão localizadas (urbana ou rural). Primeiramente, será apresentado o percentual de escolas por nível do indicador de complexidade de gestão em Alagoas da zona urbana (Tabela 3).

Tabela 3. Percentual de escolas por nível do indicador de complexidade de gestão em Alagoas – Zona Urbana

ANO	ESCOLAS (%) POR NÍVEIS DE COMPLEXIDADE					
	1	2	3	4	5	6
2015	0,4	9,6	13,2	27,2	33,5	16,1
2016	0,7	11,0	12,1	26,8	37,9	11,5
2017	1,1	11,3	13,9	26,3	38,3	9,1
2018	1,5	12,7	12,4	26,2	38,5	8,7
2019	0,7	15,0	12,0	27,0	38,0	7,3

Fonte: Elaborada pelos autores, 2020.

Os dados apresentados na Tabela 3 nos mostram que as escolas alagoanas da rede pública estadual, localizadas na zona urbana, estão, em sua grande maioria (cerca de 75,0%), entre os níveis de complexidade de gestão de 4 a 6, indicando predomínio de média e alta complexidade de gestão.

A partir dessa informação, infere-se que a maior parte das escolas de educação básica da rede estadual de Alagoas possui, em geral, um porte entre 150 e 1000 matrículas, funciona de 2 a 3 turnos, com oferta mínima de 2 e máxima de 4 etapas de ensino e apresenta o Ensino Médio, a Educação Profissional ou a EJA como etapa mais elevada.

Dentre os níveis de maior complexidade da gestão, as escolas que se encontram no nível 5 são majoritárias e correspondem a uma média de 37,2% das escolas estaduais. O número de escolas enquadradas no nível de complexidade 6, por outro lado, tem declinado, apresentando uma queda de mais de 50% em 5 anos.

Em contrapartida, a rede pública estadual possui poucas escolas de baixa complexidade em sua zona urbana, não chegando a ter nem 1% de média no nível 1, embora as

escolas que apresentam um grau de complexidade de gestão de nível 2 mostrem uma leve tendência de crescimento ao longo dos anos.

Acreditamos que o fato da rede pública estadual de educação ter mais escola de alta complexidade de gestão do que de baixa se deva à obrigatoriedade da oferta de ensino, uma vez que cabe aos estados, segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), “assegurar o ensino fundamental e oferecer, com prioridade, o ensino médio a todos que o demandarem” (SENADO FEDERAL, 2017, p. 13).

Sobre a complexidade da gestão das escolas públicas de educação básica de Alagoas, localizadas na zona rural, temos os seguintes dados:

Tabela 4. Percentual de escolas por nível do indicador de complexidade de gestão em Alagoas – Zona Rural

ANO	NÍVEIS					
	1	2	3	4	5	6
2015	5,9	14,7	17,6	14,7	38,2	8,9
2016	2,9	14,7	23,5	14,7	38,2	6,0
2017	0,0	22,9	14,3	20,0	40,0	2,8
2018	2,9	11,4	14,3	22,9	42,9	5,6
2019	2,9	5,7	14,3	31,4	40,0	5,7

Fonte: Elaborada pelos autores, 2020.

Semelhante ao que acontece com as escolas da zona urbana, as unidades de ensino localizadas na zona rural também são em sua maioria de média e alta complexidade de gestão, embora possuam uma menor média percentual, 66,4%. Todavia, chama-nos a atenção o fato de que a média de escolas com uma alta complexidade da gestão venha crescendo, passando de 61,8% em 2015 para 77,1% em 2019.

As escolas que se encontram no nível 5 de complexidade de gestão também são a maioria na zona rural, passando por uma dinâmica de crescimento e estabilização ao longo dos 5 anos analisados. O mesmo processo de crescimento ocorreu com as escolas de nível 4, visto que mais do que dobrou o número de unidades de ensino no mesmo período.

Observa-se que as escolas que possuem nível 6 de complexidade de gestão seguem o padrão da zona urbana, apresentando uma quantidade pouco significativa. Estas escolas possuem no máximo 50 alunos matriculados, funcionando em um único turno e ofertam uma única etapa de ensino, geralmente a Educação Infantil ou os Anos Iniciais como etapa mais elevada.

De acordo com o Censo Escolar 2018, o Estado de Alagoas possui 18 escolas na zona rural que ofertam a educação infantil de maneira regular, o que faz com que tais unidades educacionais provavelmente se encaixem no nível 1 de complexidade da gestão. Ainda analisando as escolas de baixa complexidade, a Tabela 4 indica uma inconstância na quantidade de escolas com complexidade de nível 2, enquanto as escolas de nível 3 mantem-se estável nos últimos anos.

Acreditamos que o aumento do percentual médio das escolas com baixa complexidade na zona rural se deva ao fato de que muitas escolas se localizam em pequenos povoados ou dentro de fazendas, possuindo, dessa forma, um número limitado de crianças e jovens em idade escolar - o que diminui a capacidade do Estado em matricular alunos -; condições estruturais precárias quando comparadas as escolas de maior porte, o que limita o número de turmas abertas e, a

dificuldade de acesso à própria escola, limitando o raio de matrícula aos que moram no entorno escolar.

O Programa de Formação Continuada para Gestores Escolares da Rede Pública Municipal de Ensino de Rio Largo (PROFORGES/RL)

Apresentação

O tópico em questão trata-se do Programa de Formação Continuada aos Professores candidatos à função de Gestores Escolares da Rede Pública Municipal de Ensino de Rio Largo (PROFORGES/RL), sob a coordenação da Diretoria de Gestão e Política Educacional da Secretaria Municipal de Educação de Rio Largo (SEMED/RL). O objetivo desta formação continuada é o de contribuir com o desenvolvimento profissional dos servidores públicos do magistério riolarguense, ao mesmo tempo em que oferece a certificação necessária à seleção qualificada de gestores escolares.

A implementação do PROFORGES/RL está ancorada em uma sólida base legal, como a Lei 1.712/2015, que, alinhada ao Plano Nacional de Educação (PNE), aprova o Plano Municipal de Educação de Rio Largo (PME/RL), a qual, em sua meta 19, estratégia 19.8, determina que sejam assegurados e desenvolvidos,

[...] programas de formação de gestores escolares, bem como participar de avaliação nacional e municipal específica, a fim de subsidiar a definição de critérios objetivos para o provimento, cujos resultados possam ser utilizados como padrão de qualidade ao

sucesso da gestão escolar, do ensino e da aprendizagem (RIO LARGO, 2015, p. 30-31).

Do mesmo modo, em consonância com o que está disposto no excerto acima do PME/RL, o artigo 10, da Lei nº 1.734/2016 (Lei da Gestão Democrática de Rio Largo), preconiza que competirá a SEMED/RL:

Art. 10. [...] ofertar o curso de formação continuada com certificação profissional aos candidatos a função de gestor escolar. Destaca-se ainda, que para estar habilitado a uma nova condução em reeleição, é obrigatória a participação nos cursos ofertados a cada biênio e estar quite com a prestação de contas da escola (RIO LARGO, 2016, p. 4-5).

Desse modo, sendo o ano de 2019 o ano preparativo do pleito eleitoral para gestores escolares e, partindo do princípio norteador de que “a gestão democrática das unidades escolares constitui uma das dimensões que pode contribuir significativamente para viabilizar o direito à educação como um direito universal” (BRASIL, 2006, p. 6), o PROFORGES/RL, como um programa de formação continuada, pretendeu contribuir para a implementação de padrões mínimos necessários ao exercício profissional da função em gestão escolar, para os que pretendiam se candidatar à função no pleito de 2020, como também, exercer essa função com expertise, participação, habilidades, competência e resultados de boa qualidade na função social que se firma a escola pública. Contudo, se tornou inviável a continuidade do programa, uma vez que a Pandemia do

COVID-19 em larga escala apavorou o mundo e, estamos ainda, nas proteções e busca das vacinas para todos.

O processo formativo ocorreu por meio de cooperação técnica entre a Associação Nacional de Política e Administração da Educação (ANPAE) e o município de Rio Largo. Tal cooperação aconteceu no âmbito técnico e estrutural.

De maneira geral, o PROFORGES/RL foi ofertado para aproximadamente 100 profissionais do magistério riolarguense, distribuídos em 3 turmas e se estruturou em 5 módulos, totalizando uma carga horária de 120 horas, distribuídas em aulas presenciais, atividades avaliativas, como também, a escrita e defesa de um plano de ação. Os momentos formativos presenciais aconteceram nas dependências das Unidades de Ensino públicas municipais de Rio Largo, a priori, no Colégio Judith Paiva e Escola Dr. Gustavo Paiva.

O PROFORGES/RL é dividido em 10 partes, a saber: apresentação, como já exposto no subtópico 2.1; objetivo, que segue logo abaixo, no subtópico 2.2, e assim em diante como as demais partes; 2.3 público-alvo e requisitos mínimos para participação do curso; 2.4 estrutura, organização curricular e ementa do curso; 2.5 perfil do gestor escolar que desejou-se formar: suas dimensões e competências; 2.6 Trabalho de Conclusão do Curso – Plano de Ação para a Gestão da Escolar; 2.7 parcerias; 2.8 encontros formativos e cronograma; e, 2.9 Certificação da Formação Continuada.

Objetivo

Contribuir com o desenvolvimento profissional dos servidores públicos do magistério rio-larguense, ao mesmo tempo em que oferece a certificação necessária à seleção qualificada de gestores escolares das escolas públicas, na perspectiva da gestão democrática e da efetivação do direito à educação escolar básica com qualidade social.

Público-alvo e requisitos mínimos para participação do curso

O PROFORGES/RL destinou-se a professores que pretendiam atuar na função de gestores e vice gestores escolares e que estivessem aptos na certificação do curso e desejem ser gestores e vice gestores escolares a partir do pleito 2020. Foram ofertadas 125 vagas para os profissionais do magistério municipal riolarguense, sendo 6 (seis) vagas para cada escola que possuam 3 (três) gestores, 4 (quatro) vagas para as escolas que tenham 2 (dois) gestores e 2 (duas) vagas para as escolas que tenham apenas 1 (um) gestor.

Contudo, em consonância com o que exige o artigo 8º da Lei 1.734/2016, que discorre sobre a Gestão Democrática do Ensino Público de Rio Largo, alguns pré-requisitos são necessários para se efetivar a matrícula no PROFORGES/RL, a saber: “I – Ter Licenciatura Plena ou Graduação em Pedagogia; II – Ser efetivo na rede pública de Rio Largo; III – Estar em exercício na escola a qual deseja se candidatar, enquanto matrícula institucional há pelo menos 01 (um) ano. IV – Não responder a processos administrativos, disciplinar ou judicial; V – Não estar no período do estágio probatório e, VI – Comprovar que não

esteja em processo de aposentadoria. (LEI DA GESTÃO DEMOCRÁTICA nº 1.734/2016, art. 8º). Sobre a referida Lei que dispõe sobre a Gestão Democrática do Ensino Público Municipal de Rio Largo-AL e dá outras providências, em seu Título I, o art. 1º descreve historicamente como se deram os avanços e os caminhos para sua implantação ao longo dos anos.

Estrutura, Organização Curricular e Ementa do Curso

O curso de aperfeiçoamento do PROFORGES/RL foi voltado para professores aptos a se candidatar às eleições para Gestores Escolares de Rio Largo que sejam profissionais do magistério e que pretendam se candidatar as funções de gestão escolar no pleito de 2020.

A proposta pedagógica do curso está fundamentada na relação teoria e prática, conotando, assim, uma concepção em torno da formação humana plena e da gestão educacional dentro dos marcos da democracia e da cidadania, efetivadas na Constituição Federal de 1988 e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) de 1996.

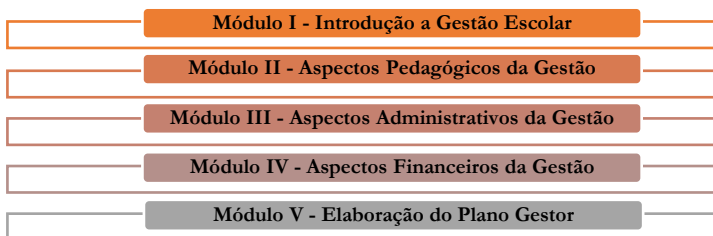
Portanto, a formação continuada proposta pela Diretoria de Gestão e Política Educacional da SEMED/RL procura estimular e otimizar “inovações na prática cotidiana da gestão escolar que concorram para a elevação qualitativa do padrão de escolaridade da Educação Básica” (BRASIL, 2009, p. 4)¹⁰, permitindo que o cursista, ao concluir a sua formação, se aproprie de diversas ferramentas que possibilitem a execução de intervenções pedagógicas

¹⁰ BRASIL. **Diretrizes nacionais do programa Escola de Gestores da Educação Básica Pública**. Ministério da Educação – Secretaria da Educação Básica. Brasília: DF, 2009.

assertivas, no cotidiano da escola, a partir do entendimento de parte dos fatores sociopolíticos e econômicos contemporâneos que estão inseridos no bojo da organização escolar.

Deste modo, visando estimular o desenvolvimento de práticas de gestão democrática e de organização do trabalho pedagógico que contribuam para uma aprendizagem efetiva dos alunos, de modo a incidir, progressivamente, na melhoria do desempenho escolar, o curso de formação continuada que será ofertada por meio do PROFORGES/RL está dividido em 5 módulos, que abordarão, além de pontos gerais da gestão escolar, questões inerentes aos aspectos administrativos, pedagógicos e financeiros da escola, conforme demonstra a figura abaixo.

Figura 1. Estrutura da formação continuada para Gestores Escolares de Rio Largo



Fonte: SEMED/RL, 2019.

A Figura 1 ilustra de maneira geral a estruturação da formação continuada do PROFORGES/RL e os quatro primeiros módulos da formação continuada para os gestores escolares de Rio Largo possuíam uma carga horária de 25 (vinte e cinco) horas cada, sendo 16 (dezesseis) horas presenciais e as demais para a escrita do Plano de Ação. O quinto módulo, *Elaboração do Plano Gestor*, possuiu 20 (vinte)

horas, sendo 04 (quatro) horas presenciais e as demais 16 (dezesseis) horas, com encaminhamentos e orientações do plano gestor.

No total, o PROFORGES/RL teve uma carga horária de 120 (cento e vinte) horas, sendo 72 (setenta e duas) horas de momentos presenciais e 48 (quarenta e oito) horas aulas de interações/orientações para escrita, apresentação e defesa do Plano Gestor, ou seja, Plano de Ação para e na comunidade Escolar.

Incumbiu a SEMED/RL, a emissão dos certificados de participação e conclusão do curso de aperfeiçoamento em gestão escolar aos profissionais do magistério concluintes. Somente em posse deste certificado que o público-alvo do curso pode se candidatar ao pleito para gestores escolares de 2020, segundo o preconizado na Lei da Gestão Democrática de Rio Largo. (LEI DA GESTÃO DEMOCRÁTICA nº 1.734/2016).

Perfil do gestor escolar que desejou-se formar: suas dimensões e competências

O PROFORGES/RL, em consonância com o que estabelece o art. 12 da Lei Municipal nº 1.734/2016, pretende desenvolver nos profissionais do magistério riolarguense, ao final do curso, um perfil profissional de gestor escolar capaz de, dentre outras atribuições: “I – Representar a escola, responsabilizando-se pelo seu adequado funcionamento nos aspectos pedagógicos, administrativos, financeiros e nas relações interpessoais e II - Coordenar à elaboração, execução e avaliação do Projeto político Pedagógico do Regimento Interno, do Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE), do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) em

contíguo aos conselhos escolares, observadas às resoluções da SEMED/RL”. Outras são as atribuições listadas na o art. 12 da Lei Municipal nº 1.734/2016, que podem ser consultadas na íntegra em lei específica municipal. Elas vão do inciso I ao XVI.

Desejou-se com esse perfil de gestor escolar, num contexto marcado pelo acirramento das disputas em torno da Educação Brasileira, muito bem antes mesmo da Pandemia do COVID-19, que os cursistas pudessem garantir, para além de suas competências no trabalho de gestão escolar, o direito à educação para todos, assim como, a garantia do aprendizado a todos os estudantes em todos os variados níveis, etapas e modalidades educacionais. Que fossem participativos na mobilização em prol da coletividade e no combate as restrições de recursos ocorridas no Brasil e que, conseqüentemente, sentidos todos os dias nos espaços escolares de todo o Brasil.

Trabalho de Conclusão do Curso – Plano de Ação para a Gestão da Escolar

Os profissionais do magistério que foram cursistas do PROFORGES/RL apresentaram, ao final da formação continuada, um trabalho final que foi desenvolvido, individualmente, a saber: o Plano de Trabalho para a Gestão da Escola, conforme preconiza o art. 19 da Lei nº 1.734/2016, a qual diz que “o plano de trabalho é condição indispensável à habilitação dos candidatos às eleições de gestor e vice gestor” (RIO LARGO, 2016, p. 6).

Essa atividade dos cursistas esteve vinculada às atividades de interesses no campo administrativo, pedagógico e financeiro da comunidade escolar, cujos responsáveis –

técnicos da Secretaria Municipal de Educação de Rio Largo - orientaram, acompanharam e avaliaram o Plano de Trabalho/Ação para o candidato a gestor.

Segundo estabelece o parágrafo único do artigo 19 da Lei da Gestão de Rio Largo, o Plano de Trabalho/Ação para a Gestão da Escola, deverá

Explicitar os aspectos pedagógicos, administrativos e financeiros prioritários para a gestão dos candidatos e destacar os objetivos e as metas para a melhoria da boa qualidade da educação, bem como as estratégias para a preservação do patrimônio público e para a participação da comunidade na construção do PPP e do Regimento Escolar e na gestão dos recursos financeiros (RIO LARGO, 2016, p 6-7).

Concomitantemente, os cursistas tiveram acesso aos materiais disponíveis no curso, assim como, puderam buscar subsídios e bibliografias que fossem pertinentes aos planos, cumprindo assim, de um lado, os requisitos exigidos pelo currículo do PROFORGES/RL, e, de outro lado, tendo acesso a aportes teóricos e metodológicos significativos para a construção e desenvolvimento do seu Plano de Trabalho/Ação para a Gestão da Escola. Esse Trabalho foi objeto de Avaliação Final e disponibilizado pelos cursistas, em arquivo word e no padrão/modelo orientado pela equipe técnica de formadores da SEMED Rio Largo-AL.

Parcerias

O PROFORGES/RL foi desenvolvido por meio de regime de colaboração entre o município de Rio Largo, através da Secretaria Municipal de Educação e a sociedade civil organizada, na figura do Conselho Municipal de Educação -COMED/RL, Sindicato dos Profissionais da Educação - SINTEAL Regional Rio Largo, Fórum Municipal de Educação – FOPEM/RL e da Associação Nacional de Política e Administração da Educação – ANPAE, seccional Alagoas, que também participou da implementação dos estudos e foi parceira do processo formativo continuado em Rio Largo.

A ANPAE, através de sua representação estadual, viu nesta parceria a oportunidade de pôr em prática um dos objetivos de seu planejamento estratégico, que é o de “estimular e promover a cooperação e o intercâmbio com associações congêneres, com organizações públicas e privadas, tanto nacionais como estrangeiras e internacionais, dedicadas à educação e ao desenvolvimento humano” (ANPAE, 2006, p. 1).

Cooperar na implementação da formação continuada no PROFORGES/RL foi uma atividade que trouxe materialidade ao Programa de Formação e Desenvolvimento Profissional da ANPAE, em âmbito local, visto que, dentre os projetos de interesse da ANPAE está,

à prestação de serviços profissionais e realização de projetos de formação e atualização de educadores/gestores, em parceria com prefeituras, estados e sistemas de ensino, escolas e universidades, sindicatos e outras instituições públicas e organizações

privadas interessadas em apoiar a educação. (ANPAE, 2006, p. 12).

Assim sendo, as entidades parceiras na implantação e implementação do PROFORGES/RL contribuíram, baseados no princípio legal do regime de colaboração, com suporte técnico e de estrutura física, dentro de suas especificidades e condições, para que a iniciativa municipal de formação continuada se configurasse como uma prática formativa exitosa no estado de Alagoas.

Encontros formativos e Cronograma

Os momentos formativos do PROFORGES/RL aconteceram duas vezes ao mês, durante 6 meses (de julho a dezembro) do ano de 2019. Foram utilizados para a realização dos momentos presenciais algumas salas de aula da escola Dr. Gustavo Paiva e/ou o auditório do Colégio Judith Paiva, entre outras de Rio Largo. A utilização destes espaços sempre foi solicitada pela coordenação do PROFORGES/RL, de maneira prévia e esteve sujeito a disponibilidade de local.

Certificação da Formação Continuada

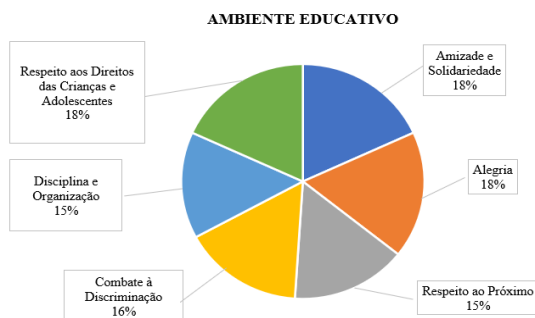
Após o cursista ter cumprido um mínimo de 75% de toda a carga horária da formação continuada - tanto relativa a parte presencial quanto a defesa oral - e entregue e aprovado pelos formadores, o seu Plano de Trabalho/Ação, receberá, em momento oportuno, da Secretaria Municipal de Rio Largo, a Certificação profissional do curso de aperfeiçoamento em gestão escolar pelo PROFORGES/RL, o que o tornará apto a participar do processo eleitoral para

gestores escolares em anos vindouros Pós-Pandemia do COVID-19.

Dimensões da gestão escolar e suas competências

Baseando-nos em um quadro de indicadores da qualidade na educação, da Ação Educativa (2008) – inspirado na obra de Heloísa Lück “Dimensões da Gestão Escolar e Suas Competências – e de dados estatísticos de 06 (seis) eixos indicadores e seus variados elementos que mensuram as dimensões e competências dos gestores escolares de Rio Largo, utilizamos a aplicação de questionário como instrumento de coleta de dados em 40 (quarenta) escolas da rede pública municipal, para elencar pontos positivos e frágeis apresentados pelos gestores escolares, como forma de diagnosticar quais seriam os objetivos de trabalho frente ao curso de aperfeiçoamento da SEMED Rio Largo, o PROFORGES/RL. Do universo de 40 escolas da rede municipal de Rio Largo, 35 delas compareceram a convocação da SEMED/RL e somente 31 responderam ao questionário que seguem estatisticamente, abaixo:

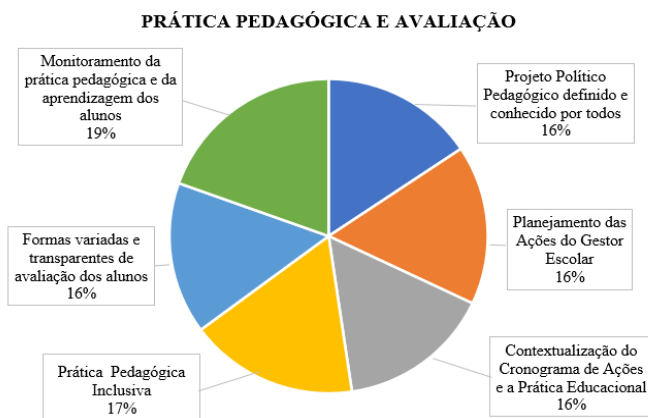
Gráfico 1 – Ambiente Educativo



Fonte: Os autores, 2021.

Com relação ao gráfico 1, os elementos do indicador **Ambiente Educativo** foram: 26 para Amizade e solidariedade, 25 para Alegria, 22 para Respeito ao próximo e ao outro, 23 Combate à discriminação e 21 Disciplina e Organização. O que nos levou a compreender que o ambiente escolar ainda é um espaço de coletividade e permite uma atuação integrada e cooperativa com a comunidade escolar.

Gráfico 2 – Prática Pedagógica e Avaliação

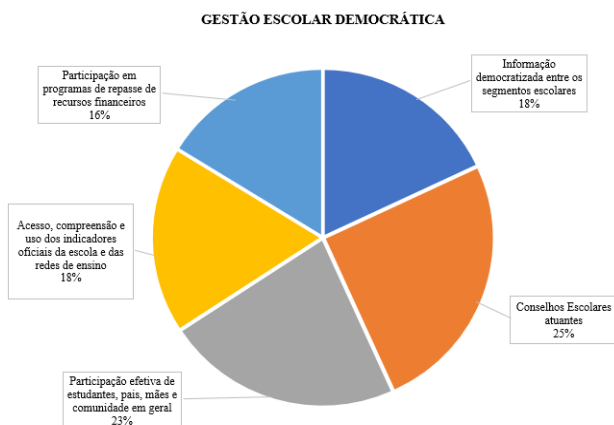


Fonte: Os autores, 2021.

No gráfico 2, os elementos do indicador **Prática Pedagógica e Avaliação**, os resultados foram: 20 para Projeto Político Pedagógico (PPP) definido e conhecido por todos, 21 para Planejamento das Ações do Gestor Escolar, 20 Contextualização do Cronograma de Ações e a Prática Educacional, 22 para Prática Pedagógica Inclusiva e 20 para Formas variadas e transparentes de avaliação dos alunos.

Neste sentido, o PPP é o instrumento balizador para se fazer o papel educacional e, expressa a prática pedagógica que norteiam as escolas, dando-lhes direção à gestão e às atividades educativas. Assim, promovendo que tipo de cidadão pretendemos formar.

Gráfico 3 – Gestão Escolar Democrática

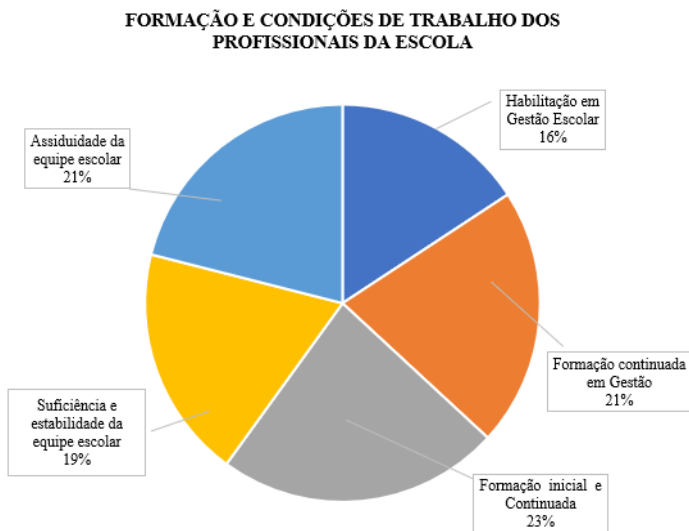


Fonte: Os autores, 2021.

Com relação a *Gestão Escolar Democrática*, no gráfico 3, os elementos do indicador foram: 20 para Informação democratizada entre os segmentos escolares, 28 para Conselhos Escolares atuantes, 25 para Participação efetiva de estudantes, pais, mães e comunidade em geral, 20 para Acesso, compreensão e uso dos indicadores oficiais da escola e das redes de ensino e 18 para Participação em programas de repasse de recursos financeiros. Os dados nos revelam que a formação continuada pode garantir a atuação democrática plena e participativa do Conselho Escolar e demais órgãos colegiados, pois integra diferentes atores em prol da escola e

expressa a força ativa da comunidade escolar, como: Conselho de Classe, Associação de Pais e Mestres, Grêmio Estudantil, entre outros.

Gráfico 4 – Formação e Condições de Trabalho dos Profissionais da Escola



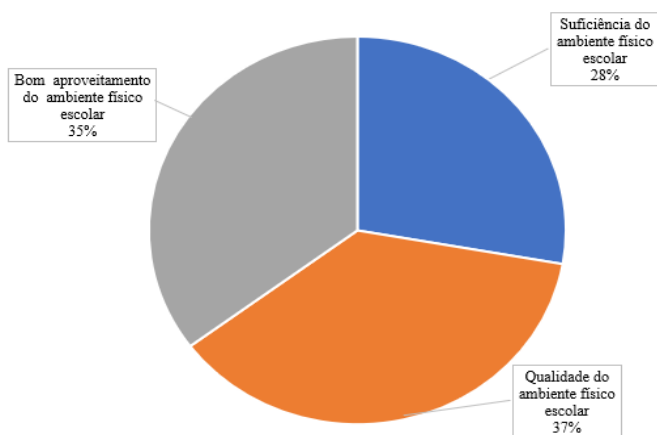
Fonte: Os autores, 2021.

Com relação ao gráfico 4, os elementos do indicador ***Formação e Condições de Trabalho dos Profissionais da Escola*** foram: 15 para Habilitação em Gestão Escolar, 20 para Formação continuada em Gestão, 22 para Formação inicial e continuada, 18 para Suficiência e estabilidade da equipe escolar e 20 para Assiduidade da equipe escolar. Percebemos que muito precisa ser feito, pois sem a oferta do PROFORGES/RL, não conseguiríamos garantir e atualizar padrões mínimos de qualidade para as práticas em gestão escolar, com vistas a

resolver demandas da formação inicial oriundas das dinâmicas sociais, históricas, econômicas e culturais que todos nós, professores do país, carregamos em nossas práticas nas redes municipais.

Gráfico 5 – Ambiente Físico Escolar

AMBIENTE FÍSICO ESCOLAR



Fonte: Os autores, 2021.

No gráfico 5, os elementos do indicador ***Ambiente Físico Escolar***, os resultados foram: 15 para Suficiência do ambiente físico escolar, 20 para Qualidade do ambiente físico escolar e 19 para Bom aproveitamento do ambiente físico escolar. A SEMED/RL, na gestão da Educação, deve investir recursos no espaço físico e no patrimônio escolar, envolvendo inclusive, foco no balanço do patrimônio material e o imaterial para a melhoria do ensino e da aprendizagem.

Gráfico 6 – Acesso e Permanência dos Alunos na Escola



Fonte: Os autores, 2021.

Por fim, o Gráfico 6, sobre ***Acesso e Permanência dos Alunos na Escola***, quem tem os seguintes resultados dos elementos do indicador: 23 para Atenção especial aos alunos que faltam, 25 para Preocupação com o abandono e a evasão, 22 para Atenção aos alunos com alguma defasagem de aprendizagem e 18 para Atenção especial aos alunos com alguma defasagem de aprendizagem. Uma gestão escolar séria monta sua expectativa no aluno e inspira outros profissionais da educação a dirigir com responsabilidade a escola, já que essa função é de grande responsabilidade aos professores, que em muitos casos, enfrentam enormes desafios para superar os fracassos e insucessos da escola e

devem promover a melhoria da qualidade da educação para todos.

Considerações finais

O estudo apresenta que a complexidade da gestão escolar pode ser mensurada a partir de quatro eixos e que cada um desses eixos possui características em que o INEP denomina de variáveis. Estas variáveis assumem especificidades próprias, que estabelecem o quanto pode ser fragilizada a gestão escolar de uma unidade de ensino, com foco a garantir o processo de ensino e aprendizagem.

Para a efetivação de uma boa gestão escolar, na perspectiva democrática, existem vários mecanismos de decisão partilhada que tendem levar ao seu fortalecimento, como a criação de espaços para a participação estudantil e demais segmentos, a luta pela progressiva autonomia da escola e a construção coletiva do Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola.

Revelamos que Alagoas configura-se ao longo dos anos como a unidade da Federação Brasileira detentora dos piores índices educacionais do país. E isso, como já mencionamos, é fruto de uma complexa relação de trabalho administrativo, pedagógico, financeiro que também nos demonstram as nuances da atuação do gestor escolar e a necessidade de formação continuada para sua prática, ou seja, a gestão escolar também precisa da necessidade formativa continuada e da participação de todos os sujeitos inseridos no ambiente escolar.

Ressaltamos que o trabalho apresentou mecanismos de ação coletiva na escola, [...] “o conselho de escola, junto com a eleição de dirigentes escolares, têm sido as

características mais conspícuas das políticas educacionais dos sistemas de ensino que aceitam o desafio de democratizar a escola” (PARO, 2007, pg. 02).

Como gestão democrática escolar, entendemos sendo a forma de gerir uma escola através da participação coletiva de todos os segmentos, havendo transparência nos processos de tomadas de decisões e na prestação de contas, bem como, descentralizando atribuições, além de analisar, avaliar e planejar em conjunto as ações e metas da instituição de ensino, visando dessa forma, uma melhoria na qualidade da educação.

Precisamos romper com a lógica de que não necessitamos de democratizar a educação e nem tão pouco eleger gestores e representantes nos ambientes escolares para compor o conselho. É urgente e necessária a tomada de decisão coletiva em defesa da educação pública, popular, de boa qualidade e socialmente referenciada.

Referências

ALAGOAS. **Indicadores Básicos de Alagoas**. – Ano 3, n.3 (2014). Maceió: Secretaria de Estado do Planejamento, Gestão e Patrimônio, 2017.

BRASIL, Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. São Paulo: Saraiva, 2006.

BRASIL. **Programa Nacional Escola de Gestores da Educação Básica Pública**. Ministério da Educação – Secretaria da Educação Básica. Brasília: DF, 2006.

BRASIL, Ministério da Educação. **Programa Nacional Escola de Gestores da Educação Básica Pública**. Brasília. 2009.

BRASIL, Ministério da Educação. **Resolução N°12, de 25 de abril de 2008.** Brasília. 2008.

BRASIL. **Nota Técnica nº 040/2014 - Indicador para mensurar a complexidade da gestão nas escolas a partir dos dados do Censo Escolar da Educação Básica.** Ministério da Educação / Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira / Diretoria de Estatísticas Educacionais. Brasília: DF, 2014.

BRASIL. **Percentual de escolas por nível do indicador de complexidade de gestão³ segundo localização e dependência administrativa - Brasil, Regiões Geográficas e Unidades da Federação – 2019.** Ministério da Educação / Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira / Diretoria de Estatísticas Educacionais. Brasília: DF, 2019.

CORDEIRO, Edna Maria; SOUSA, Claudineia Ribeiro de; e ROCHA, Jovina Benício Coelho. **Gestão escolar: enfrentando os desafios cotidianos em escolas públicas.** Ed. CRV, Campinas, 2009.

CRUZ NETO, Tiago Leandro. **Planejamento Educacional e Participação Democrática: um estudo sobre a rede pública estadual de ensino em Alagoas (1999-2004).** Dissertação (Mestrado em Educação Brasileira). UFAL: Maceió, 2008.

GADOTTI, Moacir. **Gestão democrática com participação popular no planejamento e na organização do da educação nacional.** 2014. <Disponível em: http://conae2014.mec.gov.br/images/pdf/artigogadotti_fin_al.pdf. Acesso em 16 de abr. de 2021>.

GOMIDE, Denise. **O materialismo histórico-dialético como enfoque metodológico para a pesquisa sobre políticas educacionais**. XI Jornada de Estudos e Pesquisas do HISTEDBR, Cascavel – Paraná, 2013.

INEP. **Brasil no PISA 2015: análises e reflexões sobre o desempenho dos estudantes brasileiros** / OCDE-Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico. — São Paulo: Fundação Santillana, 2016.

LIBÂNEO, José Carlos. **Educação escolar: políticas, estrutura e organização**. 10. ed. rev. e ampl. – São Paulo: Cortez, 2012.

LÜCK, Heloisa. Et al. **A escola participativa: o trabalho do gestor escolar**. Rio de Janeiro: DP & A Editora, 1998.

MARTINS, G. A. **Estudo de caso: uma reflexão sobre a aplicabilidade em pesquisas no Brasil**. Revista de Contabilidade e Organizações, v. 2, n. 2, Jan./Abr., 2008.

PARO, Vitor Henrique. **Gestão escolar, democracia e qualidade do ensino**. São Paulo: Ática, 2007.

RIO LARGO. **Lei Municipal nº 1.712, de 23 de junho de 2015**. Aprova o Plano Municipal de Educação de Rio Largo – AL e dá outras providências. Rio Largo: Alagoas, 2015.

RIO LARGO. **Lei Municipal nº 1.734, de 12 de setembro de 2016**. Dispõe sobre a gestão democrática do ensino público municipal de Rio Largo – AL e dá outras providências. Rio Largo: Alagoas, 2016.

RIO LARGO. **Programa de Formação Continuada para Gestores Escolares da Rede Pública Municipal de Ensino de Rio Largo (PROFORGES/RL)**. Rio Largo: Alagoas, 2019.

SANTOS, Javan Sami A. dos,; JÚNIOR, Salatiel Braga T. (Org.). **Políticas e Gestão da Educação Brasileira em Cenário Alagoano**. Meio Eletrônico - Brasília: ANPAE, 2020.

SANTOS, Milton. **O território e o saber local: algumas categorias de análise**. Cadernos IPPUR, Rio de Janeiro, ano XIII, n° 2, 1999.

SENADO FEDERAL. **LDB: Lei de diretrizes e bases da educação nacional**. – Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2017.

SOUZA, Antônio Lisboa Leitão de. **A política educacional brasileira com o foco na gestão descentralizadora: uma estratégia para participação e autonomia da gestão escolar?**. 2009. < Disponível em: http://www.anpae.org.br/congressos_antigos/simposio2009/125b.pdf. Acesso em 16 de abr. de 2021.

TEXEIRA, Anísio. **Educação para a Democracia**. Rio de Janeiro: José Olympio; 1936.

TRAJANO JR, S.B. et al. **Educação em Alagoas (2010 – 2015): o que os dados revelam?**. IV Congresso Nacional de Educação – CONEDU. João Pessoa: PB, 2017.

VEIGA, I. P. A., e RESENDE, L. M. G. de: **Escola: Espaço do Projeto Político-Pedagógico**. 5.^a ed. Campinas, SP: Papyrus, 2001.

YIN. R. K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. 3 ed., Porto Alegre: Bookman, 2005.

Capítulo 3

PROGRAMA NACIONAL DE FORMAÇÃO DE GESTORES ESCOLARES: CONTRADIÇÕES ENTRE O SER PROFESSOR E O SER GESTOR

Maria Betânia Gomes da Silva Brito

Introdução

Este trabalho apresenta parte dos resultados de uma pesquisa de doutorado sobre a formação do professor-gestor escolar no Brasil tomando por base o curso de especialização em gestão escolar ofertado pelo Ministério da Educação - MEC, e consiste num recorte sobre as contradições presentes no cotidiano das escolas públicas dos estados brasileiros frente os desafios da formação continuada desses profissionais, articulando uma análise atual quanto as novas demandas postas para esse segmento e como a escola pública vem organizando seu processo de gestão para atender as urgências trazidas ao longo das últimas décadas. Acredita-se que hoje, especialmente diante da pandemia do coronavírus que assola o mundo, é necessário (re) pensar a gestão da escola e buscar contribuir para uma formação de qualidade socialmente referenciada.

A análise explícita características centrais da política de formação do diretor da escola pública, considerando o que apregoa a Constituição Federal e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) em vigor. No entanto, é importante destacar que a política de formação nacional para gestores ofertada pelo MEC sofreu uma interrupção no ano

de 2016, e até a presente data as secretarias estaduais e municipais de educação estão responsáveis por esse percurso formativo, seja por intermédio de seu corpo técnico, seja pela contratação de grupos que prestam esse serviço.

Quanto à base metodológica do trabalho, adotou-se uma abordagem qualitativa fundamentada por uma análise histórico-crítica, como também em dados quantitativos com a utilização de informações sobre a realidade da formação do gestor escolar no Brasil. Os fundamentos teóricos foram construídos em diálogo com os estudos de Dourado (2000, 2003); Paro (1986, 2001, 2015), Oliveira (2009); Oliveira e Rosar (2010); Krawczyk e Vieira (2008); Krawczyk, Campos e Haddad (2000); Ferreira e Aguiar (2011); e Cervi (2013) que analisam e discutem a gestão escolar e a gestão das políticas educacionais, a partir das relações com o Estado. Também foram trazidos estudos de Tardif (2014); Tardif e Lessard (2014); Calderano e Lopes (2006); Bruno, Calderano e Teixeira (2010); Collares; Geraldi e Moysés (1999); Serbino et al. (1998) que analisam a formação de professores e/ou gestores escolares. Como também Aguiar (2015); Colares, Estrela e Pacífico (2009); Schwartz, Araújo e Rodrigues (2010) trazem reflexões sobre a gestão democrática e os processos de gestão participativa.

Construir uma análise sobre a política de formação para gestores escolares no Brasil, e especificamente em Alagoas, condensa um exercício vital para entender as consequências desses mecanismos na construção de um diálogo que ultrapasse comparativos anacrônicos quanto a importância do gestor escolar, sobretudo, para entender como esse gestor tem trabalhado ao longo dos anos e quais mecanismos a escola pública vem incorporando em suas práticas cotidianas.

Diálogos entre a gestão da escola pública e o contexto histórico que ela está inserida

Para compreender os caminhos da gestão e suas implicações na formação do gestor escolar, foi necessária uma análise histórica, objetivando maior clareza na compreensão da temática investigada, desvelando dinâmicas presente no processo de gestão escolar e sua configuração por intermédio da formação continuada do gestor escolar, elemento-chave da temática aqui desenvolvida.

O conjunto de situações apresentadas à escola pública brasileira ao longo das primeiras décadas do século XXI vem acirrar as problemáticas vivenciadas com maior intensidade no ano de 2020, principalmente quanto a organização do trabalho escolar. Em meio as contradições emergentes no cenário atual da formação surgem demandas em todos os níveis, seja quanto ao uso das tecnologias ou quanto ao gerenciamento das ações que foram atribuídas aos professores das escolas públicas, sendo fundamental destacar que, não é uma inteira novidade as questões da formação humana presentes na escola. Mas, são desdobramentos de uma crise econômica mundial que vem se robustecendo ao longo dos anos.

Ao falar sobre o gestor da escola pública, é importante situar o cenário atual, onde não é possível descarta a “crise” que a pandemia da Covid-19 vem maximizando no contexto educacional. Mas, de acordo com Santos (2020, p. 19 e 20),

A atual pandemia não é uma situação de crise claramente contraposta a uma situação de normalidade. Desde a década de 1980 – à medida que o neoliberalismo foi se impondo como a versão

dominante do capitalismo e este foi se sujeitando mais e mais à lógica do setor financeiro –, o mundo tem vivido em permanente estado de crise. Uma situação duplamente anômala. Por um lado, a ideia de crise permanente é um oxímoro, já que, no sentido etimológico, a crise é por natureza excepcional e passageira e constitui a oportunidade para ser superada e dar origem a um melhor estado de coisas.

De acordo com Antunes (2020), as intensas violências que eclodem no seio da humanidade já estavam sendo geradas há séculos, se considerarmos as políticas perversas que avançam pelo mundo inteiro, sobretudo, a fome, a eugenia social, a homofobia, o sexismo, a destruição da natureza, o culto à ignorância, o negacionismo, o desprezo à ciência, entre outros aspectos. É possível pensar que a humanidade não passaria ilesa, principalmente, quanto a estrutura econômica que a cada dia precisa de mercados para explorar.

Diante do exposto, pode-se afirmar que a realização de uma ampla cartografia do processo de formação do gestor escolar no Brasil, se constitui em uma análise necessária no sentido de produção científica, com destaque para os impactos das decisões traçadas ao longo do processo formativo, e seus desdobramentos na realidade atual. Nessa perspectiva, é necessário dizer que foram trazidas aqui algumas nuances fundamentais.

A análise da formação do gestor escolar levou em conta duas dimensões. A dimensão macroestrutural, que está sendo analisada à luz das políticas públicas marcadas por um novo modelo regulatório capaz de incidir sobre a redefinição do papel do Estado, que exerce, entre outras, as funções de regulação normativa, de manutenção e coordenação política

dos serviços educacionais. E a dimensão microestrutural captada por meio da escola, vista a partir do trabalho desenvolvido por gestores, considerando aspectos políticos, administrativos, pedagógicos e financeiros da organização interna, bem como suas relações com questões macroestruturais, sobretudo, a pandemia da Covid-19, que passa a fazer da educação, uma “fábrica” de lives e atividades remotas em todas as dimensões precarizando substancialmente o processo de organização do trabalho escolar.

O gestor escolar em formação: da atuação no cotidiano das escolas públicas brasileiras, aos desdobramentos postos pelo cenário mundial

De acordo com Nóvoa (1992), a classe docente constitui-se a partir da intervenção do Estado que irá instituir sua legitimidade do controle político à docência. Embora o Estado seja o responsável pela profissionalização docente, há um domínio de particularidades no *habitus* do professorado que não estão descritas nas construções oficiais do poder público, de acordo com Lelis (2014), essas particularidades são forjadas em contextos de socialização familiar, escolar e profissional.

Nesse cenário de constituição da profissionalização docente, a escola será o *locus* principal das mudanças que ocorrem na sociedade civil e política, nos tempos atuais ela também serve para promover ações disciplinares que podem estar voltadas para redução dos conteúdos, do tempo de formação, promover menor exigência intelectual e científica, além disso, o controle moral e ideológico no contexto educacional; um exemplo dessa estratégia no Brasil é a

formulação durante o ano de 2016 da nova Base Nacional Curricular Comum (BNCC), que tem avançado no cenário brasileiro, principalmente, no contexto pandêmico motivado pela Covid-19, trazendo à tona várias e perversas faces da violência social e econômica muitas vezes invisibilizada, porém, muito presente a partir de 2016 por meio da aprovação da Emenda Constitucional nº 95/2016 também conhecida como EC do Teto dos gastos públicos, que limita os gastos da União por 20 (vinte) anos.

Aprofunda-se, assim, a tendência do processo de conversão da educação em mercadoria, na esteira da privatização que implica sempre a busca da redução dos custos, visando ao aumento dos lucros. A docência “uberizada” terá na experiência do “ensino” remoto uma alavanca a serviço dos interesses mercadológicos pós-pandemia [...]. (SAVIANI; GALVÃO, 2021, p. 39).

É perceptível que as reformas educacionais encaminhadas no Brasil têm sido refinadas quanto aos processos de gestão escolar, tendo em vista a considerável significação do gestor para atender aos índices propostos na estrutura dos programas elaborados pelos organismos internacionais, sobretudo, na adoção de medidas que consolidem o processo de reforma da educação brasileira, ele tornou-se uma figura indispensável. Com esse intuito vão surgindo demandas que requer o desenvolvimento de práticas administrativas capazes de inserir nesse contexto uma “participação e uma autonomia” restrita e superficial da comunidade escolar, com vistas a redefinir os fins da educação pública, os quais podem atender de maneira mais eficiente aos ditames do mercado.

Na perspectiva, de destacar os aspectos inerentes às funções do gestor-professor, Tardif (2014, p. 228) afirma que:

Em suma, é sobre os ombros deles que repousa, no fim das contas, a missão educativa da escola. Nesse sentido, interessar-se pelos saberes e pelas subjetividades deles é tentar penetrar no próprio cerne do processo concreto de escolarização, tal como ele se realiza a partir do trabalho cotidiano dos professores em interação com os alunos e com os outros atores educacionais.

A princípio é importante entender que o professor-gestor realiza uma atividade ambígua desde a sua origem e que, por vezes, pode resultar em posturas excludentes e autoexcludentes, à medida que ele para ser um “bom” gestor, de acordo com os parâmetros nacionais de monitoramento da gestão a partir dos indicadores nacionais como; senso escolar, Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - IDEB, Prova Brasil, Provinha Brasil, Prêmio gestão, entre outros, vai precisar gerenciar as práticas docentes e ao mesmo tempo se afastar das tarefas de sala de aula, dando um enfoque maior ao seu papel de gerente, ou seja, um agente do Estado capaz de acompanhar seus pares, a partir de diversos processos de controle social elaborados pelo aparelho estatal a partir de portarias, instruções normativas e demais aparatos legais, aspectos que podem ir cristalizando posturas capazes de distanciá-lo da reflexão crítica e levá-lo a uma seara de cunho substancialmente administrativo, como se o administrativo e o pedagógico não coexistissem mutuamente (PARO, 2015).

De acordo com Lopes (2002), Boccia (2011, p. 36) afirma que:

Em seus estudos, a autora verificou que, a partir da década de 1940, a função do diretor foi tratada no âmbito das necessidades de um gerenciador das ações propostas pelo sistema para a escola e que, a partir da década de 50, a função “delineada ao dirigente da escola ou de estruturas que não as do ministério requer profissionais competentes somente na arte de cumprir e fazer cumprir as normatizações produzidas e determinadas verticalmente” (LOPES, 2002, p. 25). [...] Dando um salto para a década de 1990, a autora analisa o Relatório Delors e diz que uma das funções dos administradores é a de gerenciar e apaziguar conflitos inevitáveis nas relações intraescolares e com a comunidade.

Conferindo significado e importância a discussão sobre a ação do gestor na escola pública, Boccia (2011) afirma que de nada adianta propostas inovadoras de gestão da escola pública, se não existe um compromisso coletivo a partir de demandas sociais que envolva a equipe gestora, os professores, os funcionários, a comunidade e o Estado.

De acordo com Lopes e Calderano (2006) o docente tem sob sua responsabilidade de encaminhar no cotidiano da escola práticas coletivas que se adequem a realidade histórica, “composta por homens e mulheres concretos com suas angústias, necessidades e desejos”. (LOPES; CALDERANO, 2006, p. 63). Dentro dessa realidade existem inúmeros fatores objetivos e subjetivos que estão para além de um desejo coletivo, e bem mais relacionados com a precarização dos espaços e do trabalho docente, os quais tem se aprofundando de maneira significativa.

Os significados que integrem os instrumentos formulados pelo governo e os condicionantes presentes na dinâmica das organizações sociais têm contribuído para um recuo, ou para a ausência de compreensão das práticas

“democráticas” encaminhadas às escolas de educação básica, no sentido de envolver a sociedade nas discussões sobre os processos educativos validados a partir da concepção de gestão democrática instituída nas escolas públicas, a partir da Reforma Educacional implementada na década de 1990, tendo em vista a prevalência de uma gestão prescritiva, configurada com base em mecanismos formais de legitimação, como apontam as orientações presentes na LDBEN 9.394/96, que destaca em seu art. 3.º o princípio da gestão democrática na forma da Lei.

Vejamos a relação entre a formação de professores/gestores e os múltiplos sentidos da atuação dos mesmos na organização do trabalho escolar, considerando que o curso de especialização em gestão escolar foi parte integrante do Programa Nacional Escola de Gestores da Educação Básica Pública (PNEGEBP) e, por sua vez, estava presente nas ações do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) aprovado em 2001 por intermédio da Lei nº 10.172 de janeiro de 2001. No livro intitulado “Escola de Gestores da Educação Básica: relato de uma experiência” (2007), afirma-se que o programa foi fruto da necessidade de se construir processos de gestão escolar compatíveis com a proposta e a concepção da qualidade social da educação, baseada nos princípios da moderna administração pública e de modelos avançados de gerenciamento de instituições públicas de ensino, buscando assim, qualificar os gestores das escolas da educação básica pública, a partir da oferta de cursos de formação a distância, assim é importante entender algumas nuances do programa de formação.

Notas sobre o curso de especialização em gestão escolar: um levantamento da produção inicial no Brasil

O curso de especialização em gestão escolar configura-se em uma política que, apesar do status de ser a primeira a voltar-se diretamente a formação dos gestores no Brasil, não contempla um histórico sobre sua área de abrangência quanto ao quantitativo de professores formados e histórico das instituições parceiras com precisão. Ou seja, não houve um direcionamento para a composição de dados reflexivos e qualitativos sobre os resultados alcançados ao longo dos quase dez anos de formação alcançada por intermédio do curso.

Para Aguiar (2010), a luta pela criação de um sistema nacional de formação docente foi iniciada na década de 1970 com o esgotamento do regime autoritário, porém, pouco conseguimos avançar. Tratava-se de reivindicações dos setores organizados da sociedade civil e movimentos dos educadores apresentados pela Conferência Brasileira de Educação (CBE) e pelo Congresso Nacional de Educação (CONED). Foram encaminhados aos governos da época documentos contendo sinalização quanto à necessidade de se investir nas políticas de formação inicial e continuada para os docentes e na criação de um sistema nacional para formação de gestores.

O debate em torno da política pública encaminhada pelo MEC para formação de gestores escolares justificou-se por se tratar de uma possibilidade de ampliar a compreensão sobre o projeto de gestão educacional que estava posto para a educação brasileira, apoiando-se na fonte propositiva do Ministério da Educação - MEC/Brasil (2009, p. 8) identifica-se no plano de curso o seguinte objetivo: “Contribuir com a qualificação do gestor escolar na perspectiva da gestão

democrática e da efetivação do direito à educação escolar básica com qualidade social.”

Apoiando-se em autores que investigam a formação do gestor escolar no Brasil e em Alagoas, como: Cruz Neto (2008), Gomes (2003), Araújo (2007), Prado e Santos (2015), é possível entender que as políticas de formação para professores e/ou gestores escolares estão sendo elaboradas em um contexto de contradição. Nesse sentido, refletir sobre a gestão da escola por meio da ótica da formação de gestores, pode se configurar em uma das tentativas de romper com a lógica da unilateralidade na construção da identidade do sujeito, pois na maioria das ações de formação continuada, o gestor está sendo considerado apenas um executor da política, há uma instrumentalização para melhorar os índices da escola, mas quase não se discute ampliação e fortalecimento da participação da comunidade escolar, assim os gestores pouco são ouvidos na tomada de decisão.

Então, o curso de especialização em gestão escolar apresentou-se na concepção do MEC e de acordo com documentos do governo, como a política de formação, capaz de fortalecer a atuação dos gestores escolares em uma perspectiva democrática (MEC, 2007). E de acordo com Araújo e Schwartz (2010, p. 11):

No ano de 2006, 10 (dez) universidades federais foram convidadas a integrar programa, especialmente na oferta de um Curso de Especialização em Gestão Escolar (*Lato Sensu*). O critério para participar da experiência piloto do PNEGEB, via curso de especialização, foi a participação, dos 10 estados onde estas universidades estavam situadas, no Programa Nacional Escola de Gestores implementado em caráter experimental em 2005, sob a coordenação do Instituto Nacional Estudos e Pesquisas

Pedagógicas Anísio Teixeira (INEP) que realizou um projeto-piloto de formação continuada de dirigentes, por meio de um curso de 100 horas, sob a responsabilidade das secretarias estaduais de educação, utilizando o suporte tecnológico do e-Proinfo. (MEC/SEB, 2007).

Após a experiência inicial com o curso de 100 horas, durante o ano de 2007, tem início a oferta do curso de especialização em gestão escolar, o qual integrava o Programa Nacional Escola de Gestores da Educação Básica Pública (PNEGEBP), assim como o curso de especialização em coordenação pedagógica. Os dois cursos condensavam o PNEGEBP e, por sua vez, congregavam as ações do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE).

No livro intitulado “Escola de Gestores da Educação Básica: relato de uma experiência” (2007), afirma-se que o programa foi fruto da necessidade de se construir processos de gestão escolar compatíveis com a proposta e a concepção da qualidade social da educação, baseada nos princípios da moderna administração pública e de modelos avançados de gerenciamento de instituições públicas de ensino, buscando assim, qualificar os gestores das escolas da educação básica pública, a partir da oferta de cursos de formação a distância (MEC, 2007). É importante destacar que essa é uma das experiências implementadas durante os últimos três anos de governo do Presidente Lula, sob a administração do Ministro Fernando Haddad. Acerca desse momento histórico Gentili e Oliveira (2013, p. 254) consideram que:

Durante a última década, a educação como política social sofreu importantes mudanças que marcaram definitivamente a sociedade brasileira. Essas mudanças têm sido originadas em processos complexos, às vezes ambivalentes ou mesmo

contraditórios. Seja como for, nesse pouco mais de dez anos, importantes iniciativas foram tomadas para ampliar e assegurar o direito à educação, especialmente no que se refere à universalização da educação básica e sua melhoria e à democratização do acesso à educação superior.

O período inicial da política a formação dos gestores, foi feito por uma rede de universidades públicas em parceria com o MEC, Secretarias estaduais e municipais de educação e União dos Dirigentes municipais de Educação (UNDIME), e visava até 2011 formar 24.200 gestores, meta que segundo os estudos de Colares e Lima (2013) não foi atingida, e mesmo o programa atendendo em torno de 27.000 (vinte e sete) mil inscrições, o número de desistência e evasão impediu o alcance da meta.

Diante de novos cenários e como consequência da estratégia de governabilidade posta desde a década de 1990, a operacionalização do programa foi regulamentada como prática de descentralização participativa na ótica do governo brasileiro. Nessa lógica, o PNEGEBP foi implementado, no período de agosto a dezembro de 2006-2007, em caráter experimental sob a coordenação do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), constituindo-se em um curso de 100 horas-aula para gestores das escolas públicas, contendo cinco módulos desenvolvidos na modalidade semipresencial e de forma simultânea em dez estados brasileiros: Santa Catarina, Ceará, Pernambuco, Bahia, Piauí, Rio Grande do Norte, Mato Grosso, Espírito Santo, Rio Grande do Sul e Tocantins.

Há dois livros que tratam especificamente sobre as experiências vividas no projeto piloto, os textos fazem parte das coletâneas publicadas pelo Instituto Nacional de Estudos

e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira uma intitulada “Escola de Gestores da Educação Básica: Relato de uma experiência”: INEP, 2007; organizado por Scholze, Almeida; Almeida. A outra coletânea é intitulada “Manual do tutorial da escola de gestores da educação básica: indicadores da qualidade na educação”. Brasília: INEP, 2005; também organizada por Lia Scholze. Há ainda o Relatório Final II do Curso Piloto da Escola de Gestores da Educação Básica, de autoria de Denise Maria dos Santos, 2007; mas que não está disponível na versão digital e esgotado na versão impressa.

Ao final da experiência com o projeto piloto, no decorrer de 2007 o curso foi lançado para todos os estados da Federação como especialização *lato sensu* e, no ano de 2008, o curso passa por uma revisão, para logo iniciar a *primeira edição* nacional. Cumpre ressaltar que, apesar do curso ter sido ofertado por mais de oito anos, a organização do plano de curso ainda é datada de 2009. Na *segunda edição* (2008-2009), o número de universidades aumenta para 27 (vinte sete) e o montante de cursistas foi ampliado consideravelmente, conforme a proposta de curso encaminhada para o SEB/MEC pelas universidades. De acordo com dados disponíveis na plataforma do MEC durante os anos de 2009 a 2016, estima-se que mais de 16 (dezesesseis) mil gestores de escolas públicas realizam a formação na segunda edição.

A terceira edição do curso ocorre entre os anos de 2010 a 2014 e não ampliou significativamente o número de gestores formados. Nesse sentido, não chegou a cumprir a meta estabelecida pelo MEC. Tendo em vista não haver divulgação contínua dos resultados e nem apresentação de relatórios quanto à formação das turmas, o controle efetivo sobre a política não foi encaminhado ao longo da primeira

década do curso, conforme também analisa Aguiar (2010 e 2011) e Fernandes (2015).

Entre desafios e possibilidades: como ficava a gestão da escola quanto a participação nas ações promovidas ao longo do curso?

Quanto à organização e funcionamento do curso de especialização, identifica-se na proposta que ele aconteceu por intermédio da parceria entre as Universidades públicas e as prefeituras representadas pela UNDIME - União Nacional dos Dirigentes Municipais, com suas secretarias de educação municipais e estaduais. O requisito específico que o curso definiu como prioritário para a oferta de vagas, foi o baixo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica- IDEB das escolas, e capitais com mais de 20.000 habitantes, elemento apontados no plano de curso (MEC/ PNEGEBP, 2009: p. 09). No período entre 2006 a 2016, o Programa Nacional Escola de Gestores da Educação Básica Pública aconteceu em 31 (trinta e uma) Instituições Públicas de Ensino Superior (IPES).

Os problemas estruturais do curso impediram formadores e cursistas de desenvolverem suas atividades e intervenções de maneira significativa no que tange à construção de uma reflexão contextualizada sobre a gestão democrática presente nas escolas públicas, tendo em vista que muitos gestores que participavam do curso eram indicados pelos prefeitos dos municípios envolvidos, e não tinham grau relativo de autonomia ou representatividade para tomar decisões quanto a organização do trabalho escolar. Segundo Aguiar (2010); Colares e Lima (2013); considerou-se também que a evasão nos cursos de formação continuada, pode ser

fruto da precarização quanto às condições de acesso e permanência do cursista ao longo da formação, bem como dos problemas presentes na esfera das decisões políticas na área educacional, conforme Prado e Santos (2015, p. 99; 105):

Embora se reconheça no contexto do Programa Nacional Escola de Gestores, a qualidade do conteúdo contido nas salas ambientes do Curso de Especialização em Gestão Escolar, a continuidade curso requer uma avaliação criteriosa e processual, pois considerando as diferenças regionais, é fundamental aprimorá-lo tendo em vista as limitações de seu formato, como por exemplo, a evasão do curso, dado a mudança de gestores durante o processo de eleição direta e/ou a indicação política - que ocorre em Alagoas em 85% das escolas públicas; bem como o próprio desempenho acadêmico dos cursistas. [...] A parceria do MEC com Estados e Municípios foi também apontada como uma fragilidade, pois embora existam demandas de formação nos municípios/estados, principalmente em nível de pós-graduação, na prática há pouca evidência de uma política local de valorização dos profissionais da educação como prevê o Plano de Cargos e Carreira, pois os docentes/gestores não são afastados ou não têm redução na carga horária de suas funções para poderem dedicar-se integralmente à especialização, acarretando na sobrecarga de trabalho, tendo que administrar o curso (as demandas de leituras e trabalhos) com as atribuições na gestão da escola.

Outra questão levantada sobre a estrutura do curso foi de que, as dificuldades dos cursistas em lidar com a plataforma Moodle¹¹, também era um problema resultante

¹¹ O Moodle (*Modular Object Oriented Distance Learning*) é um recurso moderno especialmente por englobar ferramentas como fóruns, chats,

das precárias condições de acesso disponibilizadas pelos municípios que precisam providenciar os equipamentos como computadores e o acesso à internet, ou seja, falhas presentes na realização das parcerias firmadas durante o processo de formação continuada, as quais envolvem o Programa Nacional Escola de Gestores da Educação Básica ofertado pelo MEC, os municípios envolvidos e o estado de Alagoas.

Desse modo, o perfil esperado pelo MEC ao término do curso era de um gestor organizado estrategicamente para cumprir os objetivos do modelo gerencialista que fosse capaz de promover a tomada de decisão, a organização dos processos educativos, a resposta aos objetivos propostos e o cumprimento das responsabilidades postas.

Nesse sentido, o Curso de Pós-Graduação em Gestão Escolar, previa em seus pressupostos teóricos e metodológicos e nos objetivos, na sala ambiente denominada Projeto Vivencial, a estreita vinculação entre teoria e prática, mediante a análise, pelo cursista, da realidade cotidiana da escola e do trabalho dele como gestor, tendo como fio condutor a realização de um Projeto de intervenção que se fundamenta nos pressupostos da pesquisa-ação. O Projeto de intervenção que os cursistas realizavam tinha como base uma

biblioteca virtual, material didático-pedagógico etc. É um software utilizado para produzir e conduzir atividades educacionais baseadas na internet e/ou em redes locais. Foi criado em 2001 por Marti Dougiamas, e sua primeira versão foi lançada em 20 de agosto de 2002, é um sistema para gerenciamento de cursos (SGC) – um programa para computador destinado a auxiliar aos educadores a criar cursos de qualidade via internet. Este sistema de educação é também chamado de Sistema de Gerenciamento de Aprendizagem ou Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA). De maneira informal, utiliza-se o termo plataforma educacional (SOUZA, 2010, p. 45).

relação pesquisa e ação de acordo com o projeto do curso, pressupondo, ainda, que a pesquisa deveria ter como função a transformação da realidade.

Em seus estudos de Gomes; Santos e Melo (2009) consideram que enquanto formação continuada em serviço, o Programa desenvolveu características que promovia uma articulação entre o cotidiano e as práticas acadêmicas; ou seja, uma formação continuada articulada com as necessidades das escolas; também contribuiu para o desenvolvimento de projetos de estudo que atuavam na realidade das unidades de ensino de forma interdisciplinar, enquanto forma de superação do individualismo e de fragmentação entre formação e profissionalização; assim os autores consideram que a formação continuada, mesmo em nível *lato sensu*, era importante, apesar de não pode servir como correção de um processo de formação inicial precário, mas deve ser um processo permanente de reflexão do professor sobre sua práxis.

A pandemia e os novos rumos da escola, como fica a gestão escolar?

Surge um novo fazer gestão na ordem do dia, desafio que altera o cotidiano das escolas públicas e exige do professor-gestor escolar tomar decisões que não estão habituados, pois na verdade, são aspectos que lidam diretamente com fatores que estão para além dos muros da escola, diretamente voltados para a eficiência de cunho gerencial visando a “parceria” com diversos setores da sociedade. Esse momento histórico tem desafiado as escolas a buscar alternativas variadas a partir do uso de tecnologias diversas que vai da sala de aula até a organização da gestão.

Atualmente, a internet torna-se uma ferramenta eficaz para socializar as atividades educativas no período da quarentena. Mas, como potencializar o uso das tecnologias dentro de uma realidade extremamente precária? Como apresenta Santos (2020, p. 68)

Por opção ideológica, seguiu-se a demonização dos serviços públicos (o Estado predador ineficiente ou corrupto); a degradação das políticas sociais ditadas pelas políticas de austeridade sob o pretexto da crise financeira do Estado; a privatização dos serviços públicos e o subfinanciamento dos que restaram por não interessarem ao capital. E chegamos aos nossos dias com os Estados sem capacidade para responder eficazmente à crise humanitária que assola seus cidadãos.

O desafio também é encontrar um ponto de convergência entre as demandas apresentadas pelos docentes e a condição de acesso dos estudantes, elementos que vão da estrutura física até a tecnológica. Um momento em que são atribuídas “novas” funções ao gestor escolar. Porém, é fundamental considerar que é junto com toda comunidade ele poderá promover no cotidiano escolar, um espaço orgânico de aprendizado democrático.

Nesse sentido, o planejamento da equipe gestora vai envolver um número significativo de processos que não foram considerados pelo governo e suas estruturas de acompanhamento. Fator que aprofunda o processo de fragmentação do trabalho de formação que está sendo feito individualmente pelos gestores estaduais e municipais. Assim, cada estado vai organizar sua rede de ensino e orientar gestores e docentes quanto a organização das atividades pedagógicas, seus modos de acompanhamento e

desenvolvimento de forma fragmentada e isolada na maioria das vezes.

A pergunta que surge é, quem vai garantir materiais, rotinas, acesso, controle das emoções, aprendizagem significativa e todos os elementos que são apresentados pelos setores da educação e pelas agências de financiamento ou organismos internacionais? Quando o Estado brasileiro sucateou as escolas públicas de maneira intensa, quando acabou com os programas que levavam formação continuada mínima para os gestores, quando congelou os gastos com a educação pública por vinte anos, deixou implícito no contexto das decisões quais eram as alternativas que foram escolhidas para o presente século.

Ao falar da política de formação para os gestores escolares, é importante considerar que a descontinuidade das políticas públicas só traz prejuízo para as redes municipal, estadual e federal de ensino. Evidentemente todos esses fatores irão reverberar nos processos de ensino e de aprendizagem que são ofertados pelas redes públicas de educação.

Considerações Finais

Reconhecer as limitações da escola é necessário, e vislumbrar seus avanços também. Tal compreensão possibilita vê-la como uma organização social em que a política educacional poderá ser ressignificada com base na ação coletiva, pois tão só as políticas não são capazes de garantir processos democráticos. Uma escola de qualidade social para todos é algo muito simples de entender, mas extremamente difícil de materializar, sobretudo no atual cenário de naturalização da miséria humana, em que os

problemas sociais, econômicos e culturais atingem a escola de forma “violenta” e conflituosa. Assim, a escola precisa preservar os requisitos essenciais ao combate da exclusão social e a desigualdade vivida pela sociedade brasileira.

Apesar de ser um grande desafio com claras limitações, cabe destacar a lacuna existente na esfera política quanto à avaliação das ações públicas encaminhadas aos estados pelo governo central. Assim, mapear os elos entre a formação continuada e a atuação do gestor escolar é uma forma de agregar a contribuição de diversos autores sobre um tema tão importante – a escola de gestores, que originou a política nacional de formação de gestores no Brasil. Nesse sentido, o trabalho buscou cumprir uma demanda real que tem acompanhado as discussões sobre a formação de gestores no campo da especialização em gestão escolar e no campo da formação continuada de professores-gestores.

Apesar de mais de quase dez anos de existência do curso, constatou-se que não foram estabelecidos vínculos maiores com a comunidade escolar, fato evidenciado nos estudos de diversos autores. Assim, o processo de formação continuada vivenciado, não adquiriu importância e consistência para construir condições objetivas capazes de converter o conhecimento adquirido ao longo do curso em elementos favoráveis ao processo de educação emancipatória em sua maioria.

Torna-se oportuno fazer uma referência as dimensões formativas do ser docente, a qual seja capaz de criar espaços mais amplos nas relações entre o processo de formação continuada e a escola, a fim de propiciar relações pedagógicas significativas em termos teóricos práticos, em que as experiências e as necessidades advindas do cotidiano escolar possam retroalimentar as reflexões teóricas e

provocar a criação de elos que associem os princípios epistemológicos das demandas sócio-educacionais.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, Márcia Ângela da S. **Avaliação do Plano Nacional de Educação (2001-2009): questões para reflexão.** Revista Edu. Soc., Campinas, v. 31, n. 112, p. 707-727, jul-set. 2010.

AGUIAR, Márcia Ângela da S. **Formação em Gestão escolar no Brasil nos anos 2000: políticas e práticas.** Revista Brasileira de Política e Administração da Educação, v. 27, n. 1, p. 1-152, jan./abr. 2011. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/index.php/rbpaee/article/view/19968/11599>>. Acesso em: 14 nov. 2015.

ANTUNES, Ricardo. **Coronavírus: O trabalho sob fogo cruzado.** São Paulo, Boitempo, 2020. (recurso digital).

COLLARES, Cecília Azevedo Lima; GERALDI, João Wanderley; MOYSÉS, Maria Aparecida Affonso. Educação continuada: a política da descontinuidade. **Educação & Sociedade**, ano XX, n. 68, p. 202-219, dez. 1999.

COLARES, Maria Lília Imbiriba Sousa; PACÍFICO, Juracy Machado; ESTRELA, George Queiroga (Org.). **Gestão escolar: enfrentando os desafios cotidianos em escolas públicas.** Curitiba: CRV, 2009.

CRUZ NETO, Tiago Leandro da. **Planejamento educacional e participação democrática: um estudo sobre a rede pública estadual de ensino em Alagoas (1999-2004).** 2008. Dissertação (Mestrado em Educação)– PPGE/UFAL, Maceió, 2008.

DOURADO, Luiz Fernandes. A escolha dos dirigentes escolares: políticas e gestão da educação no Brasil. In FERREIRA, Naura Syria Carapeto (org.). **Gestão Democrática da Educação: atuais tendências, novos desafios**. São Paulo: Cortez 2000

DOURADO, Luiz Fernandes. (org.). **Gestão escolar democrática: a perspectiva dos dirigentes escolares da rede municipal de ensino de Goiânia-GO**. Goiânia: Alternativa, 2003.

FERNANDES, Cássia do Carmo Pires. **O programa escola de gestores da educação básica e seus efeitos para a formação de gestores escolares em Minas Gerais**. 2015 Tese (Doutorado em Educação)– Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora, Minas Gerais, 2015.

FERREIRA, Naura Syria Carapeto. Gestão democrática da educação: ressignificando conceitos e possibilidades. In: AGUIAR, Márcia Ângela da Silva; FERREIRA, Naura Syria Carapeto (Org.). **Gestão da educação: impasses, perspectivas e compromissos**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

GALVÃO, Ana Carolina. SAVIANI, Dermeval. **Educação na pandemia: a falácia do “ensino” remoto**. (páginas 36 a 49). Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior – ANDES – SN. Revista Universidade e Sociedade. Ano XXXI nº 67. Brasília, janeiro de 2021.

GOMES, Alfredo Macedo; MELO, Darci Barbosa Lira de; SANTOS, Ana Lúcia Félix dos. Escola de gestores: política de formação em gestão escolar. **RBPAAE**, v. 25, n. 2, p. 263-281, mai./ago. 2009.

KRAWCZYK, Nora; VIEIRA, Vera Lúcia . **A reforma educacional na América Latina: uma perspectiva histórico-sociológica**. São Paulo: Xamã, 2008.

KRAWCZYK, Nora; CAMPOS, M. Maria; HADDAD, Sérgio. **O Cenário Educacional Latino-americano no Limiar do Século XXI** – Reformas em Debate. Campinas: Autores Associados, 2000.

LELIS, Isabel. A construção social da profissão docente no Brasil, uma rede de histórias. In: TARDIF Maurice; LESSARD Claude (Org.). **O ofício de professor: histórias, perspectivas e desafios internacionais**. Tradução de Lucy Magalhães. 6 ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

LOPES, Natalina F. M. **A função do diretor do ensino fundamental e médio: uma visão histórica e atual**. 2002. Dissertação (Mestrado em educação)– Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2002.

NÓVOA, António. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, António (Coord.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote; Instituto de Inovação cultural, 1992. p. 139-158.

OLIVEIRA, Dalila Andrade (Org.). **Gestão democrática da educação: desafios contemporâneos**. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

OLIVEIRA, Dalila Andrade; ROSAR, Maria de Fátima Félix (Org.). **Política e Gestão da Educação**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

PARO, Vitor Henrique. **Administração escolar: introdução crítica**. São Paulo: Cortez, 1986.

PARO, Vitor Henrique. **Gestão Democrática da Escola Pública**. São Paulo: Ática, 2001.

SANTOS, Isabela Macena; PRADO, Edna Cristina do. **Formas de provimento do cargo de gestor escolar em Alagoas: tendências e configurações atuais na rede de**

educação pública municipal. Cadernos do Tempo Presente, n. 16, p. 40-49, mai./jul. 2014. Disponível em: <www.getempo.org>. Acesso em: maio 2016.

PRADO, Edna Cristina do; SANTOS, Inalda M..Um olhar avaliativo sobre a Especialização em Gestão Escolar do governo brasileiro no Estado de Alagoas. In: Inalda Maria dos Santos. (Org.). Planejamento e Política Educacional no Brasil: diferentes contextos e perspectivas. 1ed.Maceió: EDUFAL, 2015, v. p. 95-108.

SANTOS, Boaventura de Sousa. A cruel Pedagogia do Vírus. São Paulo: Boitempo, 2020. [recuso digital]

SERBINO, Raquel Volpato et al. **Formação de professores.** São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1998.

PARO, Vitor. Henrique. **Diretor escolar: educador ou gerente?** São Paulo: Cortez, 2015.

S, Maurice. **Saberes docente e formação profissional.** 17 ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

Capítulo 4

O GRÊMIO ESTUDANTIL E A POLÍTICA DE PARTICIPAÇÃO DOS ESTUDANTES NA ESCOLA PÚBLICA

*Alex Vieira da Silva
Vinícius André da Silva Santos*

Introdução

A gestão democrática é um mecanismo significativo para a efetivação de um ensino público de boa qualidade (SILVA; SILVA; SANTOS, 2016). Para isso, se faz necessário que a gestão da escola pública tenha os princípios da participação, da autonomia e da descentralização como instrumentos para a vivência de uma democracia que, de fato, envolva todos os segmentos escolares, bem como a comunidade a qual ela faz parte, possibilitando a participação ativa dos sujeitos nos processos decisórios da instituição educativa.

É importante que a organização educativa esteja pautada na participação da comunidade escolar e local, contribuindo na qualidade do processo ensino-aprendizagem e nas decisões de caráter administrativo e financeiro em busca de uma educação comprometida com a cidadania dos sujeitos. A participação envolve todos os funcionários da escola, pessoal técnico-administrativo, pessoal da limpeza, vigia, merendeiras, diretores, coordenadores, professores, alunos, pais e responsáveis, bem como outras pessoas da

comunidade interessadas no andamento da instituição educativa.

Contribuindo com essa discussão, Dalberio (2009, p.107) enfatiza:

O modelo de educação dentro de uma perspectiva democrática, antidiscriminatória, pela qual se vivencia uma gestão participativa, comprometida com a construção de uma escola pública popular de qualidade, busca formar alunos livres e conscientes e que conseguem fazer uma aproximação crítica entre a escola e a vida [...].

Como destaca Dalberio (2009), a gestão escolar na perspectiva democrática e participativa é aquela que estar comprometida com a educação dos alunos em uma visão emancipatória, visando à formação de sujeitos críticos e conscientes capazes de transformar a realidade na qual estão inseridos. A educação emancipatória está respaldada em uma educação voltada para a autonomia do sujeito, com perspectivas de um ensino crítico comprometido com a mudança social no qual o indivíduo se torna capaz de refletir sobre a realidade em que vive e busca transformá-la. Desse modo, essa concepção de educação e de gestão escolar defende que todos os segmentos estejam presentes no processo de elaboração da proposta pedagógica da escola a fim de organizar, planejar e refletir acerca da realidade na qual vivem e discutir sobre qual sujeito quer formar.

O texto tem como objetivo apresentar a concepção de gestores escolares e integrantes do grêmio estudantil sobre a sua importância e os trabalhos desenvolvidos na Escola Estadual Judith Nascimento da Silva, no município de Messias, estado de Alagoas. Nessa perspectiva, a vivência da democracia nos diferentes âmbitos da gestão escolar

(administrativo, pedagógico e financeiro) é um artefato relevante para a conquista de práticas democráticas nas escolas públicas. De acordo com Dalberio (2008, p. 2) o contexto da democracia é como “um regime de governo no qual o poder de tomar importantes decisões políticas está com os cidadãos, que são os componentes da sociedade”.

A pesquisa teve uma abordagem qualitativa de cunho exploratória, pois esse tipo de pesquisa tem como objetivo “conseguir informações e/ou conhecimentos acerca de um problema para o qual se procura uma resposta, ou de uma hipótese que se queira comprovar, ou, ainda, descobrir novos fenômenos ou as relações entre eles” (MARCONI; LAKATOS, 2015, p. 69).

No que se refere ao método de procedimento foi utilizado estudo de caso. Este, por sua vez, foi significativo para o desenvolvimento da pesquisa, pois possibilitou aos pesquisadores terem contato direto com a escola para perceber a realidade, de modo a inferir e interpretar diferentes situações que são realizadas no cotidiano escolar (YIN, 2001).

A técnica de coleta de dados foi a entrevista semiestruturada, participando do processo cinco integrantes, sendo eles o gestor, o vice-gestor e três estudantes que compõem o grêmio estudantil da Escola Estadual Judith Nascimento da Silva, no município de Messias, no estado de Alagoas. A análise de conteúdo na perspectiva de Bardin (2002) foi utilizada para analisar as concepções dos sujeitos sobre o grêmio estudantil.

O texto está estruturado em duas partes que se completam, além da introdução e das considerações finais. Na primeira parte são enfatizados os princípios e as referências que conduzem o grêmio estudantil no cenário da gestão democrática. Na segunda é apresentado um estudo de

caso na realidade da uma escola estadual no município de Messias, no estado de Alagoas.

O grêmio estudantil como mecanismo da gestão democrática: princípios e referências

A participação se torna um aspecto propício na organização escolar, pois estabelece uma relação de diálogo permitindo a todos os envolvidos participar do funcionamento da escola, buscando uma prática educativa coerente para a realização de uma educação pública de boa qualidade. Assim, Libâneo (2012) destaca a importância de a comunidade escolar estar presente nos processos de tomada de decisão da escola, decidindo sobre qual rumo esta deve tomar para melhorar o seu funcionamento em busca de uma educação voltada para a aprendizagem dos estudantes e para a participação da comunidade em seu entorno.

A participação também possibilita a construção coletiva dos objetivos da escola em busca de um funcionamento democrático, através da discussão e do diálogo realizado por todos os envolvidos. Desse modo, a gestão democrática é um meio pelo qual as pessoas da comunidade escolar e local participam de suas ações no intuito de colaborar na prática educativa (SILVA; SILVA; SANTOS, 2016). Entretanto, essa colaboração não acontece pelo simples fato de estar na escola, participando das reuniões apenas para ouvir e acatar o que foi determinado. Pelo contrário, a colaboração deve partir das discussões em que todos participam ouvindo, opinando e contribuindo para melhorar o funcionamento do ambiente escolar.

Nessa perspectiva, Souza (2009, p. 3) ressalta que:

A gestão democrática é aqui compreendida, então, como um processo político no qual as pessoas que atuam na/sobre a escola identificam problemas, discutem, deliberam e planejam, encaminham, acompanham, controlam e avaliam o conjunto das ações voltadas ao desenvolvimento da própria escola na busca da solução daqueles problemas. Esse processo, sustentado no diálogo, na alteridade e no reconhecimento às especificidades técnicas das diversas funções presentes na escola, tem como base a participação efetiva de todos os segmentos da comunidade escolar, o respeito às normas coletivamente construídas para os processos de tomada de decisões e a garantia de amplo acesso às informações aos sujeitos da escola.

Compreende-se que a participação da comunidade local se torna possível quando a escola “abre as portas” para os sujeitos atuarem de forma significativa, na qual todos os segmentos - professores, alunos, pais e funcionários - têm o poder de identificar os problemas, discutir sobre eles, analisá-los, acompanhar os processos da ação educativa, participando da construção dos objetivos almejados pela escola no que diz respeito à melhoria da educação, bem como os caminhos que norteiam uma prática democrática. A partir dessa análise, é necessário abrir espaço para o diálogo levando em consideração os sujeitos que se fazem presentes, suas especificidades, respeitando o que cada um apresenta para o funcionamento da escola (SOUZA, 2009).

Nessa perspectiva, a escola pode estabelecer um diálogo constante com todos os segmentos, na tentativa de descentralizar suas ações valorizando a participação e a formação de sujeitos autônomos. Esta autonomia deve prevalecer nas diferentes experiências da escola, de modo que busquem melhorar a instituição visando uma educação referenciada socialmente.

Para que se estabeleça a gestão democrática, é necessário que a escola vivencie as questões pertinentes a este processo. A comunicação é um dos caminhos que perpassa pela gestão democrática, pois proporciona o engajamento dos segmentos no que diz respeito à melhoria da escola e, sobretudo, da educação. Quando a comunicação se faz presente entre os envolvidos, os rumos da escola são trilhados por caminhos necessários para a vivência de uma gestão escolar participativa.

No caso específico da consolidação da gestão democrática pelo segmento dos estudantes, o grêmio estudantil é o mecanismo no qual é referenciado para a participação desse público no processo de organização e vivência coletiva.

O movimento estudantil teve surgimento no período da Idade Média na Europa, entre os séculos XIII e XIV (VALLE, 2008). Devido à baixa quantidade de universidades no ocidente e o número pequeno dos estudantes, as atividades realizadas não tinham a participação ativa desses sujeitos. Com a chegada do século XVI, os estudantes iniciam o processo de participação ativa de fatos históricos que levaram o fortalecimento da categoria, eclodindo distintas experiências e diferentes contextos, culturas e países. Dessa forma, a consolidação do movimento estudantil se deu pelas reivindicações políticas, econômicas e culturais. Nesse sentido, Valle (2008, p. 37) destaca que:

Em junho 1968, as manifestações estudantis tomam novamente as ruas, sendo vinculadas pelo governo às manifestações estudantis que eclodem em diversos países, a partir de maio, fortalecendo a divulgação de um plano internacional de subversão e da construção do inimigo externo.

As manifestações estudantis foram relevantes nessa época, pois combateram as atrocidades políticas e sociais, reivindicando e questionando sobre as problemáticas educacionais e buscando melhorias para as dimensões sociais, culturais, políticas, econômicas e educacionais. As tensões e os embates foram oriundos da diferença de concepção de sociedade em que o governo e os estudantes tinham em suas ideologias. No Brasil, o movimento estudantil não difere dos outros países, a princípio as manifestações se concretizaram em cunho político no período da ditadura militar. Desde a luta da oposição ao regime militar (1964-1989); a favor da anistia (1979); “Diretas Já” (1984); “Fora Collor” (1993), ocupação das escolas do ensino médio (2016), entre outros, na busca de barrar a ideologia imposta pelo governo.

Com início do século XX, os grêmios estudantis são relacionados com movimento estudantil, tendo os mesmos objetivos, mas agora especificamente educacional, conforme o Estatuto do Grêmio Estudantil, que são: representar condignamente os discentes; defender os interesses individuais e coletivos do colégio; incentivar a cultura literária, artística e desportiva de seus membros; promover a cooperação entre administradores, funcionários, professores e alunos no trabalho escolar buscando seus aprimoramentos e lutar pela democracia permanente na escola, através do direito de participação nos fóruns internos de deliberação. Assim, caracteriza-se pela busca de direitos sociais a partir do poder instituído (HUR, 2009).

De acordo com Araújo (2009), os grêmios estudantis foram instituídos legalmente através das lutas pela democratização da educação no Brasil na década de 1980, consolidando-se na Lei nº 7.398, de 1985, na qual dispõe

sobre a organização de entidades estudantis de 1º e 2º graus e assegura aos estudantes o direito dos jovens de se organizarem em Grêmios.

A Constituição Federal de 1988 também garante no artigo 206, inciso VI a organização democrática do ensino público, possibilitando autonomia para as organizações e as instituições educativas a se organizarem de modo democrático, ou seja, garantindo a participação de todos na construção de um ensino de boa qualidade, mediante mecanismos que promovam o envolvimento dos sujeitos nas tomadas de decisões.

O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) - Lei Nº 8.069 de 13 de julho de 1990 – mediante o artigo 53, inciso IV, garante o direito dos estudantes de se organizar e participar de entidades estudantis. Assim, como previsto no ECA, os estudantes têm a possibilidade, garantida por lei, de se organizar para a participação de movimentos estudantis, entres eles, o grêmio estudantil, no qual se constitui como um espaço educativo de socialização e troca de experiências.

O Plano Nacional de Educação (PNE/2014-2024) na meta 19 apresenta as estratégias para a efetivação da gestão democrática e, especificamente, na estratégia 19.4 trata da implantação do grêmio estudantil nas escolas:

Estimular, em todas as redes de educação básica, a constituição e o fortalecimento de grêmios estudantis e associações de pais, assegurando-se-lhes, inclusive, espaços adequados e condições de funcionamento nas escolas e fomentando a sua articulação orgânica com os conselhos escolares, por meio das respectivas representações.

Em consonância com o PNE (2014-2024), o Plano Estadual de Educação de Alagoas (PEE/2015-2025) também apresenta na estratégia 19.4:

Apoiar e estimular, em todas as redes de educação básica, a constituição e o fortalecimento de grêmios estudantis e associações de pais e mestres, assegurando-lhes, inclusive, espaços adequados e condições de funcionamento nas escolas e fomentando a sua articulação orgânica com os conselhos escolares, por meio das respectivas representações.

Como determinam os planos de educação, o grêmio estudantil caracteriza-se como um instrumento de participação dos estudantes nas escolas da rede básica como garantia de uma gestão consolidada por meio do protagonismo juvenil. Assim, os alunos são vistos como “atores centrais desse processo, o alvo a ser atingido pela gestão democrática, pois a formação de alunos críticos, criativos e autônomos não vai ocorrer de forma espontânea, e deve ser estimulada e facilitada numa gestão democrática” (ARAÚJO, 2009, p. 258).

Para que haja entendimento dessa articulação de estudantes fazendo parte do processo de organização dos processos educativos, cabe a gestão escolar ressignificar a formação desses sujeitos para além da educação formal, vivenciando uma aprendizagem cidadã que se constrói a partir do grêmio estudantil. Dialogando sobre a participação ativa, Martins e Dayrell (2013, p.1275) compreendem que:

O que nos parece importante é entendermos que tudo isso está ligado a um processo de ação educativa que pode proporcionar um rico aprendizado no lidar com o próximo, com outras

pessoas de direitos, e, conseqüentemente, respeitar e reconhecer essas diferenças.

Nesse direcionamento da ação educativa do grêmio estudantil, o aluno percebe novos valores do ambiente educacional que lhe cabe por direito, em um exercício contínuo do protagonismo juvenil, se expondo para as tomadas de decisões escolares, contribuindo para sua formação social. Com isso, “ele se forma nos mais variados espaços de convívio social e, com isso, apropria-se de experiências que, muitas vezes, eram cerceadas pela escola ou nem mesmo existiam em tal ambiente” (MARTINS; DAYRELL, 2013, p. 1271).

A experiência do grêmio estudantil na rede estadual: o caso de Messias – Alagoas

A proposta da implantação dos grêmios estudantis nas escolas está respaldada no PNE (2014-2024) e no PEE – AL (2015-2025), os quais determinaram a implantação do movimento estudantil nas escolas de todo o país. Assim, a Secretaria Estadual de Educação (SEDUC) de Alagoas promoveu encontros de formação para os gestores e os alunos no intuito de apresentar a importância dos grêmios estudantis para as escolas, efetivando um dos mecanismos da gestão democrática. O grêmio estudantil na Escola Estadual Judith Nascimento da Silva, município de Messias, Alagoas, foi reativado no ano de 2016 quando uma nova gestão assumiu a direção da escola e cumprindo uma determinação dos planos de educação estabelecidos.

Em relação à importância do grêmio, os gestores enfatizaram:

Auxiliar em algumas atividades pedagógicas, de tá verificando o que acontece na escola que é que tá faltando pra o aluno porque é como se fosse o porta-voz do aluno, da direção e da coordenação. A direção nem sempre tem esse olhar sobre todas as coisas que acontecem na escola e a gente sempre procura tá junto dessas pessoas (GESTOR).

É um apoio fundamental para a escola em várias questões, tanto questões pedagógicas, questões da organização da infraestrutura da escola, organização de biblioteca, dentre outros aspectos. Eles também são fundamentais na questão da conservação da estrutura da escola. A gente pede também esse apoio, essa colaboração. A escola passou por uma reforma há dois anos e meio e a gente para manter essa estrutura que é grande a gente conta também com o apoio do grêmio estudantil na questão educativa, de chamar o aluno, conversar com o aluno dizer a importância que é quanto manter a estrutura da escola bem conservada, o apoio deles com relação à escola (VICE-GESTOR).

Segundo o gestor, o grêmio estudantil é a voz dos estudantes, bem como auxilia na execução das atividades pedagógicas desenvolvidas na escola. O gestor atribui ao grêmio estudantil a responsabilidade de mediar as práticas vivenciadas pelos alunos na escola no intuito de repassar as informações para a direção e coordenação. Desse modo, a fala do gestor situa-se na mesma perspectiva de Pavão e Carbello (2013, p. 3) quando apresentam que o grêmio estudantil “é a instância colegiada máxima de representação dos estudantes. Garante a participação estudantil na gestão escolar democrática, colaborando na luta para se alcançar o objetivo primordial da escola, a oferta de ensino de qualidade”.

Na perspectiva das autoras, a função do grêmio estudantil não está voltada apenas para auxiliar as atividades de caráter pedagógico, uma vez que não impossibilita aos seus integrantes desenvolverem projetos, trabalhos relacionados ao exercício da prática pedagógica, mas sua função principal, enquanto mecanismo da gestão democrática, é contribuir para o ensino de boa qualidade por meio de reivindicações para a melhoria da instituição educativa, resistência às práticas autoritárias, defender seus direitos e interesses e incentivar e promover atividades educacionais, artísticas, culturais e sociais.

O depoimento do vice-gestor também aponta para a compreensão do grêmio estudantil como um movimento de apoio à escola no que diz respeito às atividades de caráter pedagógico, administrativo e de organização da instituição. Ao mesmo tempo, a importância do grêmio estudantil, para ele, corrobora para o trabalho de conscientização aos demais estudantes da escola em relação à conservação e à preservação do espaço físico. O vice-gestor apresenta o grêmio quase como um órgão auxiliar ao trabalho dos gestores escolares. Percebe-se que não está em consonância com o que diz Libâneo (2004), pois aparenta uma tutela da gestão sobre as ações prioritárias do grêmio estudantil.

A visão apresentada pelos gestores em relação à importância do grêmio estudantil está pautada na colaboração dos integrantes para auxiliarem nos trabalhos da escola, na organização, na conservação e na preservação do ambiente escolar realizando o trabalho de conscientização ao corpo discente. Cabe sinalizar que, além dos aspectos apresentados, a participação ativa dos estudantes na organização da comunidade proporciona um aprendizado significativo para a construção da cidadania e de um sujeito

crítico e reflexivo que poderá contribuir para a transformação da sociedade.

Diante desse contexto, outra estratégia utilizada pela escola para o envolvimento dos estudantes no processo da gestão democrática é o trabalho articulado entre o grêmio estudantil e o jornal escolar.

A gente tem também junto com o grêmio, a gente faz uma interlocução com o jornal da escola, onde a gente geralmente tenta unir as ações do jornal junto ao grêmio para que eles possam conversar entre si e desenvolver um bom trabalho com a questão da comunicação, do que anda acontecendo na escola, do que está para acontecer, como anda o andamento das atividades da escola (VICE-GESTOR).

Essa estratégia da escola possibilita aos estudantes vivenciarem experiências democráticas de gestão, pois seus integrantes, tanto do grêmio estudantil quanto do jornal escolar, têm a autonomia de se organizarem para discutir as ações para o desenvolvimento das práticas educativas e sociais, como sinaliza Libâneo (2004, p. 131) “[...] é recomendável que tenham autonomia de organização e funcionamento, evitando-se qualquer tutelamento por parte da Secretaria de Educação ou da direção da Escola”.

A ação pedagógica e social do jornal escolar promovido pela escola em parceria com o grêmio estudantil possibilita uma intervenção na comunidade em que a escola está inserida, pois a partir da comunicação estabelecida por meio desse mecanismo de informação, as pessoas podem conhecer o trabalho da escola, as atividades desenvolvidas, bem como os projetos futuros da instituição, o que torna a

escola um espaço aberto de democratização das ideias coletivas.

Outro aspecto que cabe destacar é acerca das produções que o jornal escolar desenvolve fora da escola, levando comunicação, conhecimento e cobertura das questões políticas e sociais do município para diferentes dimensões. Acredita-se que a partir dessas vivências de interações, de troca de conhecimentos, da participação ativa no cotidiano escolar e na comunidade, “o indivíduo, ao atuar coletivamente, lida com suas tensões identitárias, constrói sua consciência e se reconhece dentro dos limites impostos pela sociedade e pelas relações sociais” (MARTINS; DAYRELL, 2013, p. 1272).

O depoimento de um integrante do grêmio estudantil revela a identidade desse movimento na escola:

A importância do grêmio pra escola é um grupo de alunos que sabe exatamente o que precisa, pelo fato de estar vivendo isso e pega ideias de toda escola em si para levar para coordenação, por que se for todo mundo não tem como eles acatar os pedidos dos alunos e o grêmio está aqui exatamente pra isso, pra ver o que precisa, o que a gente precisa, sentar junto com a coordenação pra tentar fazer melhoria pra gente e pra escola (ESTUDANTE A).

O estudante A apresenta que o grêmio estudantil é um espaço para que os estudantes possam discutir sobre as necessidades da escola e de seus usuários para o bom funcionamento da instituição, sempre havendo uma relação pacífica com a equipe gestora. Essa relação da equipe gestora com o grêmio estudantil pode garantir um trabalho coletivo e significativo para todos os envolvidos, uma vez que prioriza o diálogo, a compreensão e a tomada de decisões garantindo

a participação de todos. Martins e Dayrell (2013) compreendem o grêmio estudantil como o local propício para estabelecer as relações pessoais e vivenciar práticas de companheirismo, de diálogo, de respeito às opiniões e posicionamentos do outro. Para as autoras, o grêmio é um espaço de aprendizagem significativa para os que estão inseridos no movimento.

Em relação às atividades desenvolvidas pelos estudantes do grêmio estudantil da escola pesquisada, alguns projetos foram pensados para que pudessem contribuir com o bom funcionamento da escola.

A princípio a gente vai deixar a biblioteca com a cara mais dos alunos, para que fique mais atraente para que eles possam usar, porque tem funcionários, mas não é o suficiente para ficar aqui supervisionando a entrada e saída de livros e **a gente tá pensando em reabrir a biblioteca**, tem alguns que gosta de ler na hora de intervalo, é melhor ler do que tá bagunçando (ESTUDANTE A) (grifos nossos).

Abrir o laboratório de informática que precisa fazer uma pesquisa, o laboratório de informática já tá à disposição porque a gente tem, só não está funcionando. Aí esse é um projeto do grêmio, para abrir o laboratório de informática e a biblioteca para melhoria do desenvolvimento dos alunos (ESTUDANTE B) (grifos nossos).

A gente já tem um projeto, que **a gente está praticamente criando uma creche para os alunos da noite que tem filhos**. Aí algumas pessoas vêm se revezando para cuidar dos filhos dos alunos, enquanto eles tão assistindo a aula a gente tá cuidando deles, pra não atrapalhar tanto a aula. Através disso aí traz mais ensino para os pais né, porque os pais prestam mais atenção na aula do que do filho. E os professores conseguem desenvolver

sua aula sem interrupções (ESTUDANTE C) (grifos nossos).

Os projetos descritos caracterizam-se como relevantes para o exercício da participação dos estudantes na organização política da escola, uma vez que os integrantes do grêmio estudantil elaboraram os projetos através das necessidades percebidas por eles na instituição e em conversa com os alunos da escola. Reabrir a biblioteca da escola e colocar em funcionamento o laboratório de informática possibilitará aos alunos terem acesso a esses meios de comunicação e de informação, entendidos como mecanismos necessários para o desenvolvimento da aprendizagem (LIBÂNEO, 2004).

Pode-se perceber nos depoimentos dos estudantes que os projetos pensados por eles tendem a ocupar os espaços ociosos da escola, fazendo com que sejam aproveitados por todos os que estão inseridos na instituição, mesmo que para isso eles se submetam a assumir as responsabilidades que seria de um funcionário contratado pelo Estado.

Outro aspecto a destacar é a proposta sinalizada pelo estudante C quando relata que “a gente está praticamente criando uma creche para os alunos da noite que tem filhos”. No entanto, essa proposta parece descaracterizar a função do grêmio estudantil como porta voz dos estudantes e canal do protagonismo juvenil, pois responsabiliza o grêmio de atender uma demanda que compete ao Estado. Mesmo sendo necessária a organização de uma política diferenciada da escola para atender aos alunos do noturno, geralmente pessoas com filhos, não é de responsabilidade do grêmio estudantil assumir essa função. Cabe à escola pensar outra estratégia para tentar solucionar essa problemática, uma vez

que a presença das crianças na sala de aula pode atrapalhar a condução das atividades.

De um modo geral, o movimento dos alunos de estar presente cuidando da escola, preocupando-se para atender as demandas, fazendo um trabalho de cooperação juntamente com a gestão pode contribuir como uma experiência significativa na vida deles, pois o envolvimento dos estudantes nesse meio garante o desenvolvimento de uma consciência crítica e reflexiva, de modo que possam atuar na sociedade a qual estão inseridos desenvolvendo práticas democráticas e assumindo compromissos e responsabilidades inerentes ao cidadão.

A relação entre o grêmio estudantil e a gestão da escola é uma importante ação para a resolução dos problemas da instituição, como destaca o gestor “a escola não é da gente, a escola é deles. Então eles que tem que tá na ativa também”. Assim, “o grêmio estudantil não é instrumento de luta contra a direção da escola, mas uma organização onde se cultiva o interesse dos estudantes, onde eles têm possibilidade de democratizar decisões e formar o sentimento de responsabilidade” (VEIGA, 2007, p. 123). Manter um diálogo e atuar ativamente nas tomadas de decisões é um aspecto necessário para desenvolver um trabalho interativo com compromisso, responsabilidade e respeito por cada segmento.

Considerações Finais

O grêmio estudantil é um canal de participação da gestão democrática que possibilita aos estudantes um envolvimento na escola no intuito de contribuir para o andamento da instituição educativa que, por sua vez, garante

a autonomia, a representatividade e a atuação ativa e interventora nos direcionamentos da escola, tornando-se um instrumento relevante para o exercício da cidadania, da democracia, da participação e do protagonismo dos estudantes na dimensão política do “chão” da escola, possibilitando a discussão, a deliberação, a tomada de decisões e a possibilidade de intervir na sociedade.

No contexto das relações de decisões educativas, pode-se apresentar que há divergências e convergências, as quais são resultados das correlações de forças presentes nos espaços sociais, no caso em análise, a escola pública. Dessa forma, os conflitos podem estar presentes nas propostas vivenciadas pela escola e seus diferentes grupos e movimentos, caracterizando possíveis embates nas experiências desencadeadas no espaço coletivo. No caso da escola em questão, não foi possível perceber essas relações uma vez que os participantes não externaram em suas vozes tensões no processo de organização do grêmio estudantil.

A realidade da escola pesquisada apresenta-se em consonância com os dispositivos legais, uma vez que o grêmio estudantil atua de forma articulada com a direção da escola na tentativa da construção de uma gestão democrática e participativa. Porém, o movimento estudantil apresenta alguns limites para a sua efetivação e implementação, como destacou o gestor, “o maior desafio ainda é você cativar o aluno e mostrar que aquilo que ele tá fazendo não é em prol da direção, não é em prol da coordenação, nem do professor, é em prol do próprio aluno”.

Cabe sinalizar que na realidade em questão, a autonomia do grêmio estudantil é limitada, pois as práticas vivenciadas pelos estudantes são oriundas a partir das proposições apresentadas pela gestão escolar,

descaracterizando a autonomia do grupo de estudantes nas atividades inerentes ao movimento estudantil. Dessa forma, pode-se compreender que a gestão democrática requer ações dos diferentes segmentos na perspectiva de que todos sejam partícipes, tenham autonomia e não estejam centrados exclusivamente no tutelamento dos gestores.

Nessa perspectiva, o grêmio estudantil da escola estadual do município de Messias, no estado de Alagoas, ainda requer maior envolvimento dos estudantes de modo que eles planejem suas ações por meio das atividades que lhes são inerentes, destacando-se a construção coletiva do regimento do grêmio estudantil, a elaboração de projetos com os demais estudantes da escola, propostas que movimentem as práticas escolares na tentativa de rompimento das ações autoritárias dos profissionais, entre outras.

Como resultado da pesquisa, ficou nítido no depoimento do gestor que os estudantes ainda carecem de maior participação e conscientização das práticas que os envolvem para a melhoria da educação. Nas palavras do gestor, “o aluno só participa de alguma atividade se receber alguma coisa em troca, por exemplo, quando a gente diz ‘vamos fazer alguma coisa na sala de aula’; ‘mas ganha ponto?’. Infelizmente, a gente ainda tem esse padrão que aos poucos a gente tem que ir quebrando. ‘vamos participar de um desfile cívico’; ‘vai ganhar ponto?’”.

Nesse cenário, o papel da escola e dos seus profissionais é possibilitar ações que evidenciem a participação dos estudantes, a fim de despertar o interesse pelas práticas que envolvem decisões, ações, projetos e questões pertinentes aos próprios estudantes. O protagonismo estudantil é configurado pelas propostas

designadas por todos os participantes, tendo como epicentro do projeto educativo os ideais e os anseios do coletivo.

Diante do contexto, destaca-se a importância da gestão escolar, bem como dos profissionais da educação reconhecerem a legitimidade dos grêmios estudantis como entidades representativas que atendem as necessidades dos estudantes. No entanto, a autonomia estudantil deve prevalecer, oportunizando espaços para que as vozes e as propostas dos estudantes sejam respeitadas e viabilizadas no dia a dia da escola.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Adilson Cesar de. A gestão democrática e os canais de participação dos estudantes. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 3, n. 4, p. 253-266, jan./jun. 2009.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Trad. Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. Lisboa: Edições 70, 2002.

BOUTIN, Aldimara Catarina Brito Delabona; FLACH, Simone Fatima. **Emancipação humana, emancipação política e grêmio estudantil**: alguns apontamentos. ECS, Sinop/MT/Brasil, v. 5 n. 2, p. 136-147, jul/dez. 2015.

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

BRASIL. **Lei nº 8.069/90 – Estatuto da Criança e do Adolescente**, Brasília, 1990.

BRASIL. Presidência da República. Lei nº 13.005. **Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências**. Brasília, 25 de junho de 2014.

DALBERIO, Maria Célia Borges. Gestão democrática e participação na escola pública popular. **Revista Iberoamericana de Educación**. Nº 47/3 – 25 de outubro de 2008.

DALBERIO, Maria Célia Borges. **Neoliberalismo, políticas educacionais e a gestão democrática na escola pública de qualidade**. São Paulo: Paulus, 2009.

ESTADO DE ALAGOAS. **Plano Estadual de Educação 2015-2025**. Secretaria Estadual de Educação.

HUR, Domenico Uhng. **Discursos do trânsito da guerrilha ao Estado neoliberal: estratopolítica, tecnopolítica e nomadopolítica**. Tese (Doutorado em Educação) – Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, 2009.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Técnicas de pesquisa: planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisa, elaboração, análise e interpretação de dados**. São Paulo: Atlas, 2015.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e Gestão da Escola: teoria e prática**. 5. ed. Goiânia: Alternativa, 2004.

LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira; TOSCHI, Mirza Seabra. **Educação escolar: políticas, estrutura e organização**. São Paulo: Cortez, 2012.

MARTINS, Francisco André Silva. DAYRELL, Juarez Tarcísio. Juventude e Participação: o grêmio estudantil como espaço educativo. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 38, n. 4, p. 1267-1282, out./dez. 2013.

PAVÃO, Gislaine Cristina. CARBELLO, Sandra Regina Cassol. Grêmio estudantil: uma instância colegiada em debate. **XI Congresso Nacional de Educação EDUCERE**, 2013.

SILVA, Givanildo da. SILVA, Alex Vieira da. SANTOS, Inalda Maria dos. Concepções de gestão escolar pós-LDB: o gerencialismo e a gestão democrática. **Revista Retratos da Escola**. v. 10, n. 19, jul./dez. 2016.

SOUZA, Ângelo Ricardo de. Explorando e construindo um conceito de gestão escolar democrática. **Educação em Revista**. V. 25 – nº 03, Belo Horizonte, 2009.

VALLE, Maria Ribeiro do. As representações da violência nos episódios estudantis de 1968. **Mediações**. v. 13, n.1-2, p. 34-53, jan./jun. e jul/dez. 2008.

VEIGA, Zilah de Passos Alencastro. As Instâncias Colegiadas da Escola. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro; RESENDE, Lúcia Maria Gonçalves de. (Orgs.). **Escola: espaço do projeto político-pedagógico**. 11. ed. Campinas: Papirus, 2007 (p. 113-126).

YIN, Roberto K. **Estudo de caso: planejamento e método**. Porto Alegre: Bookman, 2001.

Capítulo 5

O PROGRAMA DINHEIRO DIRETO NA ESCOLA E A GESTÃO GERENCIAL NA EDUCAÇÃO BÁSICA

*Givanildo da Silva
Inalda Maria dos Santos*

Introdução

A gestão escolar é uma dimensão da estrutura educacional que viabiliza a forma de organização das instituições de ensino e aprendizagem. Atualmente, a escola pública é o lócus de vivência das políticas públicas educacionais, tendo a gestão da escola como principal mecanismo de efetivação das intenções dos paradigmas das propostas consolidadas pelos programas e projetos. A partir da década de 1990, no contexto da reforma do Estado, diversas foram as rupturas e configurações que proporcionaram mudanças na organização e gestão da escola, sendo realizadas por meio de concepções políticas na sociedade brasileira.

Os organismos multilaterais e a política neoliberal configuraram esquemas de mudanças na política educacional com ênfase na gestão da escola, tendo a gestão gerencial (o conceito e fundamentos que estruturam a gestão gerencial serão apresentados na seção seguinte) como o principal mecanismo para evidenciar as intenções da proposta da reforma do Estado brasileiro, mesmo com a defesa da gestão

democrática pela Constituição Federal de 1988 e pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n.º 9.394/96).

A partir da década de 1990 são implementados programas e projetos cujos fundamentos e dispositivos legais evidenciam a gestão gerencial com perspectivas de eficiência, eficácia, flexibilidade dos recursos financeiros e produtividade, como é o caso do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE).

O PDDE foi implantado no ano de 1995, no primeiro mandato do presidente Fernando Henrique Cardoso (FHC). Inicialmente, foi denominado de Programa de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental (PMDE) e, a partir de 1998, assumiu a nomenclatura que se conhece atualmente. Os recursos financeiros destinados ao programa, logo de início, configuravam-se em ofertar apenas para as escolas de Ensino Fundamental, as escolas privadas que tinham alunos especiais e Organizações Não Governamentais (ONGs) que trabalhassem com essa especificidade, desde que fossem cadastradas no Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) (SANTOS, 2006). A partir de 2009, o FNDE inicia o repasse de verbas para toda a Educação Básica, contemplando, também, a Educação Infantil e o Ensino Médio.

O funcionamento do PDDE configura-se por meio da existência de uma Unidade Executora (UEX), denominada de Caixa Escolar, sendo composta por diferentes segmentos da escola (professores, profissionais, pais, alunos e gestores) e cujo objetivo é gerir os recursos oriundos do programa. As verbas são repassadas para as escolas uma vez ao ano, de acordo com o número de alunos matriculados no ano anterior, via Censo Escolar.

O objetivo deste artigo consiste em apresentar reflexões sobre a gestão gerencial na Educação Básica por meio do PDDE, sendo este um programa que proporciona mudanças na gestão escolar. Assim sendo, o artigo está estruturado em três seções que se completam. Na primeira, apresentam-se análises sobre os princípios da gestão gerencial e seus fundamentos. Na segunda seção, são analisados estudos sobre o PDDE que comprovam que este programa tem características que fundamentam a gestão gerencial e causa impactos na gestão e organização da escola pública. Por fim, é apresentado um estudo de caso em uma escola de rede pública da capital alagoana, Maceió, que evidenciou os entraves que a comunidade escolar vivencia em meio às normatizações do Programa Dinheiro Direto na Escola.

A gestão gerencial no contexto educacional: fundamentos e perspectivas

A concepção gerencialista de administração pública surge em meio à crise de governabilidade e às resistências de consolidar um Estado de Bem-Estar Social em diversos países do mundo por volta de 1980, sendo uma alternativa para o Estado direcionar as suas funções à sociedade e ao mercado, assim como consolidar políticas que beneficiam aos empresários e à classe dominante. A gestão gerencialista passou a representar os anseios do governo, cujas raízes estão na concepção política do neoliberalismo. No Brasil, segundo Paula (2005, p. 38), esse modelo de gestão pública ganhou força na década de 1990 com o debate da reforma gerencial do Estado e o desenvolvimento da administração pública gerencial:

A crise do nacional-desenvolvimentismo e as críticas ao patrimonialismo e autoritarismo do Estado brasileiro estimularam a emergência de um consenso político de caráter liberal que se baseou na articulação das seguintes estratégias: a estratégia do desenvolvimento dependente e associado; as estratégias neoliberais de estabilização econômica; e as estratégias administrativas dominantes no cenário das reformas orientadas para o mercado. Essa articulação sustentou a formação da aliança social-liberal, que levou o Partido da Social-Democracia Brasileira (PSDB) ao poder.

A consolidação da administração pública gerencialista foi pensada para todas as esferas da sociedade, viabilizando estratégias que levassem o Estado a ser o idealizador de políticas públicas e os setores sociais, público e privado, se responsabilizassem pela sua efetivação. As reformas implementadas tiveram caráter dominante e contribuíram para a exclusão, uma vez que o mercado (poder de compra) era o referencial para vivência das experiências planejadas.

Nesse contexto, as principais estratégias idealizadas para consolidar esse modelo de gestão, de acordo com Paula (2005), foram as seguintes: ao Estado cabia fiscalizar, implementar as legislações e formular políticas; as empresas e a sociedade civil tinham o papel de contribuir nas atividades de caráter competitivo, uma vez que estão a serviço da população mais carente (saúde, educação e assistência social); as atividades auxiliares e de apoio, como limpeza, vigilância, transporte e outros serviços, deviam ser submetidos à licitação pública e contratadas por terceiros (PAULA, 2005).

Para Hypólito (2008), uma das principais atividades para implantar a gestão gerencialista baseia-se na relação público e privado, na qual a parceria estabelecida denomina-

se de privatização. Para o autor, a vivência da privatização é entendida como venda direta das posses públicas para os setores privados/comerciais, troca de responsabilidades do público para o privado e desresponsabilização do Estado das questões básicas em relação à população. Assim, Hypólito (2008, p. 69) aponta que “[...] esses discursos penetram o gerencialismo em diferentes áreas e setores, transformando várias formas de senso comum e criando novas concepções para Estado, mercado, economia, escola pública e administração pública”. Para Cabral Neto (2009, p. 172), a reforma gerencial apresenta no seu conjunto de objetivos “[...] a desburocratização, a descentralização, a transparência, a ética, o profissionalismo, a competitividade e o enfoque no cidadão”. É válido apontar que o enfoque no cidadão é numa perspectiva em que cada um é responsável por conquistar seus interesses, sem ter o Estado como referência na garantia dos direitos sociais.

De acordo com Cabral Neto e Castro (2011), as principais características da concepção de gestão pública gerencialista estão numa perspectiva hegemônica, na qual se consolidam ideais burgueses, tendo a população que se adequar às condições implementadas e buscar alternativas para competir e conquistar espaços na sociedade, uma vez que a intenção do Estado consiste não só em diminuir a intervenção na economia, mas também em suas próprias dimensões. Assim, Cabral Neto e Castro (2011, p. 748) assinalam que:

O ponto de apoio da reforma gerencial é a busca da eficiência, pela redução e controle dos gastos públicos, pela demanda de melhor qualidade de serviços públicos, pela descentralização administrativa, concedendo maior autonomia às

agências e departamentos. Há preocupação, portanto, com o produto em detrimento dos processos.

A ênfase desse modelo de gestão pública é a descentralização das responsabilidades e a busca de mecanismos de eficiência e eficácia, tendo como pressuposto de efetivação o controle do Estado. Todas as dimensões da sociedade são influenciadas e a educação, segundo Cabral Neto e Castro (2011), é um campo significativo para consolidação de estratégias políticas de caráter focalizador, uma vez que há ênfase na participação e autonomia nas escolas. No entanto, “[...] a participação se metamorfoseia em uma técnica de gestão propiciadora de coesão, despolitizando, assim, o processo de participação dos sujeitos sociais na formulação, implementação e avaliação da política” (CABRAL NETO; CASTRO, 2011, p. 751).

Neste sentido, a educação, a partir da década de 1990, vem constituindo-se em espaço importante para vivência de projetos e programas numa perspectiva de gestão gerencial, na qual se defende uma gestão inovadora com intuito de melhorar a qualidade do ensino, tendo a descentralização e a autonomia como mecanismos básicos para alcançar esse objetivo. De acordo com Cabral Neto (2009), a defesa por uma gestão com ênfase na gerência escolar encontra-se presente nas principais políticas educacionais, assim como nos documentos oficiais que regulamentam a educação na América Latina, tendo como objetivo basilar a gestão escolar e a qualidade da educação nos países cujos resultados das avaliações internacionais não são significativos.

A defesa por uma gestão pública gerencial está fundamentada na concepção política neoliberal e na visão do Estado mínimo, sendo a comunidade escolar responsável

pelas atividades que venham contribuir para a gestão, organização e financiamento da educação. Assim, esse modelo inclui “[...] a defesa da responsabilização dos gestores e o protagonismo dos pais, dos alunos e dos professores nas tomadas de decisões da escola, aspectos inerentes à nova gestão pública” (CABRAL NETO, 2009, p. 198).

Esse mecanismo de participação dos diferentes segmentos como responsáveis da escola seria importante se a sua existência fosse a perspectiva de uma gestão colegiada, na tomada de decisão e na cobrança por uma educação democrática, inclusiva e de boa qualidade. No entanto,

[...] a descentralização se reconfigura em um crescente processo de desconcentração de funções e responsabilidades [...], a participação transforma-se em técnica de gestão que funciona como fator de coesão e consenso [...], e a autonomia é concebida como consentimento para construir (CABRAL NETO, 2009, p. 201).

Estudos (HYPÓLITO, 2005; PAULA, 2005; CABRAL NETO; CASTRO, 2011; CABRAL NETO, 2009) apontam que a vivência da gestão gerencial vai de encontro com as perspectivas defendidas pela gestão democrática, uma vez que não favorece a educação pública de boa qualidade e intensifica a racionalização dos recursos e a responsabilização da comunidade escolar e local pelas atividades financeiras. O aspecto do racionamento dos recursos financeiros na escola torna-se um mecanismo defendido na gestão pública gerencial, uma vez que as próprias comunidades, onde as escolas estão inseridas, devem organizar-se para conseguir recursos adicionais para concretização de suas atividades. Essa ação contribui para a desresponsabilização da instituição pública e favorece a má qualidade da educação, situação que

se perpetua há muitos anos na história da educação pública brasileira.

A concepção de gestão escolar presente nos fundamentos do Programa Dinheiro Direto na Escola

O PDDE é um programa do Governo Federal que está completando 20 (vinte) anos de sua consolidação nas escolas públicas, privadas e ONGs que trabalham com crianças com necessidades especiais. Nesse período, muitos pesquisadores se debruçaram sobre a discussão do PDDE e seus impactos no cenário escolar, evidenciando que o referido programa é caracterizado como uma política governamental com fundamentos na gestão gerencial e neoliberal. Entre os estudos que foram analisados destacam-se: Peroni e Adrião (2005); Adrião e Peroni (2007); França (2005); Silva (2005); Santos (2006); Portela (2006); Zargidsky (2006); Nascimento e Hora (2008); Cardoso (2009); Groppa (2010); Nascimento (2010); Silva (2011); Campelo (2011); Valente (2011); Santana (2011); Rocha (2011); Moreira (2012) e Silva (2015).

Os referidos estudos apontam as características do PDDE a partir de reflexões nas normatizações e nas análises de trabalhos empíricos desenvolvidos nas escolas públicas em diferentes regiões do Brasil. Os resultados demonstram que a influência da reforma do Estado na década de 1990 contribuiu para a inserção de políticas públicas no contexto educacional, em especial, na gestão da escola, mediante programas e projetos implementados sob as instruções dos organismos multilaterais (FRANÇA, 2005).

De acordo com Adrião e Peroni (2007), o PDDE materializa as mudanças ocorridas no papel do Estado em

meio às rupturas consolidadas na década de 1990, tendo ênfase nas temáticas: a) democratização da gestão da escola; b) relação público e privado; e c) relação descentralização e centralização. As autoras destacam que os repasses dos recursos financeiros diretos para a escola pública representou um importante aporte, especialmente, para a gestão escolar. Nessa perspectiva, Adrião e Peroni (2007) acreditam que, mesmo diante das limitações existentes, o programa acrescenta contribuições favoráveis à gestão da escola pública.

Para Moreira (2012), em meio à concepção política neoliberal, a escola é o lócus de execução das políticas públicas educacionais. Esse modelo tem reflexos na gestão da escola, consolidando mudanças no desenvolvimento dos papéis e vivências cotidianas. A autora defende que a forma de gestar a instituição mudou com o PDDE, apresentando características de responsabilidade financeira, arrecadação de recursos e movimentação da comunidade escolar para as tomadas de decisão referentes à administração dos recursos financeiros.

Santos (2006) demonstrou em seus estudos que o PDDE viabiliza uma autonomia relativa para a gestão da escola, uma vez que as normatizações do programa estruturam a rubrica do que pode ou não ser comprado diante dos recursos financeiros que chegam à instituição. De acordo com a autora, a autonomia proclamada pela normatização do PDDE é completamente distinta de um processo que viesse contribuir para a gestão escolar nos rumos de um mecanismo de democratização mais substantiva. Nessa mesma dimensão, Silva (2005) destaca que os resultados de suas análises revelaram que a concepção de autonomia que orienta o PDDE é uma autonomia funcional e operativa e aponta para

três processos na gestão da escola pública brasileira: a) a centralização do poder do Estado no controle do emprego dos recursos financeiros da escola; b) a introdução da lógica mercantil na organização do trabalho na escola; c) a desobrigação do Estado com o financiamento e com a prestação estatal de serviços nas unidades de ensino.

As análises de Nascimento e Hora (2008) partem do princípio que o PDDE foi implementado no Brasil sob as influências dos organismos multilaterais, objetivando fazer uma reforma no âmbito escolar, apontando para a gestão escolar como principal mecanismo de viabilização para mudanças no interior da instituição educativa. As autoras destacam que os dispositivos legais do programa apresentam como princípios a descentralização, a participação e a autonomia dos participantes da unidade escolar, sendo, no entanto, configurados como responsabilidades para a própria escola as decisões e os aspectos relativos à manutenção, angariação de recursos por meio de eventos e outras estratégias. Nascimento e Hora (2008) apresentam, em suas reflexões, que o PDDE foi estruturado no contexto da crise do papel do Estado, configurando-se, assim, como política contraditória mediante suas normatizações, influenciando, em especial, a gestão e a organização da escola.

Ao refletir sobre o PDDE, Cardoso (2009) destaca que a descentralização dos recursos financeiros está arraigada na Unidade Executora, empresa jurídica de direito privado sem fins lucrativos, viabilizando um esvaziamento no conselho escolar, isto porque o que garante o repasse dos recursos é a existência da UEx. O autor analisa que, com essa postura, o programa possibilitou um retrocesso nas conquistas educacionais, sendo a autonomia vista de forma isolada, distante do conceito de descentralização e

participação defendido pelos movimentos sociais em prol de uma educação pública de boa qualidade em meados da década de 1980. Cardoso (2009) afirma ainda que a concepção de gestão proporcionada pelo programa é a gerencial, isso porque os princípios e vivências comungam com a eficiência, eficácia e a flexibilização dos recursos financeiros.

Zargidsky (2006) comunga da ideia de que a atuação de um colegiado necessita de representações significativas e atuação de todos os segmentos. No entanto, a falta de formação dos participantes leva à má vivência de uma gestão colegiada, especialmente nas decisões referentes aos recursos financeiros, proporcionados pelo PDDE. A autora aponta que a prestação de contas do programa é um mecanismo burocrático, defendido pela concepção da gestão gerencial, uma vez que prestar contas para o Estado é um meio para que este seja controlador e agente de punições e beneficiamento das instituições.

Para Campelo (2011), a implementação do PDDE surgiu com a reforma administrativa do Estado brasileiro, especialmente através do Plano da Reforma do Aparelho do Estado (MARE). O objetivo central do referido programa era aumentar a eficiência do Estado e da escola, reduzindo os custos e aumentando a produtividade nos ambientes educativos, evidenciando procedimentos técnicos operacionais como tarefas técnicas, burocráticas e gerenciais, destacando-se a prestação de contas e a reponsabilidade da manutenção da escola pelos seus agentes. A autora destaca, ainda, como alerta para a relação público e privado, a transferência de políticas de financiamento para a esfera pública não estatal, como as escolas privadas e as ONGs que trabalham com crianças especiais.

E, por fim, Silva (2015) aponta que os princípios que as normatizações do PDDE são na perspectiva da gestão gerencial e neoliberal, cujo responsáveis pela oferta de uma educação pública de boa qualidade também é de responsabilidade da comunidade a qual a escola pertence. O autor salienta que mesmo os dispositivos legais apresentando a gestão democrática como fio condutor para a vivência do programa, a descentralização, a participação e a autonomia são na perspectiva de responsabilização pela manutenção das tarefas educacionais. Os pais, a comunidade local e os profissionais da educação devem estar presentes para contribuir com recursos financeiros a fim de complementar as atividades desenvolvidas pela escola.

A gestão gerencial na escola pública: o Programa Dinheiro Direto na Escola na realidade de Maceió, Alagoas

Os resultados desta pesquisa foram consolidados a partir de um estudo de caso desenvolvido em uma escola pública no município de Maceió, Alagoas. A escola é considerada de grande porte, visto que possui 18 (dezoito) salas de aulas, funcionando nos três turnos (matutino, vespertino e noturno), tendo aproximadamente 1.000 alunos, nos anos iniciais do Ensino Fundamental (1º ao 5º) e na Educação de Jovens e Adultos (EJA). Segundo a gestora, atualmente, a escola possui 84 (oitenta e quatro) funcionários, dos quais uma parte é de funcionários públicos efetivos, outra contratada pela Secretaria de Educação de Maceió (Semed), e, por fim, há um grupo de funcionários terceirizados, principalmente pessoal de apoio.

A metodologia desenvolvida na pesquisa foi a abordagem quanti-qualitativa, tendo como campo empírico uma escola da rede pública de Maceió no Estado de Alagoas. A técnica de coleta de dados aconteceu por meio de entrevistas semiestruturadas e foi realizada análise de conteúdo dos depoimentos dos sujeitos da pesquisa. Participaram do estudo 7 (sete) membros do conselho escolar (professores, gestores, coordenadores, pais e alunos), os quais foram importantes interlocutores para compreensão dos aspectos abordados na pesquisa.

Todos os anos são repassados recursos do PDDE para as instituições que são contempladas pelo programa, tendo como base o Censo Escolar do ano anterior. Em relação ao valor que cada unidade escolar recebe, é importante perceber que quanto maior for o número de alunos matriculados na escola, conseqüentemente, maior será o repasse das verbas. Porém, é preciso destacar que se a instituição apresenta um espaço amplo, há mais desafios em relação à infraestrutura, materiais pedagógicos, materiais para manutenção das atividades, enfim os recursos devem ser compatíveis com os problemas existentes em cada realidade. Convém salientar que os valores já são previamente definidos pelo Programa.

Para uma maior compreensão dos recursos que chegam à instituição pelo PDDE, é oportuno perceber a visão dos funcionários sobre o valor repassado e se esse é suficiente para suprir algumas carências que toda unidade tem diante de suas atividades. Para dar ênfase a essa questão, a gestora menciona:

Eu não considero que a verba que chega para a escola seja suficiente, porque nós conseguimos alguns armários. Vinte armários e algumas cadeiras

que foram doadas, nós fomos buscar de uma instituição federal, onde eles colocaram um desfazimento (desfazer) de bens, então se a gente tivesse verbas suficientes não teria necessidade de pegar móveis usados, a gente procuraria comprar com a verba que a escola recebe. Então, uma grande parte dos móveis da escola são móveis usados e móveis que foram pegos no lixo (ênfase na voz). (Gestora da instituição).

O depoimento da gestora da instituição chama a atenção para o descaso com a escola pública, no que se refere ao investimento em políticas efetivas que normatizem uma educação de boa qualidade com princípios de igualdade e equidade. O fato de a escola ter que buscar doações de instituições federais, móveis usados e retirados do lixo, mostra a calamidade e a insuficiência do Estado para com suas obrigações nas atividades educacionais.

Há, também, ênfase na fala da gestora quando deixa explícito que as verbas que chegam às instituições de ensino não são suficientes, tendo que ir à procura de equipamentos usados. A insuficiência das verbas do PDDE para as escolas públicas favorece, cada vez mais, práticas interpretativas de que o governo não investe com qualidade nas atividades e propostas educacionais, assim como não prioriza a educação como mecanismo de mudança social, visto que “[...] o investimento na educação é relevante para a superação do quadro dramático de pobreza, violência e injustiça social que vivenciamos no Brasil” (CAMPOS, 2010, p. 63).

A escola em análise, desde 2011, recebe verbas do PDDE. Seguem os valores repassados para a escola desde esta data:

Quadro 2 – Valores recebidos do PDDE em 2011 a 2014

ANO LETIVO	Nº DE ALUNOS	VALOR RECEBIDO (R\$)
2011	948	9.727,40
2012	933	22.164,00
2013	890	19.640,00
2014	980	17.808,64

FONTE: Site do FNDE

(<http://www.fnde.gov.br/programas/dinheiro-direto-escola/dinheiro-direto-escola-consultas>). Acesso em 12 de dez. de 2014.

Diante do quadro apresentado, percebe-se que o maior valor de recursos financeiros repassado para a escola aconteceu no ano letivo de 2012, devido a instituição ter recebido PDDE fundamental e PDDE acessibilidade. O PDDE acessibilidade refere-se aos recursos previstos para educação especial, a qual prevê a inclusão no contexto escolar. Para os recursos do PDDE acessibilidade, as normatizações orientam que a escola construa uma sala de recursos para aprendizagens diferenciadas, faça reformas nas salas e banheiros (alargamento nas portas) para facilitar a circulação de estudantes cadeirantes.

Ainda sobre essa questão, o vice-gestor da unidade escolar, foco da pesquisa, salienta:

Esse ano, nós fomos contemplados com o recurso do PDDE, onde pra o material pedagógico foi suficiente, que é o custeio, já o capital que é pra compra do material permanente, nos ajudou bastante, porém não o suficiente. Onde a gente poderia utilizar essa verba, por exemplo, no conserto do prédio, mas pelo prédio ser alugado, a verba não poderia fazer isso. Porque se tinha outras prioridades. Hoje, segundo a SEMED, o prédio,

agora, é próprio, seria suficiente, seguindo as prioridades. Hoje, nossa prioridade é a pintura da escola. (Vice-gestor da instituição).

A partir da fala do vice-gestor, pode-se destacar dois aspectos importantes para refletir sobre a realidade da escola pública. O primeiro é sobre a divisão dos recursos, tendo que gastar em duas partes, custeio e capital. Há, ainda, que enfatizar, sobre o dinheiro que chegou, que foi suficiente apenas para o custeio, ou seja, para a compra dos materiais pedagógicos para as atividades com os educandos. Em relação ao capital, que possibilita compra de bens duráveis e reformas na instituição, não foi satisfatório. Neste sentido, há que mencionar a fragilidade diante da divisão das verbas, considerando que os recursos são fragmentados em capital e custeio, intervindo na autonomia financeira da equipe escolar.

O segundo aspecto é a questão do aluguel do prédio. Uma escola que tinha registro no Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas (INEP) desde 2010, funcionando com uma grande demanda de educandos, não tinha prédio próprio. Apenas em 2014 o prédio foi comprado, dificultando reformas para o melhoramento das condições educativas. As parcerias estabelecidas com órgãos públicos e empresários não beneficiam a sociedade, mas aos interesses dos governantes e dos empresários que cobram um valor acima do mercado pelo aluguel do espaço.

Segundo o vice-gestor, a Semed conseguiu comprar o espaço e, agora, a equipe escolar poderá realizar reformas, pinturas e modificações que achar pertinentes para melhorar as condições educativas. Assim, pode-se perceber, mais uma vez, a negligência do Estado com a sociedade que contribui, pagando os impostos ao governo. Esse, por sua vez,

estabelece, na maioria das vezes, parcerias com empresários para satisfazer um pequeno grupo social.

As atividades desenvolvidas nas escolas são inúmeras e essas, para serem efetivamente consolidadas, carecem de investimentos concretos. Uma unidade escolar que planeja com toda comunidade as práticas para serem vivenciadas, mas não tem como executá-las, não oferece uma educação de boa qualidade com possibilidades de mudanças. Uma professora da instituição observa:

Pelo que observo nas reuniões do conselho, são muitas atividades a serem desenvolvidas e poucos recursos, portanto, acredito que o repasse do PDDE poderia e deveria ser bem maior. Às vezes, não conseguimos comprar nem metade de nossas prioridades, isso já mostra a deficiência que o programa deixa para a escola. (Professora da instituição).

Mais uma vez, nota-se, com veemência, a falta que os recursos financeiros fazem para a organização da escola. Além de a instituição não poder suprir todas as suas necessidades, ainda não pode comprar nem as prioridades estabelecidas em assembleia pelo conselho escolar. As ações desenvolvidas direcionam, mais uma vez, para a afirmação de que o Estado precisa rever as suas formas de distribuição orçamentária do PDDE para melhorar a situação no que se refere à compra de materiais pedagógicos e bem duráveis para a realização dos trabalhos na escola.

As instituições educativas públicas que são contempladas com os recursos do PDDE devem ter um colegiado para decidir o que fazer com os recursos, assim como priorizar as atividades que serão desenvolvidas por meio do dinheiro que chega à escola uma vez por ano. Assim,

é tarefa da escola convocar o colegiado e democratizar as decisões, bem como deixar explícitas as carências mais urgentes da unidade de ensino. Para a existência desse colegiado é necessário a efetiva vivência da autonomia. Sobre a autonomia estabelecida no cenário escolar para realização das compras, a gestora assinala:

Quando a gente trata da questão de custeio e capital, a gente tem autonomia para decidir o que vai comprar. O que a gente fica preocupada é porque é pouco dinheiro pra tantas necessidades. Então, a gente compra de acordo com a nossa necessidade. A gente tem total autonomia pra escolher o que deve comprar. (Gestora da instituição).

Mediante o depoimento da gestora, pode-se fazer um questionamento sobre a autonomia que existe através do PDDE. Há uma autonomia, porém relativa, visto que há um direcionamento para o que a escola pode ou não comprar com os recursos que chegam todos os anos. O que pode acontecer na escola, diante dos recursos que recebeu, e por meio do que está estabelecido na normatização, é que os profissionais da instituição podem fazer a escolha através das prioridades existentes no âmbito escolar.

Estabelecer a autonomia diante das prioridades e do colegiado é uma ação favorável, visto que a equipe escolar deve trazer a comunidade local para solucionar as problemáticas existentes, assim como possibilitar que, juntos, consigam encontrar caminhos para o sucesso da escola. Porém, é importante afirmar que não basta ter a comunidade no espaço educativo; no mínimo, é preciso ter condições para tentar resolver os problemas.

As escolas públicas que são contempladas pelo PDDE, na maioria das vezes, percebem a limitação dos

recursos diante de sua realidade e das necessidades que mantêm. Ao consolidar seus projetos e programas, sentem a insuficiência dos recursos financeiros para realizá-los, tendo que elaborar estratégias para conseguir recursos para a vivência do que planejou no contexto escolar. Ficou evidente que, na escola foco da pesquisa, os recursos oriundos do programa não são suficientes para suprir as reais carências do espaço educativo. Assim, para obter fundos, a equipe diretiva organiza, com toda comunidade escolar, meios para solucionar essa fragilidade ocasionada pela falta de investimento significativo na instituição escolar.

Sobre essas estratégias, a gestora enfatiza:

Quando a gente quer organizar algum evento diferenciado, como a semana da criança, a gente solicita a cada professor uma ajuda pra comprar uma bicicleta, um DVD, uma TV pra fazermos um bingo na escola. Alguns funcionários doam outros brindes pra gente fazer rifas. Então, a partir daí, é que a gente pode desenvolver e trazer cama elástica, comprar picolé, algodão doce, pipoca, enfim coisas atrativas que crianças gostam. Então, é necessário que a gente observe que se a escola recebesse verbas suficientes, não seria necessário pedir nada a ninguém e sim utilizar a verba que a gente recebe. (Gestora da instituição).

Através do depoimento da gestora, percebem-se alguns aspectos para refletir. O primeiro é a questão das possibilidades de realizar um trabalho diferenciado em uma instituição pública. Existem algumas datas específicas que necessitam ser comemoradas com os educandos com veemência e, no contexto da escola pública, a semana da criança merece destaque, uma vez que a maioria do público é fruto de uma realidade pobre que não tem condições mínimas

de moradia, saúde e lazer. Nessa perspectiva, as instituições manifestam sua solidariedade proporcionando uma semana de atividades especiais.

No entanto, para realização dessas atividades é preciso ter recursos financeiros. A questão principal é: como serão realizadas essas atividades se a escola não dispõe de recursos? Assim, a equipe diretiva vê-se na situação de solicitar a colaboração da comunidade local e escolar, mediante as doações de brindes para fazer rifas e angariar fundos para proporcionar atividades diferenciadas. Essa ação não é favorável, visto que viabiliza o princípio da parceria entre escola e comunidade através da contribuição financeira, em que o Estado acaba se eximindo de seu papel, e os pais e a comunidade assumindo essa responsabilidade como defende a concepção de gestão gerencial. A participação da comunidade local e escolar não deve se configurar através de doações e manutenção de datas comemorativas, mas nos processos de decisão, planejamento e avaliação das ações vivenciadas, defesa da concepção da gestão democrática.

Para maior destaque das estratégias que a escola utiliza por falta de recursos em alguns eventos, o representante dos pais comenta:

Geralmente, na semana da criança, a gente sempre faz uma rifa, um sorteio para arrecadar dinheiro pra fazer a festa deles. Quem compra essas rifas e participam dos bingos são os pais. Os alunos pegam um bilhetezinho e levam pra casa e a família (primo, irmão, pai, mãe) ajuda nesse sentido. Quando a gente faz o bingo, os diretores avisam na entrada dos alunos, no pátio, sobre o bingo e quase todos ajudam porque é pra os filhos mesmo. (Segmento pais).

Ainda sobre este aspecto, uma das funcionárias apresenta:

A gente organiza feira da pechincha, a gente organiza bingo, rifas. O ano passado teve no São João e no final do ano. Todos os funcionários colaboram doando um pouquinho de dinheiro para comprar os brindes e os pais também colaboram comprando as rifas e os bingos. Porque tudo é pra escola mesmo. (Funcionária da instituição).

O vice-gestor, nesse contexto, menciona:

Nós, aqui na escola, já fizemos rifas, feira da pechincha com objetivo de ajudar nas festividades da escola, na páscoa, no dia das mães, no dia das crianças, no natal. Mas para compra de material, conserto não. (Vice-gestor da instituição).

Por meio das entrevistas ficam nítidas quais são as estratégias mais recorrentes da unidade escolar na angariação de fundos para o desenvolvimento das atividades relacionadas às datas comemorativas. A contribuição de todos que compõem a escola faz com que esses eventos realizem-se, tornando essas festividades possíveis. Porém, a responsabilidade de ofertar uma educação pública de boa qualidade, que contemple todas as atividades para o processo de permanência dos educandos, é do Estado. Assim, este é o responsável pela manutenção das ações que as unidades escolares planejam, bem como desenvolvem em seu cotidiano. Para tanto, ao fazer rifas, bingos e feira da pechincha, a direção da escola está contribuindo para a desresponsabilização do Estado para com a oferta de uma educação pública, inclusiva, com qualidade social.

Sobre essa situação, França (2005) desenvolveu uma pesquisa referente ao PDDE e apresenta os seguintes resultados sobre as estratégias utilizadas pela escola para arrecadar fundos. Segundo ela, a escola

[...] desenvolve com os alunos e pais um trabalho de coleta e venda de lixo reciclável no seu bairro, tendo seus recursos programados para os preparativos de uma festa anual das crianças [...]. [Os pais contribuem ainda] consertando a parte elétrica do prédio, carteiras e portões, outros são remunerados com valores de serviços abaixo do mercado e recebendo esses, muito tempo depois e, somente, quando ocorre a liberação dos recursos. (FRANÇA, 2005, p. 116).

A autora destaca que há realidades quais há “[...] vendas de sorvetes, reprodução de cópias xerográficas, empréstimos das suas instalações para eventos culturais e religiosos da comunidade do bairro e adjacência em troca de pequenos serviços de manutenção do prédio” (FRANÇA, 2005, p. 116).

A participação dos pais, da comunidade local e escolar é necessária, porém não nesse sentido, mas sim no de contribuir com as práticas pedagógicas, administrativa e financeira, bem como na avaliação das atividades planejadas e vivenciadas e na elaboração de uma proposta pedagógica que contemple as reais necessidades da localidade. A comunidade escolar sabe também que, “[...] ao participar das decisões sobre o dinheiro, compromete-se a propor com responsabilidade bens para serem adquiridos, bem como seu efetivo uso” (SILVA, 2011, p. 44).

É relevante destacar o depoimento do vice-gestor quando menciona que a contribuição financeira dos pais e da

comunidade acontece apenas nos eventos comemorativos e não na compra de materiais e reformas. Porém, se isso acontecesse deixaria de ser uma escola pública mantida pelo Estado e passaria a ser uma escola privada de caráter público-estatal, em que o Estado paga o salário dos professores e funcionários, e para os pais e a comunidade fica a responsabilidade em manter a escola com materiais.

Considerações Finais

Os resultados do estudo possibilitaram compreender as relações que existem entre as políticas públicas educacionais, no caso o PDDE, e a gestão escolar, sendo esta a dimensão favorável para consolidação de estratégias desenvolvidas pelas reformas educacionais. Esta área é um campo oportuno para inserção das políticas públicas, uma vez que a organização do ambiente educativo, o currículo, a avaliação e as práticas educativas em geral perpassam pelo conhecimento e contribuição dos gestores escolares e da comunidade local.

No âmbito da reforma do Estado, entre as estratégias desenvolvidas no contexto educacional, destacam-se: a) a inserção, na escola pública, de programas nos quais os objetivos viabilizassem flexibilidade, eficiência e eficácia na gestão do espaço educativo; b) configuração da gestão gerencial condicionando políticas educacionais na área da gestão e avaliação, contribuindo com a lógica do mercado e da responsabilização da própria escola pelas problemáticas existentes. No caso do PDDE, a análise dos dispositivos legais aponta que a concepção desenvolvida é na perspectiva da responsabilização, da meritocracia e do gerencialismo.

As análises dos estudos desenvolvidos durante estas duas décadas de existência do PDDE contribuíram para a compreensão e confirmação de que a gestão escolar na Educação Básica, atualmente, está fundamentada na disseminação de ideais do neoliberalismo, existindo, portanto, contradições nas políticas e vivências dos programas no contexto da Educação Básica. Essas contradições são visíveis, principalmente nas análises entre as normatizações legais da sociedade brasileira e da educação (CF de 1988 e LDB n.º 9.394/96) e nos documentos oficiais dos programas elaborados pelo Ministério da Educação.

Os resultados da pesquisa empírica foram pertinentes, uma vez que foi possível confirmar as hipóteses propostas durante os levantamentos teóricos sobre a temática. Nessa perspectiva, como principais apontamentos, destacam-se: a) a responsabilização dos participantes da escola para consolidação de recursos financeiros a fim de desenvolver atividades extras no âmbito escolar, especialmente nas datas comemorativas; b) a escola constrói diversas estratégias para angariar recursos, tendo os profissionais e os pais como agentes que contribuem para essa ação; c) a descentralização, a participação e a autonomia defendidas nas normatizações configuram-se em princípios do gerencialismo; d) os gestores têm a responsabilidade de atrair a comunidade local e escolar para serem parceiros da instituição pública como sujeitos que devem se responsabilizar pela oferta de uma educação de boa qualidade; e) o Estado desconcentra suas responsabilidades para a escola pública, confirmando o Estado mínimo, defendido no contexto da reforma na década de 1990.

REFERÊNCIAS

ADRIÃO, T.; PERONI, V. Implicações do Programa Dinheiro Direto na Escola para gestão da escola pública. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 98, p. 253-267, jan./abr. 2007.

CABRAL NETO, A. Gerencialismo e gestão educacional: cenários, princípios e estratégias. In: FRANÇA, M.; BEZERRA, M. C. (Org.). **Política educacional: gestão e qualidade do ensino**. Brasília, DF: Liber livro, 2009.

CABRAL NETO, A.; CASTRO, A. M. D. A. Gestão escolar em instituições de ensino médio: entre a gestão democrática e a gerencial. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v. 32, n. 116, p. 745-770, jul./set. 2011.

CAMPELO, J. I. **Dinheiro Direto na Escola, gestão democrática e público não-estatal: uma avaliação do Programa de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino de Fortaleza**. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2011.

CAMPOS, C. M. **Gestão escolar e docência**. São Paulo: Paulinas, 2010.

CARDOSO, J. C. M. **O PDDE como instrumento de democratização da gestão escolar no Pará**. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Pará, Belém, 2009.

FRANÇA, M. **Gestão e financiamento da educação, o que mudou na escola?** Programa Dinheiro Direto na Escola. Fundef. Natal, RN: Editora UFRN, 2005.

GROPPA, B. C. **As implicações do PDDE para gestão escolar**: um recorte no município de Nova Odessa. 2010. Monografia – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2010.

HYPÓLITO, A. M. Estado gerencial, reestruturação educativa e gestão da educação. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, Porto Alegre, v. 24, n. 1, p. 63-78, jan./abr. 2008.

MOREIRA, A. M. A. Gestão financeira descentralizada: uma análise do Programa Dinheiro Direto na Escola. **Fineduca – Revista de Financiamento da Educação**, Porto Alegre, v. 2, n. 1, p. 1-13, 2012.

NASCIMENTO, L. S. **Financiamento e participação democrática na escola**: a relação entre o Programa Dinheiro Direto na Escola e o Plano de Desenvolvimento da Educação. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2010.
NASCIMENTO, L. S.; HORA, D. L. H. **O Programa Dinheiro Direto na Escola**: Um estudo de caso. Trabalho apresentado em: I Simpósio Nacional de Educação – XX Semana de Pedagogia. Cascavel (PR), 2008.

PAULA, A. P. P. Administração pública brasileira entre o gerencialismo e a gestão social. **Revista Administração de Empresas**, São Paulo, v. 45, n. 1, p. 36-49, jan./mar. 2005.

PERONI, V. M. V.; ADRIÃO, T. **Programa Dinheiro Direto na Escola**: uma proposta de redefinição do papel do Estado? Porto Alegre, 2005.

PORTELA, E. N. **A política de descentralização de recursos públicos para o ensino fundamental e seus reflexos na gestão da qualidade do ensino público**

municipal. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica de Brasília, Brasília, 2006.

ROCHA, V. A. **Programas de descentralização de gastos públicos no sistema municipal de ensino fundamental de São Paulo**. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

SANTANA, K. C. **Efeitos do Programa Dinheiro Direto na Escola na gestão escolar**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Viçosa, Viçosa, 2011.

SANTOS, I. M. Política de Financiamento da educação e participação da comunidade na gestão da escola. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, Porto Alegre, v. 22, n. 2, p. 315-329, jul./dez. 2006.

SILVA, F. C. **O financiamento da educação básica e os programas de transferências voluntárias**. São Paulo: Xamã, 2011.

SILVA, G. **O Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) como mecanismo de descentralização financeira, participação e autonomia na gestão escolar**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2015.

SILVA, L. C. F. **Estado e Políticas de gestão financeira para a escola pública: a autonomia da escola no PDDE**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Pará, Belém, 2005.

VALENTE, L. F. **Permanências e mudanças no trabalho escolar nas Geraes: uma análise do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) e do PDE-Escola**. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2011.

ZARGIDSKY, D. S. **A participação do conselho escola-comunidade na gestão escolar colegiada.** Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2006.

Capítulo 6

AVALIAÇÃO CURRICULAR NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS: REALIDADE DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS - *CAMPUS* ARAPIRACA SEDE

*Lana Lisiêr de Lima Palmeira
José Weeller Silva*

Introdução

Sabe-se que apesar do Brasil se assumir, do ponto de vista formal, como um Estado Democrático de Direito, existem inúmeras limitações no campo das políticas públicas, acarretando assim uma inoperância de muitos direitos que se encontram postulados em documentos normativos. No prisma prático, os direitos muitas vezes não passam de mera letra morta, já que não se efetivam e a violação dos mesmos acabam se tornando uma rotina. No que se refere ao campo educacional, percebemos a existência de currículos organizados em núcleos rígidos voltados para o ensinamento de matérias direcionadas à formação técnico-profissional de meros operadores da ciência, deixando em segundo plano a formação humanística e, conseqüentemente, a sensibilização e envolvimento do futuro profissional com a realidade concreta.

Tal preocupação ganha mais força no tocante aos cursos superiores, em razão desses cursos emanarem os futuros profissionais das mais diversas áreas, que, além de

serem futuros multiplicadores de valores, assumirão posições estratégicas com grande poder de atuação no cenário social.

Ao observar o leque de cursos ofertados no *campus* Arapiraca da Universidade Federal de Alagoas, quais sejam, Administração, Administração Pública, Agronomia, Arquitetura e Urbanismo, Ciências Biológicas, Ciência da Computação, Educação Física, Enfermagem, Física, Letras, Matemática, Medicina, Pedagogia, Química e Zootecnia, tem-se, em um olhar ainda que superficial, que o aludido *campus* da UFAL vem formando pessoas para atuar em diferentes áreas, todas com complexidade também altamente significativas, pelas intervenções que farão junto à sociedade. Todavia, necessário se faz analisar como tal formação é desenvolvida, a nível, ao menos, de currículos, já que se defende que o ensinamento tão somente da técnica científica ligadas às especificidades de cada vertente não constrói, humanisticamente falando, um profissional em sua completude.

Dessa forma, por entender que qualquer formação merece levar em conta toda gama de conhecimentos que visam à formação do estudante para a cidadania e não apenas saberes específicos da profissão a ser trilhada, é impossível imaginar pessoas lidando com realidades humanas plurais e frequentemente críticas formadas com base tão somente no puro tecnicismo referido a um olhar homogeneizante do todo social, deixando de conhecer e refletir sobre uma série de questões indispensáveis para que o humanismo se faça presente em cada atitude profissional tomada.

Assim, indiscutível se torna a importância de uma reflexão mais densa acerca da matéria, ou seja, da necessidade de se ter projetos e currículos que contemplem e articulem os elementos da educação em direitos humanos de forma a

vincular os eixos teoria e prática, preparando profissionais que possam se deparar com a realidade desafiadora que se põe aos nossos olhos e consigam trabalhar em prol da concretização dos direitos sociais. Ainda nesse raciocínio, sabe-se que ao se trabalhar essa temática, os olhares se voltam conseqüentemente ao conceito de currículo e, como muito bem assinala Apple (2006) o currículo se relaciona com os interesses sociais de um determinado contexto histórico, devendo o mesmo ser baseado na dimensão científica, artística e filosófica do conhecimento.

Nessa vertente, ao se falar em formação humana profissional, entrelaça-se ao raciocínio sustentado a ideia de currículo como sendo não só um elemento permeado pelas habilidades técnicas fundamentais ao profissional, mas, sobretudo, que se encontre ancorado em uma formação para a vida e para os valores éticos e sociais. Afinal, o conhecimento é uma construção empreendida por gerações passadas e presentes, permeada por significados a serem interpretados e reativados, o que permite encontrar-se novo sentido no velho e velho sentido no novo (MOREIRA, 1991).

Assim, ao pensar a formação dos profissionais das mais diversas áreas, essencial enxergar nessa construção um ciclo completo e não um objeto fragmentado, até porque o currículo que almeje uma formação mais ampla, como a que deve se fazer presente para os cursos superiores, tem que manter viva a correlação entre saberes técnicos e valores. Afinal, ilusório seria pensar uma outra forma curricular como um elemento articulador entre os aludidos direitos e o verdadeiro contexto da pessoa em suas mais diversas acepções.

Em outras palavras, pode-se dizer que é preciso distinguir um currículo que pensa apenas projeto pedagógico de um currículo que interliga teorias e práticas, sendo este o verdadeiro currículo capaz de levar o ser humano a uma formação profissional e apto a atuar de forma comprometida com as necessidades que a sociedade apresenta.

Neste contexto e de acordo com o enunciado no Parecer CNE 8/2012:

A Educação em Direitos Humanos emerge como uma forte necessidade capaz de reposicionar os compromissos nacionais com a formação de sujeitos de direitos e de responsabilidades. Ela poderá influenciar na construção e na consolidação da democracia como um processo para o fortalecimento de comunidades e grupos tradicionalmente excluídos dos seus direitos (p.02).

Dessa forma, com a pesquisa “Avaliação Curricular na Perspectiva da Educação em Direitos Humanos: realidade da Universidade Federal de Alagoas - *Campus Arapiraca Sede*”, objetivou-se avaliar se os projetos e as matrizes curriculares vigentes nos aludidos cursos estão pautadas nos pilares da Educação em Direitos Humanos e se são, assim, capazes de propiciar uma formação de profissionais para a cidadania, na acepção mais ampla do vocábulo, até porque, entendendo por direitos humanos toda gama de direitos que preconizam a construção de uma cultura de paz, que rechaça toda postura de violência e preconceito, e que assim busca, em última instância, a igualdade, a liberdade e a dignidade da pessoa humana, não só como questão jurídica, mas, sobretudo, como uma questão ética e moral, constitui-se numa resposta oportuna para a instauração de relações sociais efetivamente democráticas.

Percurso metodológico

Com os objetivos de pesquisas delimitados, estabeleceu-se o percurso metodológico que norteou as ações investigativas, já que se sabe que toda pesquisa necessita de uma definição quanto ao critério para a interpretação dos seus achados, sendo uma das fases mais decisivas para o pesquisador a escolha adequada das técnicas de análise dos dados.

Assim, assumindo o presente estudo a natureza qualitativa, optou-se por utilizar a Análise de Conteúdo como método de análise que objetiva a inferência de conhecimentos pertinentes às condições de produção e recepção das mensagens enunciadas.

Para tanto, passou-se a trabalhar em cada fase na qual se baseia a Análise de Conteúdo, a saber: pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados - com ênfase, nessa terceira fase, à inferência e à interpretação.

A primeira fase, a pré-análise, correspondeu à etapa de organização, na qual se estabeleceu o mecanismo de trabalho. Aqui se contemplou a leitura “flutuante”, ou seja, um contato preliminar com os textos e documentos que seriam analisados, a escolha dos mesmos, a formulação das hipóteses e objetivos.

Deu-se, assim, início ao trabalho observando, a priori, no repositório de dissertações e teses da Plataforma Sucupira se o objeto de estudo aqui vislumbrado, especificamente em relação aos cursos ofertados pelo *Campus Arapiraca* Sede da UFAL, já havia sido contemplado em estudos anteriores. Ao se constatar que inexistiam investigações com tal foco, reforçou-se a ideia de que tal

estudo seria relevante e inovador ao cenário educacional do Estado.

Dessa forma, passou-se a selecionar os documentos objeto de análise, o chamado “*corpus*” da pesquisa, aqui representado pelos 16 (dezesseis) currículos e projetos políticos pedagógicos dos cursos já referidos.

Importante registrar, ainda, que se procurou observar as regras de exaustividade (que consiste em esgotar a totalidade da comunicação), da representatividade (que significa que a amostra deve representar todo universo pesquisado), da homogeneidade (em que os dados devem guardar relação a um mesmo assunto e serem obtidos por técnicas semelhantes), da pertinência (em que os documentos devem se vincular ao conteúdo da pesquisa) bem como da exclusividade (segundo a qual um elemento não deve ser classificado em mais de uma categoria). (BARDIN, 2016).

Na segunda fase, passou-se à escolha de categorias que seriam trabalhadas, elegendo-se duas categorias analíticas, a saber: presença da disciplina Educação em Direitos Humanos nos currículos dos cursos e a proporção das disciplinas de formação humanística em relação às disciplinas profissionalizantes.

Importante ressaltar que, além de cotejar os currículos, olhou-se também todos os projetos pedagógicos com as ementas constantes dos mesmos, eis que, conteúdos humanísticos poderiam se fazer presentes em disciplinas com nomenclaturas diversas das habituais e, assim sendo, não deveriam ficar excluídos dessa observação minuciosa.

A terceira fase do processo de análise do conteúdo foi destinada ao tratamento dos resultados – a inferência e interpretação de todos os dados. Ressalta-se que esta interpretação foi além do conteúdo que apareceu nos

documentos, já que o mais importante é o conteúdo latente, ou seja, o sentido que se encontra por trás dos resultados aparentemente encontrados.

Não se pode deslembrar que, durante a interpretação dos dados, foi necessário olhar com atenção os marcos teóricos, ligados à investigação, já que eles sedimentam as vertentes da pesquisa, pois o elo entre os dados coletados e a fundamentação teórica é que assegura sentido à interpretação do estudo, permitindo as inferências.

Um breve aporte teórico acerca de currículo

Sabe-se que a expressão Currículo tem sua origem etimológica ligada ao latim, em que o termo é cunhado como *currere*, expressando o significado de correr, de cumprir um percurso, um caminho.

Assim, partindo-se da origem do termo à realidade educacional, pode-se conceber a ideia de currículo como a proposta simbólica que irá definir o percurso acadêmico do estudante, diante das margens por ele estabelecidas.

Dessa forma, percebe-se que o currículo, como temática e como ação prática, reveste-se de relevância indiscutível na seara educacional, não se limitando meramente a um aglomerado de conteúdos dentro de um curso, mas representando um elemento cultural em que se encontram inseridas verdadeiras relações de poder.

Como muito bem ensina Apple (1989), currículo é poder, ideologia e cultura. Currículo é, antes de tudo, um substrato ideológico e político. E, ratificando tal raciocínio, Moreira e Silva (1999) asseveram que o currículo não é visto apenas como elemento implicado na produção de relações assimétricas de poder no ambiente interno da instituição

educacional e da sociedade, mas como uma área contestada, “uma arena política”.

Não é forçoso ressaltar que em um complexo social segmentado em classes o currículo passa a ser uma exteriorização das divergências oriundas do espaço cultural, já que a cultura é indissociável das classes sociais. Moreira e Silva (1999, p.26), ao abordarem esse liame entre currículo e cultura, diante do que é postulado pela tradição crítica, afirmam que “o currículo e a educação estão profundamente envolvidos em uma política cultural, o que significa que são tanto campos de produção ativa de cultura quanto campos contestados.”

Nas precisas palavras de Moreira e Silva (1999, p.07):

[...] o currículo é considerado um artefato social e cultural. Isso significa que ele é colocado na moldura mais ampla de suas determinações sociais, de sua história, de sua produção contextual. O currículo não é um elemento inocente e neutro de transmissão desinteressada do conhecimento social. O currículo está implicado em relações de poder, o currículo transmite visões sociais particulares e interessadas, o currículo produz identidades individuais e sociais particulares. O currículo não é um elemento transcendente e atemporal – ele tem uma história, vinculada a formas específicas e contingentes de organização da sociedade e da educação.

Ao trazer à cena a ideia de “relações de poder”, estabelecida fica nitidamente a posição estratégica que os currículos assumem na presente tese, já que, ao se defender a formação dos profissionais do Direito sob a perspectiva de um currículo embasado nos ideais dos Direitos Humanos, desconstrói-se, de certa forma, a ideia homogeneizadora que

impera na atualidade de se ter uma formação altamente tecnicista, engessando os conhecimentos dentro de uma incubadora que reproduz, de forma incessante, algo que parece já estar culturalmente naturalizado, que é uma educação voltada a atender os anseios das classes dominantes, deixando-se em segundo plano a formação cidadã que tanto se julga necessária e urgente.

Assim, não é demais asseverar que desde o impulso inicial da teorização crítica em educação, a expressão ideologia tem se tornado uma das terminologias basilares a guiar a análise da escolarização e do currículo. Em sua obra “A Ideologia e os Aparelhos Ideológicos do Estado”, Althusser já acentuava uma preocupação inicial no tocante à questão da ideologia em Educação, ao demonstrar que a Educação representava um dos dispositivos principais por meio do qual a classe dominante reproduziria suas ideias sobre o mundo, garantindo, dessa forma, a manutenção da configuração social vigente. (MOREIRA; SILVA, 1999).

Michael Apple (1997), ao se posicionar sobre o currículo, assume também a perspectiva de que nele não há espaço para a neutralidade. Faz menção às segregações, permitindo que as visões se elucidem no sentido de se pensar um currículo emancipatório, em que se tenha a propagação da autonomia em seus diversos aspectos.

Dentre os subsídios centrais trazidos por Apple, tem-se a supressão de elementos repressivos, a possibilidade de uma prática curricular emancipadora e a constante ligação ao binômio “como fazer e porque fazer”, por meio de uma visão crítica do currículo. De acordo com Apple (2005, p.45), o currículo se liga ao poder e à ideologia, já que:

[...] é vital perceber que, embora nossas instituições educacionais de fato operem para distribuir valores ideológicos e conhecimento, sua influência não se resume a isso. Como sistema institucional, elas também ajudam, em última análise, a produzir o tipo de conhecimento (como se fosse um tipo de mercadoria) necessário à manutenção das composições econômicas, políticas e culturais vigentes. Chama-o “conhecimento técnico”, no presente contexto. É a tensão entre distribuição e produção que em parte responde por algumas das formas de atuação das escolas no sentido de legitimar a distribuição de poder econômico e cultural existente.

Assim, a educação se liga de forma intrínseca à cultura e à política, o que faz com que o currículo seja parte de uma tradição seletiva, isto é, escolhas de determinados grupos acerca do que seja conhecimento legítimo. Não há um conjunto neutro de conhecimentos, mas sim todo um arcabouço que expressa as tensões culturais, políticas e econômicas que entrelaçam e desentrelaçam um povo. (APPLE, 1997).

Importante mencionar que, em sua obra *Ideologia e currículo*, Apple (1982) destaca veementemente que as escolas não controlam apenas pessoas, mas também significados. Em outras palavras, pode-se dizer que a escola não é uma instituição que se limita a estabelecer as suas regras internas, indo muito além disso ao apresentar influência decisiva no que se transmite em seus espaços e, conseqüentemente, no que vai ser propagado extra muros, com base nas informações ali disseminadas.

Nesse diapasão, o autor apregoa que:

Desde que preservam e distribuem o que é considerado como o “conhecimento legítimo” – o

conhecimento que “todos devemos ter” -, as escolas conferem legitimação cultural ao conhecimento de grupos específicos. Mas isto não é tudo, pois a capacidade de um grupo tornar seu conhecimento em “conhecimento para todos” está relacionada ao poder desse grupo no campo de ação político e econômico mais amplo. Poder e cultura, então, precisam ser vistos, não como entidades estáticas sem conexão entre si, mas como atributo das relações econômicas existentes numa sociedade. Estão dialeticamente entrelaçados, de modo que poder e controle econômico estão interligados com poder e controle cultural. (APPLE, 1982, p.98)

Dentro dessa reflexão, importante ainda trazer à cena o pensamento de Henry Giroux(1997), que, por apresentar suportes teóricos na Escola de Frankfurt, realizou contestações ao positivismo e, por via de consequência, ao reprodutivismo, defendendo que o homem é elemento ativo e a sua presença no mundo deve dar conta de realizar uma transformação social. Nessa vertente, o autor trabalha temas que também são idealizados por Paulo Freire, tais como transformação e a emancipação.

Assim, Giroux se debruça sobre a importância da ideologia que é vinculada na seara escolar como também aponta para a necessidade de uma ampla reforma educacional, em que os docentes possam ser, de fato, protagonistas da construção do conhecimento dos seus alunos, fazendo dos mesmos não apenas mero reprodutores de ideias que lhe são entregues prontas e acabadas, mas sim agentes dotados de consciência crítica e espírito reflexivo.

Nesse segmento de ideias, ressalta Giroux (1988) que é preciso entrar nesse debate declinando ser a instituição educacional um ambiente de luta e a Pedagogia uma das formas de política cultural, sendo que em ambas situações é

imperioso deixar nítido que a instituição educacional é uma possibilidade de dimensionar a capacidade humana, tornando as pessoas aptas a mudarem determinadas ideologias, contribuindo para a promoção do fortalecimento da democracia cidadão. É indispensável que se tenha uma Pedagogia crítica, em que se repense as formas como as pessoas valoram eticamente as suas experiências e discursos.

Em outras palavras, pode-se dizer que se trata de um apelo para que se reconheça que, nas escolas, os significados são produzidos pela construção de formas de poder, experiências e identidades que precisam ser analisadas em seu sentido político-cultural mais amplo.(GIROUX, 1988).

Dentro dessa proposta, o autor acentua com muita ênfase que:

Devemos enaltecer o impulso crítico e revelar a distinção entre a realidade e as condições que escondem a realidade. Esta é a tarefa que todos os educadores devem enfrentar. [...] nossa principal preocupação é abordar a questão educacional do que significa ensinar os estudantes a pensarem criticamente, a aprenderem como afirmar suas próprias experiências, e compreenderem a necessidade de lutar individual e coletivamente por uma sociedade mais justa. (GIROUX, 1997, p.45)

Nessa necessidade acima apontada, qual seja, de se formar alunos com responsabilidade social e espírito crítico, repousa uma reflexão imediata e improtelável diante da concepção vislumbrada nessa pesquisa, em que se defende a necessidade de preparar estudantes voltados à cidadania e não de simplesmente se lançar no mercado pessoas aptas à empregabilidade.

Resultados e discussão

Ao se debruçar sobre as matrizes curriculares dos 16 (dezesseis) cursos ofertados pela Universidade Federal de Alagoas, *Campus* Arapiraca Sede, chegando-se a um percentual de 100% do *corpus* analisado, o que embora não queira transparecer que o fulcro das reflexões aqui lançadas seja estatístico, mas apenas esclarecendo que a completude dos dados garantiram maior fidedignidade às conclusões extraídas, partiu-se, de início, para olhares segmentados de cada vertente, a fim de fazer uma leitura global *a posteriore*.

Assim e ainda a título de esclarecimento, fundamental destacar que o primeiro momento da análise se deu no intuito de contemplar a presença ou ausência específica da disciplina Educação em Direitos Humanos ou Direitos Humanos nos 16 (dezesseis) currículos já mencionados.

Após tal análise, buscou-se contemplar se tal oferta se dá como disciplina obrigatória ou eletiva, bem como a carga horária que é dedicada à mesma. Por fim, ampliou-se a visão e, conseqüentemente a análise, para cotejar quais são as disciplinas humanísticas presentes em cada matriz curricular de curso e a relação que as mesmas guardam em contraponto às disciplinas chamadas de tecnicistas/profissionalizantes.

Dessa forma, com tais critérios estabelecidos, chegou-se aos dados que serão a seguir apresentados pormenorizadamente.

Dos 16 (dezesseis) currículos estudados, dentre eles 08 (oito) licenciaturas e 08 (oito) bacharelados, constatou-se a presença da disciplina Direitos Humanos apenas em 01 (um) currículo de curso, a saber: Letras. Merece considerar,

ainda, que, no aludido currículo a oferta se dá como disciplina ELETIVA e não como obrigatória.

Para melhor compreensão do que fora encontrado, apresentar-se-á a tabela a seguir.

TABELA 1 – OFERTA (OU NÃO) DA DISCIPLINA DIREITOS HUMANOS PELOS CURSOS OFERTADAS NA UFAL CAMPUS ARAPIRACA SEDE¹²:

Nome do Curso	Modalidade	Disciplina Direitos Humanos	Carga Horária da Disciplina
Letras Língua Portuguesa	Licenciatura	Disciplina Eletiva	72 h
Biologia	Licenciatura	Não existe a Disciplina	0h
Educação Física	Licenciatura	Não existe a Disciplina	0h
Física	Licenciatura	Não existe a Disciplina	0h
Matemática	Licenciatura	Não existe a Disciplina	0h
Pedagogia	Licenciatura	Não existe a Disciplina	0h
Química	Licenciatura	Não existe a	0h

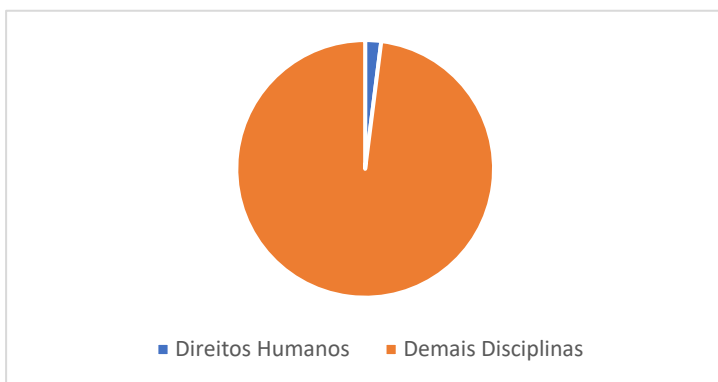
¹²Ressalta-se que procurou destacar em amarelo o curso que oferta a disciplina em comento e em azul os que não contemplam a disciplina objeto da investigação.

		Disciplina	
Química EAD	Licenciatura	Não existe a Disciplina	0h
Administração	Bacharelado	Não existe a Disciplina	0h
Administração Pública	Bacharelado	Não existe a Disciplina	0h
Agronomia	Bacharelado	Não existe a Disciplina	0h
Arquitetura e Urbanismo	Bacharelado	Não existe a Disciplina	0h
Ciência da Computação	Bacharelado	Não existe a Disciplina	0h
Enfermagem	Bacharelado	Não existe a Disciplina	0h
Medicina	Bacharelado	Não existe a Disciplina	0h
Zootecnia	Bacharelado	Não existe a Disciplina	0h

Fonte: <https://ufal.br/estudante/graduacao/cursos/@@unidades>, 2020.

Ainda em relação ao curso de Licenciatura em Letras, deve-se esclarecer que, em uma carga horária global de 3.598h que perfaz o curso, a disciplina Direitos Humanos, além de aparecer como ELETIVA, apresenta apenas 72h, o que, em termos percentuais, mostra uma proporção de apenas 2% para a mesma, conforme gráfico abaixo.

Gráfico 1 – Percentual da Disciplina Direitos Humanos em Relação às Demais Disciplinas do Curso



Fonte: <https://ufal.br/estudante/graduacao/cursos/@@unidades>, 2020.

Após a constatação acima, qual seja, da inexistência da Disciplina Direitos Humanos e/ou Educação em Direitos Humanos nos 15 (quinze) demais cursos da Universidade Federal de Alagoas, *Campus* Arapiraca Sede, voltou-se o olhar para analisar, em cada matriz curricular e nos ementários dos projetos políticos pedagógicos dos cursos, como se dá a oferta das disciplinas humanísticas, bem como a proporção entre as mesmas e as tecnicistas, observando, ainda, se existiam disciplinas humanísticas que abordassem, ainda que de forma transversal, conteúdo dos Direitos Humanos.

Dessa forma, após o detalhamento realizado em torno de cada currículo, chegou-se aos resultados declinados a seguir.

No campo de análise entre a oferta de formação humanística e tecnicistas, observou-se que há um melhor dimensionamento da formação humanística no curso de Pedagogia, com montante de 14%.

Em proporções bem menores, apareceram os cursos de Administração (6,9%), Educação Física (5,8%), Ciência da Computação (5,2%), Zootecnia (5,0%), Arquitetura e Urbanismo (4,4%), Medicina (4,3%), Física (4,2%), Ciências Biológicas (4,0%), Administração Pública (3,5%), Enfermagem (3,3%), Letras e Química (presencial e EAD) e Agronomia com proporções idênticas (2,7%) e Matemática (2,3%).

Para melhor compreensão do que fora encontrado, apresentar-se-á o quadro a seguir.

QUADRO 1 – Representação em Termos Percentuais das Disciplinas Humanísticas em Relação às Disciplinas Técnicas nos cursos ofertados pela UFAL Campus Arapiraca - SEDE

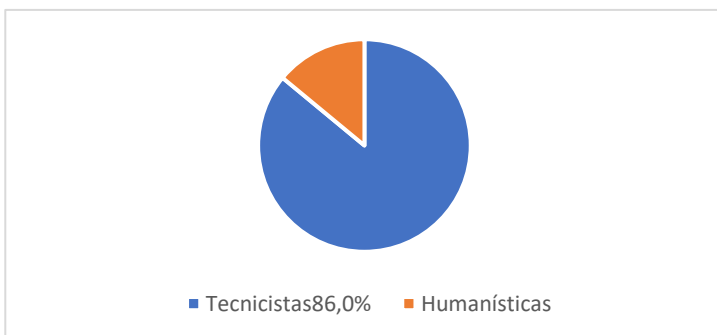
Nome do Curso	Percentual das Disciplinas Humanísticas
Pedagogia	14%
Administração	6,9%
Educação Física	5,8%
Ciência da Computação	5,2%
Zootecnia	5,0%
Arquitetura e Urbanismo	4,4%
Medicina	4,3%
Física	4,2%
Ciências Biológicas	4,0%
Administração Pública	3,5%
Enfermagem	3,3%
Letras	2,7%

Química	2,7%
Química EAD	2,7%
Agronomia	2,7%
Matemática	2,3%

Fonte: <https://ufal.br/estudante/graduacao/cursos/@@unidades>, 2020.

Apenas intencionando melhor facilitar a visualização dos dados expostos, mostrar-se-á como esse perfil se coaduna nos gráficos abaixo, elegendo para tal representação um curso que possui menor carga horária dedicada à formação humanística e um curso que apresenta maior percentual nesse sentido.

Gráfico 2 – Relação Entre as Cargas Horárias das Disciplinas de Formação Humanística e de Formação Tecnicista – Curso de Pedagogia – UFAL *Campus* Arapiraca SEDE



Fonte: <https://ufal.br/estudante/graduacao/cursos/@@unidades>, 2020.

Gráfico 3 – Relação Entre as Cargas Horárias das Disciplinas de Formação Humanística e de Formação Tecnicista – Curso de Matemática – UFAL *Campus* Arapiraca SEDE



Fonte: <https://ufal.br/estudante/graduacao/cursos/@@unidades>, 2020.

Constata-se, assim, não só uma ínfima preocupação com os postulados da Educação em Direitos Humanos como também uma valorização ainda pouco significativa das disciplinas de formação humanística nos cursos ofertados pela Universidade Federal de Alagoas, *Campus* Arapiraca Sede.

Não é excessivo declinar que a presença da disciplina LIBRAS – Língua Brasileira de Sinais – nas licenciaturas estudadas, as quais ocorrem muitas vezes em caráter de oferta eletiva, não aparenta representar nada além de observância aos ditames normativos de âmbito educacional, já que, após a vigência do Decreto 5.626 de 22 de dezembro de 2005, passou a ser obrigatória a presença da disciplina Libras nas licenciaturas e nas graduações de Fonoaudiologia, conforme transcrito abaixo:

Art. 3º - A Libras deve ser inserida como disciplina curricular obrigatória nos cursos de formação de

professores para o exercício do magistério, em nível médio e superior, e nos cursos de Fonoaudiologia, de instituições de ensino, públicas e privadas, do sistema federal de ensino e dos sistemas de ensino dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios.

§ 1 Todos os cursos de licenciatura, nas diferentes áreas do conhecimento, o curso normal de nível médio, o curso normal superior, o curso de Pedagogia e o curso de educação Especial são considerados cursos na formação de professores e profissionais da educação para o exercício do magistério.

§ 2 A Libras constituir-se-á em disciplina curricular optativa

Nos demais cursos de educação superior e na educação profissional, a partir de um ano da publicação deste decreto. (Decreto 5.626 de 22 de dezembro de 2005).

Imperioso destacar, ainda, que, com exceção das licenciaturas em Pedagogia e Educação Física, não se observa na formatação curricular que as disciplinas humanísticas mantem uma ordem lógica e sequenciada. Em oposição a isso, visualiza-se uma pequena carga horária nos períodos iniciais dos cursos destinada às disciplinas humanísticas, parecendo, em seguida, existir uma preparação quase que absoluta para a inserção do estudante no campo prático de atuação da sua área específica, em uma nítida preocupação com a empregabilidade pura e simples.

Considerações Finais

Na pesquisa em deslinde, analisou-se a estrutura curricular de todos os cursos da Universidade Federal de

Alagoas, *Campus* Arapiraca SEDE, em que se constatou que a Educação em Direitos Humanos, assim como a formação humanística desses estudantes, não são tratadas como anteposição de uma realidade essencial, mostrando que a aludida formação ainda mantém os ditames do tecnicismo. A posição de um currículo que veja na perplexidade sua própria estrutura é uma atitude da educação que educa a si, que visualiza os elementos do pensamento complexo no processo de configuração desse aspecto pedagógico, que é o fenômeno do currículo. É nessa dinâmica que o cuidado com o ato de educar é imprescindível quando se pensa a dinamicidade do currículo. Afirmar Arendt (1995, p.190):

A tarefa educacional é intrinsecamente complexa, pois educar é simultaneamente proteger a criança das pressões do mundo e proteger o mundo contra as pressões e transformações que advêm da capacidade humana para a ação e para o discurso em comum, própria dos recém-chegados.

É evidente que os anacronismos presentes nas matrizes curriculares aqui estudadas emanam da formação básica. Que essa “criança” citada por Arendt como recém-chegada é também o aluno recém-chegado aos cursos da Universidade Federal de Alagoas, *Campus* Arapiraca- SEDE. Quando o currículo é banalizado, os agentes e receptores tornam-se o objeto dessa banalização. Eis, portanto, o desafio da Educação em Direitos Humanos na discussão curricular, não apenas como uma reflexão da Pedagogia, mas um problema da universalidade humana. Um humano que muitas vezes é um ser que pergunta por que existe o ser e não o nada, que é jogado no mundo e moldado na cultura e, por

consequente, merece ser o ápice de novas pesquisas nessa área.

Tal encadeamento conceitual mostra que é preciso repensar a formação ora em vigor, já que, conforme demonstrado no presente estudo, há uma ideia positivista que restringe o currículo a uma especificidade que não permite uma postura ambivalente do exercício da cidadania e do humanismo. Há uma condensação do currículo que visa atender aos interesses estatais e privados em consonância com suas exigências econômicas. Nesse sentido, os direitos humanos apresentam-se como um subtema das demais ciências. Em tal perspectiva, a pauta da Educação em Direitos Humanos no currículo desses cursos se torna banal. E por ser banalizado, o currículo depara-se com o problema de colocar a formação humanística em segundo plano, fazendo-se com que seja preciso acender uma verdadeira centelha a fim de que os olhares se voltem à urgência de se ter uma formação verdadeiramente cidadã.

É preciso que a reflexão do exercício da cidadania plena, voltada para uma axiologia humanista, compreenda, no decurso da história, que o discurso da razão instrumental não é o último reduto para pensar o fenômeno educacional.

O primado da Pedagogia é um legado de uma cultura que perpassa o “mundo da vida” desde o primeiro ato antropológico da história. É até possível deduzir que o primeiro ato da linguagem humana foi a expressão da própria angústia humana. A necessidade do humano de se manter no mundo, seja pelo trabalho ou pela linguagem, é um fenômeno existencial. Pensar na formação desse “recém-chegado” como formador da humanidade não é uma atitude restrita a uma área específica do conhecimento, ou vaidade teórica, tampouco uma atitude de transformação, é entender que

qualquer decisão tomada no âmbito da educação, seja nos processos de ensino e aprendizagem, seja na gestão educacional, é uma atitude por e para toda humanidade. Toda decisão humana, mesmo particular, é uma repercussão na humanidade.

Da mesma forma, qualquer decisão sobre a configuração curricular não é um ato isolado, mas um ato que reflete em toda uma sociedade. Eis, portanto, o que conclama esta pesquisa: a necessidade de currículos formais e ocultos perpassados pelos Direitos Humanos como o modelo de configuração sócio-educacional, capazes de buscar garantir o humanismo, a ciência, a técnica, as artes e, sobretudo, romper com a “banalização” tão gritante na segunda década desse século.

Ao se fazer a correlação das ideias com o conceito de “Banalização do Mal”, não é demais destacar que para Hannah Arendt essa “banalização” se constitui em um sintoma do homem moderno. Um dos prognósticos dessa banalização é prefigurado em alguns eventos do século XX.

Segundo Bauman (1998), o evento mais impactante dessa banalização foi o Holocausto Nazista, não pela magnitude da sua inimaginável violência contra milhões de judeus, ciganos e minorias assassinadas brutalmente nos campos de concentração, mas, sobretudo, por sua burocratização e organização enquanto um evento legitimado pelo Estado alemão. Evidentemente, aqueles que discorreram sobre os direitos humanos, tendo em vista que no século XX foi alcançado o apogeu do humanismo, supostamente questionam sobre a crível realização de um evento como o Holocausto. Por que o Holocausto aconteceu?

A percepção de Bauman, ao ser direcionada nesse estudo para o campo educacional, apresenta um problema

que sustenta a importância de se rever o caráter positivista da maioria dos currículos— que como foi posto aqui— é consequência do ordenamento moderno. A problemática aqui elencada, fortemente arraiga ao dinamismo dos processos educativos para a formação cidadã, é que a nova discussão sobre os direitos humanos só se torna fulcral quando opera sua reflexão em um direito humano transumano, capaz de questionar o status moderno de se conceber a atividade educativa, pois como acentua Bauman (1998, p. 12):

O Holocausto não foi simplesmente um problema judeu nem fato da história judaica apenas. O Holocausto nasceu e foi executado na nossa sociedade moderna e racional, em nosso alto estágio de civilização e no auge do desenvolvimento cultural humano, e por essa razão é um problema dessa sociedade, dessa civilização e cultura.

O que é impellido nessa visão é que a execução do Holocausto movimentou todo um dinamismo social, no âmbito administrativo e econômico, o que obviamente se organizou em uma prática pedagógica, pois sem os processos educativos não seria possível a inserção científica na engenharia política, permitindo dessa forma, uma estrutura de justificação pragmática para um evento como esse ser executado.

A questão aqui evidenciada não é um episódio da história alemã ou da história universal, mas uma reflexão sobre os efeitos do positivismo quando ele atinge esferas sociais de caráter institucional, como é o caso da educação, que constitui uma das performances mais fundamentais da vida humana digna.

É preciso que a reflexão do exercício da cidadania plena, voltada para uma axiologia humanista, compreenda, no decurso da história, que o discurso da razão instrumental não é o último reduto para pensar o fenômeno educacional. O instrumentalismo da razão, apoiado por princípios científicos, teve no Holocausto o ápice da degeneração humana. Continua Bauman (1998, p.32) sobre a visualização do problema:

Num veículo de produção industrial, empunhando armas que só a ciência mais avançada poderia fornecer e seguindo um itinerário traçado por uma organização cientificamente administrada, a civilização moderna não foi a condição suficiente do Holocausto; foi, no entanto, com toda a certeza, sua condição necessária. Sem ela, o Holocausto seria impensável. Foi o mundo racional da civilização moderna que tornou viável o Holocausto.

O positivismo tem como característica o ordenamento teórico e a administração prática, sendo funcional. Por ter essa natureza, o ensino passa pelo crivo da sistematização. Assim sendo, o que reside aqui, e é essencial, é que dentro das lacunas da razão é possível estabelecer um outro pensar para as práticas educacionais. Esse outro “pensar” aqui defendido não é simplesmente uma inovação dos processos educacionais, até porque ficou evidente que não se discorre aqui sobre uma perspectiva teórica específica, mas uma abertura, calcada no conceito original de verdade, qual seja: a verdade como desvelamento.

É imperioso destacar, que o sintoma anti-humanista, bem como as agruras de compreensão do caráter racional dos currículos – dito nos processos que o configuraram como tal -, são indícios da “Banalização Curricular” que se vislumbra

nos modelos que foram adotados pelo reflexo moderno. Visualizar um evento como o Holocausto, não como um fato isolado, mas como um modo de ser do homem moderno e transportá-lo para uma reflexão mais profunda, que passa pela formação do homem e os seus direitos enquanto afirmação humana, é reativar o problema fundamental desse estudo, a saber, formar profissionais para um autêntico exercício cidadão.

Os desafios para o pensamento cidadão na contemporaneidade, que no seu atual estágio reafirmam o tecnicismo, fazem com que a educação seja vista como um fenômeno banal. É evidente que essa banalidade não é uma mera constituição teórica das ciências da educação. Visivelmente, sabe-se existir um mapeamento de correntes pedagógicas – fundadas em uma ambivalência ideológica – sendo pontos de discussão da academia. No entanto, depreende-se que algumas disfunções educacionais avultadas nesse trabalho são consequências do processo de modernização. Talvez seja pertinente enfatizar, que esse caráter positivista tenha suas raízes anti-humanistas já ligadas aos déficits de ensino e aprendizagem da formação básica dos indivíduos, acometendo o domínio das ciências e artes, bem como toda formação dos saberes humanistas.

O ordenamento jurídico positivista não é problemático simplesmente por ser positivista, mas por não viabilizar meios de compreensão dos processos que desenvolvem o próprio positivismo.

Dentro dessa perspectiva, cabe um breve retorno ao pensamento original, onde se tem o que é declinado por Heidegger (1973, p.203):

Nenhuma época soube tanto e de maneira tão diversa a respeito do homem como a atual. Nenhuma época expôs o conhecimento acerca do homem de maneira mais penetrante nem mais fascinante como a atual. Nenhuma época, até o momento, tem sido capaz de fazer acessível este saber com a rapidez e a facilidade como a atual. E, no entanto, nenhuma época soube menos acerca do que o homem é. Nenhuma época fez com que o homem se tornasse tão problemático como a nossa.

Em tese, é nessa dinâmica que esse trabalho compreende a crise do humanismo dentro da educação. O pensamento de Hannah Arendt é meritório para discorrer sobre o problema do homem moderno, que, por conseguinte, é aqui analisado como modelo para sobrepor o exame dos processos educativos diante dos ordenamentos curriculares.

REFERÊNCIAS

APPLE, Michael W. **Repensando Ideologia e Currículo**. In: MOREIRA, Antonio F.; SILVA, Tomaz Tadeu. (Orgs.). **Currículo, Cultura e Sociedade**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1999.

APPLE, Michael W. **Ideologia e Currículo**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1982.

_____. **Educação e Poder**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1989.

ARENDT, Hannah. **A condição humana**. 10. ed. Trad. Roberto Raposo. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2001.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.

BAUMAN, Z. **Modernidade e Holocausto**. Tradução Marcus Penchel. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1998.

BRASIL. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos**. 2ª tiragem, atualizada. Secretária Especial dos Direitos Humanos. Presidência da República. Ministério da Educação. Ministério da Justiça. UNESCO, 2007.

CANDAU, Vera Maria. **Educação em Direitos Humanos: principais desafios**. Rio de Janeiro: 2005.

COMPARATO, Fábio Konder. **A afirmação histórica dos direitos humanos**. 2003.

DUSSEL, Enrique. **Filosofia da Libertação** : crítica à ideologia da exclusão. São Paulo: Paulus, 1995.

FACHIN, Melina Girardi. **Fundamentos dos direitos humanos: teoria e práxis na cultura da tolerância**. Rio de Janeiro: Renovar, 2009. p. 36.

FREIRE, Paulo. **A Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 27. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

GIROUX, Henry A. **Os Professores como Intelectuais: rumo a uma Pedagogia Crítica da Aprendizagem**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

_____. **Escola Crítica e Política Cultural**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1988. (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo).

HEIDEGGER, Martin. **Ser e Tempo**. Trad. Márcia de Sá Cavalcanti. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

LÉVINAS, Emmanuel. **O humanismo do outro homem**. 3ª ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 2009.

MAGENDZO, Abraham. **Educación em derechos humanos** – um desafio para los docentes de hoy. Santiago: LOM Ediciones, 2006.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; SILVA, Tomaz Tadeu. **Currículo, Cultura e Sociedade**. São Paulo: Cortez, 1999.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa (Org.) **Currículo: políticas e práticas**. Campinas, SP: Papirus, 1999.

ZENAIDE, Maria de Nazaré Tavares. In: SILVEIRA, rosa Maria Godoy et al. **Educação em Direitos Humanos: fundamentos teórico-metodológicos**. João Pessoa: Universitária, 2007.

Capítulo 7

PRÁTICAS DE AVALIAÇÃO NO ENSINO SUPERIOR COM FOCO NO ENSINO E NA APRENDIZAGEM

Carla Priscilla Barbosa Santos Cordeiro

Introdução

No ensino superior a avaliação sob um viés tradicional é enxergada negativamente por alunos e professores, uma vez que tem sido realizada como instrumento de controle. Não é à toa que é enxergada como um monstro de várias cabeças, como aduz Hoffman (1995) ou como uma etapa penosa, pois sua significação está ligada a concepções equivocadas do que é o processo educativo e dos seus objetivos.

São várias as reações à avaliação. Do ponto de vista dos alunos, é difícil contrargumentar com o fato de que grande parte do processo avaliativo está centrado na aplicação de testes reiteradamente arbitrários, que levam em consideração a visão específica do professor em relação a dado conteúdo ou temática. A avaliação tradicional, ancorada em premissas classificatórias e burocráticas, desenvolve-se sob o prisma dos princípios da descontinuidade, segmentação e parcelarização do conhecimento. Em outras palavras, a ausência de reflexão sobre o processo de ensino transforma a avaliação em um momento isolado das construções realizadas em sala de aula, apartando-se do trabalho que deveria ser desenvolvido por professores e alunos, na construção do conhecimento. Como a avaliação se resumirá

a aplicação de provas, realização de atividades e trabalhos, o objetivo do processo de aprendizagem acaba por se desnaturar, tornando-se a simples aprovação na disciplina.

No ensino superior, essa forma de pensar a avaliação como uma rotina de tarefas e provas com o objetivo de atestar o conhecimento se tornou usual e foi incorporada a cultura universitária. Essa lógica reparte o processo de ensino e aprendizagem em várias etapas estanques, incomunicáveis, dando à avaliação uma conotação eminentemente negativa. Por isso, uma das ideias que precisam ser superadas, dentro do âmbito do ensino, é a ideia de que a avaliação é um momento isolado dentro do desenvolvimento da aprendizagem, que se resume à aplicação de provas.

A nota ou conceito que se confere aos alunos, dentro dessa lógica tradicional da avaliação, é atribuída com o objetivo de hierarquizar os indivíduos a partir de sua capacidade de rememoração de conteúdos para selecionar os mesmos para ocupar os melhores postos no mercado de trabalho e na burocracia estatal. Isso consolida uma cultura de competitividade, dentre os alunos, que passam a estudar com o objetivo de atingir o patamar máximo nessa escala de valores. Isso deturpa a essência do ato educativo, que passa a servir ao objetivo político do Estado – classificar os indivíduos a partir das competências, habilidades e conhecimentos que têm para atuarem em seu benefício. A nota representa, uma forma de poder por parte do professor, que passa a rotular alunos com base em seu desempenho. O erro é visto apenas como uma falha do aluno, que de alguma maneira não evoluiu no processo de aprendizagem.

Por isto, esta pesquisa busca responder a seguinte problemática: de que maneira as práticas tradicionais e

equivocos históricos que envolvem a avaliação da aprendizagem podem ser superados no ensino superior?

Partiu-se de uma metodologia qualitativa para o presente estudo, uma vez que foram analisadas as visões de autores que estudam a temática da avaliação no ensino superior para compreender e responder ao problema lançado. Realizou-se, assim, uma pesquisa bibliográfica sobre a temática, com o objetivo de explicar o problema e encontrar soluções para o mesmo.

A origem da avaliação dentro do âmbito educacional e suas fases

Embora a avaliação seja uma ação contínua da atividade humana, no campo da aprendizagem os estudos que inauguram esta esfera da ciência são recentes. Foram várias as etapas do processo de construção do conceito atual de avaliação do ensino e aprendizagem. Por isso, é interessante observar, mesmo que de maneira breve, os contornos desse processo de seu surgimento até os presentes dias, pois se verifica que a ação avaliativa esteve ligada, ao longo de sua história, ao processo de medir o conhecimento adquirido em sala de aula. Desta maneira, a partir dos estudos realizados por Sobrinho (2003) e Vianna (2005), foi possível sintetizar a trajetória de alguns dos principais teóricos que desenvolveram uma reflexão acerca da avaliação do ensino e aprendizagem.

Como destaca Vianna (2005), estudos embrionários da esfera da avaliação educacional teriam se desenvolvido em 1845 por Horace Mann, ao desenvolver um procedimento para coleta de dados, a partir de instrumentos padronizados,

para serem aplicados em pesquisas de opinião (survey) sobre a esfera educacional, nos EUA.

Para Sobrinho (2013), embora seja possível encontrar resquícios da realização da avaliação em sociedades antigas, ou mesmo durante a Revolução Industrial como forma de otimização da produção, no âmbito educacional seu desenvolvimento remonta ao final do Século XIX, sendo que essa fase se estende até meados de 1930, primeira etapa do desenvolvimento desta ciência. Assim,

Na primeira fase, que compreende o período aproximado entre 1890 e 1930, pode-se dizer que a avaliação foi construída essencialmente como mensuração, fundada numa visão positivista de ciência e de mundo, como instrumentação eminentemente técnica, consistindo de testes de verificação, mensuração e quantificação da aprendizagem de objetos referidos como tais ou aproximados (SILVA e GOMES, 2018, p. 354).

Estudos nessa esfera foram realizados nos EUA, por teóricos como Binet, Thorndike e Rice. Neste sentido, Vianna (2005) esclarece que a primeira avaliação aconteceu entre 1887 e 1898, na figura deste último educador. Joseph Mayer Rice, defensor de um modelo de educação progressista nos EUA, realizou pesquisas sobre o tempo gasto na realização de exercícios na educação infantil, especificamente no processo de alfabetização. Exerceu, assim, grande influência sobre os professores da época neste sentido.

Desta maneira, nesse momento inicial, a avaliação recebeu a herança dos estudos realizados na esfera das medições psicofísicas e da psicologia, sendo realizada a partir de testes. Como se trata de um estágio preliminar, aqui os

conceitos de medição e avaliação se misturam, com o objetivo de medir as capacidades dos indivíduos. A avaliação nestes moldes era utilizada nas instituições de ensino, com um caráter seletivo. Vai se consolidar no Século XX como um processo voltado à esfera educacional.

Desenvolvida no âmbito científico da psicologia, a avaliação-medição se estabelece como um componente central da *psicometria*. Embora consideremos hoje importante distinguir *avaliação de medida*, naquele momento esses termos se tornavam um pelo outro. A avaliação era eminentemente técnica, consistindo basicamente em testes de verificação, mensuração e quantificação da aprendizagem dos estudantes. O aperfeiçoamento dos instrumentos de medição ocupou o centro dos interesses dos estudiosos do começo do século passado, adquirindo grande ênfase na década de 1920 (SOBRINHO, 2003, p. 17).

Trata-se, ainda, de um modelo embrionário, que responde às necessidades básicas do modelo liberal capitalista que se consolidava no Ocidente após o movimento da Revolução Industrial. Buscava-se, tão somente, observar se os alunos tinham adquirido os conhecimentos repassados em sala de aula. Desta maneira, observa-se que em seu estágio arcaico a avaliação era compreendida como espécie de medida, utilizando-se os testes como forma padrão de verificação da aprendizagem. Inobstante seja sua etapa mais antiga, é, sem dúvidas, esse padrão que se segue ainda hoje em larga escala no ensino superior, em detrimento de estudos contemporâneos que reconhecem na avaliação uma função que vai muito além de seu viés meramente classificatório.

Os trinta primeiros anos da vida social norteamericana no Século XX sofreram a influência de

três elementos desenvolvidos, em princípio, para o gerenciamento industrial: – sistematização, padronização e eficiência, que acabaram por afetar a totalidade da sociedade, inclusive na área educacional. A comunidade educacional como um todo passa, então, a preocupar-se com o desenvolvimento de uma metodologia que permitisse medir a eficiência dos seus professores, a construir instrumentos e a definir padrões que possibilitassem a mensuração do grau de eficiência das suas escolas e dos diversos sistemas educacionais, seguindo, assim, no campo da educação, os procedimentos que empresários procuravam implantar na indústria (VIANNA, 2003, p. 146).

Os estudos de E. L. Thorndike, iniciados no Século XX, tinham como base a premissa de que a educação só podia modificar a atividade humana com meios de medição adequados, conforme Kempf-Leonard (2016). Sua teoria gravita em torno da ideia de que a educação, para produzir um efeito positivo no meio social, precisa de métodos eficazes de medição de sua qualidade. O autor vai introduzir a necessidade de compreender quantitativamente o desenvolvimento da aprendizagem, motivo pelo qual desenvolverá técnicas para medida da capacidade humana.

A segunda etapa deste processo, de acordo com a narrativa de Sobrinho (2003) e Vianna (2005), é inaugurada pelos estudos realizados por Ralph Tyler, também nos EUA, a partir de 1934. No livro *Basic Principles of Curriculum and Instruction*, publicado originalmente em 1949 (portanto, no período que corresponderia a terceira fase da avaliação), este educador norte-americano desenvolve um conceito até então inédito na literatura sobre a temática, em que a avaliação passa a ser encarada como uma ferramenta essencial ao desenvolvimento do ensino. O termo avaliação educacional,

inclusive, teria sido cunhado pelo autor. Seu objetivo, ao desenvolver esses estudos, foi garantir o aprimoramento das práticas dos professores em sala de aula e o aperfeiçoamento dos currículos a partir da compreensão da capacidade dos alunos.

Assim, a ideia de avaliação como medida de apreensão do conhecimento é ultrapassada em Tyler (2013), que busca dar uma nova tônica ao processo como um todo. O autor passa a ver na avaliação uma etapa essencial à ideia de planejamento curricular e melhoria dos resultados obtidos nas instituições, não se restringindo mais à simples aferição de medidas e tendo nos objetivos previamente formulados o norte para a interpretação dos resultados de cada estudante, individualmente. Neste sentido, esclarece Saul (2010, p. 29): “A avaliação do ensino e aprendizagem, na proposta de Tyler, está integrada a seu modelo de elaboração de currículo, que assume, essencialmente, um caráter de controle do planejamento, analogamente ao que ocorre no processo de produção industrial”. Desenvolve-se, assim, o que é chamado de “pedagogia por objetivos”, como uma forma de desenvolvimento do processo de ensino a partir da fixação de objetivos previamente, com base no currículo.

A avaliação se tornou, então, um instrumento para diagnosticar quantitativamente a rentabilidade e a eficiência da escola, dos processos pedagógicos e administrativos. Com esse fim, dedicou-se a elaborar instrumentos adequados a esses diagnósticos, selecionar instrumentos com êxito, como, por exemplo, *tempo* para a execução de uma tarefa, *porcentagem* de sucesso na escolarização, *número* de alunos aprovados nos diversos níveis, e a formular índices para “diagnosticar o êxito na empresa escolar” (SOBRINHO, 2003, p. 20).

Neste sentido, não faltam críticas ao modelo. Assim é que Hoffmann (1995) enfatiza que a teoria elaborada por Tyler tem um enfoque comportamentalista, pois verifica, a partir dos objetivos traçados pelo professor, as mudanças de comportamentos nos alunos. Embora o processo proposto pelo autor fosse composto de várias etapas, a avaliação acabava se resumindo, novamente, à identificação do desempenho final do aluno, o que evidencia que não houve uma ruptura, de fato, com paradigma anterior de avaliação, uma vez que em seu âmago ela mantinha o mesmo objetivo final. Em verdade, esse paradigma da avaliação recebeu várias críticas dos autores da área, por ser considerada “simplista, inflexível e limitada”, como expressa Saul (2010, p. 29). Por isso, em pouco tempo surgiram novas teorias sobre a avaliação educacional, dando início a terceira fase dos estudos nessa área.

Essa terceira fase é narrada por Sobrinho (2003) como o “período da inocência”, e se desenvolveu entre 1946 a 1957, sendo considerado um período com pouca inovação nessa área, uma vez que esta ciência teria passado por um momento de descrédito naquele período. Doutro lado, o quarto momento da avaliação, chamado de “período do realismo”, se desenvolveu no período entre 1958 e 1972. Inspirada nas políticas americanas desenvolvidas pelos governos do período, a avaliação se torna uma das ferramentas de uma política de *accountability* do governo norte-americano para com seus cidadãos, em que estes passam a saber como o processo de ensino e aprendizagem ocorre para poderem acompanhar melhor seus filhos na escola. Nesse novo momento, a avaliação se torna uma forma de controle social sobre o processo educativo. Deixa, por isso, de ser empregada na verificação da aprendizagem dos

alunos e passa para o nível institucional, a partir da avaliação de professores, métodos empregados, currículos, das instituições de ensino etc.

Scriven também ofereceu uma grande contribuição ao avanço da área. Em seu texto de 1967, reforça a noção de decisão para a melhora de cursos, organização dos estudantes e regulação administrativa. Uma notável contribuição de Scriven consiste na distinção entre funções e objetivos. Enquanto estes são invariáveis, as funções se referem ao emprego das informações para as tomadas de decisões. Então, faz a clássica distinção entre avaliação formativa, que se realiza ao longo do processo com introdução de modificações, e avaliação somativa, realizada depois de terminado um processo para verificar os resultados (SOBRINHO, 2003, p. 23).

O quinto e último período, na visão de Sobrinho (2003), vem a ser o da “profissionalização”, a partir de 1973. Isto porque ela se torna objeto de estudos variados. Vários autores passam a desenvolver teorias sobre a avaliação, como é o caso de Stufflebeam e Shinkfield (2012). A avaliação “sistemática” é desenvolvida nesses autores tendo como foco o processo de tomada de decisão, e eles desenvolvem um modelo avaliativo a partir dos componentes de contexto, *input*, processos e produtos. Em outras palavras, ela deixa de ser pensada com foco nos objetivos e passa a ser planejada com base no processo de tomada de decisão política dentro do contexto educacional em que se insere. Doutro lado, o resultado da avaliação passa a ser pensando de maneira diferente, agora como um julgamento de valor. Em outras palavras,

Ela não se restringe a somente descrever os resultados obtidos, mas também passa a avaliar as entradas, os contextos ou circunstâncias diversas, os processos, as condições de produção e os elementos finais. Além disso, com base no conhecimento obtido, procura melhorar o processo enquanto ele se desenvolve, agindo sobre cada uma de suas etapas, a fim de garantir maior efetividade educacional, especialmente em relação ao ensino. (...).

Nesta definição a aprendizagem é concebida como objeto central da avaliação, e a esta é atribuído um papel operativo de interferência no processo de ensino-aprendizagem. Não se trata, portanto, de uma avaliação meramente somativa, mas também formativa, na medida em que opera um controle da qualidade do processo enquanto ele se desenvolve. A avaliação se torna ela mesma parte essencial do processo de ensino-aprendizagem (SOBRINHO, 2003, p. 24-25).

Deste período em diante, inúmeros estudos buscarão aplicar diversas metodologias para a avaliação do ensino e aprendizagem. No Brasil, os estudos sobre avaliação educacional passaram a ser desenvolvidos preponderantemente a partir dos anos 1960, conforme esclarece Vianna (2005). Neste período, os estudos existiram, embora escassos. De um lado, os estudos desenvolvidos no país buscam compreender o papel da avaliação no contexto dos professores e do ensino por eles ministrados. Também observam currículos e programas educacionais. Um aspecto interessante do contexto brasileiro é o fato de que o próprio governo é responsável pela avaliação em nível institucional, diferentemente do contexto americano em que esse tipo de avaliação é realizada pela universidade com apoio externo. O fato é que os estudos na área, no país, ainda estão sendo desenvolvidos, o que denota que mesmo depois das variadas

discussões sobre a temática da década de 1960 para cá, ainda há muito o que ser refletido dentro do contexto educacional brasileiro sobre avaliação.

Caminhos possíveis para a avaliação no ensino superior

Superar essa tradição do ensino superior, que tem relegado à avaliação um papel unicamente classificatório da avaliação, passa pela compreensão de que ela precisa emancipar os sujeitos por meio do processo educativo. O próprio conceito de educação precisa ser repensado, uma vez que somente uma educação que busque emancipar os sujeitos em seu próprio contexto tem espaço para uma avaliação dialética. Neste sentido, ela pode ser realizada de algumas maneiras, como pode ser visto a seguir.

Avaliação formativa

A avaliação formativa, como o nome indica, tem em sua base a ideia de que o processo de aprendizagem se volta ao desenvolvimento do aluno em todos os momentos. Parte do pressuposto de que mesmo a ocorrência dos “erros” são indicativos de como os alunos podem melhorar, progredindo dentro do espaço de aprendizagem, pois eles levariam à identificação de dificuldades e problemas que cada indivíduo apresenta. Situa-se no quadro geral de avaliações que não medem quantitativamente o conhecimento, uma vez que se centra no trabalho do professor por meio de *feedbacks* qualitativos aos alunos, com o objetivo de auxiliá-los no caminho da aprendizagem.

Conforme narra Abrecht (1994), a ideia de uma avaliação desse tipo foi desenvolvida por Scriven (1967) e a

expressão propriamente dita foi cunhada por Landsheere (1997). Em análise do pensamento dos dois autores, pode-se observar a gênese do que contemporaneamente se compreende por uma avaliação formativa. Para Scriven, ela é utilizada como uma forma de desenvolver e melhorar programas educacionais. A ideia foi desenvolvida em contraposição a de avaliação somativa, cujo objetivo é medir o aprendizado do aluno em relação ao programa, punindo aqueles que não corresponderam às expectativas de aprendizagem. Em resposta a este tipo, foi desenvolvido por Scriven (1967) um tipo de avaliação com foco no processo e não no resultado, embasada no trabalho contínuo de professores e alunos. Por seu turno, Landsheere (1997) defende que o erro deve ser visto como um momento, dentro do processo de aprendizagem, que serve a resolução de problemas, falhas ou dificuldades dos alunos. O ensino, deste modo, deverá se adequar às necessidades dos alunos, e as diferenças individuais não podem ser utilizadas como motivo para escalonar ou hierarquizar os alunos. Ao professor cabe a missão de acompanhar cada um e garantir que eventuais deficiências ao longo do processo sejam sanadas.

Algumas ideias podem ser remetidas à avaliação formativa. Trata-se de um tipo que observa as dificuldades do aluno, permitindo que o professor possa auxiliá-lo no processo de aprendizagem. Além disso, permite o acompanhamento do processo educacional e de seu resultado, o que significa que esse tipo mede qualitativamente o que foi apreendido de conhecimento por parte dos alunos. O seu objetivo geral é, assim, medir e impulsionar o progresso do aluno na aprendizagem que se nasce a partir da sala de aula, permitindo que se desenvolvam estratégias eficientes que ampliem o acesso à produção do

conhecimento. Por isso, o aluno se torna o protagonista de sua aprendizagem, na medida em que vai aprimorando aquilo que sabe por meio do reconhecimento de suas deficiências e falhas, durante o processo. Periodicamente e a partir do programa de curso, os professores colhem informações que subsidiem um retorno positivo em relação à aprendizagem de seus alunos. Neste sentido, o autor explica que são características desse tipo:

- A avaliação formativa é dirigida ao aluno, a quem diz respeito em primeiro lugar;
- Tornando-o consciente da sua própria aprendizagem, leva-o a implicar-se, cada vez mais, nela;
- Não vem interromper, mas antes faz parte da própria aprendizagem;
- Procura adaptar-se às situações individuais; deve, pois, mostrar-se flexível e estar aberta à pluralidade e diversidade;
- Revela-se tão interessada nos processos como nos resultados, naquilo que observa e nas informações que procura;
- Não se limita a observar, mas liga a observação à ação 9sobre a aprendizagem e/ou o ensino;
- Para tal, dá importância às dificuldades, procura situá-las para as atenuar, tentando descobrir-lhes as causas e não sancioná-las, como se de uma avaliação do tipo prova ou exame se tratasse;
- Pode concluir-se, também, que se a avaliação formativa se destina a ajudar o aluno, pode, igualmente, ser útil para levar os professores, através de múltiplos *feedbacks*, a orientar o ensino com eficácia e flexibilidade, e a dispor de pontos de referência para a aplicação de “estratégias”

pedagógicas de determinada amplitude (ABRECHT, 1994, p. 32-33).

A avaliação formativa remonta a avaliação por objetivos, uma vez que é a partir do programa que o professor estabelece as metas que pretende alcançar com os alunos, tomando-as como parâmetro de observação para a identificação das dificuldades individuais. Por isso, como afirma Abrecht (1994), estruturas escolares rígidas, que preveem determinada ordem ou forma das disciplinas e atividades que devem realizar a cada ano, tornam-se prejudiciais aos alunos, pois cada um terá tempo diferente para a compreensão dos conteúdos de um programa, o que significa que poderiam avançar mesmo antes do período comum ou mesmo o inverso, o que torna crucial a ação do professor na percepção dessa realidade.

Avaliação diagnóstica

A prática cotidiana escolar ainda hoje apresenta a avaliação como verificação da aprendizagem, o que é bastante visível no ensino superior. Como a avaliação como prática didático-pedagógica é desconhecida, ou pouco realizada, torna-se necessário reconhecer seu caráter processual e seu papel central no ensino e aprendizagem.

De acordo com Luckesi (2000, p. 57), a avaliação é um juízo de valor com base em caracteres relevantes da realidade do objeto. Ela conduz a uma tomada de decisão. A partir do momento que se avalia algo, reconhece-se que existe um ideal a ser atingido. Mas esse ideal que serve de base ao julgamento de valor não pode ser apresentado desconectado da realidade que envolve o objeto avaliado e o próprio sujeito.

Ao final o professor deve tomar uma decisão para tentar direcionar discente ao aprendizado e ao seu desenvolvimento. Em suas palavras:

(...) Ao avaliar, o professor deverá:

- coletar, analisar e sintetizar, da forma mais objetiva possível, as manifestações das condutas – cognitivas, afetivas, psicomotoras – dos educandos, produzindo uma configuração do efetivamente aprendido;
- atribuir uma qualidade a essa configuração da aprendizagem, a partir de um padrão (nível de expectativa) preestabelecido e admitido como válido pela comunidade dos educadores e especialistas dos conteúdos que estejam sendo trabalhados;
- a partir dessa qualificação, tomar uma decisão sobre condutas docentes e discentes a serem seguidas, tendo em vista:
 - ❖ a reorientação imediata da aprendizagem, caso as qualidades se mostrem insatisfatórias e caso o conteúdo, habilidade ou hábito, que seja ensinado e aprendido, seja efetivamente essencial para a formação do educando;
 - ❖ o encaminhamento dos educandos para passos subsequentes da aprendizagem, caso se considere que, qualitativamente, atingiram um nível satisfatório no que estavam trabalhando.

A ideia que expressa a avaliação diagnóstica é direcionar a ação do aluno para garantir a aprendizagem, o que deve ocorrer através de uma ação docente planejada, crítica e construtiva ao longo do processo de ensino e aprendizagem.

Avaliação dialógica

A avaliação dialógica, como o próprio nome sugere, está ancorada nos pressupostos de uma educação construtivista, que se volta à ação conjunta de professores e alunos na construção do saber. O diálogo entre essas duas partes, no processo educacional, é essencial para o desenvolvimento de uma educação que forme indivíduos com capacidade crítica, de reflexão sobre aquilo que precisa compreender e sua própria realidade.

Comumente, a escola e a universidade buscam formar, em seus alunos, seres autômatos e reprodutivistas, uma vez que nesses sistemas o aluno é enxergado como um repositório de saberes acumulados ao longo do tempo.

Trata-se do modelo de educação bancária debatido por Paulo Freire, em que de um lado, instituições de ensino atuam a partir da máxima que devem formar as convicções dos indivíduos. Professores teriam um papel central nesse processo: transferir o conhecimento que acumularam, em seu processo de formação, aos seus alunos, que passam a reproduzir aquilo que aprenderam na teoria e prática. A ausência de um “itinerário de descoberta”, conforme reporta Romão (2011), é uma das principais características dos modelos contrários a uma avaliação dialógica da aprendizagem, pois partem de um pressuposto que o aluno deve absorver um dado conhecimento já pronto, o que anula a dialogicidade que deveria ser a base do processo educacional. Isso porque, de acordo com a pedagogia de Freire (2002, p. 21), “[...] ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção”. Assim, o ato de ensinar envolve essencialmente o fazer; a teoria não pode se dissociar

de sua prática e nenhum conhecimento pode ser compreendido de fato sem sua aplicação na realidade.

Essa é a base de uma avaliação dialógica: a compreensão do papel e importância dos dois lados – professor e aluno – no processo de aprendizagem. Nenhuma ação docente pode ser dissociada de uma correlata ação discente, pois estes devem participar do processo educacional desde o início. O aluno não pode ser um mero depósito de conhecimento, ou mesmo um reproduzidor daquilo que já está posto tanto no sistema escolar quanto na sociedade. Ao contrário, deve conhecer a si mesmo e a sua realidade e o professor deve subsidiar uma ação construtiva do saber, permitindo que ele acesse as informações que necessita para produzir sua própria noção de mundo. Por isso que, ao invés de identificar se o conhecimento A ou B foram aprendidos e qual o grau em que isso ocorreu, no modelo dialógico, busca-se e a compreensão do processo, ou seja, das etapas, procedimentos e instrumentos utilizados ao longo da aprendizagem, na medida em que é no desenrolar do processo que o professor pode auxiliar o aluno a desvelar sua realidade e construir um dado conhecimento. Neste sentido,

Com uma concepção educacional “bancária” desenvolvemos uma avaliação “bancária” da aprendizagem, numa espécie de capitalismo às avessas, pois fazemos um depósito de “conhecimentos” e os exigimos de volta, sem juros e sem correção monetária, uma vez que o aluno não pode acrescentar nada de sua própria elaboração gnoseológica, mas apenas transmitir o que lhe foi transmitido (ROMÃO, 2011, p. 92).

Como escreve Freire (2002, p. 12), “[...] não há docência sem discência”, pois professores e alunos fazem

parte, inseparavelmente, do processo de aprendizagem. O protagonismo em sala de aula não pode e nem deve ser do professor, pois construir qualquer conhecimento impõe uma ação conjunta com seus discentes. A rigorosidade metódica, pressuposto ao professor democrático, se desenvolve no dever de estimular a criticidade dos alunos, ampliar sua consciência de mundo, sua curiosidade, capacidade de interferir no sistema etc.

Faz parte das condições em que aprender criticamente é possível a pressuposição por parte dos educandos de que o educador já teve ou continua tendo experiência da produção de certos saberes e que estes não podem a eles, os educandos, ser simplesmente transferidos. Pelo contrário, nas condições de verdadeira aprendizagem os educandos vão se transformando em reais sujeitos da construção e da reconstrução do saber ensinado, ao lado do educador, igualmente sujeito do processo (FREIRE, 2002, p. 13).

Por isso, a avaliação dialógica vai de encontro aos métodos tradicionais de avaliação, que têm na medida o fim e objetivo de sua realização. Partindo-se do pressuposto de que o conhecimento será produzido em cooperação, e que, ao professor, não é dada a tarefa de transferir o que sabe, mas auxiliar o aluno nesse processo, identificando as características do aprendizado de cada aluno, seus erros e virtudes, sua visão de mundo. Sua missão é dialógica, pois, além de identificar essas questões, no aluno, ele deve problematizar os conteúdos, analisá-los sob o viés interdisciplinar, ampliar a visão crítica sobre o tema etc. A avaliação, nesse passo, vai se transformar em uma espécie de investigação (do próprio objeto cognoscível, dos motivos que levaram o aluno ao erro, das razões pelo qual se quer

aprender, dentre tantas outras coisas) e de conscientização da própria cultura, como esclarece Romão (2011). Professor e aluno são sujeitos cognoscentes nesse processo, pois o conhecimento se torna um objeto de descoberta coletiva, que nasce do diálogo entre ambas as partes.

Avaliação mediadora

A avaliação mediadora foi desenvolvida por Hoffmann (1995; 2014a; 2014b) sob o viés da abordagem construtivista. Para a autora, prevalece uma concepção equivocada da avaliação do ensino e aprendizagem nas diversas instâncias de ensino, com base em uma dicotomia falaciosa entre avaliação e educação. Avaliar, assim, não pode se resumir a uma ação específica de medida, pois isto prejudica, de diversas maneiras, o ensino e a aprendizagem. Deve-se reconhecer na ação avaliativa uma etapa imprescindível ao ato educativo, pois, a partir dela, permite-se que o erro seja aproveitado como uma etapa importante da construção do conhecimento, permitindo a professores e alunos uma ação conjunta de questionamento da realidade, do ambiente em que estão inseridos, das práticas e dos conteúdos.

Os educandos, dentro desse viés, devem ter confiança para desenvolver seus próprios conhecimentos e devem poder manifestar livremente suas aspirações, interesses, sua realidade. Ao professor, caberia o papel de mediar essas relações, permitindo que o aluno possa, mesmo diante do erro, expressar quem realmente é. Na verdade, o erro é visto como ponto central do processo de aprendizagem no viés construtivista, e deve ser encarado, pelo professor, não como sinônimo de fracasso e insapiência,

mas como uma etapa necessária ao educando na elaboração de sua racionalidade própria. Nas palavras de Hoffmann (1995, p. 67): “[...] considerar que o conhecimento produzido pelo educando, num dado momento de sua experiência de vida, é um conhecimento em processo de superação”. Por isso, a avaliação deve ser desvinculada de verificação daquilo que é certo ou errado e deve auxiliar o aluno na reorganização de seu saber.

A avaliação se torna um instrumento a partir do qual alunos e professores, juntos, percebem no erro uma oportunidade de ação e reflexão para mudar sua *práxis* e visão de mundo. As dificuldades de compreensão de conteúdos, a dúvida, o questionamento, são uma oportunidade de percepção de novas oportunidades de construção do conhecimento. O discente deve ser reconhecido, desta forma, como um sujeito que tem e produz conhecimento, uma vez que se encontra inserido em uma dada realidade histórico-social, que deve ser percebida pelo professor nesse processo de mediação da construção do conhecimento.

O aluno constrói o seu conhecimento na interação com o meio em que vive. Portanto, depende das condições desse meio, da vivência de objetos e situações, para ultrapassar determinados estágios de desenvolvimento e ser capaz de estabelecer relações cada vez mais complexas e abstratas. Os entendimentos dos alunos são decorrentes do seu desenvolvimento próprio frente a umas e outras áreas de conhecimento (HOFFMANN, 2014a, p. 53).

A ele, assim, cabe intervir, quando necessário, para aproveitar essa realidade e as dificuldades do aluno para auxiliar no processo de aprendizagem. Não pode “corrigir da

forma tradicional”, ou seja, com uma ação corretiva, por exemplo, em atividades realizadas em sala de aula, não pode impor sua visão nas respostas, ou mesmo induzir o aluno a pensar de determinada maneira. Ao final do processo, o aluno tem que conseguir pensar de forma crítica e autônoma. Por isso, o professor não pode ser considerado o protagonista desse processo, mas um participante ativo, pois, ao lado dos educandos, media a compreensão dos mais variados temas, conteúdos, fatos e fenômenos, permitindo que esses indivíduos pensem por si.

Para que tudo isso seja possível, como explica a autora, entra em cena, aqui, o conceito de “descentração”: o professor deve ser capaz de ter empatia, se colocar no lugar do outro. Em outras palavras, ele não assumirá esse papel sem a capacidade de perceber as dificuldades do aluno, de compreender a realidade em que vive, sua visão de mundo, desejos e aspirações. Torna-se necessário, também, que o professor conheça a disciplina que leciona, pois isso lhe dá a base necessária para discutir possíveis hipóteses lançadas pelos alunos, em sala de aula. Por fim, ele deve ser capaz de compreender o processo de cognição, uma vez que precisa desenvolver toda a sua ação em firmes bases pedagógicas. Neste sentido,

Importante, igualmente, para desarmar o professor quanto às suas tradicionais “culpas”, para leva-lo a perceber que é urgente entender como se dá o conhecimento nos diferentes estágios do desenvolvimento de um aluno, e perceber-se em contínuo processo de conhecimento nessas questões, sujeito, igualmente, de tal processo (HOFFMAN, 2014a, p. 52).

A avaliação mediadora vai auxiliar, doutro lado, a exterminar determinados posicionamentos radicais em sala de aula, pois, como o professor não assume o “protagonismo” na produção do conhecimento, mas, ao contrário, reconhece que cada aluno tem a capacidade de compreender objetos cognoscentes. As hierarquias e estratificações, típicas de modelos tradicionais de ensino, são superadas, partindo-se do pressuposto de que não existem relações de poder dentro da sala de aula. É assim que esse modelo de avaliação se reveste de caráter libertador, pois permite que a partir de situações antes emblemáticas professores e alunos possam ampliar suas perspectivas.

Um dos argumentos que podem ser trazidos à tona por professores, quando da realização de uma avaliação desse tipo, é a impossibilidade de acompanhamento individualizado de alunos em turmas numerosas. Esse é um problema reiterado dentro do ensino superior brasileiro, por exemplo, mas não pode ser alegado como entrave à realização dessa modalidade de avaliação. Isso porque, como explica Hoffmann (2014b) toda avaliação deve ter caráter individual, observando-se cada aluno a partir de sua perspectiva, pois somente dessa forma o professor poderia tomar decisões pedagógicas que favorecessem seus alunos.

Da mesma maneira que o modelo anterior, para a autora não existe um caminho pré-definido ou procedimento padrão para sua realização. Trata-se de uma ação de que desenvolve em três tempos, a partir da observação, reflexão e ação do professor. Isso significa que é preciso observar o outro com curiosidade, buscando conhecer sua própria natureza e intenções. Esse olhar é importante, pois gera aproximação e diálogo, que são as bases de uma avaliação mediadora. A reflexão, por seu turno, permite ao professor a

compreensão das ideias e concepção de vida dos alunos, ampliando sua percepção dos mesmos. Somente após observar e refletir sobre os seus alunos, visões, dificuldades, dúvidas e certezas que o professor poderá agir mediando a produção de conhecimentos que sejam válidos a cada um deles, ou mesmo rever seu planejamento pedagógico para modificar suas próprias estratégias. Neste sentido, a avaliação mediadora guarda alguns objetivos que lhe são essenciais, como pontua Hoffmann (2014a, p. 72):

1. Oportunizar aos alunos muitos momentos de expressar suas ideias.
2. Oportunizar discussão entre os alunos a partir de situações problematizadoras.
3. Realizar várias tarefas individuais, menores e sucessivas, buscando entender as respostas dadas pelos estudantes.
4. Em vez de certo/errado e da atribuição de pontos, fazer comentários sobre as tarefas dos alunos, auxiliando-os a localizar as dificuldades, oferecendo-lhes oportunidades de descobrirem melhores soluções.
5. Transformar os registros de avaliação em anotações significativas sobre o acompanhamento dos alunos em seu processo de construção do conhecimento.

Permitindo-se que o aluno se expresse, mostrando suas ideias, suas certezas e incertezas, anseios, aspirações, dúvidas etc., o professor oportuniza a produção do conhecimento, uma vez que só existe diálogo quando as partes entram em contato, quando expõem aquilo em que acreditam. Desse embate que surge o conhecimento, como produto de uma série de discussões orientadas pelo professor a partir de questões problematizadoras, que fazem com que o aluno perceba os conhecimentos e fatos por outro ângulo.

Um ponto interessante, observado na avaliação mediadora, é a desnecessidade de aferição de notas ou conceitos. Discussões levam ao embate de ideias, compreensão de teorias, problematização a partir da realidade social. Esse processo, induzido pelo professor em seu papel mediador, que permite ao aluno desenvolver o seu conhecimento, a partir de uma realidade que lhe é peculiar. Emitir uma nota ou um juízo de valor sobre o que foi debatido, sobre tarefas realizadas, tira a espontaneidade do olhar o aluno para o problema ou questão, o que precisa ser evitado. Daí que o acompanhamento deve ser realizado de maneira qualitativa, a partir da participação nas aulas e realização de tarefas, e cabe ao professor auxiliar o aluno em suas dificuldades para que ele possa superar cada uma.

Considerações Finais

Professores e alunos devem se imbricar ao longo de todo o processo de aprendizagem, pois é a reflexão conjunta desses dois polos que permite que o aluno possa compreender sua realidade e produzir conhecimento. Ao invés de se criar uma hierarquia, dentro da sala de aula, ambos devem atuar conjuntamente para a produção do conhecimento. Sobre isto, Saul (2010, p. 54) explica: “A relação que se estabelece entre o pesquisador e o pesquisado é de natureza passiva: o objeto deve fornecer evidências para o avaliador que as julga ou que as organiza e sintetiza, oferecendo-as ao julgamento do decisor”. O retorno do processo avaliativo, com a análise dos dados e produção de relatórios sobre as dificuldades e dúvidas dos alunos, dificilmente se realiza, deixando sem resposta, muitas vezes, os maiores interessados, que são os alunos.

Assim, a postura do professor também é um elemento que sustenta o viés negativista que a avaliação acaba por apresentar, na medida que se transforma em um instrumento de cobrança e imposição de controle, gerando, em contrapartida, o medo generalizado do aluno em relação ao momento da avaliação. É neste sentido que se manifesta Perrenoud (1999, p. 9), ao afirmar que “há sempre alguém para denunciar a severidade ou o laxismo, a arbitrariedade, a incoerência ou a falta de transparência dos procedimentos ou critérios de avaliação”. É dessa situação em que o professor se coloca como autoridade máxima que surgem os abismos entre professor e aluno, realidade que precisa ser superada dentro do ensino superior brasileiro.

Especialmente no ensino superior, observa-se esse fenômeno com bastante intensidade. A hierarquia que se percebe em sala de aula, nessa conjuntura, surge antes mesmo do contato entre professor e aluno, pois nasce no próprio ambiente social onde se cria uma cultura geral de escalonamento entre indivíduos a partir de sua origem, riqueza ou formação. O aluno, por seu turno, deveria se encantar com a posição ocupada pelo professor, fora da sala de aula, devendo-lhe respeito e obediência. Deveria absorver os conteúdos que lhe eram repassados, para que, assim, pudessem alçar condições de ocupar futuramente os mesmos cargos e adquirir o mesmo prestígio social. Com a completa inversão do papel do professor e aluno, a sala de aula se torna um lugar organizado com base em hierarquias e papéis, criando não um abismo, mas verdadeiramente dois mundos, em que professor e aluno não se misturam. A avaliação, assim, vai se tornar no instrumento, por excelência, de controle, seleção e classificação dos alunos, reiterando a posição de superioridade de docentes em sala de aula. Neste

sentido, Hoffman (1995, p. 19) bem traduz o espírito das práticas docentes dentro da educação brasileira:

Sentenças irrevogáveis. Juízes inflexíveis. Réus, em sua maioria, culpados. O professor cumpre penosamente uma exigência burocrática e o aluno, por sua vez, sofre o processo avaliativo. Ambos perdem nesse momento e descaracterizam a avaliação de seu significado básico de investigação e dinamização do processo de conhecimento.

Do âmbito didático-pedagógico, esse viés tradicional desconsidera aspectos de fundo, buscando, essencialmente, atribuir uma nota, um conceito, classificando os indivíduos, perpetuando o contexto de desigualdade em que a própria sociedade se encontra. É preciso superar a visão da avaliação dentro do ensino superior que a reduz a um instrumento arbitrário de seleção e classificação dos indivíduos, pois se trata de uma visão reducionista do que vem a ser de fato a avaliação do ensino e aprendizagem.

Neste sentido, importante reconhecer a pluralidade de formas e instrumentos nos quais a avaliação pode se revestir, e na enorme quantidade de suas etapas. Como defende Vianna (2005, p. 29), “[...] é preciso não esquecer, contudo, que ao avaliar, implicitamente, também se está avaliando algo mais, representado por habilidades, interesses e valores”. Ela não começa e finda na aplicação de uma prova. Muito além, começa antes do início do período letivo, quando o docente pára para planejar, com base no currículo do curso e em seu projeto político pedagógico. Passa, assim, por várias fases, inclusive por um momento em que o docente procede à observação de seus alunos, do conhecimento por eles obtido/construído, mas também da realidade em que cada aluno está inserido e seu respectivo

contexto. Independentemente da maneira que seja desenvolvida e do tipo de avaliação que realiza, ela precisa, de maneira necessária, levar a conjuntura no qual se realiza em consideração, a partir da ação docente de observação e acompanhamento.

REFERÊNCIAS

ABRECHT, Roland. **Avaliação formativa**. Tradução de José Carlos Tunas Eufrásio. Rio Tinto/Portugal: Edições Asa, 1994.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliação Mediadora: uma prática em construção da pré-escola à universidade**. 33.ed. Porto Alegre: Mediação, 2014a.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliação: Mito & Desafio**. 16.ed. Porto Alegre: Educação e Realidade, 1995.

HOFFMANN, Jussara. **O jogo do contrário em avaliação**. 9d. Porto Alegre: Mediação, 2014b.

KEMPF-LEONARD, Kimberly. **Encyclopedia of Measurement**. Amsterdã, Holanda: Elsevier Science, 2016.

LANDSHEERE, V. de. L'évaluation formative au service d'une école sans échec. *In Revue Informations Pédagogiques*, Liege, FR, n. 38, dec. 1997.

LUCKESI, Cipriano. C. **Avaliação da aprendizagem escolar**. São Paulo: Cortez, 2002.

PERRENOUD, Philippe. **Avaliação:** da excelência à regulação das aprendizagens – entre duas lógicas. Tradução de Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artmed, 1999.

ROMÃO, José Eustáquio. **Avaliação dialógica:** desafios e perspectivas. 9.ed. São Paulo: Cortez, 2011.

SAUL, Ana Maria. **Avaliação emancipatória:** desafio à teoria e à prática de avaliação e reformulação de currículo. 8.ed. São Paulo: Cortez, 2010.

SCRIVEN, M. The methodology of evaluation. In Tyler, R. W.; Gagne, R. M.; SCRIVEN, M. (Eds.). **Perspectives on curriculum evaluation:** AERA Monograph Series on Curriculum Evaluation. Chicago, IL: Rand McNalley, 1967.

SILVA, Assis Leão da; GOMES, Alfredo Macedo. Avaliação educacional: concepções e embates teóricos. **Revista Estudos em Avaliação Educacional.** São Paulo, v. 29, n. 71, p. 350-384, maio/ago. 2018.

SOBRINHO, José Dias. **Avaliação:** políticas educacionais e reformas da educação superior. São Paulo: Cortez, 2003.

STUFFLEBEAM, D. L.; SHINKFIELD, Anthony J. **Systematic Evaluation:** A Self-Instructional Guide to Theory and Practice. Berlim/Alemanha: Springer Science & Business Media, 2012.

VIANNA, Heraldo Marelím. **Fundamentos de um programa de avaliação educacional.** São Paulo: Liber Livro, 2005.

TYLER, Ralph. **Basic Principles of Curriculum and Instruction.** Chicago: University Of Chicago Press, 2013.

Capítulo 8

PERSPECTIVAS HISTÓRICAS DA PROFISSÃO DOCENTE

*Isabela Macena dos Santos
Luciene Amaral da Silva*

Introdução

A figura docente encontra-se no momento histórico atual, sofrendo bombardeamentos constantes de novas exigências na carreira e novas posturas diante de cenários inimagináveis como é o cenário da pandemia do novo coronavírus (SARS-CoV-2) e a doença causada por ele (COVID-19), da COVID-19. Por isso, medidas aceleradas tiveram que ser tomadas em relação a uma nova adequação do formato escola, conhecido por séculos, para um formato movido pelo aparato tecnológico que exigiu do docente, ferramentas nunca dispostas antes na sua formação, nem em seu serviço.

Lidar com a tecnologia de forma tão rápida e instantânea, tendo que aprender a manusear em plataformas digitais como *google classroom*, *meet*, *zoom*, dentre tantas outras, aprender a trabalhar com ferramentas digitais como o *google forms* em um curto espaço de tempo em que muitos ainda não dominavam retroprojeto, está sendo um desafio gigantesco e tudo isso ainda, sem formação, ou seja, toda essa transformação aligeirada com certeza acabou impactando na saúde mental desse profissional que além de todas essas novas exigências ainda teve que conviver com a perda de pessoas queridas pela contaminação do vírus da COVID-19

e a terrível e assombrosa sensação de morte pela contaminação.

Todo esse cenário, mostrou tanto as deficiências do sistema educacional brasileiro, massificando de forma desigual alunos e alunas com acesso precário às tecnologias, quanto aos que não dispõe dessas tecnologias e ficaram excluídos ainda mais, mostrando ser possível ser mais excluído no sistema educacional público.

Na busca de reflexão sobre as condições em que a profissão docente foi constituída faz-se necessário analisar o percurso histórico da profissionalização docente no Brasil, pois essa análise requer um olhar crítico sobre a intenção e os objetivos que sempre acompanharam a figura docente e como ora a igreja, ora o Estado, detinham o poder de conduzir a educação a partir de seu próprio projeto societário. E para isso, foi necessário percorrer a história desde a Grécia antiga, passando pela idade média para poder ver a partir da idade moderna como foi constituída a profissionalização docente.

Na Grécia antiga, com o surgimento da escrita, da lei, da moeda e da pólis cria-se o espaço para o debate por meio da argumentação (COSTA, 1995). A filosofia desenvolve-se com grande intensidade na pólis, sendo atribuído aos filósofos o aparecimento da pedagogia, visto que foi em Atenas que surgiu a visão de educação como meio de formar cidadãos. Ao fim do século VI a.C surgem formas simples de escola, as quais as crianças do sexo masculino aos sete anos eram afastadas das mães para estudar educação física, alfabetização e música, enquanto as crianças do sexo feminino eram educadas em casa. Na educação masculina surge a figura do *paidagogos* que era um escravo que conduzia a criança ao instrutor físico, antes e ao final da aula.

Em Atenas havia diferentes tipos de educadores como o *paidagogos* já citado, o pedótriba e o gramático. O pedótriba era um instrutor físico, já o gramático ensinava leitura e escrita em qualquer lugar, este último tinha pouco prestígio e era mal pago (COSTA, 1995). Já a figura do *paidagogos* não tinha prestígio algum, pois era escravo. Esparta e Atenas cidades destaques do mundo grego tinham diferentes vieses educativos:

Esparta e Atenas deram vida a dois ideias de educação: um baseado no conformismo e no estatismo e o outro na concepção de *paideia* de formação humana livre e nutrida de experiências diversas, sociais, mas também culturais e antropológicas. Os dois ideais, alimentaram durante séculos o debate pedagógico. (CAMBI, 1999, p. 82)

Atenas e Esparta tinham visões diferentes de educação, sendo que em Atenas priorizava-se a formação humana. Enquanto na Roma antiga a educação assume um perfil mais pragmático (COSTA, 1995) e, a partir do século IV a.C, surge entre os romanos escolas elementares particulares voltadas aos comerciantes e artesãos. Os professores primários eram antigos escravos, proprietários arruinados ou velhos soldados; e este ofício era socialmente considerado inferior e pouco valorizado. Nos séculos II e III a.C os tipos de professores eram: o gramático (ensinava a língua grega) e o retor (ensinava a aperfeiçoar a retórica), sendo os retores os que tinham maior reconhecimento, como também melhor remuneração.

Desde a constituição inicial que a figura do pedagogo era desvalorizada na sociedade atuando como um escravo. Com a Idade Média a igreja passa a ter o poder sobre a educação, nesse período os padres da igreja “criaram ao

mesmo tempo uma educação para o povo, que consistia numa educação catequética, dogmática, e uma educação para o clérigo, humanista e filosófico teológica” (GADOTTI,1996, p. 52). Como explica também Haglette, (1991. p.116):

A igreja tomando para si a educação e confiando essa missão as ordens religiosas masculinas e femininas no continente e no ultramar, estendeu o conceito de vocação, atribuído a pessoa do religioso ao seu trabalho também. Tornou-se vocação trabalhar com os pobres, com os doentes, com as crianças etc.

A ideia de vocação docente também vai se fortalecer a partir desse período, trazendo fortes influências para identidade do professor, com essa ideia de vocação ensinar parece antes de tudo um ato de amor, uma ação social; uma herança geracional que perdura até os dias atuais e que concerne impasses negativos à profissionalização docente.

Com o surgimento da burguesia, há um desejo por outro tipo de formação, um modelo que garantisse uma educação melhor para a classe que iria dominar a sociedade como um todo.

No entanto, a escola da idade média se pautou na constituição catequética por influência do período histórico que buscou organizar a educação escolar de maneira a ratificar os princípios determinados pela ideia religiosa de escola e por isso a idade média teve grande relevância na institucionalização da escola ao organizá-la já que era de responsabilidade da igreja o processo de educação, cujos prédios eram anexos das catedrais como também em mosteiros até porque os professores eram os clérigos com a proposta que garantir que a educação religiosa fosse ensinada.

Durkheim (1995, p. 37) reitera a importância da idade média para constituição da escola:

Escolas de catequização das igrejas, escolas claustrais monásticas, eis o gênero muito humilde e modesto donde saiu todo nosso sistema de ensino. Escolas elementares, universidades, colégios, tudo nos veio de lá; e eis por que de lá precisamos partir. E porque nossa organização escolar, em toda sua complexidade, derivou mesmo dessa célula primitiva é que ela também nos explica, e somente ela pode, alguns dos caracteres essenciais que têm apresentado ao longo de sua história ou manteve até os dias de hoje.

A Idade Média tornou-se um período importante para constituição da escola, de onde partiu a nossa organização escolar; no entanto a escola como a conhecemos atualmente, surgiu apenas no século XV, objetivando a educação das crianças.

Nóvoa (1991) salienta que na segunda metade do século XVIII, na Europa, ocorreu a estatização do ensino e o professor passou a ser laico e não mais religioso, causando preocupação à igreja com a intervenção do Estado nas questões educacionais. Sim, a docência já era uma ocupação antes mesmo da intervenção do estado nos sistemas de ensino (NÓVOA, 1991; HYPOLITO, 1997; ARROYO, 1985).

A Era Moderna inaugura um período de intervenção do Estado através da estatização do ensino e com ela “os antigos docentes vão ser confrontados com um projeto de laicização que, de um lado, os subordina à autoridade do Estado e, de outro, lhes assegura um novo estatuto sócio profissional” (NÓVOA, 1991, p. 121). Este novo estatuto profissional tem como uma de suas características o docente laico e não mais religioso, mas mesmo com essa laicização

dos docentes “eles continuaram a ser vistos como clérigos-leigos cuja as virtudes deveriam estar acima do comportamento dos homens comuns” (COSTA, 1995, p. 78).

É na Era Moderna, em meio a sociedade disciplinar do século XV, que surge o magistério mais similar ao que conhecemos atualmente. Porém, a história da profissão docente veio se organizando em diferentes sociedades e tempos e segundo Nóvoa (1991), a gênese da profissão docente é anterior à estatização da escola.

Com a estatização do ensino ocorre o processo de funcionalização dos docentes. Processo em que o Estado mantém o controle sobre a escola, e lhes confere um estatuto de autonomia e independência, pelos menos das leis da igreja.

Para torna-se docente o Estado exigia uma licença obrigatória que era recebida após concurso ou exame, nem todos podiam participar dessa seleção, apenas os que tinham idade, bom comportamento moral, conhecimentos literários, dentre outros. A instituição ou permissão dessa licença era:

[...] uma etapa decisiva do processo de profissionalização da atividade docente[...]. Este documento cria as condições necessárias para a elaboração de um canôn de competências técnicas, baseadas em critérios escolares, que servirá de base para o recrutamento de docentes e, como corolário, para o esboço de uma carreira docente [...] isto se revelará um instrumento essencial no processo de afirmação dos docentes enquanto um grupo profissional e na luta que eles vão travar com vista à melhoria de seu estatuto sócio profissional (NÓVOA, 1991, p. 122).

Na Era Moderna começa a ser pensado em uma seleção de professores baseada em critérios pré-definidos, e

mesmo assim, quando utilizam da premissa do bom comportamento como requisito de seleção, fica claro os resquícios da influência religiosa na escolha da moral e dos bons. Segundo Hypolito (1997, p.24- 25):

Quanto mais os docentes organizam e buscam um estatuto profissional, mais vão lutar para restringir as atividades não-docentes e mais vão lutar para restringir suas atividades às ações técnico-administrativas [...] quanto mais os docentes vão se atrelando ao Estado empregador e tornando-se assalariados, tanto mais vão se distanciando das comunidades. Esse movimento faz parte da consolidação do Estado e dos sistemas liberais de educação, atrelados às necessidades culturais do capitalismo.

De acordo com Costa (1995), a posição dos docentes é ambígua, não podem se opor ao Estado e tem que difundir a ideologia dominante a partir da sua prática docente, mas mesmo diante desse cenário de opressão, tem possibilidades de construir um discurso próprio contrário a situação. É nesse cenário de disputas que estado propõe, segundo Nóvoa (1991, p. 116)

[...] uma renovação dos currículos, uma integração das diferentes redes escolares e, sobretudo, um controle estatal sobre o conjunto dos sistemas de ensino, notadamente naquilo que concerne à seleção e ao recrutamento do pessoal docente.

Com a chegada do século XIX há uma procura crescente pela escola e, surge a proposta de uma formação específica originada no desejo dos professores melhorarem seu estatuto (COSTA, 1995).

Os anos finais do século XIX foram permeados pela discussão em torno da organização e carreira dos profissionais do magistério, desfazendo a vinculação deste com o sacerdócio (NÓVOA, 1991). Costa (1995), destaca que ao final do século XIX tem-se o início da feminização do corpo docente acarretando mais desvalorização da profissão por conta da discriminação entre os salários masculinos e femininos. Também surgem as primeiras associações profissionais, essas associações passam a reivindicar melhoria do estatuto, definição de uma carreira e controle da profissão.

Para Popkewitz (1997) em diversos países do Ocidente o advento do Estado moderno, nos séculos XIX e XX, trouxe grandes transformações aos sistemas educacionais e entre as peculiaridades desse período estão: a racionalização administrativa, a desvinculação com a Igreja e a crença no progresso. Segundo Arroyo (1985), o sistema escolar foi cada vez mais se aproximando da lógica de organização da indústria fabril, ou seja, a escola passa a sofrer [...] “as pressões do Estado e das necessidades políticas, ideológicas e pedagógicas de um capitalismo emergente” (HYPOLITO, 1997, p. 39).

Segundo Maroy (2011), os sistemas escolares nos séculos XIX e XX basearam-se em um modelo de regulação institucional denominado “burocrático profissional” os modos de regulação institucional para esse autor dizem respeito ao [...] “conjunto de mecanismos de orientação, de coordenação, de controle das ações dos estabelecimentos, dos profissionais ou das famílias no seio do sistema educativo” (MAROY, 2011, p. 19).

Sendo assim, a profissionalização é uma conquista de determinadas profissões e, no início do século XX o termo profissão ficou atrelado à profissão liberal e essa situação

começa a mudar com as duas grandes guerras mundiais quando surgem as organizações burocráticas (NÓVOA, 1987).

Pelo exposto, a história da profissão docente foi fortemente marcada pela desvalorização e precarização passando pela Grécia antiga em que o pedagogo era um escravo que guiava as crianças, a Roma em que os professores primários eram antigos escravos, proprietários arruinados ou velhos soldados, sendo um ofício pouco valorizado; na Idade Média o professor assemelhava-se a um padre; com a Era Moderna temos a laicização do ensino, com muitas lutas em prol da profissionalização. Até os dias atuais vemos os vestígios da história com imagens católicas em instituições públicas, professores sendo chamados de tios como se fossem parentes próximos que desempenham seu trabalho por amor, vocação ou uma ação voluntária; percebe-se ainda pessoas muitas vezes sem formação assumindo ações de educadores, a exemplo os amigos da escola.

Em suma, ainda há visões errôneas sobre a identidade docente, não se pode negar que houve muitos avanços ao longo da história, mas ainda é preciso muita luta para alcançarmos a valorização docente.

Assim, o artigo propõe, ao partir do percurso histórico da construção da profissionalização docente, fazer uma análise sobre desafios na atualidade delineando as nuances que entrelaçam a constituição legal da profissão e seus desafios de execução e existência.

Os desafios da carreira docente na contemporaneidade

Diniz-Pereira (2011) salienta que no Brasil, há algum tempo, percebe-se evidências de uma profunda crise da

profissão docente, o autor afirma que há um desencanto com a profissão e isso é verificado através da pouca procura pelas licenciaturas, principalmente nas áreas de matemática, química, física e biologia; a representação social da profissão é marcada pelo sentimento de inferioridade, ausência de *status*, baixa remuneração, então não é uma opção atrativa.

Em pesquisa recente da Varkey Foundation (2018)¹³ realizada em 35 países, os resultados demonstraram que o Brasil é um dos países que menos valoriza os professores; além disso a pesquisa aponta que menos de 1 em cada dez brasileiros acham que o professor é respeitado em sala de aula. Isso mostra que a percepção visual da profissão docente na sociedade brasileira é de que a docência não é a melhor profissão a ser seguida.

E como consequência é observado um desprestígio profissional em relação à docência, ficando essa profissão menos valorizada em relação a outras demais que tem o mesmo nível de formação. Sobre isso Gatti (2009) enfatiza que além da sociedade, os próprios professores concebem um baixo *status* à profissão docente; também a autora salienta que outro aspecto relativo à desvalorização da profissão é a incorporação de pessoas sem formação específica para atuar na área, parecendo que “qualquer um pode ser professor”.

Para Bolívar (2002) o professor apresenta um nível de carreira horizontal, ou seja, trabalha em uma escola de educação básica e quer sair dela para ser professor de ensino superior; havendo assim mobilidade geográfica para instituições de ensino vista como melhores por conta tanto das remunerações, como do *status*; na carreira vertical seria o

¹³ Mais informações:

<https://g1.globo.com/educacao/noticia/2018/11/08/brasil-cai-para-ultimo-lugar-no-ranking-de-status-do-professor.ghtml>

oposto, o professor deixaria de ensinar para assumir outra função na própria escola.

É inegável que dada a importância da profissão docente estes deveriam ter bons salários e reconhecimento profissional, para Arroyo (2000), os médicos são socialmente reconhecidos e já tem conceito antecipado de sua competência, enquanto os mestres da educação básica, não são reconhecidos mesmo que tenham competência, então nem todas as profissões são reconhecidas pela competência, sendo a profissão docente é uma delas.

Os profissionais da educação básica não são menos competentes do que outros profissionais de áreas próximas. No entanto, o autor mostra que há imagens sociais diversas do magistério, os professores da educação infantil carregam uma imagem difusa, pouco profissional; visto que os das primeiras séries do fundamental apresentam uma imagem profissional mais definida, porém pouco reconhecida; já os demais docentes até o último ano do ensino médio possuem uma competência técnica em sua área, mas não conseguiram alcançar afirmação nem como educadores nem como docentes. Enquanto os professores universitários são socialmente definidos e com estatuto de competentes. Para alcançar o reconhecimento “[...] teríamos que conseguir que os outros acreditem no que somos”. (ARROYO, 2000, p.29)

Oliveira (2004) aponta que mudanças significativas vêm sendo trazidas pelas reformas educacionais iniciadas na última década no Brasil e em outros países da América Latina repercutindo em mudanças profundas na natureza do trabalho escolar. As mudanças ocorridas nas relações de trabalho e emprego têm sido caracterizadas nos dias atuais pelo o que alguns autores chamam de precarização das relações de trabalho. Os trabalhadores docentes se sentem obrigados a

responder às novas exigências pedagógicas e administrativas, no entanto, faltam-lhes condições de trabalho adequadas.

O trabalho pedagógico, segundo Oliveira (2004), foi reestruturado abrindo espaço para uma nova organização escolar e sem as devidas adequações, parecem implicar processos de precarização do trabalho docente. A autora cita como exemplos: o arrocho salarial, o aumento dos contratos temporários nas redes públicas de ensino¹⁴, a inadequação, em alguns casos, de planos de cargos e salários, a perda de garantias trabalhistas e previdenciárias vindas dos processos de reforma do Aparelho de Estado e isso tudo tem causado maior instabilidade e principalmente a precariedade da profissão docente.

Outro desafio ainda atual da profissão docente é colocado por Oliveira (2008) em contexto de pobreza os professores são muitas vezes obrigados a desempenhar funções além de sua capacidade técnica e humana; a bagagem de responsabilidades do professor também aumentou, além das atividades em sala de aula, tem as reuniões pedagógicas, a participação na gestão da escola, o planejamento pedagógico, demais atividades. A autora acrescenta que os professores no Brasil vivem uma nova ambivalência:

por um lado, as formas mais flexíveis e autônomas de organização do trabalho lhes trazem ganhos de autonomia e maior controle sobre suas atividades; por outro lado, essa mesma organização lhes retira poder e controle como grupo profissional, à medida que também atribui autonomia aos demais sujeitos que participam da escola e do sistema, com o poder de cobrar e exigir prestação de contas do que é

¹⁴ De acordo com o Censo Escolar de 2015 mais de 450 mil professores, entre os 1,8 milhão de profissionais da rede pública, mantém contratos precários no Brasil.

realizado no espaço que, outrora, era de estrito domínio profissional. (OLIVEIRA, 2008, p.36)

Percebe-se que o professor assume uma gama de responsabilidades que muitas vezes desvia o foco de sua atribuição principal que é aprendizagem dos alunos. Em uma pesquisa amostral¹⁵ intitulada “Profissão Docente” que foi feita pelo Ibope Inteligência em parceria com a Conhecimento Social (2018) coletou informações sobre a profissão docente de professores da Educação Básica de todo o Brasil, desde a Educação Infantil até o Ensino Médio. A pesquisa revelou dados importantes sobre o perfil do professor brasileiro que serão demonstrados no quadro a seguir em dez tópicos:

Quadro 1 - Perfil do professor brasileiro

Aspectos	Situação identificada na pesquisa
Gênero	1-A maioria dos professores é mulheres, (71%)
Visão salarial	2-Para 29% dos docentes, o valor recebido por seu trabalho é baixo precisando complementar a renda
Distância do trabalho	3-30% precisam cruzar municípios todos os dias, porque moram e trabalham em cidades diferentes
Escolha da profissão	4-Grande parte dos professores declarou ter escolhido à docência devido à afinidade com a profissão

¹⁵ Mais informações:

https://www.itausocial.org.br/wpcontent/uploads/2018/07/Pesquisa-Professor_Divulgaçao.pdf

Reivindicação	5- 67% reivindicam que os professores sejam mais ouvidos pelos criadores de políticas públicas
Condições de trabalho	6- Os itens mais apontados como nada adequados pelos docentes são acesso à internet e recursos tecnológicos (60%) e recursos pedagógicos (53%)
Especialização	7- 77% deles têm cursos de especialização
Formação inicial	8- Somente 29% dos professores concordam que a formação inicial os preparou adequadamente para começar a dar aula
Apoio dos gestores	9- 43% dizem ter apoio dos gestores
Medidas para Melhoria da profissão	10- Eles consideram qualificação e escuta como principais medidas para melhoria da profissão docente

Fonte: Adaptado a partir dos dados da pesquisa IBOPE Inteligência, 2018

Os dados expostos pela pesquisa acima evidenciam que: 1) a profissão docente no Brasil ainda é em sua maioria feminina, 2) nem todos os professores do Brasil podem se dedicar exclusivamente à docência ou a uma única escola já que os salários são baixos e não compensam os gastos, 3) além dos desafios da profissão 30% dos professores precisam se deslocar para outras localidades para exercer a docência, 4) a pesquisa revela que os professores se identificam com o que fazem só não gostam das más condições de trabalho e da desvalorização da mesma; 5) os professores se sentem excluídos das decisões da política educacional no Brasil. Ainda demonstra, 6) falta de itens fundamentais para exercer a docência na atualidade, 7) mais da metade dos professores do Brasil estão graduados e especializados; 8) apesar da maioria ter formação a qualidade da mesma é duvidosa; 9)

(43%) dizem ter apoio dos gestores; um ponto positivo já que esse valor representa quase a metade dos professores do Brasil; e por fim, 10) na visão dos professores ter uma melhor qualificação ou até mesmo continuada e serem ouvidos por quem elabora as políticas é um caminho para novos rumos da profissão docente em nosso país.

Como vemos, a pesquisa acima revela a visão do professor sobre sua profissão demonstrando que ainda velhos desafios da carreira docente se perpetuam no Brasil, os séculos passaram, mas muitos dos desafios prevalecem, desde a necessidade de reconhecimento social à melhores salários e condições de trabalho.

Considerações Finais

A pesquisa mostrou que, a partir da trajetória da institucionalização da profissão docente, que passou pelo caráter religioso, cuja função era exclusivamente dos clérigos, houve grande contribuição para a organização da escola no formato conhecido na contemporaneidade e mostrou também como o papel do Estado ao adentrar no cenário educacional ao retirar da igreja o poder de sistematizar e dirigir os rumos da escola, fez com que a educação tomasse rumos de interesse estatal através da execução de políticas públicas voltadas para esse fim.

No decorrer da análise foi percebido que a situação em que a profissão docente se encontra hoje no Brasil, acaba por causar, além de todos os fatores, baixa atratividade pela carreira pelas futuras gerações e como segundo problema a desistência da profissão com a migração para outras carreiras e parte considerável dos alunos que se formam em algumas

licenciaturas não entraram em uma sala de aula (AMORIN, 2012).

Outro fator que torna a profissão docente não atraente é o alto índice de violência que a cada dia se torna comum no espaço escolar sendo responsável pelo adoecimento dos professores que ou se afastam da sala de aula ou acabam em desvio de função por não conseguir mais ser professor.

Esse cenário é preocupante porque ela tinge desde a educação básica, com a falta de futuros professores, como também atinge o ensino superior com a possível extinção de cursos de licenciatura por ausência de jovens que não veem atrativo na profissão.

A análise aponta para a necessidade de políticas públicas voltadas para formação docente inicial e gratuita como também formação continuada, melhoria de condições de trabalho sem superlotação em salas de aula e apoio de outras instituições para o desenvolvimento das ações, melhorias salariais e de progressão na carreira, acompanhamento psicológico nas escolas também para docentes, tanto políticas educacionais como políticas de assistência a saúde buscando evitar o adoecimento profissional dos docentes.

REFERÊNCIAS

AMORIM, M. A. Histórias de jovens profissionais da História: trajetórias de egressos do curso de História da FAFICH/UFMG (1998/01). In: **PL912. LabepeH promove diálogos com Marina Alves Amorim** (out.2012) – parte 1. 10 nov. 2012. Disponível em: <<http://www.youtube.com/watch?v=p8G0LfK8PDw>>. Acesso em 02 nov. 2020.

ARROYO, Miguel. Ofício de Mestre: imagens e auto-imagens. Petrópolis, RJ, vozes, 2000.

ARROYO, Miguel. González. **Mestre, Educador, Trabalhador:** Organização do Trabalho e Profissionalização. 1985. Tese (Professor titular) – Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação, Belo Horizonte, 1985.

BOLÍVAR, A. Profissão professor: o itinerário profissional e a construção da escola. Bauru: Edusc, 2002.

COSTA, Marisa Cristina Vorraber. **Trabalho docente e profissionalismo.** Porto Alegre: Sulina, 1995.

DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. O ovo ou a galinha: a crise da profissão docente e a aparente falta de perspectiva para a educação brasileira. R. bras. Est. pedag., Brasília, v. 92, n. 230, p. 34-51, jan./abr. 2011.

DURKHEIM, Émile. **A evolução pedagógica.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

GATTI, Bernardete A. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out.-dez. 2010 GATTI, Bernardete Angelina; BARRETO, Elba Siqueira de Sá. (coord.). **Professores do Brasil: impasses e desafios.** Brasília: UNESCO, 2009.

GADOTTI, Moacir. **História das Ideias Pedagógicas.** São Paulo: Ática, 1996.

HAGUETTE, André. **Educação: bico, vocação ou profissão?** Educação & sociedade, nº 38, 1991.

HYPOLITO, Álvaro Moreira. **Trabalho docente, classe social e relações de gênero.**

Campinas: Papirus, 1997.

NÓVOA, António. Le temps des professeurs. Analyse socio-historique de la profession enseignante au Portugal (XVIII-XX siècle). Lisboa: Instituto Nacional de Investigação Científica, 1987. v. 2.

NÓVOA, António. **Para o estudo sócio-histórico da gênese e desenvolvimento da profissão docente.** Teoria e Educação, Porto Alegre, n. 4, p. 109-139, 1991.

OLIVEIRA, Lilian Sarat de. **Martha Watts: Um olhar sobre o Brasil.** Piracicaba. Dissertação (mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Direito – Universidade Metodista de Piracicaba, 2004.

OLIVEIRA, Dalila Andrade, O trabalho docente na América Latina: identidade e profissionalização. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 2, n. 2-3, p. 29-39, jan./dez. 2008.

Capítulo 9

O PANORAMA HISTÓRICO, POLÍTICO, ECONÔMICO E CULTURAL DE ALAGOAS NO FINAL DO SÉCULO XIX: LIMITES E PERSPECTIVAS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES PRIMÁRIOS

Edlene Cavalcanti Santos

Introdução

Esse estudo apresenta de forma sucinta sobre o cenário histórico, econômico e pedagógico em que se realizaram as políticas direcionadas à formação de professores primários no Brasil especialmente em Alagoas. Se buscou explicitar concepções, ações e programas governamentais relacionadas ao tratamento dado a educação em Alagoas no final do Império às primeiras décadas do século XIX, bem como suas interfaces com a suposta qualidade preconizada nesse modelo de ensino em Alagoas para a formação de professores primário. O período foi caracterizado por diversas tensões com relação ao ensino e, de igual modo, pelas mudanças que aconteceram na sociedade brasileira no momento denominado Primeira República. A responsabilidade da “missão” de formar homens e mulheres capazes de acompanhar e atuar nessa marcha rumo a um estado mais moderno seria o professor primário. A valorização da escola primária também passaria pela valorização da Escola Normal, lugar de onde saíam os

professores a fim de desempenharem sua “vocação” (grifo do autor).

Dos cenários históricos, políticos, sociocultural relativos à organização e formação de professores preconizados para o ensino brasileiro

O final do Império e o início do século XIX no Brasil, foi marcado por mudanças expressivas do ponto de vista político-administrativo, econômico e sociocultural. Conforme Santos (2012, p. 60), “[...], no bojo dessas transformações, Alagoas contava com três principais focos de povoamento: Bom Sucesso (que passou a chamar-se Porto Calvo), ao Norte; Santa Maria Madalena do Sul (também chamada de Madalena, Santa Maria Madalena da Lagoa do Sul, vila das Alagoas, cidade das Alagoas ou apenas Alagoas), atual cidade de Marechal Deodoro, que passou a ser a sede da Capitania, ao centro; e Penedo do São Francisco, ao Sul”.

Outros núcleos de povoamento foram se formando a partir do desenvolvimento econômico, geralmente em torno de engenhos de açúcar. Maceió, foi elevada a vila em 1815, a cidade e capital da província em 1839, Santa Luzia do Norte, Porto de Pedras, próximo (a atual cidade de Coruripe), Anadia e Atalaia (VERÇOSA, 2006). Nesse contexto, em 1818, assume o primeiro Governador, Sebastião Francisco de Melo e Póvoas, sobrinho e genro do Marquês de Pombal e ex-governador da Capitania do Rio Grande do Norte. Melo e Póvoas deram especial atenção à vila de Maceió, na qual passou a residir. À época, a Capitania gozava de uma prosperidade econômica devido ao grande número de engenhos de açúcar e à vasta produção de algodão, além de outras culturas como o fumo, couro, etc. Por isso mesmo,

não surpreende a baixa quantidade de instituições escolares e culturais, em Alagoas, até pelo menos o início do século XIX.

De acordo com Costa (1931) e Verçosa (2006), citado por Santos (2012), isso se deve, especialmente, pelo elevado número de engenhos e da mão de obra escrava que era beneficiada por este tipo de produção/relação. É importante mencionar que a situação retratada anteriormente, não era específica de Alagoas, uma vez que em Pernambuco, segundo Costa (1931, p. 4): “[...] a massa analfabeta enchia o litoral e o sertão”. Vale destacar que, nesse período, a população escrava era de 69.094 habitantes, enquanto que a população livre era de apenas 42.879 (SANT’ANA, 1967).

Esses dados, por si só, dão a dimensão da relação estabelecida entre as necessidades que a agricultura escravagista impunha à produção e sua relação com a população. O cenário da época é de prosperidade econômica, no entanto, é, também, de profundo obscurantismo cultural. Em Alagoas, a cultura intelectual vivia de portas a dentro, nos claustros sombrios, embora em dias de pompa católica, se ouvia o rumor efêmero dos sermões ásperos da vida tumultuária, de uma sociedade que ainda não havia definido as características da própria nacionalidade (VERÇOSA, 2001).

Nesse contexto, saber ler e escrever era privilégio de raros. Mas, durante quase um século, só se pode vagamente autenticar as pobres aulas de gramática dos conventos franciscanos (COSTA, 1931). Além desses conventos, havia um colégio mantido pelos jesuítas na Fazenda Urubumirim, na atual cidade de Porto Real do Colégio: uma cadeira de Gramática Latina (1798), em Santa Maria Madalena do Sul, mantida pelo Seminário de Olinda, tendo como lente Teodósio Luis da Costa Moreira; uma cadeira de primeiras

letras (1799), também na sede da comarca, além de outra em Santa Luzia do Norte (1800). Em 1818, a vila de Maceió possuía somente um professor régio de primeiras letras, o padre Francisco do Rego Baldaia¹⁶, sendo depois substituído por Francisco Pereira Guedes (COSTA, 2001), citado por Santos (2012). Assim, para se compreender os rumos dado à trajetória educacional de Alagoas, segundo Verçosa (1997, p. 22): precisa-se captar, a partir de caracteres mais gerais das instituições sociais e das mentalidades, no sentido de assim:

explicitar padrões de sociabilidade e formas de ação simbólica presentes no processo de organização e desenvolvimento da sociedade alagoana, extraindo deles as regras e os valores que conformaram o modo de pensar, de conceber e de organizar a vida social, de maneira a apreender, ainda que esquematicamente, no jeito de ser e de agir desta sociedade, o ethos que operou e continua ainda a operar no modo de conformar suas instituições, dentre as quais, evidentemente, encontram-se também as de natureza educacional.

Segundo Verçosa (1997, p. 160), no que diz respeito à educação, Alagoas acompanhava o mesmo perfil do Império, sofrendo com as mesmas dificuldades políticas, econômicas, sociais e culturais, “de fins do século XVIII e início do século XIX; poucas são ainda as providências de algum processo organizado e formal existente sobre educação em terras alagoanas”. As poucas informações bibliográficas encontradas, sugere o atraso em termos educacionais. Ainda segundo Verçosa, o referido autor (2000,

¹⁶ Padre, jornalista e professor régio de primeiras letras, Baldaia, segundo Queiroz (1996), foi ainda político e agitador popular temível, famoso por sua exagerada lusofobia. Em 1832, assumiu a direção do jornal —Federalista Alagoense.

p. 64): “só em 1836 vai ser regulamentado o funcionamento das escolas de primeiras letras, transcorrido vinte anos de autonomia político-administrativa. Sem maiores informações sobre as escolas já existentes, as notícias sobre esse período dão conta de um ensino deplorável, deficiente”. A preocupação em formar uma elite letrada que pudesse colaborar no serviço de administração provincial, é percebida a partir das bibliografias consultadas e das fontes documentais. Alguns mandatários do serviço público compreendiam a necessidade do aprimoramento intelectual do homem, sendo visível essa percepção na fala de (VERÇOSA, *idem*) quando nos diz que:

“[...] uma das primeiras medidas da recém-instalada Assembleia, concebida nesse espírito de controle do poder, foi ampliar as aulas preparatórias de quadros para a política e a administração, bem como a área de atuação da Educação, criando duas cadeiras – Filosofia e Francês – para a vila de Penedo. A essa altura, já contando com cinco aulas de Latim, duas de Francês, uma de Retórica, uma de Filosofia e uma de Aritmética”.

Segundo Costa, citado por Lima (2009, 1931, p. 7), todo esse aparato inicial vai atender uma classe social específica, ou seja, será “destinado aos rapazes ricos”. Dessa forma, o conjunto das falas provinciais da época, promove uma abertura para o conhecimento da imagem real da instrução pública em Alagoas e as constantes preocupações dos Presidentes de Província com o assunto. Sem maiores iniciativas, Alagoas chegou ao século XX como um território inexpressivo economicamente e sem representatividade política e cultural. Nesse século iria se concretizar a evolução do comércio no Estado, como consequência do processo de

expansão da fronteira para outras regiões do país. É na evolução histórica do sistema econômico criado em torno da produção do açúcar que se assentam as raízes da produção manufatureira em Alagoas, como de resto, a origem de toda a sua organização política, social e cultural.

Na perspectiva das necessidades e complementaridades das produções tradicionais, foram sendo montadas estruturas industriais e comerciais consequentes que, em função do açúcar ou em sua consequência, moldaram o desenho econômico alagoano até meados do século XIX. A partir de então, outros ramos de atividade passam a rivalizar com a cultura açucareira, dividindo tanto o seu espaço econômico, quanto a sua influência social e política, a exemplo da produção de algodão e tecidos, além do próprio comércio. Ainda que, em grande medida, essas atividades tenham surgido de forma reflexiva e em consequência da produção do açúcar, sua dinâmica própria irá determinar um novo ciclo econômico alagoano. Por outro lado, o advento da Revolução Industrial na Europa trouxe novas perspectivas à tradicional produção de açúcar. Marca o ingresso do processo de mecanização das moedas, por meio do vapor, iniciando uma transformação que determinou o início de um novo ciclo industrial da produção açucareira, com singularidades econômicas.

De acordo com Verçosa (1997), o setor de produção ligado à economia do açúcar em Alagoas apresentou um período de crescimento dos preços do produto no mercado internacional. Nesse sentido, a vila de Maceió se desenvolvia com ênfase no comércio, especialmente, a partir do Porto de Jaraguá, ganhando vantagem à supremacia político-administrativa da cidade das Alagoas.

Esses elementos constitutivos, da situação sócio-política e econômica da época, possibilitaram o aumento de sua população e, conseqüentemente, o desenvolvimento cultural e intelectual da região. Em 17 de agosto de 1831, apareceu o *Íris Alagoense*, primeiro jornal publicado na província, editado pelo francês Adolfo Emílio de Bois Garin e redigido pelo padre Afonso de Albuquerque e pelo advogado Félix José de Melo Silva, que posteriormente foi substituído pelo padre Francisco do Rêgo Baldaia (COSTA, 2001). Esse periódico é considerado o ponto de partida da evolução política e da formação cultural do povo alagoano, conforme observamos por meio da capa, (imagem 1 abaixo).

Imagem 1: Capa do Jornal *Iris Alagoense* – 1831



Fonte: HISTÓRIA DE ALAGOAS. *Jornal Iris Alagoense*. Macció, [200-]. Disponível em: <https://www.historiadealagoas.com.br/catalogo-da-imprensa-alagoana-entre-1831-e-1908.html>. Acesso em: 16 out. 2016.

Também vale acrescentar, quanto aos aspectos religiosos, que Alagoas tinha uma pluralidade de crenças, embora a igreja católica exercesse seu poder hegemônico, que logo se fundiu com o encontro de outras culturas religiosas e étnicas: notadamente a indígena e a africana.

Nos anos seguintes, a instrução pública na província, especialmente a primária, estava minimamente vulgarizada e se encontrava desamparada pelos poderes públicos. Tal situação foi levantada em 1835, quando da instalação da Assembleia Legislativa Provincial, em 15 de março. Na fala dirigida aos legisladores, o então Presidente da província, Jozé Joaquim Machado d'Oliveira, recomendou a criação de um Liceu para o desenvolvimento do ensino na província. Efetivamente, foram criadas duas cadeiras de instrução secundária em Penedo, sendo uma de Filosofia e outra de Francês¹⁷.

Nesse contexto, Silva Titara¹⁸, como primeiro diretor da Instrução Pública em Alagoas, foi defensor ferrenho da ordem nas repartições públicas. Os seus relatórios são, ainda hoje, admiráveis pelo estilo e pelas ideias, numa época em que não havia preocupação com a organização do ensino público. Titara (1856) defendia uma organização puramente pedagógica, combatendo a incapacidade do magistério, uma vez que a Assembleia Legislativa da Província (1835), preocupada com o ensino secundário, não atentara à deplorável situação do ensino primário deficiente e a cargo

¹⁷ ALAGOAS, Falla, 1835.

¹⁸ Professor e advogado, e também primeiro Diretor da Instrução Pública na Província de Alagoas. Na época, o ilustre José Correia da Silva Titara, sendo um personagem controverso, também tinha suas angústias quando se tratava do descaso da máquina pública com a educação na província.

de professores “pela maior parte ineptos e sem o menor escrúpulo admitidos para o magistério, não tendo outra recomendação, que o patronato, outro sistema, que a sua vontade, outra tradição, que a incerteza do método” (SILVA TITARA – Relatório da Instrução Pública, 1856).

Somente em 1836, a Assembleia Legislativa votou a Resolução n. 21, de 9 de março, sancionada pelo presidente Antonio Joaquim de Moura, que regularizava o funcionamento das escolas de primeiras letras. Essa Resolução foi regulamentada pelo presidente Rodrigo de Souza da Silva Pontes, em 21 de outubro do mesmo ano. Todavia, a situação do ensino primário continuou ao desamparo governamental. Segundo a análise de Costa (1931), tanto a Lei de 1836, que organizara o ensino primário, como o seu respectivo regulamento, não evitaram que o provimento das cadeiras continuasse a mercê dos interesses individuais, apesar das medidas de honesta reação neles contidas quanto ao provimento das cadeiras, à inspeção escolar, na distribuição do tempo e modo de ensinar, à matrícula dos alunos, ao funcionamento das escolas, etc.

No decurso dos anos, de 1836 a 1843, foram criadas numerosas cadeiras de instrução primaria, mas os benefícios decorrentes da difusão do ensino que se pretendia, foram quase nulos. Em vista da incapacidade do professorado não havia, nesse período, nenhuma prova de habilitação séria para provimento das cadeiras, bastando para ser professor primário que o candidato soubesse ler e escrever, fosse versado em doutrina cristã e um tanto destro nas quatro operações fundamentais da aritmética.

Em 1843, seguindo a Lei nº 12, de 06 de abril, Alagoas a exemplo de outras Províncias do Brasil, criou um

Conselho de Instrução Pública¹⁹, composto de cinco membros nomeados pelo Governo para fiscalizar todas as escolas da Província quanto ao funcionamento regular das aulas e a organização de regulamentos. Foram tantos os escândalos que, nesse mesmo ano, houve mister de uma Lei que mandou submeter a exame os professores em exercício que aspirassem à efetividade, sendo, com isso, revogada a Lei de 1838. Ainda na análise de Costa (1931), a regulamentação expedida para a execução dessa Lei, de certo modo, deixou de corresponder às intenções legislativas que visavam, principalmente, um conjunto de providências que reformassem por completo todo o mecanismo do ensino primário ou secundário, pondo-o em harmonia com o avanço das ideias da época. Contudo, o ensino público em Alagoas continuava em dificuldades.

Em 1848, de um total de 207.249 habitantes, somente 22.566 estavam alfabetizados, sendo que 59.775 eram escravos²⁰. Nesse ano, foram matriculados 2.073 alunos em 44 escolas. O presidente Nunes de Aguiar pedia à Assembleia uma grande reforma para a instrução popular, primária e secundária. Nesse cenário, em 1850, presidindo a Província de Alagoas, José Bento da Cunha Figueiredo sênior²¹ dizia à Assembleia:

¹⁹ Lei nº 12, de 6 de abril - Competia-lhe inspecionar todas as aulas da província, públicas e particulares, e a organização de regulamentos.

²⁰ A referência aos escravos deve ter por objetivo relativizar o pequeno contingente de alfabetizados (menos de 10%), já que aqueles não podiam ter acesso à instrução.

²¹ A referência ao Presidente, que governaria as Alagoas de 1849 a 1853, como “sênior”, é para distingui-lo de seu filho, que foi também governador no final da década e que era seu homônimo. (NCE)

[...] primeiramente, não se tem ainda hoje regulado o método do ensino, que todo se acha entregue ao arbítrio dos professores, muitos dos quais mal saberão repetir o que apenas tiverem lido, sem poderem apreciar nem a conveniência da doutrina, nem a ocasião e modo de inocula-la o espírito dos meninos. Em segundo lugar, observa-se a frouxidão com que são inspecionadas as aulas primárias, já quanto às condições de moralidade, capacidade e assiduidade dos professores, já quanto à capacidade material das mesmas casas: os membros das comissões locais de instrução, sob cujo atestado se mandam pagar os ordenados dos professores, tem-se pela maior parte mostrado pouco escrupulosos em manifestar as irregularidades das escolas, COSTA, (2011, p.38).

A partir desses clamores governamentais, a Assembleia Legislativa autorizou o presidente a dar nova organização à Instrução Pública²². Porém, a regulamentação respectiva só foi publicada em 27 de junho de 1853. Este regulamento, da escola primária de 1853 da província de Alagoas, versava sobre a matéria do ensino nas escolas, compondo assim:

Art. 1º, o currículo nesses termos: a leitura, com as noções da Gramática da Língua Nacional, a escrita, com correção ortográfica e caligrafia; as regras elementares da aritmética; as quatro operações sobre números inteiros e frações, complexo e proporções; os sistemas mais usuais de peso e medidas; as noções de geometria; e o catecismo, focando as explicações sobre a Doutrina Cristã e seus rituais.

²² Lei nº 160, de 7 de julho de 1851.

Sobre o artigo 1º, o professor primário deve ele mesmo adquirir esta cultura geral para poder ensinar a seus alunos todas essas matérias. Assim, Silva Titara continuava preocupado com o preparo do professorado²³, como ponto precípua de qualquer organização que se pretendesse realizar, por não haver pessoas habilitadas em didática. O professor de instrução elementar dirige-se a inteligências sem cultivo, uma vez que tem necessidade de explicações extremamente claras (SILVA TITARA, RELATÓRIO, 1854). Nesse contexto, buscava Titara apoiar-se à opinião de Cousin, então muito lido por toda parte, e concluía:

O melhor plano de ensino não pode ser executado sem bons mestres: eles devem estar penetrados do sentimento de sua vocação: devem possuir a arte de ensinar e dirigir a mocidade. Como, pois, esperarmos com fundamento obter por ora vantagens no ensino primário, quando um só dos nossos professores não aprendeu a ensinar? É esse o nosso primeiro mal, o defeito radical da instrução²⁴, (COSTA, 2011, p.39).

²³ Mesmo sem falar na necessidade de criação de uma escola preparatória para os professores – que seria a Escola Normal já instituída em outros países – Silva Titara, querendo ou não, induzira o Presidente a colocar na agenda política da Província a criação dessa instituição. Sobre isso, vale consultar o excelente trabalho **“A Escola Normal de Maceió (1869 – 1937)”**, de Humberto Vilela. Maceió: EDUFAL, 1982. (NCE)

²⁴ A referência é a Victor Cousin (1792-1867) que foi “representante do ecletismo, que remete a uma formação que tinha como centro a filosofia... Ocupou o cargo de Diretor da Escola Normal e ministro da Instrução Pública da França. Ele deixou uma marca importante na consolidação do liceu francês (CAMBI, P. 429, 1999). As referências ao educador francês encontram-se com frequência nos escritos de outros alagoanos do período imperial, como as que constam no compêndio de Tomás Espíndola, **“Elementos de Geografia e Cosmografia oferecida à mocidade alagoana”** (1874). (NCE)

Dessa forma, com ideias claras e justas, Silva Titara apresentou à presidência, em 1854, um relatório que trazia a novidade de estar ensaiando em uma escola da capital o método chamado leitura repentina, de Antônio Feliciano de Castilho²⁵, que se tornou conhecido como método Castilho. O método de Castilho vinha precedido da respeitabilidade científica do nome de seu autor e de um luminoso parecer da Sociedade de Ciências Médicas de Lisboa, segundo o qual:

As palmas, a marcha e o ritmo são uma espécie de engodo para o ensino dos alunos, estes artificios são uma espécie de sedução que lhes apresenta como um brinquedo pueril o trabalho da instrução. O canto e o metro são também atrativos para os sentidos, eles incitam e sustentam a capacidade e atenção, que é o grande segredo na arte de ensinar, (COSTA, 2011, p. 41).

É nesse contexto que o próprio Castilho se desloca ao Rio de Janeiro para mostrar como se praticava o seu processo de leitura. Entretanto, quanto à eficiência pedagógica, Castilho foi acolhido com ceticismo. O governo de Alagoas enviou ao Rio de Janeiro o professor João Francisco Soares, mestre das primeiras letras da província alagoana, que era talvez o mais abalizado preceptor da Província. Além do professor Soares, ninguém o praticou com perfeição. Todavia, somente propagou-se um pouco, aceitando os professores menos roceiros e capazes de admitir inovações (COSTA, 1931).

²⁵ Criador do método de aprendizado da leitura com base numa cartilha, acompanhada de técnicas de ritmo e cantos, que fez sucesso em Portugal e no Brasil.

A Reforma da Instrução Pública²⁶, em 1854, dentre outras medidas proveitosas, cogitou da formação do professorado primário. Como consequência, foi oportunizado, anexo ao Liceu, a criação de um Curso Normal. O curso, porém, só foi instalado em Maceió no ano de 1869, quando foi regulamentado, registrado em Ata de 9 de junho de 1869. Segundo Galvão & Araújo (1869), o Regulamento da Escola Normal, de 26 de junho de 1869, competia em seu Art. 1º:

Haverá no Liceu desta cidade um curso normal, onde serão recebidos todos aqueles que se quiserem habilitar para o professorado da instrução primária. (Palácio do governo das Alagoas, em Maceió, 26 de junho de 1869 – José Bento da cunha Figueiredo Júnior).

O Liceu Alagoano foi o primeiro estabelecimento oficial de ensino secundário, entendido como “centro do ensino público” (grifo do autor) na Província, com Estatutos completamente organizados, baixo a inspeção de um diretor, centralizava o ensino secundário. Sua trajetória consiste na importância de uma instituição formadora de uma elite pensante que terá influência decisiva nos demais níveis de ensino, além daquele de natureza privada. Os professores do Liceu eram intelectuais que ocupavam cargos de prestígio,

²⁶ O ato que desencadeia todo o processo dessa Reforma é o Decreto nº1331 A de 17 de fevereiro de 1854, que pretendia atender todas as necessidades do ensino público e primário, com soluções adequadas às circunstâncias brasileiras, mas orientadas pelas experiências de países considerados ilustres, de acordo com o Ministro Luis Pedreira do Couto Ferraz. A Reforma resultou, através do art. 3, na aprovação de um Regimento Interno para as Escolas Públicas de Instrução Primária. Esse Regimento estabelecia as normas de funcionamento para as escolas além dos deveres dos professores e dos alunos.

como o de Diretor Geral da Instrução Pública, e fazia parte de suas atribuições elaborarem a legislação que organizava o sistema de ensino na província. Tais professores, além de legisladores, selecionavam os conteúdos escolares por meio da adoção de obras didáticas e, também, elaboravam a seleção de professores para o ensino primário.

Segundo Mello (1996, p. 56), o Liceu era uma solução extremamente atraente do ponto de vista econômico, dada a constante falta de recursos para a Instrução Pública nos cofres provinciais. Dessa forma, parte do seu corpo docente eram escolhidos entre os homens considerados ilustres, pois estes possuíam curso superior. Os professores eram padres, magistrados, médicos, engenheiros formados no Rio de Janeiro, Minas, na Bahia ou em Portugal. Para instalação do Curso Normal, seriam utilizadas as mesmas instalações físicas do Liceu, os mesmos professores (exceto o professor de Pedagogia, que ficou a cargo do professor da Escola, a cadeira propriamente de ensino especializado), este modelo foi tentado, com modificações, na grande maioria das províncias agrupando-se, significativamente, em algumas delas as aulas de Pedagogia na “cadeira de ensino normal” (MELLO, 1996).

Quanto ao ensino secundário, os cursos ofertados no Liceu Alagoano foram divididos com a nova legislação²⁷ em três: Curso de Preparatórios, Curso Normal e Curso Comercial. O primeiro destinava-se a habilitar os alunos para matrículas nas Faculdades da República. O segundo, habilitava os alunos para o Ensino Primário. E o terceiro, destinava-se a preparar aqueles que pretendiam dedicar-se ao comércio, (DUARTE, 1961). Nesse contexto, para habilitar

²⁷ A reforma Gabino Besouro foi promulgada pelo Decreto estadual nº 12, de 9 de dezembro de 1892.

professores ao ensino primário, o Curso Normal ofertado no Liceu, tinha como objetivo preparar os professores para o ensino fundamental e as aulas de primeiras letras. Ressalta-se que a formação profissional para o magistério estava restrita à cadeira de Pedagogia e Metodologia. Assim, coube ao Presidente da Província Rodrigo de Souza da Silva Pontes, recomendar a vinda de outros professores habilitados pois, só existia um professor nomeado, o Dr. Joaquim José de Araújo, sendo que este permaneceu como único professor do Curso Normal, e primeiro diretor da Escola Normal, constando seu nome no Livro de Ponto do Liceu até 14 de fevereiro de 1889 (VILELA, 1982, p. 119), ficando responsável por regulamentar a instalação e seu funcionamento. Antes, porém, foi até Pernambuco para observar o ensino prático adotado na respectiva Escola e posterior aquisição dos materiais indispensáveis para a efetivação do Curso Normal em Maceió, tal como publica o presidente da província de Alagoas José Bento da Cunha Figueiredo em Liberal (1869 – 1884) no ano de 1869:

Ao Dr. Joaquim José de Araujo. Concedo a Vme. [sic] autorização para ir a Pernambuco a fim de observar o ensino pratico adoptado na respectiva eschola normal, e fazer aquisição do que for indispensável para a eschola creada nesta cidade, e de que vme é professor (p. 03).

Quando retornou à província alagoana, o Presidente José Bento da Cunha Figueiredo Junior divulga em seu relatório, publicado no jornal Diário das Alagoas (1858 - 1892), no dia 2 de abril de 1869, a notícia de criação da Escola Normal e a nomeação do professor para a regulamentação e instalação da referida instituição:

Creei a Eschola Normal em execução do art. 19 da Lei n. 424 de 18 de Junho de 1864, e para professor nomeei o intelligente Dr. Joaquim José de Araujo, que foi a Pernambuco observar o ensino pratico alli adoptado, e fazer aquisição dos objetos necessarios para a sobredita eschola, que foi installada em 9 de junho último.

Assim, o Curso Normal inicialmente de 3 anos, era de frequência obrigatória e, nessa época, o magistério era uma ocupação masculina. Esse fato facilitava a frequência dos candidatos ao novo Curso Normal, já que o Liceu era uma escola aberta apenas aos rapazes, o que praticamente o despia de seu caráter formativo específico, além de deixa-lo quase vazio de estudantes nas suas primeiras décadas de existência. Segundo Vilela (1982), a matrícula até 1870, nunca passou de 4 alunos, com apenas um diplomado em 1880. Com um magistério pouco atrativo, e de péssima remuneração, além das precárias condições de trabalho, os homens em geral pouco se interessavam pela preparação para exercer o ofício, enquanto que para as mulheres era vedado o ingresso ao Liceu (VERÇOSA, 1997 A).

Em 1874, as discussões sobre o acesso das mulheres ao magistério e à formação eram cada vez mais acaloradas. Por isso, ideias, como a criação de internato para as moças e a natureza maternal da mulher para educar crianças, assim como a vocação religiosa, foram se fortalecendo. Nesse sentido, o curso parecia feito de encomenda para o sexo feminino. O acesso feminino à formação para o magistério acabou sendo admitido no Curso Normal, a partir de 1881, via exames de suficiência. Em 1887, já existia um número superior de mulheres no curso; até passarem, em 1908, a serem suas ocupantes exclusivas. Também figurou entre as

preocupações das autoridades, o que se chamou de “*promiscuidade entre estudantes do Liceu e alunas do curso normal*” (grifo nosso). Afinal, a exigência de “*retidão moral*”, para o exercício do magistério, já era prescrita a partir do exercício exclusivo dos homens, publicado no Diário das Alagoas, (edição de 7 de julho de 1869, p. 3).

A disciplina dos alunos do Liceu, por aqueles tempos não era bem um modelo, como atesta Duarte (Cf. 1961). Nos anos seguintes, já se fomentava a ideia da instituição do Curso Normal enquanto instância autônoma, com prédio próprio e corpo docente diverso do Liceu e com escola de aplicação anexa. Isso se fortalece, sobretudo, a partir de 1884, através do relatório de Dias Cabral e Cunha Costa, que inclusive, propõe a ampliação do curso para 4 anos, vista na estrutura curricular do Curso Normal (Cf. VILELA, 1982, p. 114-115).

Em todo esse percurso, se observou que a formação de professores para as escolas primárias no Brasil, especialmente a de Maceió exigidas pela nova ordem social, nasce umbilicalmente vinculada aos tradicionais Liceus. Tradicionalmente destinados à formação das elites masculinas, essas escolas influenciaram fortemente às iniciativas de criação de Escolas Normais, especialmente nos momentos iniciais. Estas, por sua vez, dado seu duplo caráter de escolas secundárias e profissionais preponderantemente femininas, virão a influenciar também suas congêneres masculinas; mas, principalmente, nortearão o desenvolvimento da instrução primária, tanto pública como privada, nos estados, durante a Primeira República.

Assim, conjectura-se que o Liceu Alagoano exerceu um papel centralizador, cuja influência foi essencial para a fundação da Escola Normal de Maceió (1869); esta foi fruto das reformas de ensino, das aspirações dos intelectuais da

educação por uma formação mais profissional, concernente à qualificação do professor primário e, também, dos cursos preparatórios ofertados pelo Liceu Alagoano. Entretanto, a formação de professores experimentou alterações significativas na sua estrutura, com a organização curricular da Escola Normal. Um importante recurso da época que auxiliou esta organização, foi a publicação de Compêndios, geralmente de autores estrangeiros traduzidos para o português, com ênfase para os franceses. Essas obras, fizeram parte da preparação de professores da Escola Normal, conforme se observou nesse estudo.

Os Compêndios didáticos utilizados pelos professores, segundo o projeto Imperial, deveriam ser aqueles indicados pelas autoridades educacionais, considerados adequados ao perfil do "novo" professor, isto é, um professor despojado da sapiência que caracterizava os antigos professores régios. Dessa maneira assumiam, no século XIX, o papel de divulgação científica, de um saber pré-fabricado e estampado nos livros didáticos. Nessa direção, há de se conhecer mais sobre o uso e a indicação do livro "Compêndio de Pedagogia Prática de Alagoas", que permitiu entre outras recomendações, fazer algumas considerações entre o uso dos Compêndios e a influência destes, na formação docente dos normalistas maceioenses.

Com o funcionamento da Escola Normal de Maceió, o Dr. Joaquim José de Araujo organiza e publica o Compêndio de Pedagogia Prática (1886), que se tornou base para o ensino da disciplina que ele lecionava na Escola Normal, na cadeira de Pedagogia. A referida obra servia como manual de orientação na formação dos normalistas e também aos professores que já atuavam na instrução primária. Assim como a maioria dos autores de Compêndios

escolares no contexto Imperial, os quais possuíam, na maioria das vezes, experiências pedagógicas provenientes de cursos primários, secundários ou de Escolas Normais voltadas para a formação de professores (BITTENCOURT, 2004), Joaquim José de Araujo possuía experiências pedagógicas como professor do Curso Normal de Maceió.

Segundo Santos (2019), os Compêndios de Pedagogia, que, escritos sob influência francesa, descreviam os saberes e as práticas que deveriam guiar o magistério, entre os quais se inclui o Compêndio de Pedagogia Prática (1886), que atuaram como mediadores do conhecimento escolar a serem apreendidos pelos próprios professores, firmado na defesa de uma educação física, moral e intelectual, preceitos base para a modernização social no século XIX. Para além disto, evidenciou o peso significativo da obra em estudo por, possivelmente, ter sido o único impresso a apresentar aos normalistas a Pedagogia enquanto saber teórico e prático necessário ao ensino, quaisquer que fossem os conteúdos, (SANTOS, 2019, p. 70).

O Compêndio de Pedagogia prática foi publicado, em Maceió, pela Tipografia Dois Mundos, em 1886. Cabe reforçar que a escrita da obra vai para além de uma série de indicações no campo da organização dos conteúdos, o método adequado e exercícios práticos de leitura, caligrafia e contabilidade até a disposição das mobílias, a classificação dos alunos e os meios disciplinares. A obra recebeu parecer favorável para a utilização na formação de mestres locais, conforme a avaliação da comissão de lentes do Liceu de Alagoas, “reunindo sempre elementos de prol no meio intelectual e científico” (DUARTE, 1961, p. 68).

Pela especificidade da obra em trazer como conteúdo a Pedagogia e a Metodologia do ensino, muito ligadas às

disciplinas metódicas do Programa de Ensino da Escola Normal de Maceió (1869), e por não se ter indícios da existência de outros livros desta ordem em Alagoas no período Imperial, é possível afirmar que o manual foi o único livro responsável por iniciar os estudantes do Curso Normal local no magistério, nas questões relacionadas à didática geral. Com relação a isto, é cabido retomar as formulações de Trevisan (2008) a respeito da particularidade desse tipo de manual destinado a “ensinar a ensinar”, quaisquer que fossem os conteúdos, sendo utilizado como um currículo editado para a formação inicial e continuada de professores.

Ainda em Santos (2019), no que consiste à disposição dos conteúdos na obra, como já foi dito, é destinada uma primeira parte à teoria, com definições sobre o campo da Pedagogia, e a segunda parte à prática, com a explanação dos métodos de ensino e a organização da escola, em consonância com as constantes no regulamento do Curso Normal de Maceió, elaborado por Joaquim José de Araujo, em 1869. No referido documento, o professor orienta que, após o primeiro ano de estudo das disciplinas, os normalistas deveriam frequentar as escolas práticas, como uma maneira de aplicar a teoria à prática, (Art. 5º, DIARIO DAS ALAGOAS, 7 de julho de 1869, p. 3).

Sobre isto, Silva (2008) explica que era comum, na escrita dos Compêndios para professores, que, depois da explanação teórica se prosseguisse para as indicações de prática, como um momento em que “a Pedagogia desce do céu à terra”, para poderem se adequar aos currículos das Escolas Normais do período. Segundo Oliveira (2017), “não se tratava somente de compendiar os saberes práticos para a formação de professores e sim de compendiar os saberes práticos para a formação de professores que estavam

legitimados pelos programas das Escolas Normais” (OLIVEIRA, 2017, p. 79).

Nesse contexto, Silva e Amorim (2017) advogam que o vínculo entre a Escola Normal, o *Compêndio de Pedagogia Prática* (1886) e a formação de professores em Alagoas é evidente, tendo em vista não apenas o cargo de professor e diretor da Escola Normal de Dr. Joaquim José de Araujo, mas também pelo modo expressivo pelo qual as concepções de atuação da profissão se encontram no impresso, podendo ter colaborado para a conformação de uma cultura profissional dos professores locais e se tornando um elemento-chave para se pensar a formação de professores no Brasil e em Alagoas.

Considerações Finais

Não havendo possibilidade de discutir, nos estritos limites desse trabalho, se buscou acompanhar os processos de consolidação que permearam a Instrução Pública em Alagoas e a formação de professores da Escola Normal maceioense, uma vez que outras pesquisas na área historiográficas, complementam essa história. Cabe, portanto, afirmar que ao final do Império, o Curso Normal do Brasil configurou-se com uma forma de renovar e qualificar os professores que atuavam nas escolas primárias. Embora com vários obstáculos em sua implementação, nota-se na Escola Normal maceioense a necessidade de promover um ensino adequado para os futuros professores, proporcionando a formação específica para o exercício do magistério, ao mesmo tempo equacionar os problemas referente ao ensino primário, o que pode ser visto pela documentação existente e os incansáveis debates dos membros que formavam a elite intelectual de Alagoas a

respeito de currículos, horários, frequência de alunos, Compêndios e outros assuntos.

Sem querer concluir, cumpre destacar a questão pedagógica, de início incipiente, vai penetrando lentamente até ocupar posição central nos ensaios de reformas nas décadas subsequentes. As Escolas Normais foram, aos poucos, se consolidando como principal caminho para formar e profissionalizar professores. Os estados foram instituindo seus modelos e, na década de 1930, com o movimento escolanovista em seu auge, começam a acontecer reformas educacionais. É pesquisa que segue....

REFERÊNCIAS

BITTENCOURT, C. M. F. **Autores e editores de compêndios e livros de leitura Educação e Pesquisa** (USP), São Paulo, v. 30, n.3, p. 475 - 491, 2004.

COSTA, João Craveiro. **Instrução Pública e Instituições Culturais de Alagoas**. Maceió: Imprensa Oficial, 1931.

COSTA, João Craveiro, 1871 – 1934. **Instrução Pública e Instituições Culturais de Alagoas & Outros Ensaios/** João Craveiro Costa; Coordenação editorial, apresentação, notas e biobibliografia de Elcio de Gusmão Verçosa, Maria das Graças de Loiola Madeira – Maceió: EDUFAL, 2011. 224 p.: il., fots. – (Coleção Nordeste; v. 74).

DUARTE, Aberlado. **História do Liceu Alagoano**. Maceió. Dac – SENAC – AL. 1961.

LIMA, Thelma Jackeline de. **A instrução pública na Província de Alagoas. 1835 a 1846**. Artigo publicado no

ANPUH – XXV SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA
– Fortaleza, 2009.

MELLO, José Baptista de. **Evolução do ensino na Paraíba**.
3. ed. João Pessoa: Secretaria da Educação e Cultura, 1996.

OLIVEIRA, L. M. S. **Os compêndios de formação de professores: o impresso como fonte de práticas e saberes**. 2017. 169p. Dissertação (Mestrado em História da Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017.

SANT'ANA, Moacir Medeiros. Introdução. In: COSTA, Craveiro. **A emancipação das Alagoas**. Maceió: Arquivo Público de alagoas, 1967.

SANTOS, I. G. dos. **O saber histórico escolar no Liceu Alagoano: o ensino de história do Brasil configurado nas teses do Cônego Valente** / Ivanildo Gomes dos Santos. – 2012. 156 f.: il.

SANTOS, Regina Brito Mota dos. **Saberes destinados à formação de professores em Alagoas : o Compêndio de Pedagogia Prática (1886) de Joaquim José de Araujo** / Regina Brito Mota Dos Santos. João Pessoa, 2019. 140 f.: il

SILVA, C. G.; AMORIM, R. M. **O Compêndio de Pedagogia Prática de Joaquim José de Araujo: notas introdutórias sobre a formação docente no Brasil imperial**. POIÉSIS - Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação (Unisul) [online], v. 11, p. 414 - 432, 2017. Disponível em: < goo.gl/eE5eoqcontent_copy>. Acesso em 24 jun 2018.

SILVA, V. B. **Os manuais pedagógicos e seus prefácios como fontes para a História da profissão docente e do campo educacional (Brasil e Portugal, 1870 – 1970)**. In:

VI Congresso Brasileiro de História da Educação, 2008, Aracaju. Anais... Aracaju: UFS, 2008. Disponível em: <<http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe5/pdf/27.pdf>>. Acesso em 15 jul 2018.

TITARA, José Corrêa da Silva. **Relatório da Instrução Pública da Província das Alagoas**. Maceió, 1856. Disponível em: Arquivo Público do Estado de Alagoas.

TITARA, José Corrêa da Silva. **Relatório da Instrução Pública da Província das Alagoas**. Maceió, 1857. Disponível em: Arquivo Público do Estado de Alagoas.

VERÇOSA, Elcio de Gusmão. **Caminhos da Educação em Alagoas: da colônia aos dias atuais**. Maceió: Catavento, 2001.

VERÇOSA, Elcio de Gusmão. **Cultura e educação nas Alagoas: história, histórias**. 4. Ed. Maceió: EDUFAL, 2006.

VERÇOSA, Elcio de Gusmão. **História do ensino Superior em Alagoas – verso & reverso**, Maceió: EDUFAL, 1997A/B.

VILELA, Humberto. **A Escola Normal de Maceió (1869 – 1937)**. Maceió: Edufal, 1982, p. 75; p. 92-96.

Capítulo 10

A TECITURA DO PLANEJAMENTO EDUCACIONAL NO BRASIL (1932 – 1980)

Jacy de Araújo Azevedo

Introdução

Este artigo objetiva analisar a dinâmica do planejamento educacional nos anos de 1932 a 1980 no Brasil, buscando resgatar o percurso histórico no contexto da conjuntura econômica e da política nacional.

A agenda de planejamento sempre fez parte da dinâmica do ser humano. No âmbito educacional, ela se caracteriza como uma ferramenta de gerenciamento estatal, cuja complexidade vem se consolidando à medida que a atividade de planejar está vinculada a estruturas de poder e a sua materialização depende de condicionantes, sobretudo da alocação de recursos.

De acordo com Bordenave e Pereira (2005, p.71), o planejamento educacional “[...] é o processo de abordagem racional e científica dos problemas de educação, incluindo definição de prioridades e considerando a relação entre os diversos níveis do contexto educacional”. Em decorrência das demandas educacionais, o planejamento se constitui mecanismo de organização e direcionamento das ações propositivas.

O estudo sobre planejamento educacional em seu percurso histórico se faz necessário no sentido de evidenciar os avanços e retrocessos da implantação dessa política pública. Nesse sentido, a questão que norteou essa pesquisa foi: Como ocorreu o planejamento educacional nos anos de 1932 a 1980? Entendendo a importância de compreender as nuances que circundaram o planejamento educacional no Brasil, utilizou-se pesquisa qualitativa e documental, no que tange ao ponto de vista metodológico. Os documentos mobilizados para balizar o artigo foram as legislações, tais como: os Planos Nacionais, o Manifesto dos Pioneiros, as Constituições e as Leis de Diretrizes e Bases da Educação. No campo teórico, os estudos de Saviani (1999, 2010), Horta (1997), Teixeira (1969), Oliveira (1955), Azevedo (1932), e Azevedo (2014) contribuíram para a análise dos meandros do planejamento educacional de 1930 a 1980, evidenciando que o desenho do planejamento nesse percurso histórico esteve sempre vinculado ao economicismo, com perfil técnico e burocrático, e pouca materialidade no campo educacional.

Este texto está delineado em dois momentos. No primeiro, analisa as primeiras aproximações históricas acerca do planejamento educacional, destacando o movimento dos Pioneiros da Educação; no segundo, explicita as configurações do planejamento da década de 1950 a 1980. Conclui-se que o estudo da história do planejamento educacional é de fundamental importância para se entender a sua construção na atualidade.

As primeiras aproximações de planejamento educacional e o Manifesto dos Pioneiros da Educação em 1932

Com o lema de reconstrução da educação nacional, o Manifesto de 1932 tinha como foco uma reestruturação na política educacional brasileira. Nesse contexto, o planejamento educacional começou a ser pensado e desenhado no movimento dos Pioneiros da Educação. A ideia do Manifesto era que a educação iria influenciar diretamente na reconstrução social, tendo em vista que essa organização educacional contemplaria desde os níveis mais elementares da educação até a organização das universidades. Nessa lógica, os Pioneiros defendiam que a educação fosse, de fato, obrigatória, gratuita para alcançar os mais variados sujeitos sociais, e que também fosse laica, tendo em vista que, naquele momento histórico, a igreja intervia diretamente nas questões educacionais e sociais. O entendimento dos Pioneiros era que essa reconstrução traria para centralidade educacional a escola pública de qualidade.

O raciocínio, então, era que não se podia pensar em desenvolvimento da nação, tanto no seu aspecto social, econômico e político sem ser pelo viés da reconstrução da educação. Entendia-se que a educação era deveras importante para o desenvolvimento da sociedade brasileira, sobretudo para superar a grande problemática daquele momento, que era o alto índice de analfabetos. Um dos desafios seria, de fato, tornar a educação nacional acessível a todos, tanto no sentido de ampliação de vagas, quanto na sua gratuidade.

O Manifesto era o documento que nortearia as questões de reconstrução da educação, o qual apresentava um arcabouço organizacional, reconhecendo que o mesmo se tratava de um plano educacional. O ideário de Plano dos

Pioneiros era “entendido como um instrumento de racionalidade científica no campo da educação em consonância com o ideário escolanovista” (SAVIANI, 2010, p.75). Tendo como objetivo apresentar diretrizes por meio de um documento, o Manifesto se caracterizou por trazer ações que estruturassem o sistema educacional nacional, bem como fomentou reflexões no contexto das políticas públicas educacionais.

De fato, eles queriam, naquele momento, trazer um plano que não existisse mais essa dualidade e que a educação fosse única, garantindo ao indivíduo o acesso a todos os graus de instrução. Entende-se que a questão de se ter um sistema de ensino organizado, o qual atendesse aos interesses da educação nacional, era uma prioridade na proposta de reconstrução e, nesse sentido, o manifesto apresentou uma estrutura do plano educacional.

A estrutura do plano educacional corresponde, na hierarquia de suas instituições escolares (escola infantil ou pre-primária; primária; secundária e superior ou universitária) aos quatro grandes períodos que apresenta o desenvolvimento natural do ser humano, E' uma reforma integral da organização e dos métodos de toda a educação nacional, dentro do mesmo espírito que substitue o conceito estático do ensino por um conceito dinâmico, fazendo um apelo, dos jardins de infância à Universidade, não à receptividade mas à atividade criadora do aluno. (AZEVEDO, 1932, p. 417).

O Plano de Reconstrução não era só uma proposta de reforma estrutural, mas também de transformação em âmbito geral, embora a organicidade da educação brasileira estivesse desarticulada e fragmentada. Essa reorganização contemplava desde mudanças metodológicas, a formação

docente, a responsabilização do Estado pela educação de forma integral, até as questões de valorização do aluno. O documento tratava da formação integral do aluno, contemplando, tanto o âmbito da cognição, trazendo-o para o centro da aprendizagem, como também no sentido de valorizá-lo enquanto sujeito social e histórico, considerando, assim, o seu desenvolvimento psicossocial. (AZEVEDO, 1932).

Esse plano, apesar das excelentes expectativas de mudança do cenário educacional brasileiro, não conseguiu cumprir o seu objetivo. Entretanto, esse movimento deixou como saldo positivo a inclusão do artigo 150 da Constituição Brasileira de 1934, a qual estabeleceu como competência da União fixar o estabelecimento de um Plano Nacional da Educação, bem como coordenar e fiscalizar sua realização no país.

As configurações do planejamento da década de 1950 a 1980

A década de 1950 e 1960 foi marcada pelo governo do presidente Juscelino Kubitschek (1956-1961). Foram anos de muita efervescência do desenvolvimentismo político, econômico e marcados por influências internacionais. Trazendo como base o desenvolvimentismo da nação e com aceleração de implantação das indústrias, o governo de Juscelino Kubitschek (JK) se pautava em uma política de planejamento estatal.

Nesse aspecto, JK cria o Plano de Metas (PLAME) cujo objetivo era geração de empregos com o objetivo que houvesse o desenvolvimento econômico e a melhoria da qualidade de vida da população brasileira. Esse Plano foi

lançado em 1955 e intitulava-se como “Diretrizes Gerais do Plano Nacional de Desenvolvimento”.

Para Oliveira (1955, p.15), “A ideia do Plano Nacional de Desenvolvimento é acelerar o processo de formação de riqueza, aumentando a produtividade dos investimentos existentes e aplicando novos investimentos em atividades reprodutivas”. Nesse sentido, Oliveira (1955, p.21) diz que:

Para atingir a essas finalidades, devem ser atacados os seguintes objetivos primários:

- 1) — Expansão dos serviços básicos de Energia e Transportes.
- 2) — Industrialização de Base.
- 3) — Racionalização da Agricultura.
- 4) — Valorização do Trabalhador.
- 5) — Educação para o Desenvolvimento.
- 6) — Planejamento Regional e Urbano.

Apesar de ser alocado como uma das finalidades do PLAME, o qual possuía trinta (30) metas as quais se desdobravam em projetos específicos, o setor de educação tinha apenas 3,4% dos investimentos, o qual prefigurava o menor percentual, destinados ao projeto desenvolvimentista e esse investimento era para a formação de pessoal técnico.

Formação de pessoal tem como meta inicial: intensificar a formação de pessoal técnico e orientar a educação para o desenvolvimento. O Governo aumentou, progressivamente, as verbas orçamentárias consignadas ao MEC e deixou subsídios importantes sobre o problema que resultaram dos trabalhos do ENATEC (Grupo Executivo do Ensino e Aperfeiçoamento Técnico, criado em 25/6/59). (LEFER, 1970, p. 48).

De todos os cinco setores contemplados no PLAME, a educação era o único que tinha apenas uma meta. Ela deixava claro que o principal objetivo deste plano em relação à educação era formar técnicos, ou seja, mão-de-obra qualificada para o mercado de trabalho. Ao analisar a educação no contexto de um país em pleno desenvolvimento político e econômico, colocar apenas a formação profissional de técnicos como prioridade e também desprender o menor percentual de investimento, tudo isso reforça a ideia de que não houve um estudo profundo sobre as reais necessidades educacionais da nação. O Plano de JK não prioriza a educação no sentido mais amplo e o tema Planejamento Educacional não faz parte da agenda desse governo que se destacou por ter como tônica o planejamento.

No Brasil, em 20 de dezembro de 1961, é sancionada, pelo então presidente João Goulart, a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 4.024/61, a qual foi organizada em 120 artigos. Esse instrumento normativo durou 13 anos para ser aprovado e foi considerado ultrapassado. Entretanto, prevaleceram as ideias de Carlos Lacerda, principalmente no tocante ao financiamento da educação, conforme o artigo 98 da Lei.

Art. 98: A União dispensará a sua cooperação financeira ao ensino sob a forma de (...) c) financiamento a estabelecimentos mantidos pelos estados, municípios e particulares para compra, construção ou reforma de prédios escolares e respectivas instalações e equipamentos, de acordo com as leis especiais em vigor.

Fica posto que a União subsidiaria também a educação privada. E é no contexto do financiamento que aparece a ideia de um plano para a educação:

TÍTULO XII

Dos Recursos para a Educação

Art. 92. A União aplicará anualmente, na manutenção e desenvolvimento do ensino, 12% (doze por cento), no mínimo de sua receita de impostos e os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, 20% (vinte por cento), no mínimo.

§ 1º Com nove décimos dos recursos federais destinados à educação, serão constituídos, em parcelas iguais, o Fundo Nacional do Ensino Primário, o Fundo Nacional do Ensino Médio e o Fundo Nacional do Ensino Superior.

§ 2º O Conselho Federal de Educação elaborará, para execução em prazo determinado, o Plano de Educação referente a cada Fundo. [...]

Art. 93. Os recursos a que se refere o art. 169, da Constituição Federal, serão aplicados preferencialmente na manutenção e desenvolvimento do sistema público de ensino de acordo com os planos estabelecidos pelo Conselho Federal e pelos conselhos estaduais de educação, de sorte que se assegurem: [...]

Art. 96. O Conselho Federal de Educação e os conselhos estaduais de educação na esfera de suas respectivas competências, envidarão esforços para melhorar a qualidade e elevar os índices de produtividade do ensino em relação ao seu custo: a) promovendo a publicação anual das estatísticas do ensino e dados complementares, que deverão ser utilizados na elaboração dos planos de aplicação de recursos para o ano subsequente; [...]

O Conselho Federal de Educação teria a atribuição de elaborar um Plano de Educação voltado meramente para o cumprimento econômico. Nessa lógica, o planejamento da educação estava vinculado a um caráter economicista, voltado para distribuição de recursos financeiros.

O Plano Nacional foi organizado em 1962 com metas qualitativas e quantitativas cujo prazo de oito anos fora o

estipulado para alcançá-las. Neste período, o ministro da Educação era Darcy Ribeiro e o relator do plano, Anísio Teixeira. A organização dessas metas visava “numa primeira parte, traçar as metas para um plano nacional de educação e, numa segunda parte, estabelecer as normas para a aplicação dos recursos correspondentes aos Fundos do Ensino Primário, do Ensino Médio e do Ensino Superior”. (SAVIANI, 2010, p.210). Cumprindo o seu objetivo de ser um plano para normatizar os gastos públicos com a educação, o título do documento já deixa claro tal feito, denominando-o de “Plano Nacional de Educação referente aos fundos nacionais de ensino primário, médio e superior”. Por isso, “o conceito de plano já assume o significado estrito de forma de aplicação de determinado montante de recursos financeiros”. (SAVIANI, 1999, p. 128). Ter um Plano naquele momento, ainda que no formato economicista, representava uma grande conquista para a educação nacional.

Em 1964, ocorre o início de um novo regime político conhecido como regime militar e quem assume o poder é uma junta de militares, sendo, naquele momento, instituído o chamado golpe militar, que ficará no poder até 1985. Cabe-nos saber quais foram os impactos deste novo momento na educação brasileira, sobretudo no planejamento educacional.

Com a tomada do poder pelos militares em 1964, um novo projeto de sociedade estava estabelecido. O regime militar foi marcado como sendo um governo com forte tônica no planejamento, sobretudo o socioeconômico. O tema Plano de Educação aparece na CF de 1967 apenas no Capítulo II e Art. 8º - Compete à União: “XIV – estabelecer planos nacionais de educação e de saúde[...]”. Essa Constituição não especificou quem seria responsável pela sua

elaboração, ficando a cargo do Escritório de Pesquisa Econômica Aplicada (EPEA).

O então General Castelo Branco, presidente do Brasil, com os militares, criaram o chamado Plano Decenal de Desenvolvimento Econômico através do Decreto n.º 57 464 em 1967–1976, cujo objetivo era traçar diretrizes para o desenvolvimento econômico nacional. De acordo com o Plano Decenal de Desenvolvimento Econômico e Social (PEDES):

A eficácia da assistência técnica, em qualquer de suas esferas de ação, exige uma programação integrada no plano de educação (e treinamento) do país, o qual, por sua vez, deve basear-se também nas diretivas fixadas para a absorção de mão-de-obra, nos diversos níveis de qualificação (BRASIL, 1966, p. 263).

Neste contexto, fica claro que o planejamento da educação teve como finalidade qualificar mão-de-obra para o expansionismo econômico. Esse projeto de um novo modelo de educação, posto pelo PDES, é caracterizado por um perfil tecnicista, de forte apelo à formação técnica para o trabalho.

Ao analisar o planejamento educacional na conjuntura do governo militar, pode-se dizer que este período foi marcado por três planos, chamados de Planos Setoriais de Educação e Cultura (PSEC). O contexto histórico dos PSEC está intrinsecamente ligado aos Planos Nacionais de Desenvolvimento Econômico e Social (PND).

Os PSEC são desdobramentos dos PND e obedecem a mesma lógica economicista e tecnocrata. Para Azevedo (2014, p. 269) “Nos dois primeiros governos militares, a educação, a exemplo de outras políticas setoriais,

foi planejada nos documentos norteadores da política econômica. [...]”. Ora, a sedimentação do planejamento educacional sempre esteve vinculada ao economicismo, produzindo, assim, políticas educacionais que validassem e fortalecessem o projeto governamental. Entende-se que o planejamento, nesta perspectiva, teve como objetivo vincular o setor educacional ao econômico.

O I PSEC (1972-1974) era um plano trienal que trazia em seu bojo a educação como ferramenta de crescimento econômico-social de modo a instrumentalizar o sistema produtivo. A lógica desse plano era diminuir o número de analfabetos, estancar a grande quantidade de reprovados e evadidos, qualificar técnicos de nível médio, agilizar a reforma universitária e lincar o desenvolvimento global à educação, pesquisa e tecnologia. (BRASIL, 1971). Nesse sentido, esse plano tinha como finalidade robustecer o discurso desenvolvimentista de que a educação era fator preponderante para a formação de sujeitos produtivos.

O II PSEC (1975-1979) teve duração de 5 anos, contemplando as áreas de inovação e renovação; recursos humanos; estrutura física; o planejamento e administração. Para a elaboração do II PSEC, foi realizada uma avaliação do plano anterior e se percebeu que a maioria das ações não teria sido cumprida, sobretudo, as que tratavam da superação do analfabetismo. Para o Germano (2011, p. 233) “o II PSEC continuava a expressar uma visão tecnicista, despolitizante – inspirada na “teoria do capital humano” – e tinha em vista um interlocutor abstrato e indeterminado: o homem brasileiro, [...]”. A crítica feita por Germano (2011) ao plano era que este não trazia no seu bojo a questão do exercício da cidadania. Pode-se dizer que o desenho deste plano pouco se diferenciou do primeiro, no sentido de ser

organizacionalmente técnico, entretanto, houve enfoque no campo social e humanístico.

O III PSECD (1980-1985) surge como desdobramento do III PND, nascendo no contexto de crises econômicas e sociais, e tem características diferentes dos primeiros PSEC. Traz o acréscimo do termo “Desporto” ficando Plano Setorial de Educação, Cultura e Desporto. O documento deixa claro que “visa consubstanciar medidas operacionais decorrentes dos documentos básicos do MEC: Política Nacional Integrada da Educação, Política Nacional de Educação Física e Desportos e Política Nacional de Cultura”. (BRASIL, 1975, s. p.)

O plano traça linhas prioritárias para a educação: A educação do campo; o atendimento educacional nas periferias urbanas, sobretudo a pré-escola, o de 1º e 2º graus e o supletivo, que prestigia a questão do desenvolvimento cultural, enfatizando a criatividade e as atividades culturais; e a valorização dos recursos humanos. Este último, surge como elemento preponderante no atendimento das linhas anteriores, pois incluía questões salariais e formação de profissionais para trabalhar com a educação. (III PSECD, 1980).

De acordo com Ferreira e Fonseca (2011, p. 75), “Sua elaboração deu-se por um processo de planejamento participativo, congregando entidades acadêmicas e representativas do setor educacional, além de pessoal técnico das administrações estaduais e municipais”. Desse modo, o III PSECD pode ser considerado, na sua elaboração, um plano descentralizado no sentido de ter sido discutido e proposto por movimentos sociais de bases.

Pode-se dizer que o Planejamento, no contexto no Regime Militar, teve um perfil tecnocrata economicista,

voltado para a formação do capital humano e a “ideia de plano se converte num instrumento de racionalidade tecnocrática consoante à concepção tecnicista de educação” (SAVIANI, 1999, p. 128-129). Em 1985 se encerra o ciclo governamental militar e, em 1986, iniciou-se a Nova República com eleição indireta de Tancredo Neves para presidente no Colégio Eleitoral. Posteriormente, Tancredo veio a falecer e quem assumiu o cargo da presidência foi o seu vice, José Sarney.

Considerações Finais

A análise da trajetória do planejamento educacional no contexto brasileiro se deu a partir da implantação do modelo jesuítico, o qual foi importado de Portugal e tinha como objetivo catequizar os povos indígenas. Historicamente, o planejamento educacional se caracterizava por estar frequentemente vinculado a planos de desenvolvimento econômico, tornando-o, em tese, fundamental para o desenvolvimento da nação.

A criação de vários modelos de planos desde a época do Brasil República até o Regime Militar evidenciou o aspecto burocrático e tecnocrático de cada um deles, mostrando, assim, a sua adequação a um projeto economicista, voltado para a produtividade. O desenho de um plano pensado a partir de um processo democrático deu-se com o Movimento dos Pioneiros da Educação em 1932. Entretanto, apesar dos ganhos educacionais e legais, os planos continuaram a partir da lógica do desenvolvimentismo econômico.

No Regime Militar, o planejamento educacional foi potencializado pela criação de vários planos de desenvolvimento político-econômico, os quais se

desdobravam em planos setoriais educacionais. O projeto educacional desse regime confluía com um forte controle estatal, valorado pelo exercício de poder, contribuindo para uma intensa burocratização da educação. Após dois planos educacionais setorizados, em 1980, surge o terceiro plano, cuja elaboração se deu com a participação da sociedade civil, que durou até 1985, quando findou o domínio militar. Esse plano foi considerado uma conquista significativa para a sociedade, pois os demais eram sempre instituídos de cima para baixo. Apesar das transformações na política e conquistas por um plano participativo serem vislumbradas, o desafio para pôr em prática essas transformações ainda era muito grande, sobretudo pelos desafios econômicos que o Brasil enfrentava.

Assim, a tecitura do planejamento educacional brasileiro serve como pano de fundo para se analisar e entender o movimento de construção da identidade dos planos de educação. O contributo deste estudo aponta para a reflexão da importância do conhecimento desse momento histórico para a evolução do planejamento da educação nacional.

REFERÊNCIAS

AZEVEDO, F. et al. **Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova**. In: Manifesto dos pioneiros da Educação Nova (1932) e dos Educadores (1959). Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me4707.pdf>>. Acesso em: 17/04/2018.

AZEVEDO, J. M. L. Plano Nacional de Educação e planejamento. A questão da qualidade da educação. **Revista Retratos da Escola**, v. 8, n° 15, p. 265-280, jul./dez. 2014.

BRASIL. **Lei nº5692**, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. MEC. Ensino de 1º e 2º grau. DOU, de 12.8.1971. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 20/05/2018.

_____. **Plano Decenal de Desenvolvimento Econômico e Social**. 1966. Brasília, DF: EPEA, 1966.

_____. Ministério da Educação. **Plano setorial de educação e cultura**. 1972/1974. Brasília, DF: MEC, 1971.

_____. Ministério da Educação. **II Plano setorial de educação e cultura**. 1975/1979. Brasília, DF: MEC, 1974.

_____. Ministério da Educação. **III Plano setorial de educação, cultura e desporto**. 1980/1985. Brasília, DF: MEC, 1982.

BORDENAVE, D. R. PEREIRA, M. A. **Estratégias de Ensino aprendizagem**. Petropólis. Vozes, 2005. p.71-132.

FERREIRA, E. B.; FONSECA, M. **O planejamento das políticas educativas no Brasil e seus desafios atuais**. In: Perspectiva, Florianópolis: Editora UFSC, 2011.

GERMANO, J. W. **Estado militar e a educação no Brasil (1964-1985)**. 5 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

LAFER, C. **O planejamento do Brasil – observações sobre o Plano de Metas (1956- 1961)**. In: LAFER, B. (Org.). Planejamento no Brasil. São Paulo: Perspectiva, 1970. p. 29-50.

MEC. **Plano decenal de desenvolvimento econômico e social educação II**. Disponível em:
<http://dominiopublico.mec.gov.br/download/texto/me000664.pdf>. Acesso em: 12/02/2019

OLIVEIRA, J. K. **Diretrizes gerais do plano nacional de desenvolvimento**. [s. l.: s. n.], 1955.

SAVIANI, D. Sistemas de ensino e planos de educação: o âmbito dos municípios. **Educação & Sociedade**, Campinas, SP, v. 20, n. 69, p.119-136, dez. 1999.

SAVIANI, D. Sistema Nacional de Educação articulado ao Plano Nacional de Educação. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 15, n. 44, p. 380-392, 2010.

TEIXEIRA, Anísio. “Escolas de educação.” **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Rio de Janeiro, v.51, n. 114, abr./jun. 1969. p. 239-259.

Capítulo 11

PEDAGOGIA HOSPITALAR: A FORMAÇÃO INICIAL DO PEDAGOGO PARA ATUAÇÃO EM ESPAÇOS NÃO- ESCOLARES

*Renata Souza de Lima
Karine dos Santos Silva
Érica Santos da Silva*

Introdução

Por muito tempo, crianças e adolescentes foram discriminados e, em vários momentos da história, tiveram seus direitos negados, inclusive o direito à educação e à saúde (ALBERTON, 2005). A partir do período de redemocratização do país, no final dos anos 1980, e com a promulgação da Constituição Cidadã, em 1988, muitas portas se abriram através da luta de movimentos sociais em favor de uma educação justa, humanista e inclusiva para todos, a fim de que fossem elaboradas políticas públicas que abrangessem os anseios desses sujeitos excluídos e marginalizados pela sociedade.

Na década de 1990, surge então a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN (1996), com a proposta de uma educação que incluísse todos os sujeitos, independentemente de sua condição mental, física ou de saúde. Para tanto, a LDBEN (1996) “[...] veio subsidiar uma ação educativa compromissada com a formação de cidadãos, mostrando que a Educação Especial é parte integrante da

Educação Geral, adotando o princípio da inclusão [...]” (RIBEIRO, 2003, p. 47).

É nessa perspectiva que surge a necessidade de formar um profissional da educação comprometido com uma proposta que considere a escola em uma perspectiva inclusiva, tendo em vista que os “[...] estudiosos em formação docente, consideram relevante que esse profissional – responsável pelas intervenções pedagógicas – deva assegurar a estreita relação entre o cognitivo e o afetivo no processo de aprendizagem [...]” além de levar em consideração que as formações inicial e continuada do pedagogo “[...] têm se configurado como imprescindíveis para o desenvolvimento e a melhoria dos sistemas educativos [...]” (ASSIS, 2009, p. 97).

O percurso metodológico

A partir de uma abordagem qualitativa, foram consultados, de forma sistemática, os principais bancos de dados do país, tais como: Biblioteca Científica Eletrônica em Linha – Scielo, Biblioteca Digital de Teses e Dissertações do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia – IBICT, site do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPq, anais dos eventos, sites específicos sobre a Pedagogia Hospitalar e bibliotecas digitais das universidades públicas brasileiras, buscando catalogar dissertações, teses, livros, artigos e coletâneas sobre a temática.

Como recorte temporal, a análise recaiu sobre a legislação (Constituição Federal, Estatuto da Criança e do Adolescente, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia,

etc.); os projetos pedagógicos e matrizes curriculares dos cursos de pedagogia em funcionamento no ano de 2018 no estado de Alagoas.

Os descritores “Espaços não-escolares”; “Pedagogia Hospitalar”; “Classes Hospitalares”; “Formação docente” foram utilizados para a coleta dos dados.

Para inclusão dos trabalhos, foram considerados aqueles que tratam da temática em tela e que se caracterizavam como resultados de pesquisa e relatos de experiência. Os trabalhos em duplicada, ou seja, que constavam em mais de uma base de dados, foram desconsiderados. Em função do objetivo geral do estudo, as bases internacionais não foram incluídas.

Para realizar o levantamento dos dados dos cursos, foi consultado o e-MEC, sistema *online* do Ministério da Educação, criado em 2007, e os sítios eletrônicos das próprias Instituições de Ensino Superior (IES). Também foram feitos contatos via e-mail e ligações telefônicas a fim de se ter acesso, em especial, às matrizes curriculares e projetos pedagógicos para a análise.

Para a análise do *corpus* oriundo da pesquisa empírica, a perspectiva da abordagem metodológica adotada pautou-se na Análise de Conteúdo proposta por Bardin (2011).

A formação inicial do pedagogo para atuação em espaços não-escolares conforme as DNC para o curso de Pedagogia

De acordo com o disposto no art. 3º das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para o Curso de Graduação em Pedagogia, o trabalho com graduando deve fundamentar-se “[...] em princípios de interdisciplinaridade,

contextualização, democratização, pertinência e relevância social, ética e sensibilidade afetiva e estética [...]”. (BRASIL, 2006)

Participar de ações interdisciplinares e relevantes socialmente é também uma das habilidades esperadas na formação do pedagogo. Entretanto, o estudante de Pedagogia do Centro de Educação da Universidade Federal de Alagoas, no Campus A. C. Simões, ainda tem pouco acesso ao vasto campo profissional inerente à graduação escolhida, restrição que pode ser atribuída a uma visão reducionista do próprio curso, refletida em sua matriz curricular e em seu Projeto Político-Pedagógico (PPP) que, embora seja relativamente novo, de 2019, em nenhum momento abrange a multiplicidade de campos de atuação do pedagogo, ainda que as DCN para o curso de Pedagogia ressaltem que, tanto a matriz curricular, quanto o PPP dos cursos de pedagogia, devam, de acordo com sua demanda, aprofundar questões necessárias à formação do educador “[...] entre outras, [...] educação hospitalar [...]” (BRASIL, 2006, p. 10).

O conceito de Pedagogia, bem como o campo de atuação do pedagogo, ainda apresenta muitas distorções. Ao contrário do que muitos supõem, o gostar de criança não é a condição necessária e nem tampouco suficiente para a escolha e permanência no curso. Ao que se refere à etimologia da palavra, pedagogo vem do grego *παιδαγωγός* – *paidagógia*, composto de *paidós* (criança) e *agogé* (condução). Logo, pedagogo é o preceptor, mestre, guia, aquele que conduz. Conduzir alguém vai muito além do simples gostar, é preciso ter competência para guiar. “[...] Originalmente, pedagogia está ligada ao ato de condução ao saber. E, de fato, a pedagogia tem, até hoje, a preocupação com os meios, com

as formas e maneiras de levar o indivíduo ao conhecimento [...]”. (GHIRALDELLI, 1991, p. 22).

Quanto aos campos de atuação, a visão também é reduzida à sala de aula e à gestão no espaço escolar, no entanto a literatura e o próprio mundo do trabalho mostram a amplitude e a importância do pedagogo. A título de exemplo, o pedagogo pode atuar em cargos e/ou funções exercidas em espaços vários: A) docência na educação básica; B) especialista em educação: supervisor pedagógico, coordenador pedagógico, gestor escolar, técnico/assessor pedagógico; C) no ensino superior: professor/pesquisador, consultoria pedagógica, técnico/assessor pedagógico; D) em secretarias de educação e MEC: consultoria pedagógica, avaliação de instituições de ensino superior; E) na empresa: desenvolvimento de competências, capacitação permanente, liderança, trabalho em equipe, recursos humanos; F) ONG e movimentos sociais; G) editoras; H) monitoramento da qualidade dos materiais e livros pedagógicos; I) instituições de atendimento a crianças e jovens com necessidades especiais; J) órgãos públicos: como prefeituras, forças armadas, presídios, secretarias municipais e estaduais de educação, saúde e assistência social; K) veículos de comunicação: jornais, revistas, televisão; L) informática: na construção de softwares e projetos educativos; M) museus; N) clubes esportivos; O) nos hospitais, contribuindo para o desenvolvimento acadêmico, cognitivo, social e afetivo de indivíduos internados em unidades hospitalares impossibilitados de frequentar a escola; P) no Poder Judiciário, estudando o contexto social em que a criança e/ou adolescente está inserido e procurando formas de contribuir para o pleno desenvolvimento desses sujeitos; e entre outros locais.

As próprias DCN para o Curso de Pedagogia reforçam a amplitude do campo de atuação do pedagogo:

Art. 4º O curso de Licenciatura em Pedagogia destina-se à formação de professores para exercer funções [...] na área de serviços e apoio escolar e **em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos**. Parágrafo único. As atividades docentes também compreendem participação na organização e gestão de sistemas e instituições de ensino, englobando: [...] II - **planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de projetos e experiências educativas não-escolares**; III - produção e difusão do conhecimento científico-tecnológico do campo educacional, **em contextos escolares e não-escolares**. (BRASIL, 2006, grifos nossos)

Os contextos não-escolares ainda se mostram distantes do graduando de Pedagogia no Centro de Educação da UFAL, os quais só têm um rápido contato com alguns deles por meio de disciplinas eletivas e alguns Projetos Integradores, com 40h/a de carga-horária. Especificamente quanto ao contato com a área da saúde, apenas recentemente uma disciplina eletiva é ofertada (Saúde Mental e Tecnologias Digitais), porém, no que tange à Pedagogia Hospitalar, desde a criação do curso, nada foi ministrado. Freitas e Lima (2017, p.2) destacaram bem essa deficiência no Centro de Educação:

Minha experiência de contato com o tema enquanto aluna do curso de Pedagogia, do Campus A. C. Simões, da UFAL foi apenas na disciplina Organização e Gestão dos Processos Educativos, com o texto de Rejane Fontes, *Da classe à pedagogia hospitalar: a educação para além da escolarização* e o texto de Linda Marques Oliveira, *Classe Hospitalar e a prática da pedagogia*. Meu espanto foi o de ter esse

contato em uma disciplina da área de gestão, na disciplina de Educação Especial não houve menção sobre o tema e nem nas demais disciplinas do curso.

Entretanto, a Pedagogia Hospitalar já está implantada, em alguns estados brasileiros desde a metade do século XIX e vem ganhando espaço, graças às garantias dadas pela legislação, a exemplo do que consta nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, em seu artigo 3º, que:

Os sistemas de ensino, mediante ação integrada com os sistemas de saúde, devem organizar o atendimento educacional especializado a alunos impossibilitados de frequentar as aulas em razão de tratamento de saúde que implique internação hospitalar, atendimento ambulatorial ou permanência prolongada em domicílio (BRASIL, 2001).

Segundo Novaes (2006), a Pedagogia Hospitalar desenvolve-se com o objetivo de contribuir na busca de uma concepção ampliada de saúde e de integralidade, na qual as crianças em situação de internação são possuidoras do direito à educação. O fato de estarem enfermos não lhes retira nem o direito e nem as capacidades cognitivas de aprender.

[...] A internação hospitalar em nada impede que novos conhecimentos possam ser adquiridos pela criança ou jovem e venham contribuir tanto para o desenvolvimento escolar, não ficando em defasagem nos conteúdos de seu grupo (ou turma) quanto para o entendimento de sua doença e a sua recuperação [...]. (FONSECA, 2003, p.13)

Calegari (2003) também afirma que a Pedagogia Hospitalar não é uma simples ação assistencialista e nem pode ser reduzida a “aulas de reforço” em que prevalece a mera transmissão de conteúdos. Ao contrário, ela deve ser vista e trabalhada como *práxis*, na qual não apenas o pedagogo, mas os demais membros das equipes multidisciplinares assumam-na como uma nova vertente epistemológica.

Nesse sentido, Assis (2009, p. 102) preconiza que o profissional que atua no ambiente hospitalar “[...] em primeiro lugar ele é um profissional da educação que, além de sua experiência anterior, precisa adquirir competências específicas – sempre alinhadas a um olhar diferenciado e uma escuta sensível – para o exercício responsável da docência em classe hospitalar²⁸ [...]” e salienta ainda que “[...] a profissão docente impõe que o professor nunca deixe de estudar, de aprender, já que a prática educativa exige ressignificação de saberes e adaptação a novas situações [...]”. Desta maneira, a própria autora já sinaliza para a necessidade de uma formação docente inicial e continuada que esteja pautada nos diferentes campos de atuação do pedagogo, inclusive para o ambiente hospitalar.

²⁸ “[...] Denomina-se classe hospitalar o atendimento pedagógico-educacional que ocorre em ambientes de tratamento de saúde, seja na circunstância de internação, como tradicionalmente conhecida, seja na circunstância do atendimento em hospital-dia e hospital-semana ou em serviços de atenção integral à saúde mental [...]” (BRASIL, 2002, p. 13).

A formação docente para atuação em espaços não-escolares nos cursos de Pedagogia na modalidade presencial em Alagoas

O Estado de Alagoas possui 17 (dezesete) instituições que ofertam o referido curso na modalidade presencial. Dessas, 15 (quinze) são do setor privado e apenas 2 (duas) são Instituições de Ensino Superior (IES) públicas, a saber: Universidade Federal de Alagoas (UFAL), que oferta o curso nos *campi* Maceió, Arapiraca e Sertão; e a Universidade Estadual de Alagoas (UNEAL), que os oferta nos *campi* Arapiraca, Santana do Ipanema e Palmeira dos Índios.

Depois de consultar os dados no sistema e-MEC, foram consultados os *sites* oficiais de todas as IES. Os dados mostram que as informações divulgadas sobre o curso de pedagogia são muito elementares, limitando-se a dizer sobre as modalidades e campos de atuação profissional do licenciado em pedagogia. Aspectos essenciais do curso, tais como projeto pedagógico, matriz curricular, portarias de autorização e reconhecimento são ausentes na maioria dos *sites* analisados.

Quanto à oferta de disciplinas relacionadas à pedagogia hospitalar nas instituições privadas de Alagoas, apenas a Faculdade Pitágoras de Maceió possuía o Projeto Pedagógico do Curso (PPC) disponível para o público. Em relação as demais, não foi encontrada menção alguma sobre os seus PPC. Desta forma, foram listados todos os meios de comunicação disponibilizados em suas páginas oficiais da internet e, em seguida, foram feitos contatos por meio de mensagens eletrônicas e ligações telefônicas. Inicialmente, foram enviados *e-mails* para cada uma das instituições,

entretanto o retorno foi ineficaz. Apenas uma instituição respondeu ao contato por *e-mail* indicando um outro endereço para que a solicitação fosse encaminhada, mas até a data de conclusão da pesquisa não foi enviada nenhuma resposta. Após estas tentativas, foram feitos telefonemas sem, contudo, a obtenção de melhores resultados. Posto isto, 7 (sete) instituições não atenderam a nenhuma das várias ligações telefônicas. Já a Faculdade de Administração e Negócios (FAN) atendeu a chamada, todavia, ao ser solicitado o PPC, o funcionário informou que o documento é sigiloso e que não poderia ser fornecido. Também foi exposto que a instituição gasta, em torno, de cinco mil para a elaboração do documento e que não existe legislação nenhuma que a obrigue a divulgá-lo, pedindo, por fim, que o mesmo fosse procurado no site do MEC.

Pelo exposto, fica explícito que a maior parte das instituições privadas do estado de Alagoas que oferta o curso de pedagogia na modalidade presencial, não cumpre o disposto pelo MEC na Portaria Normativa nº 23, de dezembro de 2017:

Art. 99. A instituição deverá afixar, em local visível, junto à secretaria acadêmica, as condições de oferta do curso, informando especificamente [...] IV - a matriz curricular de todos os períodos do curso [...]

§ 1º **A instituição manterá, em página eletrônica própria** e também na secretaria acadêmica, para consulta dos alunos ou interessados, o registro oficial devidamente atualizado das informações referidas no caput, além dos seguintes elementos: (Redação dada pela Portaria Normativa nº 742, de 2018) I - **íntegra do PPC, com componentes curriculares, sua duração, requisitos e critérios de avaliação** [...] (grifos nossos)

Além dessas instituições não fornecerem seus PPC, também não disponibilizam a matriz curricular em seus *sites*. Restringindo, assim, o acesso a qualquer informação sobre o curso. Durante a pesquisa, embora constando como ativas no site do e-MEC, não foi encontrado nenhum registro (endereço postal, *site*, *e-mail* e telefone) da Faculdade Impacto e Faculdade Raimundo de Marinho (FRM) de Penedo.

Especificamente sobre a oferta de disciplinas voltadas à atuação em espaços não-escolares, apenas a matriz curricular de uma instituição, a Faculdade Regional Brasileira (UNIRB – FARB), faz referência à atuação do pedagogo hospitalar.

Das 15 (quinze) IES, apenas 10 (dez) possuem suas matrizes curriculares disponíveis em seus *sites*. Não obstante, por mais que 8 (oito) instituições apresentem em suas matrizes curriculares disciplinas que contemplem a formação do pedagogo para espaços não-escolares, as mesmas não disponibilizam informações sobre a ementa, o que tornou a coleta de dados limitada, pois não foi possível saber até que ponto o conteúdo da disciplina era abrangente e se iria preparar o aluno para atuar em determinada área. A Faculdade Regional Brasileira (UNIRB - FARB) foi a única a contemplar em sua matriz curricular a pedagogia hospitalar, mas, ainda assim, sem disponibilizar a ementa. A Faculdade São Vicente disponibilizou em seu *site* a matriz curricular, no entanto, não foi encontrada nenhuma disciplina que faça referência aos espaços não-escolares. Embora a Faculdade Pitágoras tenha disponibilizado seu PPC, em nenhum momento contempla a formação do pedagogo para espaços não-escolares.

Sobre as 2 (duas) IES do setor público, foi possível o acesso a todos os PPC que estavam devidamente publicados

nos sites oficiais. No caso da UNEAL, um único PPC estava disponível, embora a IES tenha três *campi*, o que parece, hipoteticamente, indicar ser o mesmo PPC para todos eles. Diferentemente da instituição citada anteriormente, a UFAL possui um documento para cada um de seus *campi*/cursos e, embora haja algumas disciplinas relacionadas aos espaços não-escolares nos projetos pedagógicos do curso de pedagogia presencial das duas IES públicas de Alagoas, não foi encontrado nenhum registro referente à pedagogia hospitalar.

Desta maneira, como o pedagogo estará preparado para atuar no espaço hospitalar ou domiciliar²⁹ se não teve, em nenhuma das disciplinas da matriz curricular de sua graduação, conteúdos a eles relacionados? Os resultados da pesquisa mostram que tanto nas IES privadas, quanto nas públicas, praticamente inexistem ensinamentos voltados a este campo de atuação profissional do pedagogo.

Curso de Pedagogia a distância: a formação docente para além da atuação em escolas

Em consulta ao sítio eletrônico do Ministério da Educação, na plataforma e-Mec, constatou-se que atualmente

²⁹ No caso do Atendimento Pedagógico Domiciliar, este difere-se, por exemplo, do *Homeschooling*. De acordo com o documento do MEC intitulado “Classes Hospitalares e Atendimento Pedagógico Domiciliar” (2002, p.13), este último refere-se ao “[...] atendimento educacional que ocorre em ambiente domiciliar, decorrente de problema de saúde que impossibilite o educando de frequentar a escola ou esteja ele em casas de passagem, casas de apoio, casas-lar e/ou outras estruturas de apoio da sociedade [...]”. Já o *Homeschooling* significa ensino doméstico e se refere a um tipo de ensino fora da escola, lecionado no domicílio do aluno por algum familiar, professor particular ou alguém do convívio da criança.

apenas 40 (quarenta) municípios alagoanos ofertam cursos de Pedagogia na modalidade EaD, ou seja, menos da metade dos municípios alagoanos (39%) têm acesso aos cursos. Ao todo são 44 (quarenta e quatro) IES que ofertam o curso de Pedagogia na modalidade a distância. Deste total, 28 (vinte e oito) IES são privadas; 15 (quinze) são privadas sem fins lucrativos; e apenas 1 (uma) é pública federal, a saber, a Universidade Federal de Alagoas.

Para a análise da oferta de disciplinas voltadas aos espaços não-escolares, sobretudo na perspectiva de atuação dos pedagogos em ambientes hospitalares, após a consulta dos *sites* institucionais, foram disponibilizados apenas 6 (seis) documentos, sendo 1 (um) PPC; 4 (quatro) Guias de Percurso e 1 (um) Manual do Curso, cada documento referente a uma IES específica. Assim, como observado nas IES com cursos de pedagogia na modalidade presencial, as IES com curso à distância também não cumprem o disposto na Portaria Normativa nº 23, de 21 de dezembro 2017, ou seja, não disponibilizam o PPC e/ou os componentes curriculares do curso para o público.

Com as 38 (trinta e oito) IES restantes, foram feitos contatos por *e-mail* solicitando o acesso aos PPC. Dessas, apenas 4 (quatro) instituições deram um retorno; 1(uma) alegou que não poderia disponibilizar o PPC por estar em processo de atualização; 2 (duas) disponibilizaram seus PPC; e 1 (uma) disponibilizou o Plano de Disciplina que contempla a educação em espaços não-escolares.

Por meio de ligações telefônicas foram feitos contatos com as 33 (trinta e três) instituições restantes. Dessas, somente 11 (onze) responderam às chamadas e, quando questionadas sobre o porquê da não publicação do PPC em seus *sites*, deram

respostas semelhantes, alegando que o *site* apresentava todas as informações necessárias e que o PPC só seria disponibilizado aos alunos regularmente matriculados na IES.

Os resultados mostram que, das IES que disponibilizaram documentos, apenas 1 (uma) não oferta disciplina referente à educação em espaços não-escolares; nas demais são ofertadas como disciplinas obrigatórias e optativas. Análise das ementas evidenciou que o foco da atuação do pedagogo está voltado para gestão e em nenhuma delas foi encontrada referências à atuação do pedagogo no ambiente hospitalar. O que significa dizer que, mesmo sendo um direito constituído por lei, o atendimento pedagógico hospitalar, no âmbito das IES, é pouco discutido enquanto disciplina na formação dos pedagogos.

A produção científica acerca dos espaços não-escolares

Mediante consultas sistemáticas aos principais bancos de dados do país, foi realizado um levantamento quantitativo de artigos, livros e coletâneas pertinentes à formação docente em espaços não-escolares. Em todos os bancos de coleta foram utilizados os seguintes descritores: “Espaços não-escolares”, “Pedagogia Hospitalar”, “Classes Hospitalares” e “Formação Docente”. Logo, ao iniciar a coleta de tais dados, percebeu-se que há uma produção razoável a respeito da formação docente, porém, a grande maioria dos trabalhos estão voltados à formação escolar, à atuação em sala de aula, à disciplinas específicas dos anos iniciais, entre outras áreas. Ao utilizar o descritor “educação em espaços não-escolares”, a maioria dos dados encontrados não correspondia à temática. Para o levantamento dos dados

foram analisados os títulos, resumos e introdução de todos os trabalhos encontrados.

Quanto à busca de artigos, teses e dissertações voltados à educação e à formação do pedagogo para espaços não-escolares, na Biblioteca Científica Eletrônica em Linha – Scielo, foram encontrados apenas 14 (quatorze) artigos. Desses, apenas 5 (cinco) tratavam de forma mais específica sobre a formação docente no campo da pedagogia hospitalar; 2 (dois) foram publicados no ano de 2019 e 3 (três) no ano de 2020, o que evidencia ser uma temática ainda recente. Os demais textos estavam direcionados a variadas áreas, mas nenhum voltado especificamente aos espaços não-escolares.

A Biblioteca Digital de Teses e Dissertações do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia – IBICT também foi consultada para catalogar teses e dissertações. Nela foram catalogadas 16 (dezesesseis) teses e 74 (setenta e quatro) dissertações. Embora o número tenha sido consideravelmente maior, muitas dessas teses e dissertações falam sobre a falta de formação do pedagogo para a área hospitalar, e outros também dizem respeito às áreas da saúde e às políticas de alfabetização.

Considerações Finais

Para que se tenha um bom profissional, é necessário existir uma boa formação que o capacite para a sua futura atuação. Desta forma, para que haja um pedagogo hospitalar e, mais precisamente, um bom pedagogo hospitalar, faz-se necessário que as características inerentes a este espaço sejam abordadas ao longo da graduação. Entretanto, os resultados da pesquisa mostram que no estado de Alagoas ainda faltam componentes curriculares nos cursos de pedagogia, quer das

IES públicas ou das privadas, que preparem os novos profissionais para uma atuação socialmente referenciada em contextos não-escolares, contrariando o que as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia (2006) dizem a respeito da amplitude do campo de atuação do pedagogo.

Embora algumas instituições forneçam disciplinas voltadas para a atuação nos espaços não-escolares, essas áreas não são bem explicitadas nos PPC, tornando-se algo ainda distante de ser contemplado, pois o escopo do ensino ainda é voltado para o espaço da educação escolar. Mesmo havendo demandas de alunos com interesses diferenciados, os mesmos não são, muitas vezes, contemplados.

De acordo com a Constituição Federal (1988) e com a LDBEN (1996), a educação é um direito de toda criança, e para que esse direito seja garantido em sua plenitude é necessário que haja profissionais da área capacitados. Mas como assegurar esse direito para uma criança hospitalizada, se o Estado de Alagoas não possui instituições que preparem seus profissionais para essas demandas específicas?

Os resultados da pesquisa mostram o longo caminho que os cursos de pedagogia do estado de Alagoas ainda precisam trilhar para o cumprimento da legislação pátria. Cabe salientar ainda que, mesmo nos PPC mais atualizados, do ano de 2018, que já deveriam assegurar uma concepção mais ampliada de atuação do pedagogo, ainda prevalece uma visão formativa restrita e reducionista, na qual o pedagogo é formado apenas para trabalhar em escolas.

Quanto ao levantamento quantitativo e catalogação dos artigos científicos, teses e dissertações referentes à temática da pesquisa, os próprios autores citam a problemática da falta de formação para o pedagogo

hospitalar. Devemos nos lembrar da escrita de Fonseca (2003, p.10) “[...] a criança doente não apenas tem direito à saúde, mas também à educação, pois os seus interesses e necessidades intelectivas e sócio-interativas também estão presentes no ambiente hospitalar [...]”. As crianças e adolescentes internados não podem ter seus direitos educacionais negligenciados, tendo em vista que são sujeitos de direitos e detentores do princípio da prioridade absoluta, como consta na própria Constituição, artigo 227.

Embora haja uma considerável produção científica em torno da formação docente inicial, um levantamento exploratório nos principais bancos de dados digitais brasileiros apontou que, especificamente, sobre a atuação do pedagogo em espaços não-escolares, a produção da última década ainda se encontra esparsa.

Assim sendo, conclui-se que é necessário, em caráter de urgência, que as presentes instituições revejam suas políticas de ensino, de formação de professores e, inclusive, suas políticas de educação especial, para que a educação realmente se torne verdadeiramente inclusiva e o direito a ela seja garantido, sem desconsiderar o direito à saúde. Para tanto, as matrizes curriculares e os Projetos Pedagógicos dos Cursos de pedagogia devem ser repensados e voltados não somente as áreas escolares, mas também as áreas não-escolares de forma mais abrangente e, nesse sentido, ofertarem disciplinas ou, pelo menos, conteúdos que contemplem a formação de professores para atuarem no ambiente hospitalar.

Almeja-se, portanto, que a presente reflexão possa contribuir com os estudos na área, servindo como um estímulo aos processos de reformulação curricular dos Projetos Pedagógicos dos Cursos de pedagogia do estado de

Alagoas, mas que, acima de tudo, possa contribuir para que crianças e adolescentes internados não sejam privados de seu direito à educação.

REFERÊNCIAS

ALBERTON, Maria Silveira. **Violação da infância: crimes abomináveis: humilham, machucam, torturam e matam!** Porto Alegre, RS: AGE, 2005.

ASSIS, Walkíria de. **Classe Hospitalar: um olhar pedagógico singular.** São Paulo: Phorte Editora, 2009.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo.** SP: Edições 70, 2011.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006.** Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Brasília, DF, 2006.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009.** Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Brasília, DF, 2009.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução nº 2 do Conselho Nacional de Educação, de 11 de setembro de 2001. **Institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica.** Brasília, DF, 2001.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução nº 41 de 13 de outubro de 1995.** Direitos da criança e do adolescente hospitalizados. Brasília, DF, 1995.

BRASIL. Ministério da Educação. <http://emec.mec.gov.br/>.

BRASIL. Ministério da Educação. **Classe hospitalar e atendimento pedagógico domiciliar:** estratégias e orientações. Brasília, DF: MEC/SEESP, 2002.

CALEGARI, Aparecida Maria. **As inter-relações entre educação e saúde:** implicações no trabalho pedagógico no contexto hospitalar. Dissertação de mestrado. Universidade Estadual de Maringá. Maringá, 2003.

CECCIM, Ricardo Burg, CARVALHO, Paulo R. Antonacci, (orgs.) **Criança hospitalizada:** atenção integral como escuta à vida. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 1997.

FONSECA, Eneida Simões. **Atendimento Escolar no ambiente hospitalar.** São Paulo: Memnon, 2003.

FONSECA, E. S.; CECCIM, R. B. Classe hospitalar: buscando padrões referenciais de atendimento pedagógico-educacional à criança e ao adolescente hospitalizados. **Revista Integração**, Brasília, DF, v. 9, n. 21, p. 31-40, 1999.

FONTES, R. S. A classe hospitalar e a inclusão da criança enferma na sala de aula regular. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 8, n.1, 2002.

FREITAS, Isabel Ferreira; LIMA, Walter Matias. Pedagogia Hospitalar: Presença do tema no Projeto Pedagógico de Pedagogia da UFAL. **Saberes Docentes em Ação**, v. 03, n.01, setembro de 2017.

GHIRALDELLI Jr. Paulo. **O que é Pedagogia.** São Paulo: Brasiliense, 6ª ed. 1991.

GOHN, M. G. A. **Educação não formal e cultura política.** São Paulo: Cortez, 2005.

LIMA, Telma; MIOTO, Regina Célia. Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica. Florianópolis. **Revista Katálysis**, v.10 p. 35-45, 2007.

MATOS, E.L.M.; MUGIATTI, M.M.T.F. **Pedagogia Hospitalar: a humanização integrando educação e saúde**. 2ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

Ministério da Educação. Gabinete do Ministro. **Portaria Normativa nº 23**, de 21 de dezembro 2017. Brasília, 2017.

NOVAES, Luiza Helena Vinholes Siqueira. **Brincar é Saúde**. O alívio do estresse na criança hospitalizada. Pelotas: EDUCAT/Editora da Universidade de Pelotas/RS, 2006.

RIBEIRO, Maria Luisa Sprovieri. Perspectivas da escola inclusiva: algumas reflexões. *In*: RIBEIRO, Maria Luisa Sprovieri; BAUMEL, Roseli Cecília Rocha de Carvalho. (org). **Educação Especial: do querer ao fazer**. São Paulo: Avercamp, 2003. cap. III, p. 41-50. ISBN 85-89311-07-4.

SOUZA; Amaralina Miranda de. A formação do Pedagogo para o trabalho no contexto hospitalar: a experiência da Faculdade de Educação da UnB. **Linhas Críticas**, Brasília, DF, v. 17, n. 33, p. 251-272, maio/ago. 2011.

SP. Governo do Estado de São Paulo. 2000. **Lei Estadual n. 10685**, de 30 de novembro de 2000. Dispõe sobre acompanhamento educacional da criança e do adolescente internados para tratamento de saúde. São Paulo. Disponível em: <http://www.jusbrasil.com.br/legislacao/129669/lei-10685-00-sao-paulo-sp>.

Capítulo 12

PRODUÇÕES CIENTÍFICAS SOBRE GÊNERO, RAÇA E CLASSE NA UFAL: ACHADOS DE DOIS PROJETOS PIBIC ENTRE OS ANOS 2017 E 2019

Alessandra Ferreira da Silva Oliveira
Claudine Farias Barros de Oliveira
Jusciney Carvalho de Santana
Larissa Souza Silva Lopes
Matheus Ivan da Silva Chagas

Introdução

O presente artigo intitulado Produções científicas sobre gênero, raça e classe na UFAL: achados de dois projetos Pibic entre os anos 2017 e 2019 cumpre o objetivo de apresentar os principais resultados obtidos de duas pesquisas de iniciação científica, vinculadas ao grupo Gestão e Avaliação Educacional da Universidade Federal de Alagoas (UFAL). Destaca-se inicialmente que as duas investigações foram viabilizadas graças ao Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica – PIBIC, no ciclo 2017-2018 e renovada no ano seguinte, no ciclo 2018-2019.

Este primeiro destaque é necessário de ser registrado neste estudo, considerando que a pandemia do novo coronavírus, iniciada em março de 2020, vem limitando o pleno desenvolvimento das atividades nas universidades públicas, nos eixos de ensino, pesquisa, extensão e gestão, além dos impactos negativos causados com as sucessivas

reduções da Lei Orçamentária Anual (LOA), referentes aos cortes dos orçamentos anuais destinados às Instituições Federais de Educação Superior (IFES), segundo pontua Sguissardi (2020).

A conjuntura social e política, que evidencia a restrição às pesquisas científicas pode também ser analisada pela Portaria nº 1.122 de 19 de março de 2020³⁰, assinada pelo Ministério da Ciência, Tecnologia, Inovações e Comunicações (MCTIC), quando define ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) priorizar os projetos de pesquisa envolvendo o desenvolvimento de tecnologias e inovações, para o período 2020 a 2023.

Com essas determinações, portanto, decreta-se a impossibilidade da garantia de investimentos em outras áreas tidas como não prioritárias, a exemplo da área de Ciências Humanas, tão importante para fomentar novos estudos suscitados pelo próprio contexto pandêmico, uma vez que a educação brasileira passou a ser viabilizada por atividades não presenciais, que vem colaborando para o surgimento de novas demandas envolvendo gestão, tecnologias da informação e da comunicação e formação continuada dos profissionais da educação.

Sobre as pesquisas apresentadas neste artigo, compreendemos que o fomento às novas investigações, especialmente no contexto do ensino remoto, seriam importantes de serem ampliadas e não vetadas, uma vez que que as análises das três categorias centrais – gênero, raça e

³⁰ A portaria do MCTIC, nº 1.122 de 19 de março de 2020 pode ser acessada através deste link:

<https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-1.122-de-19-de-marco-de-2020-249437397>.

classe – a partir das teses e dissertações defendidas, podem contribuir para o desenho de políticas institucionais nas universidades pesquisadas em Alagoas e para a concepção de novas políticas públicas afirmativas que contribuam na redução de desigualdades de gênero, de classe, da população negra e demais grupos socialmente excluídos dos processos de escolarização formal, da escola à universidade.

Nessa perspectiva, de acordo com a estrutura definida para o artigo são apresentadas as duas pesquisas realizadas. No primeiro ano da pesquisa intitulada Produções científicas sobre gênero, raça e classe: o panorama da pesquisa em Alagoas, entre 2017 e 2018, foi possível sistematizar um mapeamento das produções de mestrado e doutorado dos programas de pós-graduação da Universidade Federal de Alagoas – UFAL (concluídas ou em andamento) envolvendo as categorias de gênero, raça e classe consideradas enquanto categorias interseccionais que não se sobressaem umas às outras (DAVIS, 2016).

Uma das principais intenções desse primeiro estudo foi permitir que os dados coletados pudessem colaborar para justamente traçar um esboço do panorama da produção científica nas universidades públicas de Alagoas sobre essas temáticas, destacando que esta amostra buscou levantar a realidade da UFAL e das instituições estaduais (Uncisal e Uneal), que por não possuírem produções dos temas correlatos, não puderam constar nesse levantamento inicial.

Embora o objetivo geral da primeira pesquisa tenha sido cumprido, optou-se pela renovação no ciclo proposto no Pibic em 2018-2019, a partir da pesquisa sobre Pesquisas sobre Gênero, Raça e Classe em Alagoas: o diálogo com as fontes sendo então possível atualizar as informações quantitativas, com a inclusão de mais teses e dissertações ao

mapeamento feito no ano anterior, e também realizar a fase de entrevistas, tendo esta sido prevista mas não executada, em função das limitações identificadas pela equipe do primeiro projeto, a exemplo do tempo adequado para o desenvolvimento desta importante ação.

Justificou-se a relevância da continuidade desta investigação, considerando não somente os aprendizados resultantes no primeiro ciclo, mas sobretudo por este estudo tornar-se efetivamente um contributo no processo de avaliação das políticas de igualdade em prol do desenvolvimento regional e particularmente da população alagoana, tendo em vista ser este um dos estados brasileiros mais desiguais tanto para garantir o acesso aos bens públicos como saúde e educação, quanto para permitir a mobilidade social da juventude negra, que ainda não ocupa postos de trabalho mais qualificados no mercado profissional.

Essa pesquisa, de cunho quantitativo-qualitativo teve por metodologia de estudo uma análise documental a partir dos *sites* das instituições públicas de Alagoas e priorizou estudos em obras focadas em relações raciais, de classe e de gênero, bem como aquelas que tratam de análises de políticas públicas implementadas, que visam identificar estratégias para garantir a redução das desigualdades sociais e étnico-raciais e de gênero da população de Alagoas.

Achados sobre Produções científicas sobre gênero, raça e classe: o panorama da pesquisa em Alagoas entre 2017 e 2018

Como objeto de análise, propomo-nos a investigar como as produções científicas que versam sobre raça, gênero e classe (finalizadas ou em andamento) realizadas nas

universidades públicas do Estado. O levantamento dessas produções científicas foi realizado através de buscas nos *sites* institucionais das unidades acadêmicas e campi fora de sede da Universidade Federal de Alagoas (UFAL) e da Uncisal e Uneal, e para além do quantitativo das produções, também foi identificado os programas de pós-graduação existentes, suas linhas e grupos de pesquisa ativos nessas instituições.

É importante frisar que todo esse mapeamento também foi viabilizado a partir do repositório institucional, através da ferramenta de buscas na plataforma *Pergamum*. É indispensável destacar que a maioria dos *sites* institucionais revelou a demanda por atualização, o que de certa forma limitou a exatidão no mapeamento dos dados, o que não descarta que essa amostra possa servir de suporte analítico para os apontamentos dessa pesquisa já concluída.

Foram utilizadas como fonte de acesso aos estudos as buscas *online* na plataforma de conteúdos acadêmicos *Scientific Electronic Library Online – SciELO*, além consultas aos dados oficiais de órgãos como o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE, o Instituto do Negro de Alagoas – INEG/AL, o Índice de Vulnerabilidade Juvenil à Violência – IVJV; e legislações atuais que envolvem políticas públicas afirmativas: Estatuto da Igualdade Racial (Lei nº 12.288/2010); Lei nº 12.711/2012 conhecida como lei de cotas; Lei nº 10.639/2003 que alterou a LDB/1996, tornando obrigatório o ensino da História e da Cultura Africana e Afro-Brasileira no currículo da educação básica, e, ainda, a Lei nº 13.104, de 2015, que define o crime de feminicídio como crime hediondo.

As contribuições de Gomes (2005) e Silva (2017) trazem reflexões recentes sobre essas questões, além de contribuir na ampliação das ações dos movimentos negros,

tendo em vista a diversidade de debates que são refletidos na proposição de políticas de promoção da igualdade racial, que reunidas buscam construir uma nova cultura de discriminação racial positiva (ALMEIDA, 2019) sobre a percepção das populações historicamente desconsideradas nas políticas públicas implantadas no Brasil desde o período pós-abolição.

Sobre os dados censitários relativos a Alagoas, a população conta em média com 3.322.820 milhões de habitantes, conforme o IBGE (2010), e apesar da crescente autodeclaração de pretos/as e pardos/as no estado, foi registrado um número muito abaixo do real, uma vez que, muitas pessoas negras se autodeclararam como brancas quando perguntadas pelo pesquisador do censo sobre sua cor, o que revela a subjetividade nessa definição identitária.

Por conseguinte, quando relacionamos as questões de raça a questões de gênero as discussões tornam-se ainda mais necessárias, uma vez que as mulheres sofrem ainda mais os efeitos dessa marginalização, que vão desde ações racistas a ações sexistas de acesso a emprego, saúde e educação. Segundo aponta Lima (2015, p. 16) “fazer um retrocesso histórico sobre a mulher é se deparar com histórias de relações desiguais de gênero em que o homem é tido como provedor da família, forte e superior, e a mulher submissa, frágil e dependente”.

Com efeito, a sociedade machista e patriarcal na qual vivemos, coloca a mulher em uma posição de propriedade do homem, na qual ele detém o direito sobre ela. Direito esse que foi transferido do pai-irmão, para o marido. A mulher fica submissa às suas vontades e permissões, privadas da sua vontade e do seu direito como cidadã livre. Segundo Barreto (2015, p. 120) “entende-se que gênero, como categoria de

análise teórica, é um elemento constitutivo de relações sociais fundadas sobre as diferenças percebidas entre os sexos. E o gênero é um primeiro modo de dar significado às relações de poder”.

Já Censo do IBGE de 2018, Alagoas é o sétimo dos nove estados nordestinos classificados em relação à sua população, com cerca de 3.322.820 de habitantes, sendo 1.029.129 habitantes só na capital Maceió, número bastante expressivo considerando que o estado passa por um constante processo de industrialização e urbanização, mas que ainda é fortemente associado à uma região nordestina de economia rural.

A história de Alagoas é também registrada pela luta de seu povo desde os tempos coloniais, sobretudo no período escravista, considerando que é nesse estado que está localizado um dos quilombos mais importantes de resistência negra, sendo a referência viva das tradições religiosas e culturais africanas.

Apesar de toda essa representatividade histórica de luta e resistência é necessário pontuar que ainda vivemos em uma sociedade patriarcal, machista e racista que mata o negro, a mulher e o pobre todos os dias, inclusive com índices mais alarmantes no contexto pandêmico.

Segundo uma pesquisa realizada pelo Instituto Sangari, o mapa de violência do Brasil revela que a cada 3 pessoas assassinadas 2 são negras. Além disso, as questões de discriminação de gênero e raça estão presentes até hoje enraizadas em nossa sociedade. As desigualdades sociais étnico-raciais e de gênero ainda são muito explícitas.

O contexto sociopolítico e econômico alagoano, como em todo Brasil, traz historicamente uma herança de origem aristocrático-patriarcal e judaico cristã, branca e

eurocêntrica, portanto, é um contexto marcado pela violência e exclusão social relacionadas com as desigualdades de classe e com a discriminação no âmbito étnico-racial e de gênero.

Em 2016, Alagoas ficou em 3º lugar no ranking classificatório sobre violência no Brasil em relação aos assassinatos, com um total de 52,3 assassinatos para cada 100 mil habitantes, número este que cresceu em 2017 passando a ser contabilizados 54,2 assassinatos para 100 mil habitantes.

Outro dado relevante é em consideração a taxa de homicídio ao povo negro, na qual concentra números expressivos, onde 69,7% dos homicídios são da população afro (a terceira maior de todo o país), e em contrapartida, Alagoas teve a menor taxa de homicídios contra pessoas não negras de todo o Brasil sendo 4,1% do total de assassinatos em 2017.

Com efeito, segundo informações do Índice de Vulnerabilidade Juvenil à Violência (2017) o jovem negro tem 12,7 vezes mais chances de ser assassinado do que um jovem não negro, e quando se trata da mulher negra, a estimativa é de 2,2 vezes mais chances do que uma jovem não negra.

Os dados são reflexos do cenário de desigualdades sociais vivenciadas no estado alagoano. No que tange às perspectivas de emprego e acesso à educação, estima-se que mais de 36% da população jovem de Alagoas está desempregada, e cerca de 78 mil alunos com idade a partir dos 16 anos estão fora da sala de aula.

É fato inegável que a ausência de estrutura educacional e de políticas públicas (e privadas) em nosso estado produzem um aumento das desigualdades sociais efetivadas em nossa sociedade. Direitos básicos como acesso à educação pública, gratuita e de qualidade, acesso à cultura, esporte, lazer, e acesso à uma moradia digna são

negligenciados pela administração pública à população mais carente, fazendo com que esse público se torne ainda mais marginalizado pela sociedade.

Os índices analisados envolvendo cenas da realidade sobre racismo, machismo, pobreza, homofobia e intolerância religiosa fazem parte das abordagens identificadas produções de teses e dissertações da UFAL.

A Universidade Federal de Alagoas está atualmente representada com a atuação em 4 *campi* (A.C. Simões, Arapiraca, Ceca e Sertão), nos quais abarcam juntos 102 cursos de graduação³¹. Como já mencionado, neste artigo utilizaremos como referencial teórico os dados advindos dos resultados da pesquisa PIBIC que buscou contabilizar teses e dissertações (concluídas ou em andamento) sobre as três categorias definidas.

De acordo com o levantamento dos dados em 2018, a UFAL conta com um quantitativo de 50 programas de pós-graduação, contabilizando 78 grupos e 93 linhas de pesquisas ativos³², que estão vinculados, respectivamente aos 37 cursos de mestrado e 13 de doutorado.

A divisão dos cursos de graduação por área do conhecimento em relação às suas Unidades Acadêmicas é a seguinte: a) Ciências Humanas: 8 unidades; b) Ciências Exatas: 10 unidades; e c) Ciências Biológicas: 4 unidades. Das 23 unidades acadêmicas existentes, 13 possuem produções

³¹ Dados atualizados sobre a UFAL em 2021, disponível a partir do link: <https://numeros.ufal.br/>.

³² Os dados apresentados foram coletados dos sites institucionais de cada unidade acadêmica, no entanto, muitos desses sites estavam desatualizados e/ou com informações incompletas, logo, o quantitativo tanto de grupos de pesquisas quanto de linhas de pesquisas pode ser diferente, se aplicando também ao quantitativo levantado das produções científicas.

sobre gênero, raça e classe, totalizando 232 teses e dissertações, considerando que 210 estão vinculadas na área de Ciências Humanas, 8 relativas às Ciências Exatas e 14 envolvendo as Ciências da Saúde.

Uma das conclusões deste projeto é que a área de Ciências Humanas é a que traz o maior quantitativo de produções científicas sobre os temas correlatos. Além disso, podemos destacar o ICHCA como a unidade acadêmica de maior número de produções, a partir de teses e dissertações nos cursos de História, Filosofia, Teatro, Dança, Relações Públicas e Biblioteconomia. Já nas Ciências Exatas apenas a FEAC possui produções científicas tratando sobre gênero, classe e raça.

Dentro das produções analisadas, os principais temas evidenciados que discutem sobre as categorias de análise estão:

1. Desigualdades sociais e econômica;
2. Preconceito racial;
3. O perfil das mulheres na sociedade;
4. Diversidade de gênero em âmbito escolar;
5. Violência doméstica;
6. Relações etnicorraciais na escola;
7. Marginalização da população jovem e Direitos Humanos;
8. O capitalismo como fator condicionante às desigualdades sociais;
9. Identidade social e cultural e subjetividade.

Nessa análise percebemos ainda a prevalência na concordância da maior parte dos autores quando argumentam que a ausência de políticas públicas sociais

corroborar para o aumento das desigualdades. Muitos apontam que a falta de acesso à educação é um dos fatores determinantes no processo de efetivação dessas desigualdades, pois, quanto menos uma pessoa está inserida no âmbito educacional, menos ela conhece e reconhece os seus direitos básicos, ficando cada vez mais à margem da sociedade.

No estado alagoano as temáticas mais evidenciadas são em relação ao preconceito racial sofrido pela população jovem negra, sendo a população com evidente redução de oportunidades de ascensão social; além de também questões relacionadas à violência doméstica e a população carcerária feminina, levantando não somente as relações raciais uma vez que a maioria das presidiárias são negras, mas também questões de ordem econômica e de acesso à educação.

Além disso, são retratadas questões sobre diversidade de gênero, principalmente no âmbito escolar, considerando o espaço educacional como fundamental no processo de reconhecimento identitário enquanto pessoa e enquanto espaço de transformação social.

É nítida a preocupação e observação dos autores em relação aos fatores condicionantes dos processos de desigualdades sociais e étnico-raciais vivenciados pela população brasileira, e muitos reforçam sobre a importância da criação e implementação de novas políticas públicas afirmativas.

Nesse sentido, destacamos a importância sobre essas produções científicas como dados legítimos de análise, além de fazer uma ressalva significativa quanto ao fomento de órgãos mantenedores para a realização destas pesquisas, sendo de extrema importância a concessão de bolsas de estudos para garantir a permanência dos estudantes nos

curso de pós-graduação da UFAL e nas demais instituições pesquisadas, que infelizmente ainda não contam com essa área de pesquisa.

Achados das Pesquisas sobre Gênero, Raça e Classe em Alagoas: o diálogo com as fontes

Como já fora sinalizado neste estudo, a pesquisa objetivou dar continuidade ao mapeamento iniciado em 2017, sobre teses e dissertações defendidas tematizando sobre gênero, raça e classe, numa perspectiva interseccional (DAVIS, 2016) e as implicações dessas investigações científicas produzidas, na conjuntura social, cultural, política e econômica do estado de Alagoas.

Tratou-se da realização da atualização do mapeamento sobre as produções científicas (teses, dissertações concluídas até meados de junho de 2019); da atualização sobre catalogação de todos os grupos e linhas de pesquisas existentes nas três universidades alagoanas, considerando uma universidade federal, a Universidade Federal de Alagoas (UFAL), e duas estaduais, a Universidade Estadual de Alagoas (UNEAL) e a Universidade Estadual de Ciências da Saúde (UNCISAL), e, também, a realização de entrevistas com os coordenadores de programas de pós-graduação e/ou principais líderes dos grupos de pesquisa, considerando que a última etapa constituiu-se como necessária no sentido de contribuir para qualificar os dados levantados e ampliar a análise das percepções dos/as pesquisadores/as sobre limites, avanços e perspectivas dessas pesquisas científicas nas universidades alagoanas.

Com a reconfiguração resultante a partir da lei de cotas (2012), a universidade pública passa a ganhar novos

agentes e, conseqüentemente, novas demandas. Não podemos deixar de considerar a luta pelo direito à igualdade das mulheres (HAMPE, 2016), com os movimentos feministas, e as ações cada vez mais efetivas e reivindicatórias do movimento negro (MUNANGA, 2006).

Todas essas transformações repercutem nos rumos da produção acadêmica, gerando novos interesses de pesquisa e novas narrativas que, através de pesquisas e grupos de extensão, geram debates e problematizações dentro e fora dos muros da academia.

O processo de atualização das teses e dissertações obtidas pela pesquisa do ciclo anterior foi feito em conjunto pelos envolvidos na nova equipe. Para o estudo das temáticas abordadas foi definido coletivamente, que poderíamos participar dos eventos da universidade, assim como de mesas e palestras organizadas pelos centros acadêmicos dos variados cursos da UFAL.

Este movimento de pesquisa nos ajudou a buscar novas fontes sobre a problemática central de nossa pesquisa: as discussões sobre gênero, raça e classe produzidas nos programas de pós-graduação das universidades alagoanas. Todos os eventos que participamos foram registrados e o material recolhido foi utilizado em debates e discussões sobre a forma como iríamos decidir problematizar e analisar as teses e dissertações obtidas durante o processo de atualização da planilha com os resultados do ciclo anterior.

A análise das teses e dissertações foi realizada objetivando a necessidade de reconhecer de que maneira as temáticas de gênero, raça e classe estão sendo tratadas e discutidas pelos pesquisadores, na tentativa de conseguirmos identificar e compreender as temáticas recorrentes relacionadas aos temas e principalmente o impacto das

pesquisas na realidade alagoana e, conseqüentemente, de que forma estas pesquisas podem avançar com essas discussões.

O andamento da pesquisa se manteve sob uma análise qualitativa, direcionada ao conjunto de teses e dissertações catalogadas durante a pesquisa. De início, o objetivo da pesquisa seria abranger todas as instituições de ensino superior do estado, mas durante do primeiro ciclo da pesquisa (2017-2018), chegou-se à conclusão que dentre as instituições públicas de Alagoas (UFAL, UNEAL e UNCISAL), somente a UFAL possui produções acadêmicas sobre os temas pesquisados e sendo também a única a manter linhas de pesquisa nas pós-graduações, grupos de pesquisa e projetos de extensão tematizando gênero, raça e classe.

Desse modo, a pesquisa manteve seu direcionamento de análise sobre UFAL, mais especificamente para o campus A. C. Simões, uma vez que nos demais *campi*³³ (Arapiraca e Sertão), até o fechamento do ciclo Pibic, em 2019, não contava com produções identificadas junto aos programas de pós-graduação já existentes. O público-alvo ao qual buscamos atingir, foram os coordenadores e líderes de pesquisa das linhas relacionadas aos temas tratados.

A “prática” da pesquisa foi iniciada com a atualização e verificação dos *links* dos sites das unidades acadêmicas e se deu tanto de forma virtualizada e também presencial, como em idas ao Repositório Institucional, ampliando o total de teses e dissertações para 240, que na pesquisa anterior levantou 232 produções. Entre as 8 novas publicações, mais uma vez a área de Ciências Humanas se sobressaiu nas

³³ Até o fechamento dessa pesquisa (em 2019), a UFAL ainda não contava com o novo campus (Ceca), no município de Rio Largo, sendo informada neste artigo, ainda como sendo uma unidade acadêmica do Campus A. C. Simões.

pesquisas desenvolvidas nos programas de pós-graduação da UFAL, com destaques para ICHCA, FSSO, CEDU e FALE.

Nesta primeira fase de melhoramento do banco de dados, podemos perceber como análise quantitativa feita anteriormente serviu como guia para a organização de um plano de ação e, posteriormente, diálogo. Toda essa qualificação serviu para organizar um cronograma de entrevistas, no qual constavam as informações sobre as unidades que tinham mais produções sobre os temas abordados na pesquisa.

A fase seguinte da pesquisa envolveu a realização de entrevistas para garantirmos o diálogo com as fontes. Aqui utilizamos do método de entrevistas semiestruturadas (POUPART, 2008) em que podemos através de diálogos informais, extrair informações cruciais sobre a produção acadêmica, dinâmicas de engajamento dos discentes, fomento, dentre outras.

A maior parte das conclusões e posteriores discussões deste estudo são fruto das entrevistas realizadas. O roteiro de perguntas utilizado teve como objetivo compreender: 1) para os coordenadores e líderes, qual a importância da produção científica sobre gênero, raça e classe nos programas de pós-graduação e como e se esta temática emerge nos programas e grupos; 2) se havia pesquisadores das temáticas nos referidos programas e grupos; 3) qual a visão dos coordenadores e líderes sobre a relevância das produções para o contexto da realidade alagoana.

Das unidades que foram investigadas, os programas escolhidos para a realização dos diálogos foram o PPGE (CEDU), PPGSS (FSSO), PPGS (ICS), PPGAS (ICS) e o Núcleo de pesquisa Mandacaru (ICS), tendo sido escolhidos pela disponibilidade dos coordenadores e líderes em

conceder-nos momentos de entrevistas, e durante o período que dispúnhamos para o desenvolvimento da pesquisa, foram os únicos possíveis devido ao tempo.

Os entrevistados estão identificados por A, B, C, D e E, com o objetivo de preservarmos as suas identidades e também como mecanismo para facilitar a leitura, e será citado juntamente com o programa de pós-graduação que o referido entrevistado coordena ou qual grupo de pesquisa lidera nos respectivos programas.

Durante a primeira entrevista, realizada no Centro de Educação, se pautou mais especificamente sobre os estudantes interessados pelas pesquisas sobre gênero, raça e classe, que segundo o entrevistado A (CEDU) as demandas estão surgindo, aparecem no grupo de pesquisa mas se materializam de forma ainda pouco expressiva nas teses e dissertações.

Na segunda entrevista, realizada na Faculdade de Serviço Social (FSSO) a conversa com a entrevistada B serviu para reafirmarmos o que tínhamos percebido durante a análise qualitativa do material. Percebemos que nas teses e dissertações apresentadas nesta unidade acadêmica, a abordagem se direcionava muito especificamente, e até de forma restrita, sobre classe, sendo que parecia se mostrar por demasiado caricata, onde os trabalhos versavam quase que sobre os mesmos aspectos, referenciais teóricos e enfoques temáticos.

Foi percebido também que tanto o entrevistado A (CEDU) quanto a entrevistada B (FSSO) evidenciaram o protagonismo dos estudantes durante a graduação e a tensão que a sociedade e os movimentos sociais causam aos programas de pós-graduação e a produção científica de forma geral.

A formação inicial... quem vem já discutiu isso na formação inicial, então a maioria das pessoas que vêm para o PPGE são oriundas da Pedagogia, são pessoas que na sua formação inicial já discutem e já veem a importância de trabalhar isso. Nós temos uma demanda da própria sociedade, qual essa demanda? Nós temos diferentes fenômenos que ocorrem aqui no estado de Alagoas que demandam que pesquisas sejam feitas sobre essa temática.” Entrevistado A [Abr. 2019, grifo nosso] Entrevistador: Matheus Ivan da Silva Chagas e Larissa Souza Silva Lopes. Macció, 2019. 1 arquivo .mp3 (17 min.45 segundos).

Foi constatado nas falas de ambos os entrevistados (A e B) um grande apontamento para a graduação como um propulsor dessas discussões, que por ter jovens que entraram na universidade a partir das políticas de cotas e por serem atuantes ativos dos movimentos sociais questionam e cobram dos professores para que pesquisas, a nível de graduação, possam ser orientadas sobre as temáticas, o que ocasiona uma necessidade de pesquisa e uma inquietação por parte dos professores e dessas duas unidades que dialogamos.

Na Faculdade de Serviço Social (FSSO), por exemplo, foi criada uma linha de pesquisa que busca abranger as temáticas de gênero, raça e classe, mesmo que de formas separadas e implícitas dentro da linha, e durante a entrevista pudemos observar na fala da entrevistada, que é coordenadora do programa de pós-graduação, uma fala incisiva sobre a criação da linha vir diretamente de uma demanda real, tanto dos alunos quanto do público-alvo dos assistentes sociais, sendo a maioria formada por negros e negras das camadas mais pobres de Alagoas, uma vez que o curso ainda não contava com professores que pesquisassem sobre esta temática, necessariamente.

Tem professoras na graduação que trabalham com isso, e tem alunos que queriam entrar no mestrado, só que o programa não conseguia receber esse tipo de temática, porque não havia inclusive a linha, Houve um acordo de se reconhecer essa linha, mesmo que na época nós não tínhamos tantos professores que estudavam (...) Ela (a linha) foi imposta pela realidade, não foi porque a maioria dos professores estudam isso, tanto é que nós criamos a linha sem necessariamente ter os professores.” Entrevistado B [Abr. 2019, grifos nossos]
Entrevistador: Matheus Ivan da Silva Chagas. Maceió, 2019. 1 arquivo .mp3 (27 min.44 segundos).

Quando questionados sobre a relevância das pesquisas para a realidade alagoana todos os entrevistados evidenciaram que apesar de compreenderem a importância das pesquisas para esta realidade e todos os seus fenômenos de violência, a produção das pesquisas é limitada pela ausência de financiamento, pelos poucos professores que pesquisam as temáticas e principalmente pela perseguição feita as produções científicas que tematizam e debatem questões de gênero ou de raça, por conta de uma conjuntura atual um tanto quanto perversa e conservadora que não corrobora na perspectiva de que essas pesquisas tenham um significado real de existência que seja legítimo e válido para a sociedade.

Com certeza! É fundamental, indispensável, levando em consideração os dados que a gente possui, alarmantes, sobre criminalidade tanto de violência contra mulher como violência contra LGBT de maneira geral. Eu acho que são pesquisas que têm gerado um debate por trás. Hoje a gente tá vivendo um momento, um contexto político bastante complicado, de... eu digo assim, de ataques

às Ciências Sociais e as ciências humanas, de uma maneira geral. Então assim, no cenário de 2016 a gente tinha os cortes, mas era uma realmente dentro desse projeto neoliberal que a gente possui, mas realmente não tinha um direcionamento mais moral, mais conservador, como a gente tá acompanhando hoje.” Entrevistado C [Julho. 2019,] Entrevistador: Larissa Souza Silva Lopes. Maceió, 2019. 1 arquivo .mp3 (20 min.41 segundos).

De maneira geral, foi possível também observar a relevância da política de cotas na pós-graduação dos cursos e como isso influenciou diretamente na produção científica das linhas de pesquisa. Entretanto ainda existe um embate teórico e conceitual sobre a lei de cotas e a discussão de gênero, raça e classe em algumas das unidades, como foi observado na entrevista realizada na FSSO, o que levou ao grupo a perceber que a discussão do tema é também uma disputa política, teórica e conceitual sobre o que deve ser produzido e até mesmo sobre o que deve ser legitimado como produção científica.

Isso não é consenso (a lei de cotas). Tanto é que isso é um embate, teórico, político, não foi consensual as cotas no nosso programa, tanto é que a gente... isso é público porque fizemos um debate. A questão não é... não vamos encontrar alguém que não ache importante, até porque foi consensual criar a linha, mas qual perspectiva vamos tratar isso (as discussões de gênero e raça)” entrevistada B [Abr. 2019, grifos nossos] Entrevistador: Matheus Ivan da Silva Chagas. Maceió, 2019. 1 arquivo .mp3 (27 min.44 segundos).

As regulações dos fóruns e diretrizes oficiais também constam na seleção dos livros que podem vir a ser escolhidos na bibliografia dos cursos, como forma de uma possível

atualização do acervo, mas que também foi colocada como um impasse para a reformulação dos debates segundo o Entrevistado A do PPGE (CEDU), o que levou ao grupo a questionar até que ponto as diretrizes por se manterem afastadas da realidade deixam de captar as tensões e as insurgências dos movimentos sociais e dos novos sujeitos que compõem os cursos de graduação e de pós graduação das universidades públicas brasileiras, em específico da Universidade Federal de Alagoas, local de investigação da presente pesquisa.

Durante o diálogo a entrevistada B confirmou que temas como gênero e raça eram pouco pesquisados, e que a classe aparecia com mais frequência em teses e dissertações relacionadas à categoria “trabalho”. Um aspecto que deve ser levado em conta é a justificativa dada pela entrevistada B sobre a ausência de recorrência desses temas.

Ao ser questionada sobre, respondeu que “a gente tem uma experiência muito recente, a primeira turma de mestrado em que foram aprovados cotistas”. Isso sugere que apesar do tema já estar sendo percebido na graduação, como nos afirmou, “no mestrado a experiência se limita ou se limitou a entrada de alunos cotistas no programa de pós-graduação”, secundarizando a importância do levantamento dessa discussão dentro da FSSO.

Além disso, a entrevistada B conclui que os debates centrados em gênero e raça são incorporados nos trabalhos mediante a vertente de opressão, sob a justificativa de que a opressão incorpora as demais dimensões que são pontuadas nos trabalhos. Nas teses e dissertações com tais ênfases, o que se pôde perceber preliminarmente é a não diferenciação e o pouco aprofundamento sobre esses temas, abarcando com mais amplitude a questão da classe.

Articular-se epistemologicamente sobre um caminho interseccional, segundo Helena Hirata (2014) é também uma questão política, que pode ser usada para se trabalhar opressões múltiplas e conjugadas que muitas vezes são generalizadas. Nesse sentido, alguns trabalhos são insuficientes ao destacar algumas dimensões, como a da classe, em detrimento do agrupamento e análise macro de outras.

O ciclo de conversas no Instituto de Ciências Sociais (ICS) demonstraram como estão caminhando as pesquisas e formulações de teses e dissertações e quais são as maiores dificuldades apresentadas atualmente. O entrevistado C (ICS) afirmou que a maioria dos grupos apresenta uma interface interseccional, o que realmente foi percebido durante nossa análise qualitativa.

Pontua ainda que a história dos grupos já vem caminhando há mais de uma década, e que sua demanda inicial partiu de pesquisas de professores que chegaram no Instituto e atualmente se apresenta, em maior número, por uma demanda por parte dos estudantes, que assim como no CEDU, os alunos estudam esses temas na graduação e continuam seguindo essa linha na Pós-Graduação. O entrevistado C (ICS) analisa que:

São grupos muito produtivos, que fazem muitos eventos, são grupos assim, que têm essa questão acadêmica, né... de produção de eventos e de publicações e de pesquisa, mas eles também têm inserção em movimentos sociais, e isso é interessante. Eles agregam também pessoas de fora do meio acadêmico, de movimentos sociais, movimentos feministas, movimento gay e outros movimentos sociais; então eu acho isso interessante, pois isso, por eles ter uma inserção que extrapola o universo da UFAL. Entrevistado C [Junho.19]

Entrevistadora: Larissa Souza Silva Lopes. Maceió, 2019. 1 arquivo.mp3 (14 minutos e 10 segundos).

O entrevistado C(ICS) também compreende que as teses e dissertações geralmente buscam abarcar relações ligadas à raça, gênero e classe de forma muito relevante, impulsionando o debate que entende estar visibilizado tanto dentro da Universidade como fora.

Essa dimensão que extrapola os muros da UFAL também foi percebida pelo entrevistado D (ICS), ao citar que as produções que passaram pelo programa de pós-graduação em Sociologia se tornaram referências locais sobre diversos tipos de relações ligada a Gênero e Raça no Estado de Alagoas. O entrevistado avalia ainda que os trabalhos iniciados, há mais de 10 anos atrás, tinham uma vertente mais marxista e que atualmente estão ligados aos mais diversos temas como juventude, política e violência.

Mais especificamente sobre os grupos da pós-graduação, a entrevistada D (ICS) discorreu um pouco mais sobre como vêm se desenvolvendo as investigações envolvendo gênero e feminismo. O grupo atualmente reúne uma certa quantidade dessas produções voltadas a temas ligados à gênero. A professora Belmira Magalhães foi citada como referência fundamental, dada a sua contribuição no fomento aos estudos e diálogos sobre gênero e classe nas Ciências Sociais.

Ambos os entrevistados do ICS (C, D e E) apresentaram consenso sobre os limites conjunturais que se apresentam atualmente, sobretudo os cortes nos investimentos para pesquisa e o contexto crítico ideológico sobre os estudos sobre gênero, raça e classe nas universidades públicas brasileiras.

Outro destaque sinalizado pelo entrevistado D (ICS) e a entrevistada E (ICS) diz respeito à não tradição em estudos sobre esses temas no estado de Alagoas. A entrevistada D (ICS) confirmou isso ao falar sobre a tentativa de criação de uma rede que começou a se formar a partir de meados dos anos 2010.

Além dessas limitações, os entrevistados C, D e E (ICS) também ressaltaram que a Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Alagoas (FAPEAL) é uma grande parceira no quesito fomento de pesquisa em Alagoas.

Algumas conclusões, a partir do conjunto dessas entrevistas:

1) A discussão sobre gênero, raça e classe se faz presente em todos os programas entrevistados, seja de forma implícita ou explícita, o que diferencia entre um e outro é a centralidade e a forma como essas discussões são feitas.

2) A graduação como um propulsor dessas discussões, que por ter jovens que são atuantes ativos dos movimentos sociais questionam e pedem aos professores para que pesquisas, a nível de graduação, possam ser orientadas sobre as temáticas, o que ocasiona uma necessidade de pesquisa e uma inquietação por parte dos professores e da unidade como um todo.

3) Os pesquisadores compreendem a importância das pesquisas para a realidade alagoana e todos os seus fenômenos de violência, entretanto, a produção das pesquisas encontra-se limitada pela ausência ou escasso programas de financiamento, ou pela reduzida existência de professores que pesquisam essas temáticas e, não menos importante, pela perseguição feita às produções científicas que tematizam e debatem questões de gênero ou de raça.

4) As perspectivas futuras percebidas por esses entrevistados se mostram otimistas, mesmo considerando o cenário atual de cortes na educação, considerando que mesmo com os desafios postos, os debates produzidos e lançados pelos pesquisadores e os grupos de pesquisas das Pós-Graduações e interesse cada vez mais crescente nos cursos de graduação abrem um novo caminho que se pauta pela interseccionalidade e pela incorporação de novas vozes e agentes na pesquisa.

Considerações Finais

O estado de Alagoas tem como características uma série de demarcadores sociais que são próprios do cenário local, que refletem muito a constituição histórica do estado e suas transformações até o contexto atual. Pensando nisso, trabalhar com categorias como gênero, raça e classe dentro desse estado majoritariamente negro (IBGE, 2019) e que apresenta nuances agressivas de estratificação social, se mostrou de suma importância para contribuir para visibilidade da produção científica já construída na UFAL.

Diante dos dois estudos realizados foi possível construir um panorama das produções científicas, que podem ser configuradas como dados legítimos de análise para efetivar a construção desse panorama inicial e inacabado, que deve continuar sendo estudado e aperfeiçoado em novas investigações.

É importante mencionar que o objetivo de nosso estudo, nas duas investigações, foi traçar o panorama das pesquisas que versam sobre as categorias de gênero, raça e classe. Além disso o diálogo direto com os autores dessas produções científicas foi extremamente importante, na

continuidade desta pesquisa no ano 2019, além de ter permitido a atualização do número de teses e dissertações concluídas ou em andamento, que cresceu de 232 para 240 produções. Um percentual pequeno, mas que revela que os temas vêm sendo ampliados na UFAL, a partir do aumento de interesse por essas temáticas entre estudantes negros de graduação e pós-graduação e o conseqüente aumento de produções de teses, de dissertações, eventos e grupos de pesquisa.

Nesse sentido, salientamos também a importância de exigirmos novas políticas de fomento às pesquisas científicas pois muitas delas somente foram viabilizadas mediante os programas institucionais da UFAL e de agências como FAPEAL, Capes e/ou CNPq, a partir de editais de bolsas para os/as estudantes.

Nesse sentido, entendendo que a construção da nossa sociedade é marcada por um processo histórico de resistência, enfatizamos a necessidade de maior investimento na formação histórica e política no currículo dos cursos de bacharelados e licenciaturas, sobretudo no curso de Pedagogia, objetivando contribuir para ampliar a compreensão sobre a história da formação do povo brasileiro e a demanda por estratégias de reparação, a partir de novas políticas públicas afirmativas.

Esta demanda, por novas políticas públicas, nos parece determinante para a garantia da redução das desigualdades sociais, étnico-raciais e de gênero. O mapeamento resultante dessas pesquisas poderão servir para novas análises e novos encaminhamentos, a partir de diálogos que devem ser estimulados entre os/as pesquisadores e seus grupos de pesquisas, com o intuito de colaborar no desenho de novas estratégias pedagógicas institucionais nas

universidades alagoanas (UFAL, UNCISAL e UNEAL) e, em paralelo, também podem servir de referencial metodológico para que sejam propostos novos panoramas científicos sobre os temas correlatos, e que possam retratar e/ou comparar avanços, desafios e tendências, considerando os contextos educacionais a partir do conjunto de pesquisas que vêm sendo desenvolvidas nas universidades públicas federais, estaduais e municipais.

Além disso, o diálogo travado até aqui fez demonstrar que no cenário alagoano as pesquisas sobre gênero, raça e classe vêm crescendo e cada vez mais se tornando plurais. No entanto, em alguns programas de Pós-Graduação da UFAL os enfoques de pesquisa aqui trabalhados ainda se mostram de forma reduzida, por se constituir um debate recente, da última década.

A presente pesquisa foi de suma importância para que pudéssemos perceber de que maneira esses temas centrais vêm sendo construídos e como os programas de Pós-Graduação estão lidando, cuja demanda dessa discussão parte em sua maioria dos discentes.

Se os alunos da graduação trazem essas inquietações que também são inquietações epistemológicas e cada vez mais questionam as faculdades, os centros e os institutos sobre a lacuna causada por um olhar que não consegue ultrapassar e romper com o que está posto pela academia, por que não começar a realizar a modificação dos currículos e dos programas a partir dessas inquietações e tensões que os movimentos sociais chamam a atenção e clamam por mudanças estruturais na sociedade brasileira?

A partir dos interesses e demandas estudantis nos parece que o panorama traçado nesta pesquisa aponta para resultados positivos mesmo no meio de tantas dificuldades,

conjunturais e contextuais, o que nos permitiram compreender que existe um outro olhar nascendo para a produção científica e para quais temas devem começar a fazer parte do centro das pesquisas e não mais das periferias, e quais temas devem começar a ser revisados e atualizados para nossas novas configurações de sociedade e de sujeitos.

As limitações conjunturais e as específicas dos programas dos PPGs de certa forma fragilizam o desenvolvimento das pesquisas, mas não impedem que sejam propostas e continuem fazendo um trabalho de transformação e de promoção de um debate mais horizontal e diversificado.

Isso porque as pesquisas de gênero, raça e classe por mais que ainda não estejam sendo tratadas de maneira interseccional, existem e vem conquistando um espaço maior dentro da academia, mesmo com a resistência por parte dos cursos com perspectivas teóricas mais ortodoxas, e é partir destes tensionamentos que podemos enxergar uma possibilidade de mudança e talvez de construção efetiva de políticas públicas para o estado de Alagoas.

Entretanto, os desafios ainda são muitos e são necessárias outras intervenções por meio de políticas públicas e renovações curriculares para que as presentes temáticas comecem a ser compreendidas como categorias fundamentais de análise das desigualdades enfrentadas pela população alagoana.

Com os resultados aqui apresentados não podemos fazer maiores generalizações, mas podemos dizer que essas temáticas estão presentes no cotidiano da universidade, na graduação e na Pós-Graduação, e que com a publicização de produções científicas e a crescente atuação dos grupos de pesquisa proporcionam novas perguntas e contribuem para

estimular o exercício do pensamento crítico e emancipatório junto à comunidade acadêmica da UFAL, o que sem dúvida, colaboram para ampliar as reflexões e o desenho de novas políticas públicas para Alagoas.

Também ressaltamos que a luta antirracista é demandada em todas as áreas científicas, especialmente a área de Ciências Humanas, e também por isso, continuamos a acreditar na importância da educação como a propulsora para uma sociedade mais justa e democrática.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Sílvio Luiz. **Racismo estrutural**. São Paulo: Sueli Carneiro, Pólen, 2019. 264 p. (Feminismos Plurais/coordenação de Djamila Ribeiro).

BRANDÃO, Tatiane. **Atlas da violência coloca Alagoas como segundo Estado com maior taxa de homicídios**. Gazeta Web notícias. Disponível em: http://gazetaweb.globo.com/portal/noticia/2018/06/atlas-da-violencia-coloca-alagoas-como-2-estado-com-maior-taxa-de-homicidios_56417.php>. Acesso em jul. 2018.

BRASIL. **Índice de vulnerabilidade juvenil à violência 2017: desigualdade racial, municípios com mais de 100 mil habitantes**. São Paulo: Fórum Brasileiro de Segurança Pública, 2017. Disponível em: <http://www.forumseguranca.org.br/wp-content/uploads/2018/07/Livro-I%CC%81ndice-de-vulnerabilidade-Juvenil-a%CC%80-Viole%CC%82ncia-miolo-v5_revisao_04_12_Hora_14_50.pdf>. Acesso em ago. 2018.

_____. **Estimativas da população residente no Brasil e unidades da Federação com data de referência em 1º de julho de 2016**. IBGE. 2016. Disponível em: <ftp://ftp.ibge.gov.br/Estimativas_de_Populacao/Estimativas_2016/estimativa_dou_2016_20160913.pdf>. Acesso em ago. 2018.

_____. **Lei nº 13.104**, em 9 de dezembro de 2015. Altera o art. 121 do Decreto-Lei nº 2.848, de 7 de dezembro de 1940 - Código Penal, para prever o feminicídio como circunstância qualificadora do crime de homicídio, e o art. 1º da Lei nº 8.072, de 25 de julho de 1990, para incluir o feminicídio no rol dos crimes hediondos.

_____. **Lei nº 7.528**, em 26 de julho de 2013. Dispõe sobre a criação, composição e competências do conselho estadual de combate à discriminação e promoção dos direitos de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais - CECED/LGBT. Alagoas, 2013.

_____. **Lei nº 12.711**, em 29 de agosto de 2012. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Brasília, 2012.

_____. **Lei nº 12.288/2010** em 20 de julho de 2010. Institui o Estatuto da Igualdade Racial. Brasília, 2010.

_____. **Lei nº 11.340** de 7 de agosto de 2006. Dispõe sobre a criação dos Juizados de Violência Doméstica e Familiar contra a Mulher; altera o Código de Processo Penal, o Código Penal e a Lei de Execução Penal. Brasília, 2006.

GOMES, Nilma Lino. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão. In: BRASIL. **Educação Antirracista: caminhos abertos pela Lei federal nº 10.639/03**. Brasília, MEC,

Secretaria de educação continuada e alfabetização e diversidade, 2005. P. 39 - 62.

GOMES, Nilma Lino. Diversidade étnico-racial, inclusão e equidade na educação brasileira: desafios, políticas e práticas. Revista Brasileira de Política e Administração da Educação. ANPAE. v27, n1. 2011. Acesso em 17 jul 2018. Disponível em:

<<http://seer.ufrgs.br/rbpae/article/viewFile/19971/11602>>.

GOMES, Tiago. MENDONÇA, Patrícia. **Proporção de jovens desocupados em Alagoas sobe e continua a maior do Brasil.** Gazeta web. Disponível em:

<http://gazetaweb.globo.com/portal/noticia/2017/12/proporcao-de-jovens-desocupados-em-alagoas-sobe-e-continua-a-maior-do-brasil_45668.php>. Acesso em ago. 2018.

HAMPE, Fernanda. Sejam@s feministas: interseccionalidade, direitos humanos e educação. In: SILVA, F. F. da; BONETTI, A. de L (Orgs.) **Gênero, Interseccionalidades e Feminismos – desafios contemporâneos para a educação.** São Leopoldo: Oikos, 2016. p. 17-32.

HIRATA, Helena. Gênero, classe e raça Interseccionalidade e consubstancialidade das relações sociais. **Tempo soc.** [online]. 2014, vol.26, n.1, pp.61-73.

OLIVEIRA, Fátima. Ser negro no Brasil: alcances e limites. **Estudos Avançados.** Scielo, 2014. Disponível em:

<http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-40142004000100006&script=sci_arttext>. Acesso em Jul. 2018.

PESQUISA Sobre o Mapa da Violência Contra a Mulher, Instituto Sangari, 2016. Disponível em: <<http://www.compromissoeatitude.org.br/alguns- numeros-sobre-a-violencia-contra-as-mulheres-no-brasil/>>. Acesso em: 20 de julho de 2018

POUPART, Jean. A entrevista de tipo qualitativo: considerações epistemológicas, teóricas e metodológicas. In: POUPART, Jean et al. **Pesquisa Qualitativa. Enfoques Epistemológicos e Metodológicos**. Petrópolis: Vozes, 2008.

SAFFIOTI, Heleieth Iara Bongiovani. **A mulher na sociedade de classes: Mito e Realidade**. São Paulo: Expressão popular, 2013

SANTANA, Jusciney Carvalho. **Tem preto de jaleco branco?** Ações afirmativas na Faculdade de Medicina da UFAL. Edufal, Maceió. 2017.

SARAIVA, Adriana. **População chega a 205,5 milhões, com menos brancos e mais pardos e pretos**. Agência IBGE notícias. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/18282-pnad-c-moradores.html>. Acesso em 10 jul. 2018.

SILVA, Jeferson Santos (Org.). **Cabeça preta: pesquisas sobre a questão racial em Alagoas**. Instituto do Negro de Alagoas (INEG). Belo Horizonte: Nandyala, 2017.

SGUISSARDI, Valdemar. A educação superior e a crescente desigualdade social no Brasil em tempos neoliberais. **Políticas regressivas e ataques aos direitos sociais no Brasil: dilemas atuais em um país de capitalismo dependente**, 2020.

Capítulo 13

ENTRE O IDEAL E O REAL: REFLEXÕES SOBRE OS LIVROS DIDÁTICOS PARA A EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA.

Allyne Jaciara Alves Rios Oliveira
Taysa Kawanny Ferreira Santos

Introdução

Este artigo tem como objetivo analisar as políticas públicas referentes à produção de materiais específicos para as escolas indígenas em Alagoas, conforme, prevista na legislação educacional. Propomos ainda refletir de modo não tão abrangente à realidade escolar na Escola Estadual Indígena Ancelmo Bispo de Souza. A motivação primordial para a construção desse texto surgiu nas discussões desenvolvidas no Programa de Pós Graduação em Educação (PPGE/UFAL) que pairam em torno do movimento indígena em Alagoas e algumas inquietações a respeito da produção de materiais específicos para a educação escolar indígena diferenciada e intercultural.

A abordagem metodológica adotada neste estudo ancora-se nos pressupostos da pesquisa qualitativa, priorizando as descrições nas Ciências Humanas, caracterizando de que maneira os indivíduos ou grupos representam as formas e os significados dos discursos ou até mesmo o que estão pensando ou dizendo; ou seja, algo a ser

decifrado e restituído quanto à veracidade que representa. Para compreender a pesquisa no campo das Ciências Humanas foi necessário entender que, diferentemente das outras ciências, este campo do conhecimento não recebeu um domínio já delimitado ou dimensionado, mas priorizou compreender de que maneira os grupos sociais e os indivíduos utilizam suas formas e significados e compõe os seus discursos.

Por ser uma pesquisa qualitativa, objetivando evidenciar os significados atribuídos pelos sujeitos ao fenômeno, ela é considerada como fenomenológica, não se limitando a uma descrição e sendo uma tarefa de interpretação onde busca-se analisar os sentidos menos aparentes, aquilo que os fenômenos têm de fundamental. O método fenomenológico contribui para compreender os fundamentos da significação, os sentidos e a pesquisa que prepara para a explicitação, para a compreensão do estudo na amplitude em que se evidencia.

Para Lucini (2016, p. 41), “compreender a fenomenologia-hermenêutica como método possibilita conhecer as coisas em si mesmas que se religam ao mundo na interpretação evidenciada pelo pesquisado”. O estudo de caso contribui para que os fenômenos individuais, os processos organizacionais e políticos da sociedade sejam mais bem compreendidos. É uma ferramenta utilizada para se entender à forma e os motivos que levaram a determinada decisão. Conforme André (2005, p. 42), “o estudo de caso etnográfico possibilita uma visão profunda e ao mesmo tempo ampla e integrada de uma unidade complexa; por outro lado, demanda um trabalho de campo intenso e prolongado, o que requer tempo e recursos por parte do pesquisador”.

O estudo sobre os povos indígenas de Alagoas aumentou nos últimos 30 anos em decorrência das ações de outros grupos organizados que se mobilizam por melhores condições de vida e resistem aos processos de silenciamento de suas histórias. Ferreira (2011, p. 48) lembrou ser possível e lamentável afirmar que “os indígenas que ocuparam o território alagoano desde o período de perseguição e ‘fugas’ se estenderam sistematicamente até as décadas de 1970 e 1980”, período quando os indígenas juntaram-se a outros movimentos sociais, com apoio de ONG’s e do Conselho Missionário Indigenista (CIMI) para reivindicarem, a princípio, a terra. Logo surgiram outros pontos em pauta, relacionados ao movimento indígena no Brasil, como por exemplo, as mobilizações por uma educação específica e diferenciada.

A prática de reunir povos indígenas em diversas regiões no Brasil para tratar de pautas comuns que incidem sobre os direitos assegurados na legislação brasileira em vigor a partir da década de 1970 - momento mais visível das mobilizações sociopolíticas indígenas - resulta de um contexto de mudanças socioculturais que ocorrem desde a década anterior em nosso país.

É necessário aprofundar os conhecimentos sobre a história indígena em Alagoas, levando-se em consideração a produção bibliográfica e principalmente, recorrendo à memória dessas populações, pois em muito expressam a afirmação da existência indígena na atualidade. Walter Benjamin (1994) discutiu o valor da experiência para a história, no texto denominado *O narrador*. A partir desta perspectiva, considero por narrador entre os povos indígenas, aquelas pessoas guardiãs dos relatos das memórias, que não se referem apenas ao seu tempo, nem ao seu campo de ações

individuais, mas às experiências vividas e/ou partilhadas pelo grupo social.

Neste sentido, faremos algumas considerações acerca da Lei 11.645 de 10 de março de 2008 que altera a Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003 que por sua vez modificou a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena". A proposta é que possamos refletir sobre a importância dessa lei do ponto de vista das populações indígenas no processo de formação escolar dos alunos indígenas e não indígenas. Para tanto, iniciaremos com uma breve contextualização histórica sobre os povos indígenas e o livro didático. Em seguida, refletiremos sobre o papel do livro didático da escola e por fim a análise dos dados coletados na escola indígena em relação ao material didático disponibilizado por meio do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD).

O lugar dos povos indígenas na história do Brasil

A abordagem comum sobre os povos indígenas no Brasil resulta de um jogo de poder desqualificando essas sociedades, considerando-as como incapazes de gerir os próprios destinos de forma autônoma. “A historiografia propagou a visão do indígena como um ser inocente, bestial, coitadinho, sem história e que caminhava para o seu desaparecimento”, na concepção de Varnhagem (MONTEIRO, 2001, p. 126). A partir da abordagem de Adolfo Varnhagem, historiador positivista, eurocêntrico e etnocêntrico do século XIX, consagrou-se uma percepção sobre os indígenas fundamentada em imagens

preconceituosa e europeizada, ideias que se perpetuaram ao longo dos anos, uma vez que muitos indígenas não apresentavam mais as características físicas dos seus antepassados, de uma leitura sobre o indígena no passado colonial congelado.

De acordo com Monteiro (1994), os índios foram objeto de um intenso debate que atravessou o século XIX, antepondo a postura do historiador Adolfo Varnhagen a uma vertente mais filantrópica, inspirada, sobretudo, em José Bonifácio. Se a tensão entre aqueles que promoviam a assimilação e os que patrocinavam a exclusão dos índios remetia aos conflitos que brotaram entre agentes coloniais no século XVI, foi certamente aprofundada pelas mudanças institucionais introduzidas a partir da década de 1840 com o Regimento das Missões em 1845 e a Lei de Terras 1850. Medidas legais que impactaram sobremaneira os povos indígenas habitantes nas áreas mais antigas da colonização, a exemplo do atual nordeste brasileiro (SILVA, E., 2017).

A Constituição Federal de 1988, afirma que a Educação é um direito público subjetivo, sendo responsabilidade do Estado a sua oferta gratuita. Desse modo, o poder público não pode se furtar da responsabilidade da educação gratuita, inclusive para aos povos indígenas, para as quais a Lei assegura, também, um tratamento diferenciado. A educação é um processo que ocorre de modos distintos e por meio de pedagogias e instituições próprias de cada cultura, a Constituição reconhece em relação aos indígenas, no Artigo 231, “sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições”, e no Artigo 210, § 2º “utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem”.

Em Alagoas, a realização de pesquisas de caráter específico etnográfico sobre os índios ocorreu, de acordo com Silva Júnior (2013), no século passado, a partir dos meados da década de 1930. Destaco o papel do antropólogo Clóvis Antunes/UFAL (1984), que publicou duas obras importantes: *Wakóna-Xukuru-Kariri* e também *Índios de Alagoas: documentário*, retomando as discussões sobre povos indígenas no Estado, incluindo os Xukuru-Kariri e os Kariri-Xocó. Uma das fontes consideradas importantes para entender a história indígena em Alagoas são as falas e os “relatórios provinciais das Alagoas”. Essas fontes de pesquisa são úteis para entender o contexto social e político da época, principalmente no que se refere à extinção dos aldeamentos existentes na província.

As aproximações das reflexões da Antropologia com a História produziram resultados muito frutíferos para as pesquisas sobre a temática indígena: “o diálogo entre História e Antropologia, no Brasil, sobre os índios do Nordeste representa um reposicionamento político da História diante da trajetória dos grupos indígenas da região” (SILVA JÚNIOR, 2011, p. 9). A pesquisadora Maria Regina Celestino de Almeida, no livro *Metamorfoses indígenas* (2003), realizou uma reflexão inovadora sobre os aldeamentos indígenas, entendendo-os como espaço de resistência e ressignificação étnica. Esse livro foi um marco nas abordagens da chamada nova história indígena no Brasil, em uma narrativa que evidencia os índios como agentes sociopolíticos na História. O pesquisador francês Roger Chartier (1988), em sua obra *A História Cultural entre práticas e representações*, chamou a atenção para uma leitura da História que identificasse o modo como em diferentes lugares e momentos uma situação social é construída, pensada, dada a ler.

A história indígena é desafiadora, contribuindo e estimulando o pesquisador para investir cada vez mais nos estudos, com o desejo de externar as experiências dos indígenas, tendo-os como protagonistas de sua própria história, apresentando suas dificuldades e até suas resistências a todas as formas de preconceito, que partem dos mais diversos segmentos da nossa sociedade. Tal investimento, por parte do pesquisador, favorece para que em um futuro próximo, as sociedades, sejam indígenas ou não, convivam respeitando o direito de ir e vir de cada um, reconhecendo as diferenças, mas que isso não seja um fator para distanciamento ou qualquer tipo de indiferença e, sim, um motivo para estabelecer o convívio, compreendendo que é possível viver bem em um lugar em que se tenham múltiplas expressões socioculturais e conhecimentos do mundo.

A reflexão da História é sempre um olhar do presente. As relações com o passado ocorreram pelas tensões do presente, justificando a realização desta pesquisa, pois, contribuir para a reescrita da história de Alagoas, a partir dos povos indígenas, é reconfigurar o lugar dos sujeitos em seu tempo. Não seria possível reescrever a história das Alagoas Colonial e Imperial sem considerar as presenças indígenas inseridas ou fora dos projetos de Estado, e o contrário também é válido. Qualquer escrita, com este recorte temporal, não deve deslumbrar-se com o chamado progresso produtivo ocidental como única perspectiva possível para toda humanidade.

Reflexões sobre o papel do livro didático e o ensino de História nas escolas indígenas e não indígenas

A história dos livros didáticos remonta-se desde a necessidade do homem em registrar sua história, feito esse conseguido através da escrita (livros diversos), até a carência por uma base de conteúdos e atividades para ser utilizadas nas escolas. Consideramos ainda aspectos como repetição como metodologia de ensino, atividades planejadas para que os alunos “encontrem as respostas nos textos”, insuficientes quantidades de livros literários, entre outros aspectos formando a forma e originando o projeto do livro didático nos moldes que o conhecemos. O livro foi trazido ao Brasil pelos colonizadores. Eles já tinham conhecimento da criação por Gutemberg da imprensa³⁴ expandindo a possibilidade de acesso a esse tipo de material, mas sempre um privilégio das elites. Inclusive, até a família real trazer a primeira máquina de imprensa ao Brasil em meados de 1808 ter uma tipografia no país era considerado crime.

O levantamento bibliográfico sobre o assunto nos diz ainda que a primeira ideia sobre a necessidade de um material didático para as escolas surgiu por volta de 1929, ano no qual foi criado o Instituto Nacional do Livro (INL), pretendendo assim legitimar o livro didático nacional e auxiliar na sua produção. Está explícito o quanto tardio e precário foi a educação escolar no país e leva-nos a refletir sobre o quanto o Estado é lento em relação ao atendimento das demandas

³⁴ CASTRO, Laura Laís de Oliveira Castro; ZACHEU, Aline Aparecida Pereira. **Dos Tempos Imperiais ao PNLD: A Problemática do Livro Didático no Brasil**. UNESP/BAURU, 2015. Disponível em: <https://www.marilia.unesp.br/Home/Eventos/2015/jornadadonucl eo/dos-tempos-imperiais>. Acesso em: 12. Ago. 2019.

sociais. Entretanto, somente em 1997 a partir da transferência integral da política de execução do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) para o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) foi possível produzir e distribuir continuamente os livros para as escolas públicas de todo o território nacional. Consideramos toda a conjuntura política que envolve a produção e distribuição desse material para chegarmos às conclusões desta pesquisa, mas infelizmente não pudemos aprofundar as discussões para não nos distanciarmos dos nossos objetivos propostos. Inclusive, destacamos e analisamos criticamente a ressalva de Fonseca (2004, p. 57):

A preocupação central da sociedade e do Estado é construir uma educação básica de qualidade, é imprescindível aprimorar a política nacional do livro didático. Para isso é preciso aprofundar o processo de avaliação permanente da produção disponível no mercado. O Estado e as escolas públicas e privadas, os maiores compradores, devem exigir seus direitos como consumidores exigentes, propondo mudanças qualitativas às editoras, inclusive exigindo revisão ou retirando do mercado os livros desatualizados, dos que contenham erros conceituais e dos que veiculem preconceitos raciais, políticos e religiosos.

O autor expõe o que seria o ideal. A sociedade e o estado preocupados em oferecer uma educação pública de qualidade. Mas no caso das escolas indígenas esse direito não tem sido garantido, visto que os povos não têm liberdade, apoio, enfim, políticas públicas que garantam a efetivação desse direito, de terem material didático específico. Nas escolas não indígenas os materiais também devem ser elaborados para atender o que diz a legislação. Em 2008 a

partir da promulgação da Lei 11.645 aquilo que deveria ser tematizado, discutido, enfim ensinado nas escolas desde sempre tornou-se obrigatório. Entretanto, mesmo diante de tudo isso as gerações futuras não conseguiram, e até hoje tem dificuldade, de respeitar esses povos, de reconhecer a pluralidade étnica e cultural. E, entre outros objetivos, a lei obriga as escolas a trabalhar esses assuntos para garantir alunos, ou seja, uma sociedade menos racista, menos intolerante.

Além disso, o ensino de história especificamente esbarra nas metodologias robotizantes nas quais muitos professores insistem em transmitir o que está disposto nos livros sem nenhuma reflexão crítica acerca daquelas informações. Desta forma, muitos estereótipos, fatos distorcidos foram construindo a imagem do indígena. Pior que isso, os povos indígenas durante muito tempo foram incluídos nesses materiais como algo do passado. Expressões com “havia índios”, “eles eram” “eles moravam”. Construções essas que contribuem para as diversas situações de preconceitos que indígenas sofrem tanto nas escolas regulares quanto na sociedade de modo geral. Sabemos que nas escolas brasileiras o livro constitui-se “numa autoridade, tanto em sala de aula quanto no universo letrado do aluno. [...] mostra com textos e imagens como a sociedade chegou a ser o que é como ela se constituiu e se transformou até chegar aos dias atuais” (*idem*, p. 486). No estado de Alagoas segundo dados do *site* da Secretaria de Estado da Educação de Alagoas (SEDUC) há dezessete escolas indígenas. A Escola Estadual Indígena Ancelmo Bispo de Souza existe desde o ano de 2006. Desde então desenvolve o trabalho de Educação

Escolar Indígena³⁵. Entre as modalidades oferecidas está o Ensino Fundamental II. Há uma turma para cada série (6º ao 9º ano). Atualmente há cerca de 200 alunos matriculados, todos indígenas.

Em relação ao componente História ele obrigatoriamente faz parte da matriz curricular da instituição, assim como nas demais escolas do estado. Os alunos Koiupanká tem duas aulas semanais, totalizando uma carga horária anual de 80h/aula de História. Assim como nas demais escolas recebe livros didáticos oriundos do PNLD. Esse material não é o único utilizado nas aulas de História, visto que a escola indígena valoriza a memória, a história oral, os saberes aprendidos no convívio em comunidade como conteúdos integrantes da formação escolar. Entretanto o livro ainda é a principal fonte de estudo na escola. Por esta razão faz-se relevante a análise qualitativa deste material para conhecermos um pouco mais o contexto vivido pelo povo Koiupanká no âmbito da educação escolar.

Consideramos para análise de dados duas coleções de livros de História inseridos no processo de ensino e aprendizagem da Escola Indígena Ancelmo Bispo. A primeira coleção foi recebida pela escola para uso nos anos

³⁵ Para ampliação sobre Educação Escolar Indígena e sobre o povo koiupanká ler: AMORIM, Siloé S. de. **Os Kalankó, Karuazu, Koiupanká e Katokinn – Resistência e ressurgência indígena no Alto Sertão alagoano**, apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social do Instituto de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Federal do Rio Grande do Sul/UFRGS em 2010.

OLIVEIRA, Allyne Jaciara Alves Rios. **A Contribuição do Ensino de língua Portuguesa na Formação dos Alunos Indígenas Koiupanká**. In: PAULA, Aldir Santos de; SILVA, Iraci Nobre; SILVA, Margarete de Paiva. **Letras Indígena – Prolind em Alagoas**. Arapiraca – Eduneal, 2018.

de 2014 a 2016. Nos referiremos a ela como “C1”. Quanto ao segundo grupo de livros analisados equivale a uma das propostas de coleção do PNLD enviadas à escola para ser utilizada a partir de 2020. E desta vez nos referiremos a ela como “C2”. Ambas são direcionadas para as turmas de 6º ano 9º ano do Ensino Fundamental. Na primeira coleção os povos indígenas sempre apareceram paralelo aos conteúdos centrais. Em um capítulo, por exemplo, é colocado no canto do livro um recorte sobre os bandeirantes. Com o título “caça ao índio” descreve em poucas linhas que os desbravadores atacavam as missões em busca de capturar indígenas. Compreendemos a abordagem crítica as práticas dos bandeirantes, mas não expressa à resistência indígena.

Em outro livro, mais um recorte do conteúdo central é realizado. Desta vez, o livro cita os conflitos sangrentos denominados como “guerra dos bárbaros” que ocorreram entre 1650 e 1720 no sertão nordestino. A lacuna está em não esclarecer sobre o que ocorreu com os indígenas do Nordeste. Limitando-se a citar a guerra permite o entendimento que após a guerra os índios do Nordeste foram dizimados dando espaço a ignorância de que até hoje, não há povos indígenas no sertão nordestino. Durante a análise dos quatro livros que compõe a coleção encontramos ainda a narração simplificada da promulgação da Constituição Brasileira de 1988 e consta uma foto ampla da sessão do congresso e na imagem contém alguns indígenas, de costas. A imagem destaca os cocares e no texto a presença é registrada “os constituintes incorporaram exigências dos diferentes grupos e movimentos como o movimento indígena”. Entretanto não há qualquer explanação sobre quais seriam esses direitos, em que consistem os movimentos

indígenas. Analisamos ainda que seria necessário ressaltar que os movimentos ainda existem e atuam em todo o país.

Em outro livro encontramos um texto intitulado “Estado brasileiro, povos indígenas e o marechal Rondon”. Após o título uma imagem ilustra a página. Nela estão indígenas sentados em meio círculo em frente a uma oca. E logo atrás o marechal fazendo alguma anotação em um papel. A legenda descreve a cena “marechal colhe dados sobre música e folclore de indígenas”. Destacamos o uso da palavra “folclore”, utilizada para referir-se ao que o marechal pôs-se a pesquisar, pois ela é bastante criticada no contexto dos povos indígenas, visto que essa expressão está associada ao que não é verdade, somente a festejos, frutos da fantasia e imaginação. O folclore não é algo ruim, pelo contrário, corresponde a pluralidade cultural do país, mas compreendemos que o uso desse termo para definir os indígenas limita a sociedade a considerar apenas o “índio” como algo artístico, do imaginário e não os coloca no cenário nacional como sujeitos de direitos, rodeados de problemas sociais, políticos, econômicos, etc.

Quanto a análise da coleção “C2” levada a escola como proposta a ser escolhida para uso a partir do ano que vem encontramos alguns avanços no que diz respeito a realidade indígena. O primeiro livro analisado traz um conteúdo intitulado “As sociedades Indígenas do Brasil”. Esta expressão no plural se contrapõe a generalização que muitos livros até então traziam. Como se houvesse um povo indígena com uma cultura, um tipo de moradia, uma tradição, enfim um conceito genérico. Grupioni diz que essa noção é “fruto de um erro histórico do século XVI e invenção da sociedade nacional, a categoria índio” (GRUPIONI, 1992, p. 17).

As páginas seguintes trazem um mapa do Brasil citando a diversidade de povos, o conteúdo expõe a história de alguns povos entre eles os guaranis. A organização social, o papel das lideranças políticas e religiosas é descrita. Há ainda uma ilustração de como supostamente se organizava uma aldeia há séculos. A lacuna está em não citar por exemplo, como o povo guarani está na atualidade, os problemas, as mudanças da organização política e social, entre outros aspectos. O aluno ao acessar o material sem uma discussão crítica associará que os guaranis é um povo que não existe mais. Entretanto, vimos no livro do 9º ano um conteúdo significativo sobre etnocentrismo. O texto explica o conceito, versa sobre a diversidade dos povos no Brasil, enfatiza que é relevante conhecer e reconhecer a contribuição dos povos na formação do povo brasileiro. Em seguida, há questionamentos propondo aos alunos se posicionarem sobre o que foi discutido no texto. Essa abordagem crítica é significativa no contexto escolar, ambiente no qual o aluno deve ser oportunizado e entender, refletir, expor sua opinião, compartilhar e adquirir saberes.

Por fim, encontramos em outro livro uma abordagem sobre a arte indígena ao logo da história, desde as pinturas rupestres até a pintura corporal. Foi colocado na obra duas páginas com desenhos explicando alguns aspectos da pintura indígena e toda a carga simbólica cultural, e por vezes até política que ela expressa, com a escolha das cores e dos traços de acordo a função de seus membros em cada povo ou mediante os eventos religiosos que irão participar. De fato, o que mais nos preocupou ao final da pesquisa foi confirmar que nas escolas indígenas e não indígenas do nosso estado tanto os povos indígenas do Nordeste e principalmente do estado de Alagoas não foram e não serão

objeto de estudo nas aulas de história, pois esses não são temas dos livros didáticos. Não há nesses e, claro, entendemos como livros produzidos para ser distribuídos em todo o país e talvez não tivesse como contemplar tal questão mas também não há outro material que venha a ser distribuído nas escolas que cumpra, o que de fato, diz a legislação.

As escolas indígenas e não indígenas ficam à mercê das posturas político-pedagógicas das escolas que podem buscar outros meios de incluir essas temáticas nas aulas, ou nas ações específicas de professores que compreendem o livro didático como um, e não somente a única fonte de conteúdos necessários a formação de qualidade de seus alunos.

Considerações Finais

Compreendemos que observar, discutir, refletir e criticar o que está disposto nos livros didáticos é uma necessidade urgente. Não só os próprios indígenas têm se dado conta desta situação e começam a reivindicar do Estado a autonomia e incentivo para produzir materiais próprios para as escolas indígenas como às escolas não indígenas devem preocupar-se a analisar criticamente os materiais que recebem. Vimos que, infelizmente, os livros didáticos ainda não preparam os alunos a entender a presença nos indígenas no presente e no futuro. Eles ainda são deficientes no tratamento étnico da diversidade do Brasil.

Cabe-nos então, educadores, acadêmicos e sociedade agir com consciência quanto a escolha desses materiais, e principalmente refletir sobre o que fazer com eles quando já estiverem distribuídos nas escolas. O olhar do professor, o

tratamento dado aos conteúdos podem fazer toda a diferença.

Em específico nas escolas indígenas, concluímos que os povos continuarão a reivindicar do estado o direito a produzir seus próprios materiais, não para substituir os livros didáticos, mas para garantir o registro de suas histórias, suas vidas, seus modos de ver o mundo e agir. Pensar na interculturalidade na Educação Escolar Indígena possibilita compreender os povos indígenas em seus processos, em suas especificidades, o que implica em mudanças profundas. Para Fleuri (2001, p. 48), “a complexidade das relações sociais e interculturais no mundo contemporâneo requer novas formas de se elaborar o conhecimento no campo da pesquisa em educação”. Algumas questões podem ser pensadas: será que o discurso intercultural tem provocado mudanças estruturais nas questões relacionadas aos processos educativos? As reflexões, na perspectiva intercultural, têm buscado entender os suportes didáticos produzidos para a Educação Escolar Indígena?

O cenário da Educação Escolar Indígena expressa à construção de uma identidade diferenciada; constituindo-se como veículo de socialização cultural, local de tomada de consciência de aprendizado das mobilizações pelas conquistas dos direitos sociais históricos, ou, de modo geral, para o fortalecimento do movimento indígena. Nesse sentido, os/as professores/as indígenas transitam entre os mundos do povo e da sociedade nacional para que as memórias estejam presentes no cotidiano escolar. A necessidade de demarcar a *Escola indígena diferenciada* faz parte das relações e intenções das diferenças sociopolíticas.

A escola é um amplo espaço de aprendizagem e deve contemplar a grande diversidade étnica que temos. Por fim,

gostaríamos de registrar que a pesquisa deixou-nos uma certeza relevante: os indígenas não fazem parte somente da história, estão presentes e se fazem presentes em diversos cenários: políticos, educacionais, culturais, entre outros. Esse olhar para o indígena procurando o exótico, somente as manifestações artísticas e culturais é o que defendemos que deve ser combatido dentro e fora das salas de aula. Os indígenas merecem seu lugar na história atual e na construção de um país menos preconceituoso.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Clóvis. **Índios de Alagoas**: documentário. Maceió: EDUFAL, 1984.

ANDRÉ, Marli E. **Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional**. Brasília: Líber, 2005.

BRASIL, **Lei Federal nº 11.645/08, de 10 de março de 2008**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/2010/2008>. Acesso em 15 ago. 2019.

BENJAMIM, Walter. **Magia e técnica, arte e política**: ensaios sobre literatura e história da cultura. 7. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994

CHARTIER, Roger. **A história cultural entre práticas e representações**. Lisboa: Difusão Editora, 1988.

FERREIRA, Rita de Cássia Cunha. **A comissão nacional do livro didático durante o estado novo (1937 - 1945)**. Assis, 2008.

FERREIRA, Gilberto Geraldo. Lembranças de Antônio Celestino: Pajé Xucuru-Kariri. In: ALMEIDA, Luiz Sávio *et al.* (Orgs.). **Índios de Alagoas: memória, educação, sociedade.** Maceió: EDUFAL, 2011, p. 23.

FLEURI, Reinaldo Marias. Desafios à Educação Intercultural no Brasil. **Revista Educação, Sociedade e Cultura**, n. 16, 2001, p. 45-62.

FONSECA, Guimarães Selva. **Fazer e ensinar História.** Belo Horizonte: Dimensão, 2009.

GATTI JÚNIOR, Décio. **A escrita escolar da história: livro didático e ensino no Brasil.** Bauru, SP: Edusc; Uberlândia, MG: Edufu, 2004.

GRUPIONI, Luís Donisete Benzi. As Sociedades Indígenas no Brasil através de uma Exposição Integrada. In: GRUPIONI, Luís Donisete Benzi. **Índios no Brasil.** (Org) 4 ed. São Paulo: Global, 2000.

_____, Luís Donisete Benzi. Livros didáticos e fontes de informações sobre as sociedades indígenas no Brasil. In: GRUPIONI, Luís Donisete Benzi; SILVA, Aracy Lopes. **A Temática Indígena na Escola- novos subsídios para professores de 1º e 2º grau.** (Orgs) Brasília: MEC/MARI, UNESCO, 1995.

LUCINI, Marizete. Pesquisa em Educação: interfaces, experiências e orientações. In: SOBRAL, Maria Neide *et al.* (Orgs.). **Fenomenologia-Hermenêutica: uma experiência metodológica.** Maceió: EDUFAL, 2016, p. 41.

MONTEIRO, John Manuel. **Tupis, tapuias e historiadores: estudos de história indígena e do indigenismo.** Tese (Livre Docência em Antropologia). Campinas (SP): Universidade Estadual de Campinas, 2001.

SILVA, Edson. Índios no Nordeste: por uma história socioambiental regional. **Cadernos do CEAS (Centro de Estudos e Ação Social): Revista crítica de humanidades**. Salvador, n. 240, p. 117-136, 2017.

SILVA JÚNIOR, Aldemir Barros da. Terra e trabalho: Indígenas na Província das Alagoas. In: MACIEL, Osvaldo (Org.). **Pesquisando (n)a província: economia, trabalho e cultura numa sociedade escravocrata (Alagoas, século XIX)**. Maceió: Q gráfica 2011, p. 09.

Capítulo 14

EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSÃO: O QUE DIZEM OS PROFESSORES NOS PRIMEIROS ANOS DE CARREIRA DOCENTE NA REDE PÚBLICA MUNICIPAL DE ENSINO EM MACEIÓ-AL?

*Eva Pauliana da Silva Gomes
Edna Cristina do Prado*

Introdução

No contexto educacional brasileiro há várias maneiras de propor a garantia, o acesso e a permanência dos alunos da educação especial no âmbito escolar. Neste sentido, o olhar direciona-se aos aspectos legais, ao trabalho em equipe, à formação continuada dos professores, às adaptações curriculares e aos aspectos organizacionais da gestão escolar, pois tornam-se estratégias valorizadas e imprescindíveis para atender às várias necessidades de todos os estudantes.

Entretanto, mesmo com os aspectos organizacionais e os avanços, inúmeros obstáculos são encontrados, pois “[...] as barreiras à aprendizagem e à participação dificultam o cotidiano escolar dos alunos em situação de inclusão, sendo necessária a mobilização de recursos – humanos, físicos, políticos etc. – nas escolas e comunidades” (OLIVA, 2016, p. 492). Neste sentido, tendo em vista o aprendizado na sala de aula, o papel dos professores torna-se fundamental para

promover o planejamento curricular, a interação, a cooperação e a avaliação.

Considerando as várias demandas à prática pedagógica no âmbito escolar bem como as lacunas, fragilidades e dificuldades encontradas nos primeiros anos da docência, esse artigo tem como objetivo apresentar a promoção, os obstáculos e perspectivas da educação inclusiva no Ensino Fundamental I a partir da percepção dos professores que estão no início da carreira docente na rede pública de ensino municipal da capital alagoana. Assim foi realizada uma pesquisa de abordagem qualitativa, com a aplicação de questionário com 4 (quatro) professores efetivos com carreira inicial no ensino público da rede municipal de ensino em Maceió. O critério de escolha dos sujeitos da pesquisa deu-se pela aprovação no último concurso para professor efetivo na rede municipal da capital alagoana, realizado no ano de 2017, além disso, foi considerado o nível acadêmico, ou seja, dos 190 (cento e noventa) aprovados escolheu-se os com maior titulação. Os sujeitos escolhidos possuem pelo menos uma especialização, mestrado em educação e atualmente são doutorandos, também em educação, na Universidade Federal de Alagoas.

As categorias de análise – formação inicial e formação continuada – foram definidas *a priori* à luz da Análise de Conteúdo, visto ser essa um conjunto de técnicas de “[...] análise das comunicações visando obter, por procedimentos, sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção destas mensagens” (BARDIN, 2002, p. 4).

Quanto à estrutura, o presente artigo apresenta duas seções, além da introdução e das considerações finais. A

segunda intitulada como “Educação Especial e Inclusão: bases legais no contexto político brasileiro” enfatiza um olhar para o processo histórico da legislação apresentando os avanços alcançados a partir da década de 1990 no Brasil, a terceira “A visão dos professores iniciantes sobre inclusão escolar: promoção, obstáculos e perspectivas na prática pedagógica”, analisa os discursos sobre o ensino inclusivo das crianças com necessidades educativas especiais no Ensino Fundamental I com o intuito de mostrar a realidade do cotidiano escolar maceioense.

Educação Especial e Inclusão: bases legais no contexto político brasileiro

Nas últimas décadas no Brasil, os temas concernentes à Educação Especial, às práticas com as crianças e às alternativas de formação continuada têm ganhado destaque nas discussões, na política e no marco legal. “A evolução e democratização da sociedade modificaram os conceitos de educação especial, enquanto área isolada no contexto escolar, e exigiram uma proposta de educação inclusiva” (SILUK, 2014, p. 28).

A discussão sobre a política de educação especial na perspectiva da educação inclusiva constitui uma trajetória entre interesses e forças políticas, econômicas e sociais. O acesso, a permanência e a boa qualidade fazem parte do processo de lutas e as políticas públicas destacam-se nesse processo de buscas de resultados.

No contexto das políticas públicas, a educação inclusiva é um direito de todos os alunos e requer mudanças nos aspectos organizacionais da escola, do currículo, da avaliação da aprendizagem, da gestão da escola, da sala de

aula e da formação continuada dos professores. A igualdade de condições para o acesso e a permanência na escola passou a ter garantia após a promulgação da Constituição Federal (CF) de 1988. O Artigo 208 apresenta, como dever do Estado, a oferta do atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino (BRASIL, 1988).

A partir de 1990, o marco de debates sobre a Educação Inclusiva foi constituído com a Declaração Mundial sobre Educação para todos, a qual apresenta um Plano de Ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem, aprovado na Conferência Mundial em Jomtien. Além dele, destaca-se a Declaração de Salamanca (1994) que apresenta princípios, política e práticas na área das necessidades educativas especiais e assegura que “[...] as escolas devem acolher a todas as crianças, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras” (UNESCO, 1994, p.17).

Em âmbito nacional, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN nº 9.394/96) define a educação especial como uma modalidade a ser ofertada preferencialmente na rede regular de ensino e o seu Artigo 59 assinala que os sistemas de ensino assegurarão currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos para atender às necessidades (BRASIL, 1996).

Os avanços na legislação foram sendo destaque como mostra o decreto nº 3.076, de 01 de junho de 1999, o qual cria o Conselho Nacional dos Direitos da Pessoa Portadora³⁶ de Deficiência (CONAE). Após dois anos foi

³⁶ Ao longo da história, vários termos foram criados, tais como: *anormais, idiotas, incapacitados, excepcionais, deficientes*, e mais atualmente, *peçoas portadoras de deficiência*, *peçoas com deficiência*, *peçoas*

definida a Lei nº 10.172/2001 que sancionou a implantação do Plano Nacional de Educação (PNE), a educação especial neste documento aparece em destaque com 28 (vinte e oito) metas, entre elas destacam-se o interesse na implantação de programas, melhorias na infraestrutura das escolas e o desafio de garantir, em cinco anos, o ensino da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS). O PNE (2001-2010) reforça a responsabilidade do governo federal, estados e municípios com a educação especial, mesmo após o término de sua vigência, poucas foram conquistas para a área em tela, poucas ações deram concretude ao disposto no texto e muitos foram os entraves.

Para o fortalecimento da organização no ensino especial, a Resolução do Conselho Nacional de Educação e da Câmara de Educação Básica de 2001 (Resolução CNE/CEB nº 2/2001) institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, em todas as etapas e modalidades, o documento faz referência à integração social das pessoas com necessidades educacionais especiais bem como evidencia a importância de práticas heterogêneas e inclusivas.

Tendo em vista a importância da integração social, o reconhecimento da LIBRAS como meio de comunicação e expressão deu-se com a Lei nº 10.436/2002 e após três anos, o decreto nº 5.625/2005 incluiu a LIBRAS como disciplina curricular obrigatória nos cursos de formação de professores com o intuito de avaliar o desenvolvimento da linguagem na educação dos surdos.

portadoras de necessidades especiais e pessoas com necessidades educacionais especiais (SILVA, 2010, p. 80).

Em 2007, a garantia de acesso, participação e aprendizagem dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas escolas regulares foi consolidado com a implementação da Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPI), a qual constitui um paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, na indissociabilidade entre igualdade/diferença e na superação da exclusão dentro e fora da escola (GARCIA; MICHELS, 2011).

Na especificidade da educação básica, as políticas públicas viabilizam um planejamento financeiro, curricular e organizacional das instituições de ensino. O Atendimento Educacional Especializado (AEE) é uma das propostas de política pública que visa garantir a educação para todos. Nesse sentido, o CNE instituiu a resolução nº 4 (quatro), de 02 de outubro de 2009, a qual apresenta as Diretrizes Operacionais para o AEE na Educação Básica, o documento menciona, no Artigo 2º que o AEE tem como função complementar ou suplementar a formação do aluno por meio da disponibilização de serviços, recursos de acessibilidade e estratégias que eliminem as barreiras para a sua plena participação na sociedade e o desenvolvimento de sua aprendizagem.

Nessa perspectiva de garantia e organização sobre o marco legal do AEE, o Artigo 10, inciso I das Diretrizes Operacionais enfatiza que o projeto pedagógico da escola é um dos mecanismos de conduta que deverá institucionalizar “[...] sala de recursos multifuncionais: espaço físico, mobiliário, materiais didáticos, recursos pedagógicos e de acessibilidade e equipamentos específicos (BRASIL, 2009).

O Decreto 7.611, de 17 de novembro de 2011, traz os objetivos do AEE.

Art. 3º São objetivos do atendimento educacional especializado:

I - prover condições de acesso, participação e aprendizagem no ensino regular e garantir serviços de apoio especializados de acordo com as necessidades individuais dos estudantes;

II - garantir a transversalidade das ações da educação especial no ensino regular;

III - fomentar o desenvolvimento de recursos didáticos e pedagógicos que eliminem as barreiras no processo de ensino e aprendizagem; e

IV - assegurar condições para a continuidade de estudos nos demais níveis, etapas e modalidades de ensino (BRASIL, 2011, p. 02).

O marco legal apresenta que o AEE é parte integrante do processo educacional, o qual é realizado na sala de recursos multifuncionais no âmbito escolar que o aluno frequenta ou em outra instituição. Entre as ações do apoio técnico e financeiro, o Art 5º, inciso IV considera relevante a formação de gestores, educadores e demais profissionais da escola para a educação na perspectiva da educação inclusiva, particularmente na aprendizagem, na participação e na criação de vínculos interpessoais (BRASIL, 2011). Para uma melhor compreensão das ações que devem ser estabelecidas a partir do planejamento da política pública, o quadro abaixo explana os tipos de atividades do AEE.

Quadro 01 - Atividades do Atendimento Educacional Especializado (AEE)

1	Ensino do Sistema de Braille
2	Ensino do Uso de Recursos Ópticos e não Ópticos
3	Estratégias para o desenvolvimento de Processos Mentais
4	Técnicas de Orientação e Mobilidade
5	Ensino da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS)
6	Ensino do Uso da Comunicação Alternativa e Aumentativa (CAA)
7	Estratégias para Enriquecimento Curricular
8	Ensino das Técnicas de Soroban
9	Ensino da Usabilidade e das Funcionalidades da Informática Acessível
10	Ensino da Língua Portuguesa na Modalidade Escrita
11	Estratégias para Autonomia no Ambiente Escolar

Fonte: INEP/Censo Escolar, 2018.

O quadro 01 traz a lista de atividades que devem ser realizadas com os alunos deficientes, as quais buscam promover a aprendizagem a partir dos recursos didáticos e pedagógicos disponibilizados na escola pública em consonância ao disposto na meta 4 do atual PNE (2014-2024), instituído por meio da Lei nº 13.005/2014 que estabelece o acesso à Educação Básica e ao atendimento educacional especializado para toda a população de 4 a 17 anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. Observa-se que já se passaram seis anos de implementação do PNE e ainda não há uma política de monitoramento e avaliação da referida meta para mencionar como tem se dado a acessibilidade dos alunos. Assim, “[...] é preciso investigar, de uma maneira criteriosa, a forma como tem ocorrido a materialização dessas políticas públicas nas estruturas municipais para melhor entender seu impacto na garantia ao

direito à educação do PAEE”. (BARBOSA; FUMES 2018, p. 285). Neste sentido, a próxima seção traz uma apresentação da rede pública municipal de Maceió e a análise das falas dos docentes com carreira iniciante no processo de inclusão escolar das crianças com necessidades educacionais especiais na rede pública municipal de Maceió.

Metodologia

A metodologia da presente pesquisa esteve pautada na abordagem qualitativa. “A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se preocupa, nas ciências sociais, com o nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo de significados [...]” (MINAYO, 2002, p. 21). A coleta de dados deu-se no Centro de Educação da Universidade Federal de Alagoas, especificamente no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE). A análise dos dados foi realizada a partir da Análise de Conteúdo (BARDIN, 2002) das categorias – formação inicial e formação continuada.

Localizada na região Nordeste do país, a cidade de Maceió possui 509, 320 km² e o total de 1.018.948 habitantes, segundo os dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2019). A cidade tem duzentos e cinco anos e é representada por um patrimônio natural, histórico e cultural com uma riqueza deslumbrante, “[...] Maceió é uma das mais belas capitais brasileiras, conhecida como o “paraíso das águas”, um dos destinos mais procurados pelo turismo nacional. É também, o 41º município mais rico entre os 5.570 existentes no Brasil” (CARVALHO, 2015, p. 104). Contraditoriamente, também se destaca por seus problemas,

tais como: falta de saneamento básico, violência e taxa de analfabetismo

.Ao direcionar o olhar para a estrutura organizacional, os dados do Censo Escolar (2018) mostram que o número de escolas na rede pública maceioense é de 140 (cento e quarenta), sendo 93 (noventa e três) do Ensino Fundamental, 47 (quarenta e sete) da Educação Infantil com o total de 3.579 (três mil, quinhentos e setenta e nove) docentes, destes 3.462 (três mil, quatrocentos e sessenta e dois) atuando em sala de aula e 117 (cento e dezessete) com atuação no Atendimento Educacional Especializado (AEE).

Ao observar os dados do censo escolar de 2018 há uma discrepância no número de escolas, pois a capital maceioense possui 140 (cento e quarenta) escolas e o número total de salas de recursos multifuncionais é de 78 (setenta e oito). Dessa forma, são 62 (sessenta e duas) escolas sem a consolidação da política pública do AEE, o que chama atenção é que a política foi institucionalizada em 2008 e durante uma década, considerando os dados de 2018, o número de escolas que garante o plano de atendimento individual com atividades complementares frente ao discurso de garantia e permanência está longe de ser consolidado. Ainda segundo o censo, o quadro abaixo apresenta o número de matrículas no Ensino Regular e na Educação Especial nas redes estadual, municipal e privada no município.

Quadro 02 - Número de Matrículas – AL – Total por Município – Censo Escolar 2018

				Ensino Regular		Educação Especial (alunos de escolas especiais, classes especiais e incluídos)	
				Ensino Fundamental		Ensino Fundamental	
UF	Nome Do Município	Dependência Administrativa	Mediação Didático-Pedagógica	Anos Iniciais	Anos Finais	Anos Iniciais	Anos Finais
AL	MACEIÓ	Estadual	Presencial	6.728	26.365	506	1.133
		Municipal	Presencial	26.267	4.742	2.556	270
		Privada	Presencial	29.145	20.235	257	211

Fonte: Deed/INEP/MEC

O quadro 02 deixa explícito o número de matrículas na capital alagoana. Na Educação Especial, percebe-se que os Anos Iniciais se mostram com maior representatividade e o número mais elevado dessas matrículas está na rede municipal de ensino, com um total de 2.556 (dois mil, quinhentos e cinquenta e seis) crianças matriculadas nesta modalidade de ensino para 117 (cento e dezessete) professores atuando no AEE, se dividirmos dá uma média de 22 alunos com necessidades especiais por docente. Já nos anos finais o número de matrículas é bem mais baixo destacando só 270 (duzentos e setenta), sendo assim pode-se refletir sobre a fragilidade do acesso e permanência dos jovens na escola.

Diante de tal realidade algumas inquietações surgem “Como tem sido o início da carreira docente frente ao número elevado de matrículas na educação especial? Os docentes com carreira inicial sentem-se preparados nas ações pedagógicas a partir das necessidades educacionais especiais dos alunos?”. A partir das indagações, a literatura afirma que o início da carreira docente é marcado por “[...] tensões e de intensas aprendizagens que contribuem, de maneira essencial,

para a construção da identidade docente e a estruturação da prática profissional” (LEONE; LEITE; 2011, p. 240).

Partindo desse pressuposto, os sujeitos da pesquisa foram 4 (quatro) professores com carreira docente iniciante, sendo 3 (três) professoras e 1 (um) professor, todos eles com formação em pedagogia, especialização *lato sensu*, mestrado em educação e doutorandos em educação na Universidade Federal de Alagoas (UFAL), os quais fazem parte do quadro de profissionais efetivos da Secretaria Municipal de Educação (SEMED) em Maceió e atuam no Ensino Fundamental I, conforme o quadro abaixo. A coleta de dados deu-se a partir:

Quadro 03 – Perfil dos sujeitos da pesquisa

Professor	Idade	Formação	Tempo de Carreira Docente/ Carga Horária de Trabalho	Turma em que leciona
P1	33	Pedagogia, Especialização em Alfabetização e Letramento, mestrado e doutoranda em Educação.	2 anos e oito meses / 25 h	2º Ano
P2	35	Pedagogia, Especialização em Educação Infantil, Mestrado e Doutoranda em Educação.	3 anos e cinco meses / 25 h	1º Ano
P3	31	Pedagogia, Especialização em Direitos Humanos, Mestrado e Doutoranda em Educação.	2 anos e três meses / 25 h	3º Ano
P4	32	Pedagogia, Especialização em Gestão	1 ano e cinco meses / 25 h	1º Ano

		Educacional, Mestrado e Doutorando em Educação.		
--	--	--	--	--

Fonte: Dados da Pesquisa, 2020.

O quadro acima traz o perfil dos sujeitos da pesquisa, a faixa etária está entre 31 a 35 anos e o tempo de carreira docente está entre 1 a 3 anos e cinco meses, atuando nas turmas de 1º ao 3º Ano do Ensino Fundamental I com carga horária semanal de 25 horas. O trabalho destina-se a 17 horas em sala de aula, 3 horas de planejamento e 5 horas de formação continuada.

A visão dos professores iniciantes sobre inclusão escolar: promoção, obstáculos e perspectivas na prática pedagógica em Maceió-AL

No contexto das políticas educacionais, a formação inicial e continuada dos professores torna-se um dos principais meios para favorecer a permanência e sucesso dos alunos na escola, assim o “[...] especial destaque cabe aos profissionais da educação – principais agentes do processo de escolarização - que, atuando diretamente junto aos alunos, desempenham papel determinante para a qualidade da educação” (PEREIRA; TEIXEIRA, 2015, p. 183).

Na sala de aula, os sujeitos da pesquisa afirmaram que trabalham ou já trabalharam com crianças com deficiência, muitas sem laudos médicos e, entre as com laudos, destacam-se as do Transtorno do Espectro Autismo (TEA), Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) ou Surdez.

Quadro 04 – Número de alunos na sala de aula

Professor	Turma em que leciona	Número total de alunos	Alunos com necessidades especiais	
			c/ laudo	s/ laudo
P1	2º Ano	25	2	1
P2	1º Ano	20	1	2
P3	3º Ano	25	1	3
P4	1º Ano	20	1	1

O quadro mostra o número de alunos, as turmas de 1º Ano possuem 20 (vinte) alunos ao total, a turma do P3 e do P4 tem crianças com surdez, ambas têm laudo. As crianças fazem acompanhamento duas vezes por semana na Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE) e tem atendimento complementar na sala de recursos multifuncionais em outra instituição de ensino da rede municipal, pois as escolas não possuem o atendimento educacional especializado. Já o P1 atua numa turma de 2º Ano, as crianças com laudo apresentam Transtorno do Espectro Autismo (TEA) e Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH). O P2 afirmou que a criança com laudo tem TEA.

Tendo em vista o foco da presente pesquisa, indagou-se aos sujeitos “o que significa a inclusão escolar de alunos com deficiência na escola?”

Vejo a questão da inclusão como um direito conquistado e muito necessário para que a educação seja para todos. [...] Para mim, incluir é atender essas crianças, jovens ou adultos com dignidade, com profissionais preparados e estrutura necessária. A inclusão não é tratar de uma forma especial, mas reconhecer que todos nós temos limitações e que elas devem ser consideradas em todas as suas dimensões, para que assim, garanta a socialização e o desenvolvimento pleno dos

sujeitos com necessidades especiais. (P1, grifo nosso).

Significa a oportunidade de proporcionar maior interação entre a criança com necessidades especiais e as demais, bem como, ampliar o convívio social destes. A legislação deixa claro como esse atendimento nas escolas deve ocorrer diante da obrigatoriedade da matrícula desses alunos em salas regulares, porém, a escola, especialmente, a pública não possui o preparo e a estrutura necessária, apesar dos investimentos governamentais nessa modalidade educacional. (P2, grifo nosso).

Significa a oportunidade de maior interação, mas a realidade nos mostra a necessidade de professores capacitados que atendam estas crianças no cotidiano escolar. (P3, grifo nosso).

No sentido ético-político representa um avanço [...] No entanto, no sentido de efetivação das políticas educacionais, a sua implementação está distante da realidade da escola pública. No entanto, no sentido de efetivação das políticas educacionais, a sua implementação está distante da realidade da escola pública [...] faz-se necessário um investimento pessoal e financeiro para concretização da política. **Percebe-se uma ausência de formação de professores e de pessoas capacitadas para lidar com a realidade existente.** (P4, grifo nosso).

As falas acima reconhecem a educação inclusiva das crianças com deficiência como direito conquistado na legislação, garantindo a efetivação da matrícula bem como a socialização, porém chamam atenção quando afirmam que inclusão vai além desses aspectos organizacionais, pois a estrutura física, o planejamento pedagógico e outras ações práticas precisam ser revistas. De acordo com Silva (2010, p. 100) a inclusão escolar “[...] trata-se de um processo que exige o questionamento e revisão de posturas e práticas que há

muito tempo vinham sendo desenvolvidas no ambiente escolar”.

Percebe-se nas falas a preocupação e a crítica dos profissionais sobre a política de formação de professores, pois os profissionais sentem-se inseguros na prática com as deficiências que as crianças apresentam. Diante disso, pode-se indagar “Dilema? Desafio? Contraposição ao sistema? Sim, mas muito mais, compromisso com a oferta de uma educação com qualidade, que necessita contar com pessoal formado adequadamente” (BRZEZINSKI, 2014, p. 120).

Os sujeitos da pesquisa alegaram que já tiveram ou têm alunos com deficiência assíduos, mas a partir da vivência no chão da escola pública, destacaram que desde que ingressaram até o momento da presente pesquisa, não houve, por parte da SEMED/Maceió, proposta de formação sobre educação especial. Segundo dados da SEMED/Maceió, a rede tem, desde 2014, uma parceria com o Projeto das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), entre as ações, destaca-se uma perspectiva participativa e de integração com o intuito de inovar e consolidar premissas educacionais, entre elas, uma estratégia de formação continuada de professores, mas não há nenhuma referência acerca da formação docente na área da educação especial.

Os sujeitos da pesquisa foram indagados se no início da carreira docente eles enfrentam ou já enfrentaram algum obstáculo para incluir o aluno com deficiência, todos afirmaram que:

Nos dois anos que atuo como docente deparei-me com 4 casos de crianças com necessidades de atendimento educacional especializado com laudo. **Dos quatro confirmados, somente 1 obteve o direito de ser acompanhado por uma auxiliar**

porque conquistou esse direito na justiça. Os obstáculos que posso listar relacionam-se com o apoio de um/a auxiliar e a adaptação de atividades [...]. O maior desafio é a adaptação das atividades para essas crianças e a atenção, pois um professor com 25 alunos em sala não tem como oferecer um atendimento especial a essas crianças e deixar os demais desassistidos. (P1, grifo nosso).

Já tive alunos com necessidades especiais em sala, confesso que foi muito difícil de lidar com essas crianças por não ter apoio e nem preparação para atender suas necessidades, a escola não tinha sala de recursos multifuncionais e isso dificulta bastante o trabalho no dia a dia na escola (P2, grifo nosso).

Na minha turma tenho um aluno surdo [...] De início ele estava sendo acompanhado pela estagiária da SEMED, estudante do curso de Pedagogia, nesta etapa que ela esteve presente mostrou que não conhecia a LIBRAS, não foi fácil, pois os gestos que ela fazia era apenas “não” e “sim”. [...] após dois meses de aula, a estagiária foi indicada para outra escola e a intérprete de Libras iniciou o seu trabalho na sala de aula, a prática pedagógica tornou-se integrada, pois diante da experiência que ela possui, a mesma ajuda no planejamento das atividades bem como na socialização da criança com a LIBRAS.(P3, grifo nosso).

Tenho uma aluna surda e a minha maior dificuldade é desenvolver atividades para que ela possa desenvolver juntamente com os demais colegas, uma vez que não tenho uma formação específica e ainda não foi possível contar com o apoio de um(a) intérprete de libras. A aluna surda necessita de atividades voltadas para a sua compreensão, que aborda a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), mas as limitações na formação inicial, a falta de apoio pedagógico, de um auxiliar de sala ou intérprete de libras dificulta

o planejamento destas atividades_(P4, grifo nosso).

Em todas as manifestações é possível identificar que os professores enfrentam obstáculos. A P1 afirma que a adaptação de atividades, a ausência de auxiliar e o número de alunos na sala de aula são apresentados como alguns fatores que impedem a concretude do ensino inclusivo. Stainback e Stainback (1999) mostram que há componentes práticos interdependentes necessários para a garantia de um ensino inclusivo, os quais são caracterizados a partir do componente organizacional, do trabalho em equipe e da aprendizagem cooperativa, torna-se relevante destacar que a partir dos discursos analisados até aqui, estes componentes não foram mencionados pelos sujeitos da pesquisa.

Já a fala da P2 enfatiza a importância da sala de recursos multifuncionais referindo-se ao AEE, “[...] esse atendimento, segundo o prescrito no conjunto de normas legais, objetiva contribuir na escolarização do PAEE, sendo preconizado que esteja integrado à proposta pedagógica da escola” (BARBOSA; FUMES 2018, p. 283). Os conteúdos pedagógicos do AEE (LIBRAS, Braille, Tadoma, Sorobã, Tadoma, Comunicação Aumentativa e Alternativa) visam à eliminação das barreiras considerando as especificidades das crianças. Mercado (2016) em sua tese de doutorado mostra a importância do AEE realizado nas Salas de Recursos Multifuncionais (SRM) em Maceió e afirma que a precarização do ensino e a má qualidade da formação não é superada com a implantação de SRM. Diante da realidade da educação na capital alagoana, exposta nas falas aqui analisadas e nos estudos de Fumes, Barbosa (2018) e Mercado (2016) pode-se ponderar que os programas não têm sido suficientes para o alcance de melhorias no trabalho escolar.

As narrativas dos professores 3 e 4 mostram os obstáculos no processo de ensino e aprendizagem com a educação dos surdos no momento de incluí-los no ambiente de aprendizagem. Diante disso, Quadros (1997, p. 28) afirma que “[...] a criança surda irá integrar-se satisfatoriamente à comunidade ouvinte somente se tiver uma identificação bastante sólida com o grupo, caso contrário terá dificuldades”. A partir dos relatos, percebe-se que os entraves estão associados à realidade psicossocial, cultural e linguística da criança surda. As experiências naturais com a LIBRAS tornam-se imprescindíveis e podem efetivar ações práticas diferentes, no entanto, a escola precisa apresentar uma proposta educacional que “[...] além de ser bilíngüe, deve ser bicultural para permitir o acesso rápido e natural da criança surda à comunidade ouvinte e para fazer com que ela se reconheça como parte de uma comunidade surda” (Ibid, p. 28).

Apesar dos obstáculos listados, evidencia-se o quanto a inclusão escolar pode ser benéfica às crianças matriculadas na rede municipal de ensino, mas os benefícios podiam ser mais eficazes a partir da garantia da acessibilidade, participação e permanência no âmbito escolar conforme preconizado na legislação nacional. Os docentes apresentam minimamente os benefícios da inclusão escolar.

[...] o mais importante é fazer com que aquela criança se **socialize** e se desenvolva de maneira sadia e plena. (P1, grifo nosso).

[...] interação das crianças, ajudando bastante no **processo de socialização** (P2, grifo nosso).

[...] **socialização, participação dos pais**, tendo em vista que ficam mais à vontade e motivados no

acompanhamento da vida escolar do filho(a). (P3, grifo nosso).

[...] possibilidade de o aluno **ocupar um espaço que já era seu de direito**, tornando-se, assim, um cidadão ativo na sociedade. (P4, grifo nosso).

Os termos sublinhados “socialização e participação” remetem ao espaço de acolhimento com o intuito de evitar a segregação e o isolamento do PAEE sem qualquer tipo de preconceito, principalmente na sala de aula. Dessa forma, percebe-se que a Educação Especial de Maceió tem conseguido algo benéfico sim – a socialização – mas a garantia da aprendizagem é mais visível nos aspectos legais do que na implementação das políticas nos espaços escolares, assim o direito constitucional não tem sido efetivado. As crianças “ocupam espaço”, “socializam”, os “pais participam”, mas continuam sem aprender.

A partir do benefício mais elencado sobre o olhar da inclusão escolar - socialização - os participantes destacaram as mudanças que foram alcançadas na prática pedagógica.

Busquei aprofundar minhas leituras com relação à educação especial, além de buscar desenvolver estratégias para que esses alunos fossem atendidos com dignidade, mesmo em meio à falta de estrutura e pessoal da escola em que atuo. (P1, grifo nosso).

Mudou muita coisa, **os planos de aula são mais flexíveis**, aprendi a lidar melhor com as diferenças no cotidiano. Rever minha atuação profissional. (P2, grifo nosso).

Percebo que houve um avanço significativo com a **presença da intérprete de Libras na sala de aula**, pois há um diálogo na organização do planejamento e nas atividades garantindo a

participação e aprendizagem da criança. (P3, grifo nosso).

[...] **uma maior cobrança na direção/coordenação** de um Intérprete de Libras, momentos de discussão com a turma sobre a importância da inclusão. **Acredito que o diálogo é fundamental** para que as práticas de discriminação no cotidiano sejam abolidas e o **respeito e a interação prevaleça na sala de aula tornando um espaço de aprendizagem para todos** (P4, grifo nosso, grifo nosso).

Ao analisar as falas acima, compreende-se que a prática pedagógica dos profissionais está direcionada por uma abordagem mais diversificada, flexível e colaborativa. Os relatos enfatizam que os planejamentos das ações práticas passaram por adaptações curriculares e os planos de aula destacam-se como instrumento principal para flexibilizar atividades para as crianças reforçando a autonomia. Sendo assim, isso inclui uma demonstração de iniciativa com o intuito de alcançar o fornecimento de assistência necessária, apesar de que a luta não pode ser limitada na busca da autonomia, a mesma é necessária, porém a tônica da escola tem que ser o aprendizado dos alunos e a formação continuada é o foco principal no processo de reflexão e/ou socialização das práticas vivenciadas pelo professor, o qual poderá avaliar e perceber as mudanças que podem ser realizadas na organização do ato de planejar.

Percebe-se que o diálogo é visto como primordial para mediar as relações interpessoais, além disso, o papel dos gestores é essencial na busca de mudanças, pois “[.] os gestores devem mediar as inter-relações e interações para que ocorra um processo de ensino-aprendizagem inclusivo e qualitativo, de forma que estejam sempre atentos à legislação e às políticas públicas vigentes” (AZEVEDO; CUNHA,

2008, p. 66). Logo; a equipe gestora precisa articular o processo da educação inclusiva e oportunizar a integração entre todos os envolvidos.

Em relação às perspectivas, espera-se o desenvolvimento de estratégias as quais podem estar vinculadas a projetos na perspectiva da interdisciplinaridade e transdisciplinaridade buscando a garantia da aprendizagem dos alunos com diferentes tipos de deficiência seja auditiva, múltipla, física, intelectual, altas habilidades/superdotação, cegueira, baixa visão, Síndrome de Rett, Síndrome de Asperger, Síndrome de Down, entre outras. Além disso, espera-se pelo ingresso de novos docentes por meio de aprovação em concurso público e por uma política de formação continuada aos docentes de toda a rede municipal com o olhar específico para a educação especial, propondo a cada mês, sugestões de plano de ação com atividades integradoras, dinâmicas e lúdicas.

Considerações Finais

O paradigma da Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva Inclusiva na sociedade brasileira é fundamentado no planejamento da garantia dos direitos humanos e na indissociabilidade entre igualdade e diferença. Desse modo, o processo histórico dentro desse contexto mostra as lutas, os entraves e os avanços conquistados a partir dos aspectos legais, mas “[...] é válido mencionar que os princípios legais não garantem a almejada educação socialmente referenciada explícita nos documentos, pois os desafios perpassam a gestão e a formação dos profissionais da educação” (BRZEZINSKI, 2014, p. 114).

Ao concordar com as afirmações de Brzezinski (2014) sobre o distanciamento entre a legislação e a efetividade das práticas nas escolas, o presente artigo buscou mostrar a promoção, os obstáculos e as perspectivas da inclusão escolar no ensino fundamental I a partir da percepção dos professores que estão no início da carreira docente na rede pública de ensino municipal da capital alagoana. Diante das categorias – formação inicial e formação continuada –, o olhar foi direcionado para análise dos questionários respondidos por 4 (quatro) professores efetivos da secretaria municipal de educação de Maceió.

A análise dos dados mostrou que os professores com carreira docente iniciante veem a inclusão escolar com avanços adquiridos a partir de aspectos legais, mas afirmam que a implementação, na prática, torna-se distante da realidade, pois são vários os desafios no processo de ensino e aprendizagem. Para uma melhor compreensão da vivência desses desafios, os mesmos foram pontuados como obstáculos, os quais destacam-se nas limitações da formação inicial e continuada, ausência de apoio pedagógico e adaptação de atividades a partir das deficiências das crianças. A promoção está explícita na garantia da acessibilidade ao cotidiano escolar, a qual se resume na interação, participação e respeito, mas o componente principal que é a aprendizagem precisa de um olhar mais significativo, pois o aluno com deficiência necessita da assistência técnica especializada para o seu desenvolvimento integral, conforme está posto nas políticas de educação especial.

As perspectivas estão relacionadas à busca de um espaço de aprendizagem inclusivo com práticas pedagógicas que atendam às especificidades de cada criança, assim é almejado a realização de concursos públicos; estratégias

didático-pedagógicas; projetos apresentando ações inter e transdisciplinares e implementação de salas de recursos multifuncionais em todas as escolas da rede para diminuir as barreiras urbanísticas, atitudinais e barreiras tecnológicas.

Torna-se importante mencionar que mesmo apresentando a promoção, os obstáculos, e as perspectivas dos docentes no início da carreira, a presente pesquisa não conseguiu apresentar todas as demandas relacionadas ao início da carreira e à educação especial. Mesmo assim, espera-se que tenha contribuído para despertar o interesse sobre a temática e suscitar outras investigações sobre ensino público da capital alagoana.

Portanto, a pesquisa trouxe alguns aspectos da realidade enfrentada no dia a dia nas instituições de ensino em Maceió e deixou explícito a fragilidade na efetivação da meta 4 do PNE, o qual garante o atendimento educacional especializado aos alunos com deficiência, bem como a implementação das salas de recursos multifuncionais propostas na política pública do AEE.

REFERÊNCIAS

AZEVEDO, Maria Antonia Ramos de; CUNHA, Gracilliani Rosa da. **Gestão Escolar e Educação Inclusiva: uma parceria necessária e emergente na escola.** Educação: Teoria e Prática - v. 18, n.31, jul.-dez.-2008, p.53-72. Rio Claro, SP, Brasil - eISSN: 1981-8106.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo.** Trad. Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. Lisboa: Edições 70, 2002.

BARBOSA, Marily Oliveira Barbosa. FUMES, Neiza de Lourdes Frederico. **Educação Especial no município de**

Maceió/Alagoas: a fragilidade das políticas públicas. Cad. Cedes, Campinas, v. 38, n. 106, p. 281-298, set.-dez., 2018.

BRASIL. **Decreto nº 3.076, de 01 de junho de 1999.** Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d3076.htm>. Acesso em: 14 jan de 2021.

BRASIL. **Decreto nº 5.625, de 22 de dezembro de 2005.** Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_document&view=download&alias=9961-decreto-5626-2005-secadi&Itemid=30192>. Acesso em: 10 jan. 2021.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014.** Disponível em: < <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2014/lei-13005-25-junho-2014-778970-publicacaooriginal-144468-pl.html>. Acesso em: 02 jan. 2021.

BRASIL. **Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001.** Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110172.htm>. Acesso em: 02 dez. 2020.

BRASIL. **Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011.** Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm>. Acesso em 04 dez. 2020.

BRZEZINSKI, Iria. Formação de profissionais da Educação e mudanças da LDB/1996: dilemas e desafios? Contradições e compromissos? BRZEZINSKI, Iria (Org.) **LDB/1996 Contemporânea: contradições, tensões, compromissos.** São Paulo, Cortez, 2014.

CARVALHO, Cícero Pérciles. A Economia. MENDONÇA, Carlos Alberto; AMORIM, Luis (Orgs.). **Maceió Duzentos Anos.** Instituto Arnon de Mello, 2015.

GARCIA, Rosalba Maria C.; MICHELIS, Maria Helena. **A política de educação especial no Brasil (1991-2011):** uma análise da produção do GT 15 – Educação Especial da Anped. Rev. Bras. Ed. Esp., Marília, v.17, p.105-124, Maio-Ago., 2011. Edição Especial.

LEONE, Naiara Mendonça; LEITE, Yoshie Ussami Ferrari. O início da carreira docente: implicações à formação inicial de professores. Revista Eletrônica Pesquiseduca – p.236- 259 - v. 03, n. 06 - jul. –dez. 2011.

OLIVA, Diana Villac. **Barreiras e recursos à aprendizagem e à participação de alunos em situação de inclusão.** Psicol. USP vol.27 no.3 São Paulo set./dez. 2016. Disponível em:
<<https://www.scielo.br/pdf/pusp/v27n3/1678-5177-pusp-27-03-00492.pdf>>. Acesso em: 14 jan 2021.

PEREIRA, Eva Waisros. ZULEIDE, Araújo. **Reexaminado a educação básica na LDB:** ganhos e perdas após dezessete anos. BRZEZINSKI, Iria (Org.). LDB/1996 Contemporânea: contradições, tensões e compromissos.

QUADROS, Ronice Muller de. **Educação de surdos a aquisição da linguagem.** Porto Alegre: Editora Artes Médicas Sul Ltda, 1997.

SILVA, Aline Maria. **Educação Especial e Inclusão Escolar.** Curitiba: Ibplex, 2010.

SILUK, Ana Cláudia Pavão (Org.). **Atendimento Educacional Especializado:** contribuições para a prática pedagógica. 1.ed., 1. reimpr. Santa Maria: Laboratório de pesquisa e documentação–ce. Universidade Federal de Santa Maria: ufsm, 2014

STAINBACK, S. et al. A aprendizagem nas escolas inclusivas: e o currículo?. In: STAINBACK, S. & STAINBACK, W. **Inclusão:** Um guia para educadores. Tradução de Magda França Lopes. Porto Alegre: Artmed Editora S.A., 1999. pg. 240 – 250.

Capítulo 15

CONTRATAÇÃO TEMPORÁRIA E PRECARIZAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE NA REGIÃO METROPOLITANA DE MACEIÓ

*Jailton de Souza Lira
Doriely Ribeiro da Silva*

Introdução

Este artigo apresenta os elementos conclusivos da segunda etapa da pesquisa apresentada ao Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica da Universidade Federal de Alagoas (PIBIC 2018-2019), que versa sobre as contratações temporárias de professores das redes públicas municipais da região metropolitana de Maceió (Maceió, Rio Largo, Marechal Deodoro, Pilar, São Miguel dos Campos, Barra de São Miguel, Barra de Santo Antônio, Messias, Satuba, Coqueiro Seco, Santa Luzia do Norte, Paripueira e Murici), compreendendo os anos de 2008 a 2018.

Cumprir informar que a primeira etapa do projeto proposta no PIBIC 2017-2018 logrou apresentar alguns resultados parciais, que em razão da dificuldade de obtenção das fontes documentais comprobatórias dos fatos pesquisados, fez com que fosse necessário renovar o projeto para o período seguinte. Por isso, apesar de não termos superado suficientemente estas limitações da pesquisa – conforme iremos demonstrar no decorrer do artigo, - julgamos dispor de elementos satisfatórios para apresentação

de resultados mais consistentes sobre o tema. Esses resultados estão sumariamente expostos neste trabalho.

Na realidade, os próprios impedimentos havidos para o alcance de todos os objetivos elencados quando da apresentação do projeto, por si só, nos fornecem informações significativas a respeito dos problemas que circundam o assunto, na medida em que revelam as próprias limitações concretas de um acompanhamento mais efetivo por parte das diversas entidades sindicais e órgãos de fiscalização sobre a maneira como as contratações de professores são efetivadas no âmbito das prefeituras no estado de Alagoas.

Neste trabalho, optamos pela abordagem qualitativa (SANTOS FILHO e GAMBOA, 2009), recorrendo preferencialmente à análise documental, como atas de assembleias sindicais, anais de congressos, boletins informativos, requerimentos, representações coletivas, bem como alguns escassos documentos oriundos do âmbito do Poder Judiciário, a exemplo de Termos de Ajuste de Conduta, acórdãos, sentenças e despachos.

As categorias analíticas centrais que orientaram a análise dos dados foram *trabalho*, *docência*, *neoliberalismo* e *precarização do trabalho docente*, oriundas de importantes referências teóricas que remetem ao estudo do processo de precarização do trabalho docente em curso. Abreu e Landini (2003), Castelo (2013), Antunes (2011), Paulani (1999), Tumolo e Fontana (2008), Oliveira (2004) e Junior e Bittar (2006) foram alguns desses autores que colaboraram para uma melhor compreensão desta problemática.

Para os objetivos expostos acima, estruturamos o texto em dois momentos principais. O primeiro está relacionado a discussão sobre a precarização do trabalho

docente com base nos aspectos legais, sua relação com o sistema capitalista e o papel do Estado. O segundo momento corresponde à discussão sobre as contratações temporárias centradas na região metropolitana de Maceió, analisando os dados obtidos no decorrer da pesquisa. Nas considerações finais, realizamos um breve balanço dos resultados alcançados e dos desafios inerentes ao tema.

Precarização do trabalho docente, Estado e capital

Como demonstram estudos recentes, a carreira do magistério não é uma das mais atrativas no mercado de trabalho. As razões principais podem ser sinteticamente enumeradas: baixa remuneração, insuficientes condições de trabalho e o elevado índice de indisciplina dos estudantes, além de outros tantos fatores que ajudam no entendimento deste problema, que é histórico, mas que vem se agravando no decorrer das últimas décadas. Essa questão da baixa remuneração associada ao processo de desvalorização social da docência é algo que precisa ser destacado quando se refere ao trabalho no magistério. Quando visto historicamente no contexto da ditadura militar (JUNIOR; BITTAR, 2006), a desvalorização do trabalho docente foi aprofundada a partir das políticas educacionais de expansão da demanda e das matrículas daquele período sem a contrapartida orçamentária correspondente.

O crescimento econômico acelerado do capitalismo brasileiro durante a ditadura militar influenciou na elaboração de uma política educacional que se adequasse a esse processo de desenvolvimento econômico, materializada pelas reformas de 1968 e 1971. Essas reformas possibilitaram uma nova configuração do trabalho docente, pois os professores da

classe baixa começaram a substituir a pequena elite intelectualizada que ocupava o exercício da docência, havendo uma ascensão profissional das camadas mais populares em direção à esta carreira, antes restrita a estratos específicos da população.

Com o desenvolvimento econômico se expandindo, os setores empresariais exigiam um tipo de educação que se moldasse aos interesses econômicos do capitalismo brasileiro, requerendo a formação de profissionais aptos a atender as demandas do mercado. Nessa perspectiva, era necessário contratar um conjunto expressivo de professores que atendesse a essa demanda quantitativa, que se ajustasse aos interesses do mercado, com uma formação docente aligeirada - com base na Lei 5.692/71, que criou a denominada *licenciatura curta* para os/a professores/as - para dar conta da demanda por mais matrículas na escola pública que vinham das áreas urbanas em expansão.

Assim, as camadas sociais de origem popular que viram a oportunidade de ascender social e economicamente por meio do magistério, experimentaram uma crescente deterioração das suas condições de vida e de trabalho, constituindo o processo de proletarização docente e consequentemente da desvalorização social do magistério, segundo a análise de Junior e Bittar (2006).

Nesse quesito, Tumolo e Fontana (2008) consideram que a proletarização é um fenômeno inerente ao processo de desqualificação e precarização do trabalho docente. O professor sofre com o processo de proletarização à medida que a precarização se faz presente, havendo uma perda do controle do processo de trabalho, criação de políticas públicas de rebaixamento salarial, desvalorização e desprestígio social que atingem diretamente os professores.

Esses autores analisam também que a classe dos professores se constitui como proletária não só pelo processo de proletarização que sofrem, mas também pelo lugar que ocupam na relação social de produção capitalista, exercendo o papel de *formadores da força de trabalho* e da *reprodução ideológica do capital*.

No Brasil, foi justamente em contraposição a esse movimento de desvalorização do trabalho docente que foram elaboradas um conjunto de leis que buscavam assegurar uma carreira digna que ofertasse condições mínimas de desenvolvimento profissional no decorrer dos anos.

Inicialmente, relembramos que, conforme previsto na Constituição Federal de 1988, Art. 37, inc. II, o ingresso no serviço público deveria se dar unicamente por meio de concursos públicos, acrescentado-se que em relação aos profissionais do magistério, as contratações seriam feitas mediante a realização de concursos de provas e títulos (BRASIL, 2013).

No tocante aos princípios sob os quais o ensino será ministrado, no Art. 206 da Constituição, em seu inc. V, foi definida a “valorização dos profissionais do ensino, garantido, na forma da lei, plano de carreira para o magistério público, com piso salarial profissional”, além de reiterar que o ingresso no serviço público deverá ser “exclusivamente por concurso público de provas e títulos” (BRASIL, 2013). Além disso, para consolidar o aspecto legal da valorização desses profissionais, foi promulgada a lei nº 11.738/2008, que estabeleceu o Piso Salarial Profissional Nacional para os profissionais do magistério público da Educação Básica, incluindo a obrigatoriedade de elaboração e adequação dos respectivos Planos de Carreira e Remuneração (BRASIL, 2008).

Contudo, registramos que infelizmente a legislação não vem sendo cumprida conforme previsto pelos seus formuladores. E esta foi uma das principais motivações que nos levou a investigar os procedimentos de contratações temporárias dos professores na região metropolitana da cidade de Maceió, face à constatação de certa recorrência, por parte dos entes federativos municipais, do descumprimento legal dos preceitos constitucionais que, como vimos, definiram como deveriam ocorrer as contratações no âmbito do setor público.

Normalmente, os contratos firmados entre as partes, Poder Executivo e professores, não obedecem sequer o piso salarial do município, o que obviamente explica uma das razões da escolha por parte dos gestores públicos por essa modalidade de contratação. A situação é mais delicada porque as prefeituras, no caso dos professores concursados, invariavelmente também não respeitam os pisos vencimentais previstos na Lei do Piso Salarial Profissional Nacional desde 2008, conforme a análise de Masson (2017, p. 856):

Embora exista regulamentação para a organização dos planos de carreira dos professores, essa se dá de forma muito variada, com uma diversidade de critérios e formatos [...].Essa diversidade se refere às disparidades em relação ao vencimento inicial e à remuneração final, entre estados e municípios, ao percentual atribuído a cada elevação de nível, ao tempo de interstício entre as classes, aos coeficientes relativos à progressão ao longo da carreira, às formas de definição de nível, classe, referência, promoção horizontal, vertical e diagonal, dentre outros aspectos.

Tais procedimentos de descumprimento da legislação estão diretamente relacionados ao avanço, nas últimas décadas, das ideias de redução do Estado que, conforme as análises inspiradas em preceitos neoliberais, originou a crise fiscal dos países em desenvolvimento. Nesta interpretação, a ampliação, considerada demasiada das atribuições do setor público ocorreu à custa de uma acentuada desvalorização monetária e da elevação da carga tributária, onerando pesadamente tanto o setor produtivo quanto as famílias.

Portanto, conforme a ótica neoliberal, é preciso reduzir o tamanho do Estado, permitindo apenas que este execute atividades essenciais, lhe retirando o papel de empresário e de financiador de eixos centrais para o desenvolvimento econômico, no qual ele poderá, no máximo, atuar como regulador macro-econômico. No interior desta estratégia de redução das funções do Estado, se percebe que o objetivo central das políticas de corte neoliberal reside na remoção de todo e qualquer tipo de limitação aos fluxos de geração de lucros para o sistema capitalista (com destaque para o setor financeiro – especulativo, que avança a passos largos sobre os orçamentos públicos, item convenientemente ignorado pelos teóricos neoliberais).

O princípio do Estado mínimo se constitui em função do ideário neoliberal que considera que o desenvolvimento da sociedade só poderá ocorrer com a promoção da autonomia do indivíduo, conferindo-lhe ampla liberdade, especialmente para o exercício de atividades no âmbito do setor privado.

Contudo, é preciso ponderar que a ideia de Estado mínimo em seu sentido radical é emblemática diante de um sistema de produção que precisa do aparelho estatal não só

para regular e legitimizar os interesses do mercado, mas também para atuar através da elaboração de políticas e programas, principalmente na educação, que possam garantir a potencialização rentável e lucrativa do sistema. Assim, Castelo (2013, p. 132) considera que o Estado:

[...] nunca mais deixou de frequentar o núcleo duro do capital monopolista, nem mesmo durante o neoliberalismo com o programa de privatização. No final do processo de reorganização do capitalismo no país, com a formação do bloco histórico neoliberal, houve um reposicionamento do Estado como uma potência econômica direta e indireta.

Esse fato demonstra que mesmo na sociabilidade capitalista com um caráter neoliberal, o Estado se torna figura essencial na manutenção e reprodução dos interesses do capital. Ainda que a ideologia neoliberal preze pela ideia do Estado mínimo, na prática, torna-se insustentável manter os interesses de uma ordem econômica capitalista sem a interferência do Estado com seus mecanismos legais e políticos.

E, uma vez mais, temos que destacar a função do Estado como patrocinador direto, que fornece generosamente, até mesmo às mais ricas corporações multinacionais, os fundos necessários para a ‘renovação’ e o ‘desenvolvimento de instalações’, fundos que o idealizado ‘espírito empresarial’ da competição privada não pode mais produzir lucrativamente (MÉSZÁROS, 2011, p. 672).

O Estado, portanto, nem se posiciona de modo neutro diante da lógica mercadológica do capitalismo nem tampouco está apartado do funcionamento socioeconômico

do sistema do capital, que mantém incólume seu processo de reprodução e acumulação. Pelo contrário, existem representações importantes do sistema capitalista na burocracia pública, mas que conforme nossa avaliação fundamentada em clássicos importantes sobre a natureza do Estado (MÉZÁROS, 2011; GRAMSCI 2002; ALTHUSSER, 1987; POULANTZAS, 1980) disputam internamente o direcionamento das políticas públicas conforme a co-relação de forças dadas em contextos históricos bastante específicos.

Contratações temporárias na região metropolitana de Maceió

Conforme as teorias neoliberais, um dos mais significativos “impedimentos” ao livre desenvolvimento das forças de mercado está justamente no custo do trabalho, que tributa exageradamente o meio empresarial e o setor público, com excesso de direitos trabalhistas e garantias previdenciárias.

No Brasil, algumas legislações criadas nos últimos anos evidenciam claramente o viés favorável ao mercado assumido pelos governos pós-redemocratização. Duas destas leis são bastante representativas a esse respeito. A primeira, a Lei de Responsabilidade Fiscal (BRASIL, 2000), engessou os orçamentos públicos, mas favoreceu a transferência destas receitas ao setor privado. A LRF definiu limites de gastos com pessoal, mas flexibilizou a contratação de terceiros para a aquisição de serviços diversos, de modo que a realização de concursos públicos e o reajuste dos servidores passaram a ter limites bastante rigorosos.

A segunda lei, ainda mais recente, é a lei do Novo Regime Fiscal, apelidada de “Lei do Teto dos Gastos”, que

endureceu ainda mais a possibilidade de expansão dos gastos públicos para as áreas sociais ao longo dos seus 20 anos previstos de vigência (BRASIL, 2016). O mais contraditório em relação a esta lei é que ela não definiu qualquer limite aos encargos e juros da dívida pública, favorecendo o setor bancário-financeiro e o capital especulativo, também em detrimento das políticas sociais.

Ambas as legislações restringem fortemente os gastos com a folha de pagamento dos servidores públicos, dificultando tanto as contratações quanto os direitos inerentes às carreiras profissionais, o que implica em perda do poder aquisitivo destes profissionais, sobrecarga de trabalho, não reposição dos servidores aposentados, distinção salarial conforme o regime de contratação, dentre outras questões relacionadas ao contingenciamento das receitas previstas para estas finalidades.

Para os objetivos deste trabalho, a Lei de Responsabilidade Fiscal foi a que mais limitou as contratações dos profissionais da educação durante a década pesquisada, de modo que praticamente desapareceram os concursos públicos para as atividades consideradas meio, como merendeiras, vigias escolares e auxiliares de serviços gerais. Estes cargos estão passando por um processo amplo de terceirização, facilitada pela legislação e, que obviamente, acabou se constituindo na alternativa preferida dos gestores municipais. Na eventualidade de alguma diminuição da arrecadação ou outra variável que altere negativamente a receita prevista, os contratos com as empresas são rescindidos, ocasionando inevitavelmente a demissão desses trabalhadores.

No caso do magistério, durante o período histórico considerado, os concursos públicos continuaram sendo

realizados, só que em intervalos maiores e com uma menor oferta das vagas disponíveis aos candidatos, justamente pela utilização dos expedientes de contratação provisória que estamos discutindo neste artigo. Nesse caso, a terceirização (ao invés da contratação direta por parte das prefeituras) vem se tornando prática comum enquanto a precarização nas relações de trabalho, no caso dos docentes, vem assumindo contornos mais explícitos.

O aumento dos contratos temporários nas redes públicas de ensino, chegando, em alguns estados, a número correspondente ao de trabalhadores efetivos, o arrocho salarial, o respeito a um piso salarial nacional, a inadequação ou mesmo ausência, em alguns casos, de planos de cargos e salários, a perda de garantias trabalhistas e previdenciárias oriunda dos processos de reforma do Aparelho de Estado têm tornado cada vez mais agudo o quadro de instabilidade e precariedade do emprego no magistério público. (OLIVEIRA, 2004, p. 1140).

Tanto a terceirização quanto a contratação temporária direta geram uma menor pressão para os gestores públicos em relação aos direitos trabalhistas, dada a menor capacidade de organização destes segmentos que não contam com a importante representação dos sindicatos. Muito menos esses trabalhadores gozam dos mesmos direitos previstos em lei em comparação aos servidores estatutários, circunstância agravada com a Reforma Trabalhista de 2017.

Em consonância com Freitas (2014, p. 1103), observa-se que:

onde os reformadores controlam a educação, o regime de contratação de professores sofre modificação radical, já que a proposta destes não consegue se concretizar totalmente sem que se

elimine a estabilidade no emprego dos professores, pois com estabilidade ele não pode ser demitido como prevê a 'eficácia empresarial'. Para tal é necessário que a escola pública seja privatizada ou passe a contratar por regimes que permitam a demissão sumária do professor considerado 'inefcaz'.

Deste modo, destaca-se que a instabilidade profissional dos docentes, através da sua não contratação efetiva, mas flexível e substituível, possui uma lógica mercantil (em conformidade com os objetivos do setor empresarial e com o apoio do Estado) de privatização do sistema público de ensino. Visa também transformar a força de trabalho do professor em um fator de produtividade e eficácia, ainda que à custa da valorização do magistério, da melhoria das condições de trabalho e de uma remuneração mais condizente com sua qualificação.

Interessante observar que mesmo nos casos em que a representação sindical é líquida e certa, como no caso dos servidores estáveis, esse acompanhamento das contratações temporárias se faz necessário, haja vista que a não realização dos concursos públicos afeta diretamente o cotidiano das atividades educacionais, seja nas unidades educacionais ou nas secretarias de educação, em virtude dos problemas criados em termos de continuidade das ações estratégicas e pedagógicas.

Essa representação sindical é importante, frisemos, também pela necessidade de acompanhamento da execução dos recursos orçamentários, comumente transferidos para os contratos temporários em detrimento da aplicação dos dispositivos legais dos Planos de Cargos e Carreiras dos servidores, bem como da suspensão das reposições salariais reivindicadas pelas categorias profissionais.

Como partimos do pressuposto de que esse acompanhamento era corriqueiramente feito pelas entidades sindicais, antecipamos que durante a pesquisa verificamos a predominância de uma prática de fiscalização bastante deficitária. O mesmo se pode dizer de outras entidades, como os Conselhos Municipais de Educação e o Ministério Público, que cometem várias falhas em suas funções de fiscalização e controle social, não obstante possamos elogiar algumas ações simbolicamente importantes observadas no acompanhamento das ações de algumas das prefeituras pertencentes à região metropolitana de Maceió.

Esse dado é importante para a caracterização adequada desta situação. O principal sindicato dos servidores públicos da educação básica, o Sindicato dos Trabalhadores da Educação de Alagoas (Sinteal), com sub-sede em 11 municípios e com filiações em 90% das cidades do estado, apresentou poucas informações sobre a existência dos contratos temporários, o que revela uma preocupante dificuldade de monitoramento deste tema pelas organizações trabalhistas.

O que podemos afirmar com precisão é que, por força de lei, as concepções ideológicas de perfil neoliberal induzem os gestores públicos a reduzirem drasticamente os gastos com as folhas de pagamento, produzindo a economia necessária ao aumento das exigências do capital consubstanciadas no superávit fiscal, na dívida pública e na diminuição dos serviços públicos impondo limites aos “custos” do trabalho. Estas medidas de contenção salarial impactam diretamente na qualidade destes serviços e nas expectativas de empregabilidade da população trabalhadora (mesmo naqueles setores que buscam se qualificar, como é o caso dos professores).

Por outro lado, quando se comparam as tabelas vencimentais dos professores concursados, constatamos que os salários deste profissionais já demasiadamente defasados ainda assim se mostram superiores aos salários dos professores contratados, se constituindo em mais um fator de desvalorização do trabalho dos profissionais temporários. Ou seja, o processo de precarização da profissão docente se caracteriza de várias maneiras, desde a contratação à desvalorização salarial, passando pela ausência de planos de carreira para os professores temporários culminando no efetivo descumprimento destas normativas legais para os profissionais efetivos.

As tabelas abaixo ilustram essas questões:

Tabela 1 - Informações sobre as contratações de professores temporários:

MUNICÍPIOS	ANO DO EDITAL	CARGA HORÁRIA	FAIXA SALARIAL
Maceió	2017	20 horas 40 horas 60 horas	R\$ 1149,40 R\$ 2298,80 R\$ 3448,20
Rio Largo	2018	20 horas	R\$ 954,00
Marechal Deodoro	2015	40 horas	R\$ 10,00 ou R\$ 12,44 por hora aula
Pilar	2019	40 horas	R\$ 1497,00 (ou 9,98 hora/aula para professores/di sciplina)

São Miguel dos Campos	2018	20 horas	R\$ 1200,00
		25 horas	R\$ 1062,50
		40 horas	R\$ 1700,00
Barra de São Miguel	2019	-----	-----
Barra de Santo Antônio	2019	-----	-----
Paripueira	2019	40 horas	R\$ 1410,00

Fonte: Levantamento dos autores.

Tabela 2 - Piso salarial do magistério estadual para professores com formação em licenciatura plena- 2018

NÍVEL	DESCRIÇÃO/ CARGA HORÁRIA	20 horas	25 horas	40 horas
AELPA	LICENCIATURA PLENA	R\$ 1551,97	R\$ 1940,67	R\$ 3105,09

Fonte: <https://www.sintead.org.br/tipo-de-arquivo/documentos/>

Do total dos municípios que compõem a região metropolitana de Maceió (Maceió, Rio Largo, Marechal Deodoro, Pilar, São Miguel dos Campos, Barra de São Miguel, Barra de Santo Antônio, Messias, Satuba, Coqueiro Seco, Santa Luzia do Norte, Paripueira e Murici), podemos observar pela tabela 1 que 8 (oito) deles realizaram comprovadamente contratações temporárias no período pesquisado. Mas isso não significa que outros municípios tenham deixado de recorrer ao mesmo procedimento; apenas

optamos por incluir apenas os municípios em que foram encontradas evidências documentais.

Em Maceió, além da contratação de professores temporários através dos processos seletivos simplificados, destacamos a existência da formalização de contratos com professores da própria rede que se dispuseram a exercer atividades docentes acima da sua carga horária inicial, recebendo pagamentos por hora-aula trabalhada. São os chamados “horistas”, em números imprecisos, mas que já chegaram a mais de 300 contratos na rede municipal de Maceió.

Outra questão importante que merece registro inclui as prefeituras de Maceió, Marechal Deodoro, Pilar e Paripueira, que assinaram em momentos distintos *Termos de Ajuste de Conduta* (TACs) com o Ministério Público Estadual indicando prazos para que fossem lançados os editais de concursos públicos, no qual obtiveram a autorização daquele órgão para a contratação de profissionais da educação por intervalo de tempo pré-determinado.

A cidade de Rio Largo realizou seu mais recente processo seletivo de contratação de professores em 2018 (Edital 01/2018) com as nomeações ocorrendo no mesmo ano. O Sindicato dos Professores Contratados da Rede Pública de Alagoas (Sinprocorp) denunciou em janeiro deste ano que os salários desses profissionais estavam sendo pagos pela prefeitura com atrasos, além do não-pagamento das férias e do décimo terceiro salário, segundo informação prestada pelo sindicato por meio da imprensa.

Já a cidade de Marechal Deodoro publicou o edital de seleção pública simplificada para formação de cadastro de reserva técnica de professor substituto em 2015 (Edital Semed/MD N° 002/2015). No ano anterior, porém, a prefeitura tinha sido obrigada pelo Poder Judiciário a nomear 109 professores concursados em 2009. A Justiça discordou dos argumentos apresentados pela gestão municipal de que a mesma estava amparada pela Constituição Federal para a

formalização de contratações temporárias com o objetivo de suprir eventuais carências motivadas por licenças médicas.

A prefeitura do município de Pilar publicou edital de contratação por meio de processo seletivo simplificado em 2019 (Edital s/n), após acordo com o Ministério Público Estadual de que as contratações durariam apenas o prazo suficiente para a organização do concurso público para contratação de servidores efetivos.

A prefeitura de São Miguel dos Campos também realizou um processo seletivo de contratação para formação de cadastro de reserva no ano de 2018, argumentando que estas estariam sendo feitas por excepcional interesse público, conforme os termos do inciso IX, do artigo 37 da Constituição Federal e da Lei Municipal nº 1.256/2009.

Os municípios da Barra de São Miguel ((Edital s/n, 2019) e da Barra de Santo Antônio (Edital 01/2019) também procederam da mesma forma. No caso destas duas prefeituras, é importante mencionar que o Ministério Público moveu ações judiciais questionando a legalidade das nomeações de servidores ocorridas em anos anteriores pelos seus respectivos gestores.

A cidade de Paripueira se comprometeu em realizar concurso público para contratação de professores efetivos em 2019 após a assinatura de um Termo de Ajustamento de Conduta com o Ministério Público Estadual. Contudo, realizado no mês de junho, o concurso foi anulado pela prefeitura devido às suspeitas de irregularidades durante a aplicação das provas escritas. Estas irregularidades foram apontadas pelos candidatos prejudicados na seleção.

Em relação às prefeituras de Messias, Coqueiro Seco, Santa Luzia do Norte, e Murici, a pesquisa não revelou informações consistentes sobre a realização de contratações temporárias durante o período histórico pesquisado. Os dados encontrados foram insuficientes para inclusão destes municípios na relação acima; as poucas informações obtidas também se mostraram divergentes entre si, dificultando conclusões mais exatas a respeito.

As formas de contratação também se diferenciam em termos de reconhecimento de direitos trabalhistas. Existem municípios que estão realizando formas de contratação com a definição do pagamento de um valor pré-determinado, geralmente vigorando entre os meses de fevereiro a novembro. Durante estes meses, o valor acordado no contrato é pago em parcelas correspondente ao “salário mensal” de cada prestador do serviço. Nesse caso, não é garantido o pagamento do Fundo de Garantia por Tempo de Serviço (FGTS), embora se mantenham pactuados os recolhimentos dos valores devidos à previdência social.

Este cenário se coaduna com as avaliações de Antunes (2011) sobre a gradual desestruturação dos direitos trabalhistas conquistados em décadas anteriores, onde mesmo com a centralidade conferida à categoria *trabalho* comprovadas no âmbito das relações sociais de produção e nas relações pessoais mais cotidianas, se configura mais em fonte de sofrimento e exploração dos trabalhadores do que um meio de realização das suas potencialidades. O avanço dessa exploração das classes dominantes sobre os direitos trabalhistas é responsável pela incapacidade das entidades representativas e dos órgãos estatais de fiscalização do cumprimento destas garantias legais, visto que estas entidades estão perdendo força política e institucional derivada do aumento das taxas de desemprego e da pulverização das ocupações profissionais, redefinindo os conceitos tradicionais de emprego e profissão.

Isso esclarece em parte o porquê da atuação do Sintead, sindicato com maior representação nesses municípios, não ter se mostrado uniforme ao longo dos anos de 2008 a 2018. Pesou nesta constatação o fato de que as direções dos seus núcleos regionais exercem um acompanhamento das questões educacionais postas em prática pelas prefeituras com maior dificuldade do que na capital Maceió, em razão dos elementos próprios característicos de uma estrutura ainda bastante autoritária e

oligárquica, inibindo fortemente a organização e a atuação sindical.

O Ministério Público Estadual também encontra dificuldades para dar prosseguimento às denúncias eventualmente recebidas em função da falta de robustez das provas encaminhadas ou da quantidade limitada de promotores públicos nos fóruns dessas localidades, o que impossibilita a fiscalização e a responsabilização dos agentes públicos envolvidos no descumprimento dos preceitos constitucionais de realização de concursos de provas e títulos para os professores da educação básica.

Passemos às nossas considerações finais acerca dos resultados desta pesquisa.

Considerações Finais

No decorrer desta pesquisa de Projeto de Iniciação Científica, algumas expectativas iniciais acabaram não se confirmando, a exemplo da disponibilidade das informações públicas que imaginávamos serem de fácil acesso, assim como do acompanhamento das entidades sindicais, notadamente do Sinteal, que se revelou insuficiente para a obtenção destas informações. Esses fatores também explicam a morosidade na tomada de providências pelo Poder Judiciário, que depende das ações a cargo do Ministério Público, que padece de outros tantos problemas de funcionamento que impossibilitam o cumprimento eficaz do seu papel constitucional.

Freitas (2014) revela que o instrumento da contratação temporária se consolida como a alternativa preferencial dos gestores públicos em relação aos servidores, envolvidos em um círculo infundável de contratos precários de trabalho que passam ao largo de qualquer direito trabalhista. Gramsci (2002) e Poulantzas (1980) alertavam sobre as disputas internas do aparelho estatal, que sob o controle hegemônico das classes dominantes retiram ou negam

direitos em paralelo às pressões das organizações dos trabalhadores, enfraquecidas no decorrer dos últimos anos.

Porém, na medida em que a Constituição Federal e as legislações complementares definem como devem ser contratados os professores que atuarão no setor público, é preciso que se busquem alternativas de superação destas limitações criadas em virtude de uma correlação de forças desfavorável à categoria docente que, na prática, tem significado o aprofundamento das péssimas condições de remuneração e trabalho destes profissionais, provocando, por tabela, a deterioração dos indicadores educacionais das redes municipais.

Notamos que o discurso neoliberal de redução das atribuições do Estado foi bastante competente na consolidação dos seus pressupostos teóricos no imaginário social. Negam-se as bases elementares da estruturação de um modelo educacional de qualidade social ao tempo em que responsabilizam esse mesmo Estado (desprovido dos insumos mínimos de funcionamento) pelo fracasso da educação pública de modo geral, oportunidade em que seus agentes defendem como solução possível o fortalecimento da educação privada, apresentada como mais eficiente às famílias que puderem assumir as elevadas mensalidades daqueles estabelecimentos educacionais melhor conceituados.

Dadas as mudanças políticas e legais em curso nos anos mais recentes, o trabalho, que antes contava com certo aparo nos dispositivos legais construídos pela sociedade brasileira, estará progressivamente sendo entregue à dinâmica e interesses dos setores privados da economia, desprovidos de qualquer preocupação de cunho social. Restam aos segmentos e organizações sociais, políticas e trabalhistas recuperar parte destes direitos perdidos nesse campo, fazendo frente aos desafios com base na reorganização das categorias profissionais, especificamente em um movimento de unificação dos trabalhadores da educação, encontrando estratégias legais de cumprimento da legislação ora existente,

naqueles dispositivos que garantem a realização dos concursos públicos associada a uma maior pressão política dos gestores públicos dos respectivos municípios.

Por outro lado, é preciso que se pavimente um trabalho de cooperação das entidades educacionais com aquelas instituições do Estado, como o Ministério Público, que poderão ser aliados fundamentais no respeito à Constituição, bem como a articulação com os demais órgãos de fiscalização e controle social. Os caminhos necessários à defesa dos direitos da categoria docente perpassam por muitas frentes, que não se excluem, mas se complementam.

REFERÊNCIAS

ABREU, Claudia Barcelos de Moura; LANDINI, Sonia Regina. Trabalho docente: a dinâmica entre formação, profissionalização e proletarização na constituição da identidade. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, vol. 4, n. 8, p. 33-44, 2003. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/view/6560>. Acesso em: 02 jul. 2019.

ALTHUSSER, Louis. **Aparelhos Ideológicos de Estado**. 3ª edição. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1987.

ANTUNES, Ricardo. **Adeus ao trabalho?**:ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho. 15. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

BRASIL. Lei Complementar nº 101, de 4 de maio de 2000. Estabelece normas de finanças públicas voltadas para a responsabilidade na gestão fiscal e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/lcp/lcp101.htm. Acesso em: 08 de jul. 2019.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Atualizada e ampliada. São Paulo: Saraiva, 2013.

BRASIL. Emenda Constitucional nº 95, de 15 de dezembro de 2016. Altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o Novo Regime Fiscal, e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, 2008. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc95.htm. Acesso em: 08 jul. 2019.

BRASIL. 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. *Diário Oficial da União*, Brasília, 2008. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111738.htm>.

Acesso em: 22 jun. 2019.

CASTELO, Rodrigo. O canto da sereia: social-liberalismo, novo desenvolvimentismo e supremacia burguesa no capitalismo dependente brasileiro. **Em Pauta**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 31, p. 119-138, 2013. Disponível em: <http://www.unirio.br/unirio/cchs/ess/Members/rodrigo.castelo/artigos/o-canto-da-sereia-social-liberalismo-novo-desenvolvimentismo-e-supremacia-burguesa-no-capitalismo-dependente-brasileiro/view>. Acesso em: 02 jul. 2019.

FREITAS, Luiz Carlos de. Os reformadores empresariais da educação e a disputa pelo controle do processo pedagógico na escola. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 35, n. 129, p. 1085-1114, out./dez., 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v35n129/0101-7330-es-35-129-01085.pdf>. Acesso em: 02 jul. 2019.

GRAMSCI, Antonio. **Maquiavel: notas sobre o Estado e a política**. 2. ed. Trad. Carlos Nelson Coutinho et al. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002. (Cadernos do Cárcere, v.3.).

JUNIOR, Amarilio Ferreira; BITTAR, Marisa. A ditadura militar e a proletarização dos professores. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 97, p. 1159-1179, set./dez., 2006. Disponível em:
<http://www.scielo.br/pdf/es/v27n97/a05v2797.pdf>.
Acesso em: 02 jul. 2019.

MASSON, Gisele. Requisitos essenciais para a atratividade e a permanência na carreira docente. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 38, n. 140, p.849-864, jul./set., 2017. Disponível em:
http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S010173302017005004104&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 02 jul. 2019.

MÉSZÁROS, István. **Para além do capital: rumo a uma teoria da transição**. São Paulo: Boitempo, 2011.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1127-1144, set./dez., 2004. Disponível em:
<http://www.scielo.br/pdf/es/v25n89/22614>. Acesso em: 02 jul. 2019.

PAULANI, Leda Maria. Neoliberalismo e individualismo. **Economia e Sociedade**, Campinas, vol. 13, p. 115-127, dez., 1999. Disponível em:
<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/ecos/article/view/8643138>. Acesso em: 02 jul. 2019.

POULANTZAS, Nicos. **O Estado, o poder, o socialismo**. Rio de Janeiro: Graal, 1980.

SANTOS FILHO, José Camilo dos; GAMBOA, Silvio Sanches. (Orgs.). **Pesquisa Educacional:** quantidade-qualidade. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

TUMOLO, Paulo Sergio; FONTANA, KlalterBez. Trabalho docente e capitalismo: um estudo crítico da produção acadêmica da década de 1990. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 29, n. 102, p. 159-180, jan./abr., 2008.

Disponível em:

<http://www.scielo.br/pdf/es/v29n102/a0929102.pdf>.

Acesso em: 02 jul. 2019.

SOBRE OS AUTORES

Alessandra Ferreira da Silva Oliveira

Graduada em Pedagogia pelo Centro de Educação da Universidade Federal de Alagoas e mestranda em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação da UFAL.

E-mail: alessandraoliveiras2@gmail.com.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5753-3989>

Alex Vieira da Silva

Graduado em Pedagogia pela Universidade Federal de Alagoas (UFAL); Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco (PPGE/UFPE); Doutorando em Educação (PPGE/UFAL); Integrante do Grupo de Pesquisa Gestão e Avaliação Educacional (GAE/UFAL/CNPq). Atualmente é Professor da Secretaria Municipal de Educação (SEMED) de Maceió.

E-mail: alexpedufal@gmail.com

ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-8084-9148>

Allyne Jaciara Alves Rios Oliveira

Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual de Alagoas (UNEAL). Mestranda em Educação Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Alagoas.

E-mail: riosallyne@hotmail.com

Carla Priscilla Barbosa Santos Cordeiro

Professora do Centro Universitário CESMAC. Mestra em Direito e Doutora em Educação pelo Programa de Pós-

graduação em Educação da Universidade Federal de Alagoas.
Graduada em Direito e em Pedagogia.
E-mail: carlapriscilla@cesmac.edu.br.
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2806-6023>

Claudine Farias Barros de Oliveira

Graduada em Pedagogia pelo Centro de Educação da Universidade Federal de Alagoas e mestranda em Educação – PPGE/UFAL.
E-mail: claudinefarias@gmail.com.
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0979-2425>

Doriely Ribeiro da Silva

Graduanda em Licenciatura em Dança. Bolsista do PIBIC. Grupo de Pesquisa Gestão e Avaliação Educacional (GAE/UFAL). Centro de Educação.
E-mail: dorielyribeiro@gmail.com

Edlene Cavalcanti Santos

Doutora em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Alagoas (UFAL). Professora Adjunta do Centro de Educação da UFAL, Campus A. C. Simões.
E-mail: edleneufal@gmail.com
ORCID: <http://orcid.org/0000-0003-2218-7753>

Edna Cristina do Prado

Doutora em Educação. Professora do Centro de Educação da Universidade Federal de Alagoas (UFAL) e do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFAL.
E-mail: wiledna@uol.com.br.
ORCID: <http://orcid.org/0000-0001-8226-2466>

Érica Santos da Silva

Graduanda em Pedagogia pela Universidade Federal de Alagoas (UFAL). Membro do Grupo de Pesquisa de Gestão e Avaliação Educacional (GAE);

E-mail: eriss.j.137@hotmail.com.

ORCID:0000-0002-7769-4800.

Eva Pauliana da Silva Gomes

Doutoranda em Educação. Professora da rede pública municipal de Maceió e do curso de Pedagogia do Centro Universitário Maurício de Nassau – UNINASSAU. Integrante do grupo de pesquisa Gestão e Avaliação Educacional (GAE/UFAL/CNPq).

E-mail: e.pauliana@gmail.com

ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-2423-4560>

Givanildo da Silva

Doutor em Educação. Professor do Centro de Educação e do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Alagoas, campus A. C. Simões, Maceió-Alagoas. Integrante do grupo de pesquisa Gestão e Avaliação Educacional (GAE/UFAL/CNPq).

E-mail: givanildopedufal@gmail.com

ORCID:<http://orcid.org/0000-0001-5490-6690>

Inalda Maria dos Santos

Doutora em Educação. Professora Adjunta do Centro de Educação da Universidade Federal de Alagoas e do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Alagoas, campus A. C. Simões, Maceió-Alagoas. Integrante do grupo de pesquisa Gestão e Avaliação Educacional.

E-mail: inaldasantos@gmail.com

ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-5520-2668>

Isabela Macena dos Santos

Pedagoga pela Universidade Federal de Alagoas. Mestra e Doutoranda em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação da UFAL.

E-mail: isabelamacena@yahoo.com.br

ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-1396-1543>

Jacy de Araújo Azevedo

Doutoranda e Mestra em Educação Brasileira pela Universidade Federal de Alagoas (UFAL), graduada em Pedagogia e especialista em Gestão Educacional pela mesma instituição. Integrante do Grupo de Pesquisa Gestão e Avaliação Educacional (GAE/UFAL).

E-mail: jacyufal@hotmail.com

Jailton de Souza Lira

Doutor em Educação. Professor do Centro de Educação da Universidade Federal de Alagoas. Integrante do Grupo de Pesquisa Gestão e Avaliação Educacional (GAE/UFAL). Centro de Educação. E-mail: jailtonsouzalira@gmail.com

Javan Sami Araújo dos Santos

Professor, atua na Educação Básica e no Ensino Superior em Pedagogia. Doutorando em Educação (PPGE/UFAL), mestre em Ensino (PPGECIM/UFAL). Técnico em Gestão e de Formação Continuada para gestores e conselheiros escolares (SEMED/RL). Possui Formação em Administração (IFAL) e Pedagogia (UFAL). É especialista em Estratégias Didáticas (UFAL), em Conselho de Educação (UFBA) e em Inspeção Escolar (UCAM). É membro da SBPC e diretor da seção ANPAE/AL. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2715254110207296>.

E-mail: javansami@hotmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5035-7126>

José Weeller Silva

Estudante do 4º Período de Pedagogia na UFAL, *Campus* Arapiraca-SEDE. Bolsista PIBIC-CNPq, integrante do Grupo de Pesquisa em Gestão e Avaliação Educacional - GAE.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7875-5903>

Jusciney Carvalho de Santana

Doutora em Educação. Professora adjunta do Centro de Educação da Universidade Federal de Alagoas. E-mail: juscineycarvalho@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6392-2876>

Karine dos Santos Silva

Graduanda em Pedagogia pela Universidade Federal de Alagoas (UFAL). Membro do Grupo de Pesquisa de Gestão e Avaliação Educacional (GAE).

E-mail: karinesantos0929@gmail.com

ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-1019-2267>

Lana Lisiêr de Lima Palmeira

Doutora e Mestra em Educação, Graduada em Direito, Licenciada em Pedagogia e Filosofia. Professora Adjunta da Universidade Federal de Alagoas, lotada no *Campus* Arapiraca-SEDE e do Programa do Pós-graduação em Educação. Integrante do Grupo de Pesquisa em Gestão e Avaliação Educacional (GAE).

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0443-7245>

Larissa Souza Silva Lopes

Graduanda em Ciências Sociais (Licenciatura) pelo Instituto de Ciências Sociais da Universidade Federal de Alagoas.

E-mail: larisslopes00@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7437-5698>

Luciene Amaral da Silva

Pedagoga pela Universidade Estadual de Alagoas. Mestre e Doutora em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação da UFAL.

E-mail: lucieneamaral@hotmail.com

ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-5582-2787>

Maria Betânia Gomes da Silva Brito

Doutora em Educação. Professora Adjunta da Universidade Federal de Alagoas – Brasil.

E-mail: betebrito10@hotmail.com

Matheus Ivan da Silva Chagas

Graduando em Pedagogia pelo Centro de Educação da Universidade Federal de Alagoas.

E-mail: matheusivan.cedu@outlook.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4782-0159>

Renata Souza de Lima

Mestra em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE/UFAL); Membro do Grupo de Pesquisa de Gestão e Avaliação Educacional (GAE); Especialista em Análise do Comportamento Aplicada ao Autismo (INESP); Pedagoga (UFAL); Graduanda em Letras (UNINASSAU).

E-mail: rsouzalima51@gmail.com

ORCID: <http://orcid.org/0000-0001-7905-1297>

Salatiel Braga Trajano Júnior

Pedagogo, especialista em Gestão Escolar e mestre em educação pela UFAL. Técnico em Planejamento e professor em Maceió. Lattes:<http://lattes.cnpq.br/6737150996863727>.

E-mail:sbtrajanojr@hotmail.com

ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-8116-2719>

Taysa Kawanny Ferreira Santos

Possui graduação em História pelo Centro Universitário - CESMAC e em Pedagogia (Segunda Licenciatura/ Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015) pela Faculdade de Ensino Regional Alternativa (FERA). É mestra em Educação na Universidade Federal de Sergipe (UFS). Doutoranda em Educação pela Universidade Federal de Alagoas (UFAL), integrante do Grupo de Pesquisa: Gestão e Avaliação Educacional (GAE/UFAL). Atua como professora da Rede Estadual de Alagoas. Faz parte da equipe técnica da Secretaria Municipal de Educação de Campo Alegre (SEMED) no Núcleo de Formação Continuada na disciplina de História. Professora da Faculdade Raimundo Marinho (FRM) e Professora do Curso de Educação Profissional do Instituto Federal de Alagoas - IFAL.

E-mail: taysakawanny2011@hotmail.com

Tiago Leandro da Cruz Neto

Doutor em Educação. Professor do Centro de Educação da Universidade Federal de Alagoas.

E-mail: tiago.cruz@cedu.ufal.br

Vinicius André da Silva Santos

Graduado em Pedagogia pela Universidade Federal de Alagoas (UFAL); Assistente Pedagógico pela Wizard by Pearson Escola de Idiomas.

E-mail: viniciusandre32@gmail.com

ORCID: <http://orcid.org/0000-0003-1863-4047>

EDITORA
phillos.
ACADEMY

WWW.PHILLOSACADEMY.COM