Série Educar

Gestão Escolar
Políticas Públicas

Editora Poisson

Volume 6

Ano 2020

Editora Poisson
(organizadora)

Série Educar - Volume 6
Gestão Escolar
Políticas Públicas

1ª Edição

Belo Horizonte
Poisson
2020

Editor Chefe: Dr. Darly Fernando Andrade

Conselho Editorial
Dr. Antônio Artur de Souza – Universidade Federal de Minas Gerais
Ms. Davilson Eduardo Andrade
Dra. Elizângela de Jesus Oliveira – Universidade Federal do Amazonas
Msc. Fabiane dos Santos
Dr. José Eduardo Ferreira Lopes – Universidade Federal de Uberlândia
Dr. Otaviano Francisco Neves – Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais
Dr. Luiz Cláudio de Lima – Universidade FUMEC
Dr. Nelson Ferreira Filho – Faculdades Kennedy
Ms. Valdiney Alves de Oliveira – Universidade Federal de Uberlândia

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

E24
Série Educar- Volume 6 – Gestão Escolar, Políticas Públicas/ Organização: Editora Poisson Belo Horizonte-MG: Poisson, 2020

Formato: PDF
ISBN: 978-85-7042-225-5
DOI: 10.36229/978-85-7042-225-5

Modo de acesso: World Wide Web
Inclui bibliografia

1. Educação 2. Gestão Escolar 3. Políticas Públicas I. Título

CDD-370

O conteúdo dos artigos e seus dados em sua forma, correção e confiabilidade são de responsabilidade exclusiva dos seus respectivos autores

www.poisson.com.br

contato@poisson.com.br

SUMÁRIO

Capítulo 1: O Projeto Político Pedagógico como instrumento da gestão democrática 07

Monika Reschke, Alberto Damasceno, Daniel Palheta
DOI: 10.36229/978-85-7042-225-5.CAP.01

Capítulo 2: A gestão democrática no espaço escolar: Educar para a cidadania em uma Escola Pública de São Bento do Una-PE 11

Marta Verônica da Silva Almeida, Iza Simone Rodrigues de Sousa, Keylla Alexsandra Coelho Souza, Marinilda Francisca de Lima Freitas, Nubênia de Lima Tresena
DOI: 10.36229/978-85-7042-225-5.CAP.02

Capítulo 3: A importância da Gestão Democrática Escolar nos desenvolvimentos discente e docente 19

Maria Cibelle Moreira de Araújo, Eliete de Castro Cordeiro, Raimundo Nonato de Menezes Moreira
DOI: 10.36229/978-85-7042-225-5.CAP.03

Capítulo 4: A Gestão Democrática: Desafios e possibilidades do ponto de vista dos Professores 27

Adriana Schneider Muller Konzen, Catarina Inês de Almeida, Lorena Cristina de Queiroz Forte, Maria Rena Lúcia Machado
DOI: 10.36229/978-85-7042-225-5.CAP.04

Capítulo 5: Utilização da gestão escolar participativa no processo de reconstrução de uma proposta pedagógica.... 33

Gecylene Pavão Almeida de Castro
DOI: 10.36229/978-85-7042-225-5.CAP.05

Capítulo 6: O Projeto Professor Diretor de Turma no Ceará: Origem e funcionamento 39

Thatiane Fernandes de Sousa, Adriana Santos de Oliveira, Rakel Ribeiro Sobreira
DOI: 10.36229/978-85-7042-225-5.CAP.06

Capítulo 7: Relações interpessoais entre gestores e docentes da Escola Municipal Jardim de Bela Vista no Município de Castro/PR..... 47

Elisangela Ferreira dos Santos, Aparecida Solivam de Oliveira, Douglas Grzebieluka
DOI: 10.36229/978-85-7042-225-5.CAP.07

SUMÁRIO

Capítulo 8: Mudanças no Ensino Médio de Escolas da Rede Estadual Pública de Ensino no RS e seus impactos na organização curricular 55

Sônia Suzana Farias Weber, Kauana Bonfada Perini, Eduardo Adolfo Terrazzan
DOI: 10.36229/978-85-7042-225-5.CAP.08

Capítulo 9: O que a BNCC propõe para o Ensino Médio? Reflexões sobre Educação Integral e em Tempo Integral 66

José Eduardo Nobre Maia, Jean Mac Cole Tavares Santos, Eveline Nogueira Pinheiro de Oliveira
DOI: 10.36229/978-85-7042-225-5.CAP.09

Capítulo 10: Escola em Tempo Integral e Educação Integral: Uma análise das políticas públicas no contexto da sociedade brasileira a partir da Constituição de 1988 71

Francisco Carlos de Oliveira
DOI: 10.36229/978-85-7042-225-5.CAP.10

Capítulo 11: Gestão educacional e politicas públicas no currículo do Curso de Pedagogia: Reflexões a partir do estado do conhecimento nas publicações da ANPED 2006-2013 79

Thais Pulgatti Trindade, Silvana Zancan
DOI: 10.36229/978-85-7042-225-5.CAP.11

Capítulo 12: Projetos Pedagógicos que visam minimizar a violência no contexto escolar e consequente aprimoramento do processo de aprendizagem como um todo 90

Flávia da Cruz Carneiro
DOI: 10.36229/978-85-7042-225-5.CAP.12

Capítulo 13: Projeto Pedagógico "Recomece: Desenhando o futuro": O acesso à educação no sistema socioeducativo cearense.. 99

Anna Gabriella Pinto da Costa
DOI: 10.36229/978-85-7042-225-5.CAP.13

Capítulo 14:O Planejamento pedagógico como momento de reflexão para harmonização das disciplinas 107

Fábio Teixeira Lima, Janaína Maria Gonçalves, Gilder Branches Vieira, Gernei Goes dos Santos
DOI: 10.36229/978-85-7042-225-5.CAP.14

Capítulo 15: Mobilização para aprendizagem acerca de documentos legais norteadores da educação no Brasil 113

Maria de Fátima de Souza, Elineí Araújo de Almeida, Roberto Lima Santos
DOI: 10.36229/978-85-7042-225-5.CAP.15

SUMÁRIO

Capítulo 16: As Políticas Públicas de acesso a educação superior 120

Maria do Amparo da Silva Andrade, Antônia Maria Cardoso e Silva
DOI: 10.36229/978-85-7042-225-5.CAP.16

Capítulo 17: Percursos do planejamento educacional no Brasil: Implicações da Reforma do Estado e Gestão Governamental 125

Carla Gardênia da Silva Melo, Izandra Falcão Gomes
DOI: 10.36229/978-85-7042-225-5.CAP.17

Capítulo 18: As políticas pedagógicas e o racismo institucional, uma reflexão 133

Leonelson Dias da Silva, Germana Ponce de Leon Ramirez
DOI: 10.36229/978-85-7042-225-5.CAP.18

Capítulo 19: O Programa Nacional de Alimentação Escolar em uma escola Potiguar..... 138

José Rosamilton de Lima
DOI: 10.36229/978-85-7042-225-5.CAP.19

Autores:..... 149

Capítulo 1

O Projeto Político Pedagógico como instrumento da gestão democrática

Monika Reschke
Alberto Damasceno
Daniel Palheta

Resumo: Trata-se de uma pesquisa com foco na atualização do Projeto Político Pedagógico (PPP) da Escola Estadual Benjamin Constant, por meio de um processo democrático e participativo da comunidade escolar. Valeu-se da pesquisa-ação como método para diagnosticar o problema e buscar soluções para o mesmo, por meio de entrevistas, conversas e reuniões. Constatou-se que o referido PPP encontrava-se desatualizado desde o ano de 2004 em grande parte pela falta de compreensão da importância de tal documento por parte dos sujeitos escolares. Conclui-se que o PPP deveria ser elaborado a partir de uma construção coletiva, pois este processo não é individual e precisa do envolvimento de toda comunidade escolar com o intuito de contribuir, refletir e agir em prol dos ideais que levarão a escola a consolidar a sua democratização.

Palavras-chave: Gestão Democrática. Projeto Político Pedagógico. Reelaboração.

1. INTRODUÇÃO

O objeto de estudo desta pesquisa foi o processo de reelaboração do Projeto Político Pedagógico (PPP) da Escola Estadual Benjamin Constant, que encontrava-se desatualizado desde o ano de 2004, o que justificou a proposição de ações necessárias para a atualização do mesmo, de acordo com o perfil atual da escola e tendo como base a gestão democrática, com a participação de todos os segmentos da escola.

Assim, fez-se necessário a compreensão sobre o que é um Projeto Político Pedagógico, que é definido por Vasconcellos (2000, p. 143) como "um instrumento teórico-metodológico que visa ajudar a enfrentar os desafios do cotidiano da escola", pois o sistema educacional e as ações da escola estão em constantes mudanças, por isso, a necessidade de atualizar constantemente o PPP de acordo com o perfil da escola, criando-lhe uma identidade. Para tanto, a comunidade escolar deve se sentir parte integrante do processo que envolve decisões dentro da unidade escolar, a partir de "uma metodologia de trabalho que possibilita ressignificar a ação de todos os agentes da instituição" (VASCONCELLOS, 2000, p. 143).

Como fundamento dessa metodologia está a gestão democrática, compreendida por Souza (2009, p. 125) como um "processo político", pois o PPP revela a identidade da escola e por isso deve ser construído de forma coletiva em um processo no qual são expressos objetivos e metas para a busca de uma educação de qualidade.

Como este processo é bastante complexo e delicado, precisa-se ter como seu principal mediador o diretor da escola, pois o posto de gestor assegura que a escola realize sua missão de ser um local de educação, entendida como elaboração do conhecimento, aquisição de habilidades e formação de valores.

Para tanto, o diretor escolar necessita fazer uma gestão, caracterizada por Cury (2002, p. 165) como "um novo modo de administrar uma realidade que é, em si mesma, democrática já que traduz pela comunicação, pelo desenvolvimento coletivo e pelo diálogo".

Neste sentido, surgiu o seguinte questionamento: Como reformular o Projeto Político Pedagógico da Escola Benjamin Constant em uma perspectiva democrática? Para respondê-lo, buscamos referências como, Vasconcellos (2000), Gadotti (2014), Cury (2002) (2006), Dourado (2006), Souza (2009), dentre outros, assim como documentos legais, entre eles a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - Lei 9.394/96 e a Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. No que tange à metodologia, utilizamos como método a pesquisa-ação, tendo como principal base teórica a obra de Thiollent (2011).

2. A GESTÃO DEMOCRÁTICA NA ESCOLA BÁSICA

Para entendermos o princípio democrático é preciso haver a compreensão de que a gestão escolar não se restringe à função administrativa e que o processo de democratização da escola tem natureza social, sendo necessário perceber o papel do gestor como garantidor ao direito à educação igualitária e de qualidade, pois a lei garante este direito, porém há a necessidade de se garantir que este direito realmente aconteça. Neste viés o gestor tem o papel, como bem aponta Cury (2006, p. 3), de "assumir e liderar a efetivação desse direito no âmbito de suas atribuições".

Nota-se com isto que o sucesso escolar advém do exercício da gestão participativa, a qual se baseia em uma relação aberta ao diálogo, fato este que engrandece todos os membros da comunidade escolar, os quais se sentem valorizados e agentes da construção de uma educação de qualidade, ao passo que há uma construção coletiva.

Destaca-se também na gestão democrática, a participação do Conselho Escolar para estimular os trabalhos conjuntos, considerando todos os setores igualmente, coordenando os esforços de funcionários, professores, equipe técnica, alunos e pais, para se envolverem no processo educacional, com o intuito de assegurar o direito à educação para todos.

O artigo 206 da CRFB/88 menciona que o ensino deve ser orientado por princípios, sendo um deles o da gestão democrática do ensino público, o que confirma que "a gestão democrática não é só um princípio pedagógico. É também um preceito constitucional" (GADOTTI, 2014, p. 1).

Assim, a gestão democrática é um processo de aprendizado e de luta, que vislumbra nas especificidades da prática social e em sua relativa autonomia, a possibilidade de criação de meios de efetiva participação de toda a comunidade escolar na gestão da escola.

Esta gestão é voltada para um processo de decisão baseado na participação e na deliberação pública, expressando um anseio de crescimentos dos indivíduos como cidadãos e do crescimento da sociedade enquanto uma democracia.

Dessa forma, a escola encontra-se conectada com todos os segmentos da comunidade escolar (segmentos que participam de alguma maneira do processo educativo desenvolvido na escola, como alunos, professores, funcionários, pais, etc.). Cada setor é responsável pelo bom funcionamento dos demais, interferindo, quando necessário, em questões que têm como objetivo o desenvolvimento intelectual, afetivo e social do aluno.

Portanto, para se praticar uma gestão democrática, é preciso mais do que

> simples mudanças nas estruturas organizacionais; requer mudança de paradigmas que fundamentem a construção de uma proposta educacional e o desenvolvimento de uma gestão diferente, do que hoje, é vivenciada" (OLIVEIRA; MORAES; DOURADO, 2014, p. 03).

3. A REFORMULAÇÃO DO PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO

Este trabalho foi desenvolvido a partir de uma abordagem de pesquisa-ação, utilizando-se de Thiollent (2011). Este tipo de pesquisa tem por fundamento a resolução de problemas por meio da ação coletiva, ou seja, há a participação de todos, tanto dos pesquisadores quanto dos pesquisados, além disso, analisa os problemas de forma dinâmica, tomando decisões e executando ações.

Segundo Thiollent (2011) o diferencial da pesquisa-ação em relação à pesquisa participante e a convencional está no fato da pesquisa ser participativa e executar sempre uma ação, o que não necessariamente precisa ocorrer na pesquisa participativa.

Com esta pesquisa-ação foi possível identificar que o Projeto Político Pedagógico estava muito desatualizado, pois por meio dela levantou-se a importância do PPP para uma gestão democrática, com o "desengavetamento" e leitura atenta deste documento, a qual foi realizada em um primeiro momento pelo corpo docente, coordenação e direção, com a qual percebemos que o que estava escrito ali não contemplava mais as peculiaridades atuais da escola, como por exemplo, não constava a modalidade de ensino do tempo integral. Ademais a quase totalidade dos participantes na elaboração do PPP existente não estavam mais na escola, o que contribuía para o total desconhecimento do referido documento.

Na primeira reunião realizada com os professores e demais funcionários, todos mencionaram para o fato de que a desatualização do PPP da escola não significava que não havia um trabalho pedagógico sendo desenvolvido e nem que a faltava uma gestão participativa. Segundo os participantes, pelo contrário, as atividades desenvolvidas durante o ano eram discutidas na jornada pedagógica e, posteriormente, sempre havia uma avaliação das ações que deram certo ou não.

A partir desta constatação verificou-se que havia um problema de gestão, pois mesmo tendo aspectos democráticos, o instrumento propulsor de uma gestão participativa estava sendo deixado de lado, portanto, precisava ser urgentemente atualizado, cabendo à responsabilidade de iniciar o processo e ao gestor sensibilizar a comunidade escolar para a importância do PPP na escola.

Desde então, realizou-se uma reunião entre a direção e equipe técnica, para traçar como se iniciaria o processo de reformulação do projeto, atendendo aos anseios dos segmentos escolares, de que isso ocorresse durante a jornada pedagógica. Posteriormente, ficou decidido que a metodologia compreenderia primeiramente, a apresentação aos funcionários do PPP existente, a partir do que seria realizada a discussão das possíveis mudanças, adequando-o à nova realidade da escola.

Os professores sugeriram que estas discussões mais de cunho teórico e pedagógico ficassem sob a responsabilidade da equipe docente e técnica, e que as discussões mais abrangentes sobre o regimento interno, avaliação, metodologia e projetos fossem realizadas, também, com os pais e alunos.

Este processo se deu em rodas de conversa, nas quais cada participante expunha suas impressões e opiniões sobre os tópicos discutidos do Projeto Político Pedagógico, durante este estudo uma pessoa ficava responsável por anotar a ideias principais apresentadas.

Desse modo, o desafio da reestruturação do projeto político pedagógico da escola, a partir da gestão democrática, deveria ter como meta o desejo de construir uma escola, que assumisse o diálogo e a

participação como princípios básicos de sua proposta de trabalho, tendo a audácia de assumir o desejo da transformação.

A construção de um PPP faz parte e traz efeitos impactantes para a gestão escolar e, por isso, as decisões deste processo devem ser seguidas de discussões com os vários segmentos da comunidade escolar para, assim, haver a consolidação de um projeto que, de acordo com Dourado (2006, p. 78) seja "interdisciplinar e globalizador", e no qual a escola possa exercer uma gestão democrática.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após esta investigação ficou evidente a necessidade de se realizar a atualização do Projeto Político Pedagógico da escola, por meio de um trabalho de divulgação e debate sobre o assunto para que todos os membros da comunidade escolar se sentissem parte deste processo, cuja expressão maior da identidade do ambiente escolar seja o PPP.

Neste trabalho nos propusemos a analisar o PPP existente para verificar os pontos que necessitavam serem atualizados. Este processo teve início, mas ainda não conseguiu a plenitude, pois segmentos importantes da escola ainda precisam ser ouvidos, principalmente os alunos e os pais e/ou responsáveis do ensino médio.

Para a construção deste processo coletivo, até o momento, houve muitas dificuldades, principalmente, no que diz respeito a reunir o grupo, proporcionando a participação de todos, pois nos encontros ainda não conseguimos ter a presença da totalidade ou da maioria dos convidados, mesmo quando as reuniões foram realizadas nos sábados.

Este processo exige tempo e paciência, por isso, para abranger um maior quantitativo de participantes deste processo, optamos por realizar reuniões setorizadas e em dias diversificados, para tratarmos sobre o mesmo tema, mas como a gestão democrática e participativa prima pelo envolvimento da maioria, fez-se necessário a utilização desta metodologia mais demorada.

Por fim, aprendemos que o Projeto Político Pedagógico não se limita à simples transmissão de conhecimentos, mas, sobretudo, proporcionar a participação de todos oportunizando trocas de experiências, como ferramenta integrante e dinamizadora do contexto sociocultural da comunidade, dialogando com esta, expondo as diferentes experiências, as quais possibilitarão a produção de condições de vida diferenciadas, que irão contribuir na efetivação de uma verdadeira gestão democrática.

REFERÊNCIAS

[1] BRASIL. Constituição Federal. Brasília, 1998.

[2] _____. Lei de diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei no 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996.

[3] CURY, Carlos Roberto Jamil. "Gestão democrática" da educação: exigências e desafios. Revista brasileira de política e administração da educação, São Bernardo do campo, julho/dezembro, 2002.

[4] _____. O direito à educação: um campo de atuação do gestor. Brasília: Ministério da Educação, 2006.

[5] DOURADO, Luiz Fernandes. Conselho escolar e o financiamento da educação no Brasil. Brasília: Ministério da Educação, 2006.

[6] GADOTTI, Moacir. Gestão Democrática da Educação com Participação Popular no Planejamento e na Organização da Educação Nacional (CONAE). Disponível em: <http://conae2014.mec.gov.br/images/pdf/artigo_moacir_gadotti.pdf>. Acessado em: 23 de dezembro de 2014.

[7] OLIVEIRA, João Ferreira de; MORAIS, Karine Nunes de; DOURADO, Luiz Fernandes. Organização da educação escolar no Brasil na perspectiva da gestão democrática: sistemas de ensino, órgãos deliberativos e executivos, regime de colaboração, programas, projetos e ações. Disponível em: <http://escoladegestores.mec.gov.br/site/4-sala_politica_gestao_escolar/pdf/texto2_2.pdf>. Acessado em: 16 de outubro de 2014.

[8] SOUZA, Ângelo Ricardo. Explorando e construindo um conceito de gestão escolar democrática. Belo Horizonte: Educação em Revista, 2009.

[9] THIOLLENT, Michael. Metodologia da pesquisa-ação. 18. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

[10] VASCONCELLOS, Celso dos Santos. Planejamento: Projeto de Ensino-Aprendizagem e Projeto Político-Pedagógico – elementos metodológicos para a elaboração e a realização. 16ª ed. São Paulo: Libertad, 2000 (1995). (Cadernos Pedagógicos do Libertad; v.1).

Capítulo 2

A gestão democrática no espaço escolar: Educar para a cidadania em uma Escola Pública de São Bento do Una-PE

Marta Verônica da Silva Almeida
Iza Simone Rodrigues de Sousa
Keylla Alexsandra Coelho Souza
Marinilda Francisca de Lima Freitas
Nubênia de Lima Tresena

Resumo: O presente estudo teve a pretensão em identificar a gestão democrática no espaço escolar, no que se refere aos desafios as possibilidades e os limites das experiências juntamente com a comunidade escolar. A pesquisa foi desenvolvida na Escola Municipal Manuel Rodrigues Arcoverde zona rural de São Bento do Una – PE. A metodologia utilizada foi um estudo de caso centrado na análise de uma escola especifica com 4 sujeitos, que fazem parte da comunidade escolar, gestor, coordenador, professor e um pai. Foi aplicado um questionário a cada um dos sujeitos com perguntas abertas. Portanto, os questionários aplicados foram instrumentos de grande valia por possibilitar a produção de conteúdos fornecidos através das respostas dadas pelos sujeitos envolvidos no processo, permitindo que as pesquisadoras tivesse uma maior clareza das informações que desejava obter. Além disso sua utilização também auxiliou no aprofundamento da discussão sobre o assunto levantado nesse trabalho. Podemos concluir através da análise dos dados, que a escola pesquisada adota a gestão democrática sendo o gestor muito ativo pois sempre procurando efetivar uma gestão transparente e de forma coletiva.

Palavras Chave: Gestão Democrática, Escola, Comunidade.

1. INTRODUÇÃO

Muitos autores têm escrito e discutido o tema da gestão democrática perante diversos enfoques no espaço do sistema escolar, na maioria das vezes sob os sistemas públicos e seus desdobramentos na organização do trabalho pedagógico.

De acordo com Ferreira, a gestão democrática se faz de forma coletiva na prática quando:

> Se tomam decisões sobre todo o projeto politico pedagógico, sobre as finalidades e objetivos do planejamento dos cursos das disciplinas, dos planos de estudos, do elenco disciplinar e os respectivos conteúdos, sobre as atividades dos professores e dos alunos necessárias para sua consecução, sobre ambientes de aprendizagens, recursos humanos, físicos e financeiros necessários, os tipos, modos e procedimentos de avaliação e o tempo para sua realização. É quando se organizar e se administrar coletivamente todo esse processo (FERREIRA, 2006, p.310).

O tema gestão democrática no espaço escolar tornou-se muito importante na sociedade e principalmente para as escolas, como forma de ensino de qualidade. Assim sendo, esta pesquisa problematiza: como promover a participação efetiva de todos os seguimentos da comunidade escolar como forma de democratizar o ensino?

É preciso que a escola repense urgentemente o seu papel em busca de formar cidadãos críticos, atuantes dentro do espaço escolar fazendo-se necessário a participação plena de todos para que a educação ocorra de fato. Para que isso se torne possível é necessário saber a importância que a gestão escolar tem no processo de ensino-aprendizagem, pois como sabemos a escola não está isolada e diversos aspectos sociais que a influenciam.

Para Gadotti, há pelo menos duas razões que justificam a implantação da gestão democrática.

> A primeira dessas razões é porque a escola deve formar para a cidadania e a segunda razão consiste no fato de que a gestão democrática pode melhorar o que é especifico da escola: O ensino. A participação pertence à própria natureza do ato pedagógico (GADOTTI, 2001, p.46).

Neste contexto objetivou-se: identificar a Gestão Democrática no espaço escolar, no que se refere aos desafios, as possibilidades e os limites das experiências juntamente com a comunidade escolar. E assim compreender o projeto politico pedagógico-PPP como elemento norteador das ações a serem desenvolvidas na escola, verificando se há integração entre equipe escolar e familiar, visando garantir a permanência do aluno na escola com sucesso.

O presente estudo se justifica pela necessidade de mudanças no âmbito educacional, tendo relevância para a sociedade como a gestão democrática no espaço escolar visa a melhoria da educação. No entanto, isso só torna-se possível se a escola trabalhar dentro da coletividade. Desse modo, proporcionará soluções para que haja uma educação básica que possa ofertar ao aluno um ambiente que propicie uma aprendizagem significativa, dentro da realidade na qual a escola está inserida.

2. METODOLOGIA

2.1 TIPO DE PESQUISA

A pesquisa que se apresenta é de abordagem qualitativa, de natureza básica. É um tipo de estudo sistemático motivado pela curiosidade intelectual, que se preocupa com o desenvolvimento do conhecimento pelo prazer de conhecer e evoluir cientificamente. Para Minayo (2002, p.52) esta forma de investigar "permite articular conceitos e sistematizar a produção de uma determinada área de conhecimento". Já a pesquisa básica objetiva gerar conhecimentos novos úteis para o avanço da ciência sem aplicação prática ou para obtenção de lucro.

Quanto aos objetivos, essa pesquisa é de cunho descritivo, pois segundo Gil (2007) "objetiva descrever as características de determinada população ou fenômeno, ou ainda estabelecer relações entre variáveis, utiliza técnica padronizada de coleta de dados tais como o questionário e a observação sistemática".

O procedimento adotado foi um estudo de caso, centrando-se na análise de uma escola especifica. Partindo da ideia de que um dos objetivos da gestão democrática é envolver toda comunidade escolar nas decisões das ações a serem desenvolvidas na escola.

2.2 LÓCUS E AMOSTRA DA PESQUISA

Essa pesquisa foi realizada na escola Manuel Rodrigues Arcoverde, localizado no Sítio Passagem zona Rural do município de São Bento do Uma- PE. A mesma foi fundada no ano de 1999, tendo como entidade mantenedora a secretaria de Educação e tecnologia do município de São Bento do Una PE. A escola oferta a Educação infantil e Ensino Fundamental até o 9º ano. Parte de seu alunado vem de uma comunidade quilombola da região, e sítios vizinhos. Atualmente a escola conta com 17(dezessete) professores, 10(dez) funcionários e atende 360 (trezentos e sessenta) alunos. A pesquisa contou com uma amostra de 4 (quatro) sujeitos da pesquisa. Todos os sujeitos fazem parte da comunidade escolar, gestor, coordenador, professor e um pai.

2.3 INSTRUMENTOS E COLETA DE DADOS

Os dados foram coletados através da aplicação de um questionário aos sujeitos dessa pesquisa, acerca de suas concepções em relação a gestão democrática no espaço escolar. A escolha do questionário se deu por ser uma das mais usuais técnicas para obtenção de dados.

Segundo Marconi e Lakatos, (1999, p.100) o questionário é um instrumento "desenvolvido cientificamente composto de um conjunto de perguntas ordenadas de acordo um critério predeterminado, que deve ser respondido sem a presença do entrevistador e que tem por objetivo coletar dados de um grupo de respondentes". Foi aplicado um questionário com perguntas abertas para o professor entrevistado, gestor e coordenador. Foram respondentes também, um representante dos pais dos alunos. Os questionários utilizados possibilitaram que cada pesquisado pudesse responder livremente as perguntas recolhendo informações que permitiram obter dados que serviram para alicerçar a pesquisa em tela, trazendo informações valiosas dentro da temática desenvolvida.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Aqui neste capitulo discutiremos o ponto de vista dos entrevistados nesta pesquisa veremos a exposição do posicionamento dos mesmos a respeito da gestão democrática de acordo com a subjetividade de cada um. Sendo necessário expor o que cada um pensa sobre os questionamentos que lhe foram direcionados.

3.1 ANÁLISE DO QUESTIONÁRIO DO GESTOR E COORDENADOR

No primeiro questionamento o gestor e o coordenador foram indagados acerca de:***-Como ocorre a gestão democrática na escola?***

***Gestor**: A gestão democrática baseia-se em atitudes e ações que propõe a participação escolar, professores, pais, equipe gestora e demais funcionários, participando de todas as decisões da escola.*

***Coordenador**: Ocorre com a participação de todos envolvidos no ambiente escolar: alunos, professores e comunidade onde a escola está inserida, essa participação se da através de projetos pedagógicos, de reuniões entre outros instrumentos que possibilitem o efetivo engajamento de todos os participantes no crescimento intelectual dos estudantes.*

> Gestão democrática na escola pública é um processo por meio do qual decisões são tomadas, encaminhamentos são utilizados, ações são executadas acompanhadas, fiscalizadas e avaliadas coletivamente isto é, com a efetiva participação de todos os segmentos da comunidade escolar (SEDUC, 2012, p. 7).

Neste sentido uma gestão democrática, deve ter a consciência do seu papel pedagógico, pois o produto final de todas as ações da gestão, bem como de toda equipe da escola (docentes e demais funcionários) deve ser a educação entre si. A partir do momento em que os gestores tomam posse desse saber todos os seus esforços se traduziram em estratégias para garantir um processo de ensino aprendizagem que se dê de maneira eficaz. Desta forma, a gestão começa a ganhar um formato democrático, onde todos buscam em conjunto a melhoria da educação.

-A comunidade escolar tem participação na tomada de decisões? Comente.

***Gestor**: Sim. A participação é uma das formas de realizações dos processos formativos escolares, que busca demonstrar a transparência da formação e da cultura democrática escolar.*

Coordenador: *Sim o projeto politico pedagógico estabelece parâmetros para a efetiva participação dos membros da comunidade mediante reuniões periódicas participem com suas opiniões na vida escolar.*

De acordo com Libâneo:

> A participação é o meio para assegurar a gestão democrática, possibilitando o envolvimento de todos os integrantes da escola no processo de tomada de decisões e no funcionamento da organização escolar. A participação proporciona melhor conhecimento dos objetivos e das metas da escola de sua estrutura organizacional e da sua dinâmica de suas relações com a comunidade, e propicia um clima de trabalho favorável a maior aproximação entre professor, alunos e pais. (Libânco, 2005 p. 328).

Desta forma, a gestão democrática promove a qualidade do ensino e da aprendizagem, visto que está aberta a participação de todos os envolvidos no processo de ensino/aprendizagem.

-Há integração entre equipe escolar e familiares visando garantir a permanência do aluno com sucesso? Como ocorre essa integração?

Gestor: *Sim. Através do programa "estou presente professor".*

Coordenador: *Sim, na participação direta dos pais no acompanhamento do dia a dia da escola bem como através do projeto "estou presente professor" da secretaria municipal de educação que visa a permanência dos estudantes na sala de aula.*

A família, em consonância com a escola e vice versa são peças fundamentais para o pleno desenvolvimento do aluno e consequentemente são pilares imprescindíveis no desempenho escolar. Entretanto para conhecer a família é necessário que escola abra suas portas intensificando e garantindo sua permanência.

> [...] Tanto a família quanto a escola desejam a mesma coisa: preparar as crianças para o mundo; no entanto, a família tem suas particularidades que a diferenciam da escola e suas necessidades que aproximam dessa mesma instituição. A escola tem sua metodologia e filosofia para educar uma criança, no entanto ela necessita da família para concretizar o seu projeto educativo (PAROLIM, 2003 p. 99).

Desta forma foi possível observar que existe uma integração entre equipe escolar e família visando a permanência do aluno com sucesso.

-A elaboração do projeto politico pedagógico contou com a participação da comunidade? Explique como foi a participação da comunidade na elaboração desse documento norteador?

Gestor: *Sim, foi feito vários encontros com a participação da comunidade e membros da secretaria de educação.*

Coordenadora: *Com a criação do conselho escolar que é composto por membros da comunidade e membros da escola foi possível fazer reuniões com todos para elaboração do PPP.*

O projeto político pedagógico é um documento guia do trabalho. Nele há as ações e procedimentos que precisam ser feitos na instituição com a participação de todos os membros, visando a organização, a transformação e os interesses propostos pelos que trabalham por uma educação presente. A construção coletiva do PPP é necessária para que se entenda o papel da escola e dos professores, pois e através desse projeto que mostra a cultura organizacional e as necessidades da escola (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2008).

-Pesando na qualidade da educação de seus alunos, a escola desenvolve algum projeto que objetiva melhorar o processo de ensino aprendizagem? Sim qual ou quais projetos são desenvolvidos?

Gestor: Sim, projeto de intervenção na leitura e escrita, Novo Mais Educação.

Coordenador: *Sim, através do programa mais educação é desenvolvidos diversos projetos exemplo: projetos de leitura, projetos de danças e projetos de capoeira.*

Percebe-se que a escola tem investido em vários projetos que objetivam melhorar o processo ensino/aprendizagem. Dentre os quais é possível citar: Projeto de intervenção na leitura, Projetos de danças, Projetos de capoeira. Que são desenvolvidos através do Programa Novo Mais Educação, o qual é uma estratégia do ministério da educação como forma de ampliar a jornada escolar. As escolas das redes

públicas de ensino estaduais, municipais e do distrito federal fazem adesão ao programa e optam por desenvolver atividades que visam desenvolver capacidades competências e habilidades.

-Uma das maneiras de construir uma gestão escolar democrática é manter a comunidade escolar informada acerca das questões que envolvem a escola. Diante disso como equipe gestora divulga as atividades da escola?

***Gestor**: Sim, através de boletins informativos etc.*

***Coordenador**: através de boletins de informação, de grupo de whatsapp entre outros meios informativos.*

Portanto a escola mantém a família atualizada sobre a vida escolar dos filhos isto é, para que possam trabalhar juntas na interação família-escola e continuar estimulando para comportamentos positivos bem como, criando ferramentas para solucionar os problemas.

Neste sentido, uma boa relação entre a família e a escola deve está presente em qualquer trabalho educativo que tenha como principal alvo, o aluno. A escola deve também exercer sua função educativa junto aos pais, discutindo, informando, orientando sobre os mais variados assuntos, para que em reciprocidade, escola e família possam propiciar um bom desempenho escolar e social das crianças.

Vejamos o que ressalta Piaget sobre a relação da família e da escola:

> [...] Se toda pessoa tem direito a educação, é evidente que os pais também possuem o direito de serem, senão educados, ao menos informados no tocante a melhor educação a ser proporcionada a seus filhos. (PIAGET, 2007 p.50).

3.2 ANÁLISE DO QUESTIONÁRIO DO PROFESSOR

A partir dos dados obtidos com o questionário realizado com a professora foi possível analisar com mais precisão a compreensão da mesma sobre o conceito de gestão democrática.

A seguir farei uma breve analise das respostas dadas pela professora à luz de alguns autores.

No primeiro questionamento foi perguntado a professora:

-Há quanto tempo você trabalha nessa escola?

***Professora**: 7 anos.*

Podemos perceber que a professora já faz alguns anos que está atuando nessa escola pode se dizer que possui experiência para falar da mesma. Tudo isso vale dizer que o saber da experiência de um professor começa a partir do seu ingresso na escola com o aluno, passando pelo que vivencia no dia a dia fora da escola e no trabalho docente de sala de aula.

> Os saberes da experiência são também aqueles que os professores produzem no seu cotidiano docente, num processo permanente de reflexão sobre suas práticas, mediatizada pela de outrem-seus colegas de trabalho, os textos produzidos por outros educadores (PIMENTA, 2006, p.20).

No segundo questionamento foi perguntado a professora:

-Suas decisões em relação aos alunos nas questões disciplinares são acatada pela equipe pedagógica e direção?

***Professora**: Sim, pois as decisões tomadas levam a um direcionamento planejado.*

Foi possível identificar pela resposta adquirida que o gestor e a equipe pedagógica aprovam as decisões tomadas, pois a equipe possui autonomia para tomar decisões.

A autonomia se refere a capacidade de tomar decisões compartilhadas e comprometidas usando de uma competência coletivamente organizada e articulada, para resolução dos problemas e desafios educacionais, assumindo a responsabilidade pelos resultados dessas ações, ou seja, apropriando-se de seu significando e de sua autoria, sendo assim o meio para democratização escolar (LUCK, 1991).

-Você tem autonomia na elaboração do planejamento?

***Professora**: sim, as disciplinas as quais atuo me dão esse aporte de autonomia.*

A resposta a essa pergunta foi positiva, pois a entrevistada afirma ter total liberdade na elaboração de seus planejamentos.

É possível afirmar que a importância do planejamento pedagógico reside no desenvolvimento de conhecimento acerca da gestão e da didática, bem como na articulação com a sociedade e também na composição de um time de profissionais colaboradores para colocar as ações em prática.

O artigo 67, da lei de diretrizes e bases da educação nacional, nº 9394/96, menciona:

> Os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público [...] período reservado a estudos, planejamento e avaliação incluindo na carga de trabalho.

-Você conhece o projeto politico pedagógico da escola?

***Professora**: a escola não disponibiliza de P.P.P. e sim a secretaria municipal de educação.*

Segundo a professora a secretaria municipal de educação é que disponibiliza o P.P.P. e não a escola.

De acordo com Lourenço (2003 p. 2) o PPP compreende o "Coração da escola, um instrumento que engloba o conhecimento, que o presente e o anseio da remodelação suscetível no futuro próximo". Quando bem elaborado executado o PPP pode ser um elemento essencial na construção de uma gestão democrática, pois promove o envolvimento de todos nas tomadas de decisões da escola.

-Você acha que as opiniões dos diferentes seguimentos da comunidade escolar são ouvidas e levadas em consideração pela escola?

***Professora**: sim, pois nas reuniões são argumentadas situações que permeiam a comunidade.*

Nota-se pela resposta dada que as opiniões da comunidade são ouvidas pela gestão da escola, no entanto, ficou nítido que a participação efetiva da comunidade no ambiente escolar propicia novos rumos na educação. Conforme Luck (2008) "o conceito de gestão já pressupõe a ideia de participação".

-Você considera essa escola em que está atuando democrática? Por quê?

***Professora**: sim, pois o trabalho é com transparência, sempre buscando o melhor para toda escola.*

Pode-se observar que a professora considera a escola democrática, pois a mesma atua com transparência nas tomada de decisões e respeita os valores éticos de cada professor. Também oferece oportunidades para que os professores exponham suas opiniões e compartilha não só as decisões, mas também a responsabilidades escolares.

A gestão democrática é um processo de aprendizado e de luta que vislumbra, nas especificidades da prática social em sua relativa autonomia, a possibilidade de criação de meios de efetiva participação de toda a comunidade escolar na gestão da escola. Ou seja, a participação efetiva de todos os seguimentos da comunidade escolar no dia a dia da escola (DOURADO,1998).

3.3 ANÁLISE DO QUESTIONÁRIO DO PAI

No primeiro questionamento foi indagado ao pai:

-Em que momento que a escola abre a participação da comunidade?

***PAI**: somos chamados para participar de várias maneiras, reuniões onde podemos dar a nossa opinião sobre os assuntos abordados, e também para rematrículas, problemas com os filhos e as festas em datas comemorativas.*

Percebe-se que, há uma participação dos pais nas reuniões e que a escola abre suas portas, nesta perspectiva, cabe ressaltar:

> A presença dos pais no recinto escolar e sua maior participação em determinadas atividades tornam-se mais comuns. [...]. No cotidiano, os canais de comunicação parecem se ampliar para além da tradicional participação nas associações de pais e mestre e da presença em reuniões oficiais com professores. Hoje há palestras, cursos, jornada e "festa da família" agenda escolar do aluno, os bilhetes, os contatos telefônicos, as conversas na entrada e na saída das aulas. (NOGUEIRA, 2006, P. 11).

No segundo questionamento foi indagado ao pai:

-Você participa das decisões tomadas pela escola? Como?

***PAI**: As vezes, através de reuniões de pais mestre e funcionários da instituição e conselho escolar.*

Percebe-se que o pai entrevistado está um pouco relapso em relação a sua participação na tomada de decisão, porém a escola está exercendo seu papel, usando mecanismos de participação das práticas educativas e divisão de responsabilidades.

> Entre esses canais de participação, as APMFS, os Concelho Escolares e os Grêmios Estudantis, que são de grande notoriedade e importância. Essas instâncias colegiadas são escolhidas pela comunidade escolar de maneira democrática através de eleições diretas [...]. E tem um papel de grande relevância nas escolas se realizar seu verdadeiro papel de colaborador nas instituições públicas (DOURADO, 2003, p. 154).

Sabe-se que, para se efetivar uma gestão democrática faz-se necessária a participação desses agentes colaboradores, neste sentido o compartilhamento de decisões significa envolver os pais, alunos, professores, funcionários e outras pessoas da comunidade na administração escolar, quando as decisões são tomadas pelos principais interessados na qualidade da educação as possibilidades de se concretizarem são bem maiores.

-Você considera sua escola democrática? Por quê?

***PAI**: Considero, porque temos liberdade de expor opiniões e participar dos assuntos da escola.*

Portanto, segundo Maia e Bogoni (2008), para realizar uma gestão democrática é preciso acreditar que a atuação do todo conjuntamente têm mais chances de encontrar os caminhos para atender às expectativas da sociedade a respeito da atuação da escola. Quanto maior for o número de pessoas trabalhando na vida escolar, maior é a probabilidade de estabelecer relações mais flexíveis e menos autoritárias entre educadores e comunidade escolar.

> Quando pais e professores estão presentes nas discussões dos aspectos educacionais, estabelecem-se situações de aprendizagem de mão dupla: ora escola estende sua função pedagógica para fora, ora a comunidade influencia os destinos da escola. As famílias começam a perceber melhor o que seria um bom atendimento escolar, a escola aprende a ouvir sugestões e aceitar influencias (MAIA; BOGONI, 2008, p. 23).

Já no quarto questionamento foi indagado ao pai:

-Você acha que as opiniões da comunidade são ouvidas e levadas em consideração pela escola? Comente.

***PAI**: Sim, sempre a comunidade é ouvida e a gestora procura ouvir todos antes de tomar decisões.*

Essa atitude vai de encontro ao pensamento de Libâneo (2005), onde o mesmo deixa claro que, "para haver uma gestão democrática, a participação no processo de decisão deve ser valorizada, sendo que os objetivos devem ser construídos de forma coletiva através do diálogo, do consenso". Neste sentido, percebe-se que a escola está sempre aberta a discussão sobre a influência da família, que desempenha um importantíssimo papel para o desenvolvimento das práticas educacionais.

4. CONCLUSÕES

O objetivo proposto nesse trabalho foi de identificar a gestão democrática no espaço escolar, no que se refere aos desafios e as possibilidades juntamente com a comunidade escolar na Escola Municipal Manuel Rodrigues Arcoverde, verificando a participação de todos nos seguimentos na construção e no direcionamento das ações educativas da escola.

Os autores usados como referencias ao longo destacaram a gestão democrática e participativa como sendo um instrumento de mudanças e transformação de professores, funcionários, pais, alunos comunidade e principalmente a equipe gestora que para realizar uma verdadeira gestão democrática deve romper com práticas com autoritarismo, individualismo centralização de tarefas, confiança na equipe e divide a tomada de decisões com todos os agentes da comunidade escolar.

Considerando os objetivos propostos no início desta pesquisa e confrontando com a análise dos dados obtidos foi possível concluir que a gestão da escola considera boa a participação dos pais nos assuntos da escola, a elaboração do projeto político pedagógico, conta com a participação da comunidade, e os professores tem autonomia para elaboração do planejamento, a equipe pedagógica tem autonomia nas decisões escolares que são de sua competência.

Os resultados obtidos com a pesquisa foram satisfatórios, pois pudemos constatar que a gestão democrática adotada é desenvolvida nesta escola, sendo o papel, do gestor dinâmico e proativo, pois incentiva a comunidade, os pais, os docentes e discentes a participarem da gestão, sempre procurando efetivar uma administração transparente e de forma coletiva. Concluímos afinal, que a gestão democrática se constrói a cada dia, dando oportunidades para que todos possam participar priorizando sempre o interesse coletivo.

REFERÊNCIAS

[1] Brasil. LDB: Lei de diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2017.

[2] Dourado, Luiz Fernando. A gestão democrática e a construção de processos coletivos de participação e decisão na escola. São Paulo: Papirus, 2003.

[3] Ferreira, Naura Syria Carapeto. Gestão da educação: impasses, perspectiva e compromissos. São Paulo: Cortez, 2006.

[4] Gadotti, Moacir. Concepção dialética da educação: um estudo individual. São Paulo: Cortez, 2001.

[5] Gil, Atonia Carlos. Como elaborar projetos de pesquisa 4. Ed. São Paulo: Altlas, 2008.

[6] Libâneo, J.C; Oliveira J.F Tosche; MS. Educação escolar: políticas, estruturas e organização. São Paulo: Cortez, 2005.

[7] Lourenco, Angélica. Projeto pedagógico: concepção emendas de questões atuais, Curitiba: RV PEC, 2003.

[8] Luck, H. Gestão educacional: uma questão paradigmática. 4. Ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

[9] Maia, Benjamim, Perez; Bogoni, Gisele D. Angelis. Gestão democrática. Disponível em: <https://slideplayer.com.br/slide/4097906/>. Acesso em 15 de julho de 2018.

[10] Minayo, MC. Pesquisa social: Teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 2002.

[11] Nogueira, Maria Alice. Família e escola na contemporaneidade: Meadros de uma relação. Disponível em: < http://www.seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/viewFile/6850%20/4121>. Acesso em 25 de julho de 2018.

[12] Parolin, Isabel. As dificuldades de aprendizagem e as relações familiares. Livro da 5ª Jornada de Educação do Norte e Nordeste. Fortaleza, 2003.

[13] Pimenta, Selma Garrido; Ghedin, Evandro. Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito. 4. Ed. São Paulo: Cortez, 2006.

[14] Piaget. Jean. Para onde vai à educação? Rio de Janeiro: José Olímpio, 2007.

[15] Sedc. Conselho escolar. 3 ed. Teresina, 2012.

Capítulo 3

A importância da Gestão Democrática Escolar nos desenvolvimentos discente e docente

Maria Cibelle Moreira de Araújo
Eliete de Castro Cordeiro
Raimundo Nonato de Menezes Moreira

Resumo: O presente trabalho apresenta algumas reflexões sobre a legitimidade da gestão democrática da escola na promoção da formação para a cidadania e no desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem por meio da formação contínua do professor e da formação básica do educando, por meio da aquisição de conhecimentos cognitivos e das competências socioemocionais. O trabalho fundamentar-se-á em torno das seguintes temáticas: as principais formas de gestão escolar, democracia e gestão democrática da escola, formação para a cidadania, profissionalização e desenvolvimento docente, a formação contínua do educador em serviço, valorização dos saberes docentes por meio praxis pedagógica, ação-reflexão-ação, desenvolvimento docente pelo desenvolvendo discente. O aporte teórico deste trabalho será baseado em PARO (2016), LIBÂNEO (2010) e POTI (2014) com suas obras que tratam de assuntos relacionados à gestão democrática. A metodologia utilizada para a realização da investigação embasar-se-á por uma extensiva pesquisa bibliográfica de diferentes fontes, tais como, IMBÉRNON (2010) e BOUDIEU (2009). Esses autores além de possuírem significantes contribuições com a temática, dialogam com outros autores, sobre aspectos importantes da profissionalização docente que precisam ser considerados numa política de formação continuada de professores tendo como momento o serviço, espaço o "chão da escola" e insumos ao trabalho pedagógico.

Palavras-chave: Escola, Juventudes, Gestão Democrática, Desenvolvimento Docente.

1. INTRODUÇÃO

Estudando Educação e Sociedade, percebe-se que a escola sempre foi refém dos poderosos e usada como reprodutora de conceitos ditados e meio de acentuar as desigualdades. Ainda no século XX a educação continua refém dos sistemas econômicos e é moldada aos interesses capitalistas, inviabilizando a promoção da formação humana e integral e a abertura de espaços críticos. Ao invés de propor uma formação que considere o enriquecimento das competências socioemocionais, formação cidadã reflexiva e autônoma dos indivíduos, a escola continua a trabalhar no sentido de objetivar seus conhecimentos, priorizando a formação cognitiva.

A escola é posta nesse cenário como o espaço de aprendizagem e responsável pelo êxito escolar desses estudantes que compõem a modalidade de ensino estudada. BOURDIEU (2009) ao tentar responder algumas problemáticas oriundas na década de 60, descreve a escola como um espaço de reprodução e legitimação das desigualdades sociais, por conta da bagagem cultural e social que cada um traz e a classe social pertencente, por mais que trabalhe conteúdos iguais e metodologias semelhantes, o que cada sujeito traz da sua vida familiar e realidade social muitas vezes está distante do que é projetado neste espaço educacional. O sujeito para este autor é um ator socialmente construído em seus mínimos detalhes, tudo que o compõe está emerso no meio social.

A gestão democrática escolar foi pensada para substituir outras formas de gestão na escola, principalmente a centralizada (técnico-científica), com espaço sem coletividade, em que o gestor decide e decreta os objetivos sem consultar os demais atores do processo educativo, inibindo-os a participar das decisões tomadas ou de pelos menos pensar sobre elas. Em uma gestão autoritária a escola cai em controvérsia, uma vez que ela é um espaço para desenvolver habilidades intelectuais, emocionais e sociais, atreladas a esses eixos temos a formação para a cidadania. É nesse contexto, que busca desenvolver um trabalho de reflexão conceituando a gestão democrática, seus desafios no contexto educacional, o papel do gestor e da comunidade escolar para que a democracia impere no modelo de gestão.

A atividade se desenvolve com uma abordagem teórica em torno da gestão democrática no âmbito educacional da escola pública pretendendo uma compreensão dos mecanismos promotores das melhorias no processo de funcionamento de uma unidade escolar. Nessa perspectiva, o estudo é embasado por concepções de alguns autores e órgãos públicos como Paro (1996), Ministério da Educação (2013) e Almeida (2014) entre outros autores que estudam e produzem sobre essa vertente.

Nessa produção, é dado destaque ao caráter pedagógico da gestão democrática, pois, além do fortalecer o senso de coletividade, de modo que todos os atores estejam envolvidos nas ações praticadas na escola, com intenções de favorecer uma educação de qualidade, desenvolve neles, capacidades de tomada de decisões importantes também em sua comunidade cobrando dos representantes políticos aprovação, fiscalização de leis e projetos que favoreçam a comunidade.

Em tempos de crises e incertezas, é clara a percepção da necessidade do aumento da qualidade do trabalho docente. Tal modificação exige uma boa formação inicial e uma formação contínua realizada conforme as necessidades da escola. O modelo de formação inicial que prioriza os conhecimentos específicos de cada área da graduação e subestima os conhecimentos pedagógicas, tratando-os de forma superficial e isolados, não coloca o estudante em contato com a escola não só é desnecessário quanto prejudicial.

2. GESTÃO PEDAGÓGICA E DEMOCRÁTICA

O termo gestão escolar, torna-se bastante presente entre as formas de liderança escolar com a Constituição Federal (1988) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei n. 9394/96), enfrentando o "patrimonialismo" e "gerencialismo" na educação. Durante muito tempo, os líderes escolares foram predominantemente escolhidos pelos governantes sem nenhuma consideração à qualificação profissional, predominando os interesses políticos. Tais profissionais administravam uma instituição escolar com pouco preocupação pedagógica e ditavam as normas e regras.

> Gestão é um termo que provém do latim e significa: levar sobre si, carregar, chamar a si, executar, exercer, gerar. Tem sua raiz também em gestatio, ou seja, gestação isto é: o ato pelo qual traz dentro de si algo novo e diferente: um novo ente. Ora, o termo gestão tem sua raiz etimológica em ger que significa fazer brotar, germinar, fazer nascer. Da mesma raiz provém os termos genitora, genitor, gérmen (POTI, 2014, p.12).

Uma gestão escolar deve focar na aprendizagem dos educandos, seja na aquisição de conhecimentos cognitivos, seja na aquisição das competências socioemocionais. Para isso, é interessante que a coordenação pedagógica, um dos braços da gestão, reconheça a sua importância na articulação nas ações pedagógicas e considere a formação docente sua principal atribuição, uma vez que o desenvolvimento e bem-estar de seus educadores é condição essencial para a aprendizagem dos educandos. Considerar a importância da escola, dos saberes docentes, da coletividade, da cooperação, planejar e articular atividades que possam promover o compartilhamento e a conversão das ideias é crucial e condição de existência da coordenação em uma escola.

> [...] ter foco no pedagógico, saber trabalhar em equipe, comunicar-se com eficiência, identificar a necessidade de transformações e estimular a promoção da aprendizagem dos profissionais que trabalham com ele são algumas das competências que um gestor deve ter (POTI, 2014, p.13)

Vale salientar que quando um líder escolar é nomeado ao cargo de forma legítima e democrática, há a predominância da empatia da comunidade escolar para com as iniciativas do gestor e disposição em colaborar com as ações a serem desenvolvidas. Quando os membros da gestão são reconhecidos, a escola passa a ser um potencial gradiente de desenvolvimento do professor em detrimento de um objetivo mútuo, crescimento da escola. Nesse contexto, o educando passa a ser o foco da reflexão do educador, fazendo o professor pensar e criticar a sua própria prática e buscar alinhar eu pensar e suas atitudes pedagógicas aos dos colegas de trabalho.

3. A DIREÇÃO DA ESCOLA E OS DESAFIOS DA GESTÃO DEMOCRÁTICA

"Ela se institui no jogo de embates pelo poder e é, por essa razão, produto de uma construção histórica. É conquista e não favor" (Ministério da Educação, 2013). A gestão democrática e participativa é desafiada a enfrentar os clássicos paradigmas a fim de promover mudanças nas práticas pedagógicas como garantia da qualidade da educação ofertada, estabelecendo metas e estratégias, construindo a identidade da escola, valorizando a diversidade dos sujeitos que a constitui tendo em vista a formar um aluno ético, autônomo, crítico e trabalhador. É de incumbência da gestão fomentar o planejamento coletivo entre os docentes, fazendo as reorientações e intensificando a interação dos seus membros com equilíbrio e eficiência que resultando na oferta de ensino de qualidade.

É claro o anseio da sociedade em implementar uma gestão escolar em caráter democrático, tal teor é legalizado pela Carta Magna:

> Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (Constituição Federal do Brasil, art. 205, 1988).

Subsequente a essa assertiva, tem-se os princípios norteadores para o ensino que viabilize o desenvolvimento do ensino e a participação social na gerencia das escolas públicas.

> Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:
>
> - I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
> - II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;
> - III - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;
> - IV - gratuidade do ensino público e estabelecimentos oficiais;
> - V - valorização dos profissionais da educação escolar, garantidos, na forma da lei, planos de carreira, com ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, aos das redes públicas;
> - VI - gestão democrática do ensino público, na forma da lei (grifo meu);
> - VII - garantia de padrão de qualidade;

- VIII - piso salarial profissional nacional para os profissionais da educação escolar pública, nos termos de lei federal (Constituição Federal do Brasil, 1988).

A LDB, no Título II, art. 3°, reforça tais premissas por uma gestão eficaz e significativa, isso é evidente no art. 14°, em que trata da gestão democrática do ensino público, na forma dessa lei e da legislação dos sistemas de ensino:

> [...] Art. 14 - Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios:
>
> I- participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola;
>
> II- participação da comunidade escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes (LDB. Título II, art. 12 e 14, 1996).

Logo, percebe-se conceito de Gestão Democrática da Escola foi prescrito pela CF (inciso VI do artigo 206) e regulamentada pela LDB (inciso VIII do artigo 3) ao lado de outros princípios, tais como: igualdade, liberdade, pluralismo, gratuidade e valorização dos profissionais da educação. Antes disso a direção da escola era entendida como a única responsável pela administração escolar, a "participação" de pais e alunos era bem tímida, porém recebia alguma valorização, evidentemente, em atividades "extracurriculares".

No entanto, bem se sabe que a efetiva realização da gestão democrática dos sistemas de ensino e das escolas não depende somente da legislação, ainda que esta seja uma dimensão fundamental, a implementação e efetivação é de responsabilidade social. A gestão democrática é processo de construção social que requer a participação de diretores, pais, professores, alunos, funcionários e entidades representativas da comunidade local como parte do aprendizado coletivo de princípios de convivência democrática, de tomada de decisões e de sua implementação.

A escola é um espaço dinâmico de contradições, diferenças, encontros e desencontros para que a democracia se sedimente dentro de seu contexto é necessário o enfrentamento de muitas tensões. A gestão democrática se efetiva quando todos os segmentos da comunidade escolar se envolvem nas diversas tomadas de decisão e impossibilita a predominância de interesses externos, principalmente no que desrespeita a política partidária se infiltre dentro desse espaço, o que acaba se tornando algo natural e comum.

Vale salientar que a escolha de um representante para assumir a função de diretor, mesmo por meio de eleições, embora seja crucial, não legitima uma gestão participativa. A depender dos processos de como si dar a escolha, a forma de gestar pode se conjugar como um ponto de tensões sociais e contradições.

A gestão pedagógica é o eixo principal de uma liderança escolar, tendo o diretor como ator principal para execução de um planejamento, no que tange à elaboração do Projeto Político-Pedagógico, do Currículo, do Regimento, no fomento à formação continuada do educador e na criação e incentivo dos segmentos que fortalecem a democracia na escola, tais como Grêmio Estudantil, Conselho Escolar, Conselho de Classe e Unidade Executora. Gestar é planejar, é saber aonde se quer chegar, é fortalecer a democracia na organização da escola. Para CAVALINI (2013, p. 20) "O planejamento dá suporte a mudanças, deve ter continuidade e flexibilidade. A gestão pedagógica tem de ser flexível para oferecer o melhor a sua comunidade".

4. GESTÃO DEMOCRÁTICA E A PARTICIPAÇÃO DAS JUVENTUDES NOS ÓRGÃOS DELIBERATIVOS

O Conselho Escolar – também chamado do "colegiado" - tem atribuições consultivas, deliberativas e fiscais em questões relacionadas a legislações estaduais ou municipais e regimento escolar no que tange a aspectos pedagógicos, administrativos e financeiros é composto de gestores da escola, professores, funcionários, alunos e pais de alunos e, por isso, muitas vezes citado como exemplo de democratização da gestão.

Assim como os processos eletivos nos moldes democráticos para a escolha do gestor não é garantia de uma gestão democrática, a instituição do Conselho Escolar não define o caráter democrático das deliberações, mas sim o processo por meio do qual as decisões são tomadas. Isso porque apesar de ter essa constituição, o Conselho Escolar pode ser manipulado, transformando-se em um instrumento de legitimação de decisões autoritárias por parte do indivíduo ou do grupo que detém o poder decisório,

tomando as decisões em função de seus interesses, contrariando as razões de instalação do Conselho e o caráter público que ele deve assumir.

> Transformar as reuniões do Conselho Escolar no sentido de torná-las efetivamente um espaço democrático de decisões exige, claro, a disposição da direção da escola, assim como de seu corpo técnico e dos professores, de tomar medidas nessa direção. Entre estas está a de tornar mais transparente para todos os participantes, em particular os pais dos alunos, as possibilidades e limites da escola para assumir decisões coletivas referentes à vida institucional, tendo em vista sua pertença a uma rede cujas normas não são decididas por ela, mas sim pelo Estado, bem como as possibilidades de, democraticamente, quebrar tais limites (Ministério da Educação, 2013, p. 20).

O Grêmio estudantil - no Capítulo IV - Do Direito à Educação, à Cultura, ao Esporte e ao Lazer - encontramos suporte legítimos para a efetiva participação juvenil das decisões da escola por meio de um grupo eleito pelos próprios estudantes

> Art. 53. A criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho, assegurando-lhes:
>
> I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
>
> II - direito de ser respeitado por seus educadores;
>
> III - direito de contestar critérios avaliativos, podendo recorrer às instâncias escolares superiores;
>
> IV - direito de organização e participação em entidades estudantis;
>
> V - acesso à escola pública e gratuita próxima de sua residência (Estatuto da Criança e do Adolescente, Art. 53, 1990).

A partir da Lei 8.069, de 13/07/1990, a constituição e a instalação do Grêmio Estudantil passam a depender da iniciativa dos alunos, não cabendo, portanto, à direção ou aos professores fazê-lo, como era durante a Ditadura Militar (Centros Cívicos). O papel dos educadores se restringe em estimuladores e interlocutores.

Vale salientar que a contribuição do Grêmio Estudantil para a democratização da escola nem sempre acontece, seja porque ele nem sequer é instituído, seja porque é muitas vezes reduzido a órgão de promoção de eventos, seja pela direção e/ou professores, seja pelos próprios alunos.

Além de ser uma organização política atuante, as decisões do Grêmio devem ser tomadas de forma democrática e representativas, o grupo deixará de cumprir uma de suas principais funções educativas. Construir-se e atuar democraticamente significa, de um lado, organizar-se de modo que as eleições internas sejam pautadas por processos democráticos de proposição de candidaturas para as funções diretivas e, de outro, que se proponha a desempenhar papel ativo nas decisões coletivas da escola. O Grêmio poderá protagonizar, por esse processo, papel central no desenvolvimento cidadão e crítico de seus pares.

5. RESULTADOS E DISCUSSÕES

Estudando Educação e Sociedade, percebe-se que o ensino escolar sempre foi refém dos poderosos e usado como reprodutor de conceitos ditados e meio de acentuar as desigualdades. Ainda no século XX a pedagogia continua refém dos sistemas econômicos e é moldada aos interesses capitalistas, inviabilizando a promoção da formação humana e integral e a abertura de espaços críticos. Certos disto, somos instigados a repensar uma instituição de ensino promotora de conhecimentos que é chamada a retificar o seu papel social frente às necessidades demandadas, que considere o enriquecimento das competências socioemocionais e uma formação cidadã reflexiva e autônoma, uma vez que ela continua a trabalhar no sentido de objetivar os conhecimentos, priorizando a formação cognitiva e a tratar os jovens como clientes.

BOURDIEU (2013) defende que os jovens não são indivíduos abstratos que competem igualmente no ambiente escolar, isto no sentido de rendimento e classificação por notas e desempenhos em avaliações internas e externas, mas são atores construídos socialmente. Um dos mecanismos de influência do

distanciamento na aprendizagem e relação com o ambiente escolar, é colocado na visão do autor, ao *capital cultural* é absorvido pela família e transmitido aos jovens, a herança cultural, "(...) influência do capital cultural se deixa apreender sob a forma da relação, muitas vezes constatada, entre nível cultural global da família e o êxito escolar da criança (p. 42)" é um fator de explicação para o êxito escolar. "Naturalmente, os alunos não chegam vazios à escola, mas trazem consigo uma história, uma situação econômica, um contexto de privilégios ou aceitação ou, por outro lado, um cenário de fracassos, faltas, deficiências (BOURDIEU E PASSERON, 1992)".

Estudando os contextos em que ocorreram reformas significativas no campo da educação percebe-se que o pensamento em torno de tais mudanças deve considerar o seu fim e todos os seus aspectos operacionais: infraestrutura, currículo, metodologias e formação de professores. O propósito desta pesquisa é considerar o que se tem a favor da escola brasileira, exemplos: leis que legitimam a universalização do acesso à educação básica, em especial o ensino médio, a gestão democrática, preparação dos jovens para o mercado de trabalho e exercício da cidadania, as políticas educacionais aplicadas. Uma das mudanças sugeridas anteriormente já é de alcance da gestão, a promoção de uma formação contínua do professor no "chão da escola", tendo como insumos a problemática da intuição e metodologia, a valorização da experiência e dos saberes docentes.

> A formação centrada na escola envolve todas as estratégias empregadas conjuntamente pelos formadores e pelos professores para dirigir os programas de formação de modo a que respondam às necessidades definidas da escola e para elevar a qualidade do ensino e da aprendizagem em sala de aula e nas escolas. Quando se fala de formação centrada, entende-se que a instituição educacional transforma-se em lugar de formação prioritária diante de outras ações formativas (...) (IMBERNÓN. p. 84, 2011).

Uma formação contínua que aconteça em serviço nos horários de estudo e planejamento coletivo contribuirá demasiadamente com a qualidade do processo ensino-aprendizagem, uma vez que a ação-reflexão-ação em torno de uma problemática se dará de forma colaborativa e pontual. Interpretando as concepções de FULLAN e HARGREAVES (1997), é possível promover o desenvolvimento docente dentro de uma cultura colaborativa na escola. Cabe à gestão escolar por meio da coordenação pedagógica reunir periodicamente o corpo docente, apresentar uma situação-problema e juntos buscar uma forma de enfrentamento. Desse modo, desenvolver-se-ão o docente, o discente e a própria escola. Na formação do professor é necessária a introdução das seguintes ideias: compartilhamento de reflexões, assumir os riscos da inovação, comprometer-se com o trabalho na instituição, não batalhar por coisas insignificantes, escutar a todos e acolher as diversas ideias, humildade pedagógica, buscar o equilíbrio entre vida profissional e o lado pessoal e enfatizar e condicionar o desenvolvimento docente à aprendizagem dos educandos.

No campo do desenvolvimento discente, a gestão democrática é essencial nos processos educativos formais visto que formação cidadã dos educandos é um componente transversal do saber escolar e só se ensina quando se pratica.

> (...) o gestor escolar, através de um gerenciamento democrático, poderá contribuir com a transformação da escola, onde o ensinar e o aprender aconteçam de fato, com eficácia e eficiência. E que a escola transforme-se em um ambiente propício que possibilite o desenvolvimento de potencialidades dos educandos em um lugar de convivência pacífica, onde a comunidade do seu entorno, seja parceiros e participativos no processo de educar para a cidadania (SILVA, p.14).

No campo do desenvolvimento docente, a gestão democrática continua a exercer um papel importante, pois os professores reconhecem no diretor a figura de um líder que exerce sua autoridade de forma compartilhada e em prol do poder da instituição. Isso estimula o desenvolvimento docente, uma vez que ele tem suas opiniões e trabalho reconhecido. MILITÃO e LEITE (2012, p. 11) apresenta a tese de que é "(...) somente por meio de uma gestão democrática podemos fomentar o processo de desenvolvimento profissional, entendendo que formação contínua é efetivada quando os professores passam a ser proponentes e agentes das transformações a partir do seu local de trabalho".

Sendo assim, transformações significativas podem ocorrer no campo da educação partindo de dentro para fora da escola. A comunidade escolar deverá construir um currículo cuja a essência seja o reconhecimento e a valorização de seus principais atores: educandos e educadores e só é possível dentro de um modelo de gestão concebida a partir da democracia, uma vez que o líder será o balizador de todo o processo.

6. METODOLOGIA

A produção científica tem como objetivo central analisar a influência da gestão democrática na construção da identidade da escola, na aprendizagem discente, levando em consideração suas identidades e os meios culturais aos quais estão imersos, e no desenvolvimento docente, considerando a formação em serviço pautada na ação-reflexão-ação.

A produção teve como lócus um estudo cíclico de três pontos: juventudes, gestão democrática e formação contínua do professor, sendo tecida a partir de uma pesquisa bibliográfica, tendo como sujeitos diversas produções científicas, dentre elas livros, monografias, artigos, dissertações e teses de autores com produções publicadas e consagradas acerca das temáticas. Para estudar o Jovem, buscou-se algumas considerações de BOURDIEU (2004); no campo da gestão democrática, merece destaque as contribuições de PARO (2003) e LIBANEO (2003) e ao se tratar de desenvolvimento docente, recorreu-se aos teóricos IMBERNÓN (2009), LENI (2008) e MINASI (2008).

Além dos livros, dissertações e teses dos autores mencionados acima, buscou-se as contribuições de outras publicações, tais como, artigos e monografias cujas temáticas estavam afinadas com a proposta deste trabalho. Outras fontes também analisadas foram a Lei de Diretrizes e Bases da Educação e algumas produções cinematográficas.

7. CONSIDERAÇÃO FINAIS

O desenvolvimento do presente estudo possibilitou uma contextualização da Escola e uma reflexão sobre os sentidos educativos que a mesma incorporou ao longo da história, com ênfase na contemporaneidade, buscando uma nova forma de ser da instituição basilar de qualquer sociedade.

A fim de construir um sentido para a Escola no contexto do século XXI, buscou-se conhecer as necessidades da sociedade, "ser" e "dever ser". E além disso, conhecer as juventudes que se fazem sujeitos dos processos educativos, para isso, neta etapa buscou-se construir uma fundamentação teórica embasada nas concepções dos sociólogos Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron.

Em seguida, com o apoio dos pensamentos de José Carlos Libaneo e Victor Henrique Paro, a reflexão seguiu em direção "ao como gestar" uma escola, tendendo a construção de uma liderança escolar que utilize, predominante, os preceitos da democracia, cujas decisões tomadas cotidianamente emanadas da coletividade e racionais. A Escola do século XXI deve ser uma entidade que, além de situar culturalmente seus educandos, deve prepará-los para continuar aprendendo e contribuindo com a construção do conhecimento ao longo da vida, para o trabalho e para a cidadania. A eficiência de uma liderança, dentro desse contexto, é medida pela sua ação em prol do fortalecimento da instituição e não do poder individual.

Nos últimos anos, correntes pedagógicas têm tentado desmerecer o papel do educador no processo ensino-aprendizagem. Influenciados por uma concepção que coloca o educando como sujeito e o educador como instrumento facilitador da apropriação de conhecimento, os sistemas de ensino tem priorizado os investimentos em infraestrutura, materiais didáticos, avaliação e deixando a valorização de professores em último plano. Enquanto o Estado e a sociedade se deixarem absorver por essas teorias pedagógicas equivocadas, a educação continuará tendendo ao fracasso. Uma reforma educacional que surte efeito deverá ser proveniente de uma política pública que considere o educador em todos os seus contextos.

Dentro da perspectiva do desenvolvimento docente, a formação contínua também está ao alcance da gestão. É certo que para lhe conferir graus mais altos na carreira, o professor deverá ter uma formação inicial e pós-graduação sólidas, mas as formações promotoras de maiores impactos positivos no processo ensino-aprendizagem são aquelas proveniente da reunião, reflexão coletiva com lócus no contexto escolar, que valorize a práxis pedagógica e tenha como agente formador, articulador e transformador um de seus pares, o coordenador pedagógico. Teóricos como Francisco Imbernón e Antônio Nóvoa fundamentaram a reflexão em torno dessa concepção de formação contínua.

Nesse sentido, a instituição de uma Escola que tenha sentido, além de ser universal e humanística, emana a necessidade de conhecer as identidades estudantis nela presente, gestão democrática e formação contínua do professor tendo como método a reflexão-ação-reflexão.

REFERÊNCIAS

[1] BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil: texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, com as alterações determinadas pelas Emendas Constitucionais de Revisão nos 1 a 6/94, pelas Emendas Constitucionais nº 1/92 a 91/2016 e pelo Decreto Legislativo nº 186/2008. Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2016.

[2] BOURDIEU, Pierre. Razões práticas: sobre a teoria da ação.5ª Ed. Papirus Editora, 2004.

[3] _____. Pierre. Escritos de educação. In: Escritos de educação. Vozes, 2003.

[4] CAVALINI, Marcia Eliza. Gestão escolar democrática e a formação continuada do professor. 2013, 41 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização). Centro de Educação, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2013.

[5] IMBERNÓN, Francisco. A formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

[6] _____. Formação continuada de professores. Porto Alegre: Artmed, 2010.

[7] _____. A formação permanente do Professorado: novas tendências. São Paulo: Cortez Editora, 2009.

[8] LENI, Aparecida Souto Miziara. A coordenação pedagógica e a práxis docente. Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação Mestrado em Educação da Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, 2008.

[9] MINASI, Luiz Fernando. Formação de professores em serviço: contribuições na prática pedagógica. Tese de Doutorado apresentada ao curso de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande de Sul, Porto Alegre, 2008.

[10] MINISTERIO DA EDUCAÇÃO. O Pacto pelo fortalecimento do Ensino Médio. Portal SISMÉDIO, Brasília, 2013. Disponívelem:http://pactoensinomedio.mec.gov.br/index.php?option=com_content&vew=category&id=13&Itemid=117 . acesso em 02 de janeiro de 2017.

[11] _____Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº 9.394 de 20 de Dezembro de 1996, Capítulo II - Da Educação Básica, Seção I - Disposições Gerais. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/ldb.pdf. Acesso em 05 de janeiro de 2017.

[12] PARO, Victor Henrique. Gestão democrática da escola pública. São Paulo: Cortez, 2016.

[13] _____. Eleições de diretores. São Paulo: Xamã, 2003.

[14] _____. Gestão Escolar, Democracia e Qualidade do Ensino. 2. Ed. São Paulo: Intermeios, 2018.

[15] _____. Administração Escolar: introdução crítica. 17 ed. São Paulo: Cortez, 2016.

[16] POTI, Daniela Pinheiro Alves. O papel do gestor escolar e a sua articulação com as práticas pedagógicas. 2014. 57 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização). Centro de Estudos Avançados Multidisciplinares e Centro de Formação Continuada de Professores, Universidade de Brasília, Brasília, 2014.

Capítulo 4

A Gestão Democrática: Desafios e possibilidades do ponto de vista dos Professores

Adriana Schneider Muller Konzen
Catarina Inês de Almeida
Lorena Cristina de Queiroz Forte
Maria Rena Lúcia Machado

Resumo: O presente trabalho, de abordagem qualitativa, tem como temática principal a gestão democrática no contexto escolar. O mesmo busca refletir sobre conceitos e menções atribuídos ao tema, bem como realizar um resgate histórico, que permita compreender o seu processo de evolução do surgimento até os dias atuais, baseado em alguns destaques da legislação que regulamenta a educação no nosso país. Dentro do mesmo contexto, a pesquisa, aponta desafios enfrentados pelas escolas, para consolidar a gestão participativa e ativa, sobre a perspectiva do professor. Por outro lado, busca elencar, também, algumas possibilidades e estratégias que permitam à escola a efetivação desse tipo de gestão, onde a comunidade, atue como protagonista nas diferentes ações e processos que se referem ao processo de ensino e aprendizagem.

Palavras-chave: Gestão democrática, Professores, Desafios, Possibilidades, Escola.

1.INTRODUÇÃO

Ao longo das últimas décadas o Brasil vem passando por grandes transformações no cenário econômico, político e social. Diante dessas mudanças, o sistema educacional também teve que passar por alterações, para atender as expectativas de quem que está no ambiente escolar. É importante salientar que a escola representa o espelho da sociedade, pois reflete as diferentes culturas, hábitos e costumes da população. E diante dessa realidade complexa e heterogênea tem o importante papel de proporcionar a educação de qualidade, pautado no princípio da equidade, que visa o aprendizado de todos, considerando e respeitando as especificidades de cada um.

Dentro deste contexto, a escola deixou de ser um espaço responsável pela mera transmissão de conhecimento através dos conteúdos programáticos, para se tornar um local que proporciona aos jovens, uma formação integral, e que promove a apreensão de diferentes habilidades dos estudantes, permitindo que os mesmos desenvolvam tanto as competências cognitivas, quanto socioemocionais, bem como estabeleçam um projeto para sua vida, com perspectivas e expectativas em relação ao seu futuro, tanto no campo profissional quanto pessoal, estando preparados para atuar como cidadãos críticos na sociedade competitiva atual.

Foi diante desse novo cenário, que a gestão escolar teve que mudar o seu rumo. O papel que o diretor exercia antes, com foco nos processos e trâmites administrativos, agora perpassam as diferentes dimensões, incluindo o eixo administrativo, financeiro, pessoal e pedagógico da escola.

Este pensamento pode ser confirmado por Paro (1996), quando diz que as mudanças ocorridas na base da economia capitalista mundial, ao longo do século XX, se intensificaram no cenário nacional a partir da década de 1970, a partir da necessidade de uma reformulação do aparato estatal, tendo em vista a deflagração de diversos processos de luta por parte de diferentes categorias, visando a redemocratização do país, após o mesmo passar por quase trinta anos sob um regime militar.

Da mesma forma, o gestor escolar, a partir da década de 1980, passa a descentralizar as decisões, que agora deixam de ser exclusivamente dele, para serem tomadas de forma participativa, por todos os segmentos da escola. Surge assim, a gestão democrática.

Com trinta anos decorridos do início das discussões sobre essa temática, ainda não se chegou a um cenário esperado no que diz respeito à mesma. Muitos impasses são encontrados quando nos referimos a uma gestão efetivamente democrática, que possibilita a participação dos diferentes segmentos da escola nas decisões da instituição escolar. Portanto, cabe-nos perguntar como está a efetivação da gestão democrática dentro da escola? E ainda, quais são as maiores dificuldades de colocar em prática a gestão democrática? Quais as possibilidades e estratégias que podemos elencar para que a gestão democrática de fato ocorra no contexto escolar?

Para responder a estas perguntas, nos baseamos em autores como Luck e Paro, que estudam a gestão democrática sob os diferentes aspectos. Realizamos um resgate histórico do termo desde o seu surgimento até os dias atuais, enfatizando o que a legislação prevê, bem como elencamos as principais dificuldades e possibilidades de colocar em prática a gestão democrática dentro do seu ambiente de trabalho, segundo os referenciais teóricos analisados.

Assim, este estudo procura contribuir de maneira significativa com o campo acadêmico e cientifico, pois se acredita que ao focar e analisar o processo de implantação da gestão democrática e a sua importância no contexto escolar, bem como identificar os desafios e possibilidades para que ela ocorra de forma efetiva, se está contribuindo com ideias para estudos e projetos futuros que garantam uma educação de qualidade baseada em valores éticos, buscando o pleno desenvolvimento de cidadãos cientes de suas potencialidades.

2.METODOLOGIA

A metodologia utilizada na pesquisa é de para realização desse estudo foi desenvolvido um procedimento metodológico corroborado na abordagem da pesquisa qualitativa que segundo Lüdke e André (1986), permite a compreensão de um “fenômeno social”, a partir dos dados descritivos, coletados sobre o objeto de estudo, considerando que todos os dados citados são importantes, uma vez que o investigador deve estar atento para o maior número de elementos presentes na situação estudada.

Inicialmente foi realizou-se um referencial teórico sobre a temática. Posteriormente foi dado início a uma pesquisa de campo, realizando questionários com quatro professores de diferentes escolas identificando

os maiores desafios encontrados para colocar em prática a gestão democrática, de forma efetiva, na escola onde trabalha. É importante frisar que os resultados da pesquisa ainda são parciais, uma vez que está em fase de elaboração e prevê um trabalho com professores das diferentes redes e modalidades de ensino, para que seja possível chegar a um resultado satisfatório quanto aos desafios para implantação de uma gestão democrática consolidada, partindo do ponto de vista dos professores.

3.CONTEXTO HISTÓRICO E OS CONCEITOS DA GESTÃO DEMOCRÁTICA

Antes de falarmos sobre Gestão Escolar Democrática, precisamos conhecer o conceito de democracia, tão presentes na sociedade atual. Segundo Lück (2009) significa:"Governo do povo; soberania popular; democratismo. Doutrina ou regime político baseado nos princípios da soberania popular e da distribuição equitativa do poder".

Assim, partindo para o contexto escolar esse conceito está relacionado com a tomada de decisões em equipe, a partir da participação igualitária de todos os segmentos da escola.

Para que possamos compreender a atual conjuntura em que se encontra a gestão democrática, dentro do sistema educacional brasileiro, é necessário realizar um resgate histórico do mesmo, identificando o que a legislação nacional prevê sobre o assunto.

Gestão Democrática é um termo que passou a fazer parte do contexto escolar desde a década de 1980, momento em que a sociedade brasileira passou a ser palco de diversas lutas da sociedade, visando a implantação de mecanismos que garantissem a participação da sociedade civil na elaboração de políticas públicas. Período marcado pelo surgimento de novos atores no cenário político e social, com o surgimento de órgãos sindicais, associações científicas e comunitárias, criação de novos partidos políticos e organizações não governamentais que começavam a desenvolver ações que não eram assumidas pelo Estado.

Se a sociedade estava passando por estas transformações, a escola precisava se adaptar a esta realidade. Dentro deste contexto, novas pesquisas começaram a surgir no campo educacional, dentre as quais recebe destaque o papel do diretor na instituição escolar. Vale ressaltar que até o momento, o diretor detinha o poder de decisão concentrado na mão. Se a sociedade estava passando por um momento de democratização, a escola também precisa passar por esse processo.

Freitas (2002) retrata que essa luta e busca foi contemplada na Constituição de 1988 que instituiu a gestão democrática nas escolas, a partir do Artigo 206, que prevê "igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais; Gestão democrática do ensino público, na forma da lei;"

A partir desse momento histórico, as discussões sobre a influência da gestão escolar na garantia da permanência e da qualidade de ensino vem se intensificando cada vez mais, estando presente em documentos que norteiam e regem a educação nacional.

Já, na década de 1990, a democratização se intensificou mais nas relações internas da escola, apoiado em movimentos sindicais que lutavam pela defesa da universalização da educação pública e de qualidade do ensino público para todos, bem como pela busca da garantia da gestão democrática, enaltecendo dentro da escola os direitos sociais da educação.

Toda essa discussão foi fortalecida a partir da Lei de Diretrizes e Bases (LDB 9.394/96), que em consonância com a Constituição Federal, assegura no seu Art 3º, a gestão democrática nos sistemas de ensino.

Em seu Artigo 12, mais uma vez evidencia a gestão democrática, prevendo uma articulação e integração entre a escola e a família, não mais com uma relação de fornecimento de dados de infrequência e rendimentos, mas também a responsabilidade de elaboração do Projeto Político Pedagógico da escola. E ainda, em seu Artigo 13, incube a participação dos docentes na elaboração do Projeto Político Pedagógico.

Ainda, no Artigo 14, afirma que os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e princípios;

Além da LDB, o Plano Nacional de Educação (PNE/Brasil, 2001) também fortalece a gestão democrática:

> Democratização da gestão do ensino público, nos estabelecimentos oficiais, obedecendo aos princípios da participação dos profissionais da educação na

> elaboração do projeto pedagógico da escola e a participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes. (BRASIL, 2001, p.34)

Da mesma forma que os documentos orientadores já citados, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), também prevê participação da criança na tomada de decisões no que diz respeito à sua vida.

Percebe-se portanto, que a legislação que norteia e regulamenta a educação nacional, estabelece de forma clara e ampla a participação dos diferentes segmentos da escola, na elaboração do Projeto Político Pedagógico, o que confere a todos o direito de participar das decisões tomadas dentro da escola, atribuindo às mesmas uma autonomia muito maior.

Libâneo (2004), reforça esse conceito de participação afirmando que "significa a capacidade das pessoas e dos grupos de livre determinação de si próprios, isto é, de conduzirem sua própria vida. Como a autonomia opõe-se às formas autoritárias de tomada de decisão, sua realização concreta nas instituições é a participação". (LIBANEO, 2004, p.102).

Sobre a gestão democrática é importante frisar, que muitas vezes atribuímos o termo à escolha de diretores através de processo eleitora. É importante deixar claro que este é um elemento da gestão democrática sim, pois permite a participação da comunidade escolar na escolha do seu representante. Mas que o termo é muito mais amplo, considerando a construção da proposta pedagógica da escola e na participação ativa em colegiados escolares como o Conselho Escolar e o Grêmio estudantil. Dentro dessa perspectiva, Libâneo (2004), afirma:

> "Por muito tempo acreditou-se que uma gestão democrática da escola consistia apenas no direito de escolha dos diretores das instituições públicas de ensino através do voto numa eleição direta, contudo evidenciou-se que esse tipo de gestão vai além, sendo corroborada por princípios e peculiaridades defendidas como dinâmica a ser efetivada."(LIBÂNEO, 2004, p.106)

Porém, se percebe que até hoje é um grande desafio das escolas, consolidar de fato a gestão democrática dentro do contexto escolar.

4.ANÁLISE DOS RESULTADOS

4.1 DESAFIOS PARA EFETIVAÇÃO DA GESTÃO DEMOCRÁTICA

Como vimos anteriormente, a gestão democrática surgiu em um cenário de transformações na sociedade brasileira. Hoje se encontra presente em toda a legislação educacional, configurando várias expectativas de mudança no quadro educacional brasileiro, uma vez que prevê a participação de todos os segmentos da escola, atuando de forma ativa nas decisões da instituição.

Com base nas respostas dos professores que responderam ao questionário, inicialmente foi perguntado sobre os desafios que percebem dentro da escola onde atuam, para que a gestão democrática aconteça de forma efetiva

Ao analisar as respostas dos quatro professores que responderam o questionário, se percebe uma semelhança entre as respostas:

Todos citaram como uma das dificuldades encontradas, a comunicação entre a gestão e os professores. Em linhas gerais afirmam que muitas vezes as decisões são tomadas e comunicadas posteriormente. Em outras vezes, a comunicação de assuntos importantes sobre o pedagógico da escola, chega através de terceiros, não sendo clara e nem objetiva.

Dentro do contexto citado, Passadori (2011), define a comunicação assertiva consiste em conseguir se expressar, se afirmar, colocando o que se sente e pensa sem ser agressivo, sempre respeitando a si e aos outros, independente de certo ou errado. E o mesmo cita ainda, que "quando essa assertividade não ocorre, acaba gerando conflitos, mal entendidos e prejuízos, pois não é só o que dizemos, mas também como nos portamos diante das situações." (PASSADORI, 2011)

Assim, podemos afirmar que a comunicação assertiva de fato é muito importante no contexto da gestão democrática pois será impossível um trabalho desenvolvido em equipe, se a comunicação não for clara para todos os que participam do processo.

Outro desafio apontado pelos professores foi a dificuldade descentralizar o poder. Segundo os mesmos afirmam, percebem que muitas vezes a decisão sobre os processos da escola ficam sob a responsabilidade

dos integrantes do Núcleo Gestor, chegando aos professores como decisões já tomadas, e não como propostas a serem discutidas por eles.

Sobre esta questão podemos citar Abranches (2003), quando cita:

> [...] a descentralização só existe no momento em que as decisões locais possuem uma certa autonomia e emanam de uma coletividade e não do Estado. O ponto central a ser considerado no processo de descentralização é que este pode estimular e abrir oportunidades para a participação social, mediante o deslocamento dos centros decisórios – a descentralização é um meio para favorecer a participação. Por outro lado, a descentralização só se torna possível pela participação. (ABRANCHES, 2003, p.18)

A prática da gestão democrática está pautada exatamente na descentralização dos processos e ações dentro do contexto escola, favorecendo a contribuição e participação de todos que compõe a escola, a definir as direções a serem tomadas, favorecendo assim a autonomia da escola, tornando todos conscientes dos seus direitos e deveres dentro do processo, conforme prevê a legislação.

A descentralização das demandas da escola tira do gestor a carga de autoridade e passa a responsabilidade para todos sobre os projetos e ações que estão sendo pensadas e definidas, com a comunidade escolar.

Outra dificuldade apresentada se refere a dificuldade de trabalho em equipe e a falta de espírito de coletividade. Os professores citam que não conseguem entrar em um consenso nas decisões.

Sobre este desafio é importante reforçar o papel do gestor dentro de um processo de discussão. Apesar de as decisões estarem sendo discutidas em equipe, cabe ao mesmo nortear e estabelecer diretrizes para que as reflexões aconteçam de forma salutar e colaborativa.

Líbaneo (2004) cita, dentro desse contexto:

> Numa escola existem, pois, vários tipos de liderança. Entretanto, não se pode negar que, mesmo na gestão democrática efetivada de forma cooperativa e participativa, o funcionamento e a eficácia da escola dependem em boa parte da capacidade de liderança de quem está exercendo a direção e a coordenação pedagógica. (LIBÂNEO, 2004, p.104).

Reforçando o mesmo pensamento, Moreira, Souza e Oliveira (2013), citam que para que a cultura de participação, ação e decisões de comunidade escolar dentro da escola aconteçam, é necessária que os gestores exerçam liderança com capacidade para mediar, sensibilizar, influenciar e articular a equipe, levando-os a perceber os objetivos em comum a todos. As pessoas precisam ser sensibilizadas e incentivadas a participar do processo democrático na instituição com práticas de grupos criados para esse fim.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A gestão democrática hoje está muito presente nas discussões sobre educação. Desde a promulgação da Constituição Federal em 1988 que ela está prevista em toda a legislação que regulamenta a educação nacional.

Nossa análise aponta que a Gestão Democrática está baseada em uma ação participativa e colaborativa, permitindo que toda a comunidade escolar participe de forma ativa das decisões que são tomadas dentro da escola, tirando do diretor escolar, o papel centralizador sobre as decisões da escola.

Porém, apesar de estar prevista na Constituição Federal, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação e demais documentos legais da educação, ser uma constante em simpósios e seminários sobre educação, quando analisamos a realidade da escola, percebemos que ainda existem diversos desafios para que ela realmente seja colocada em prática.

Nossa pesquisa tem como pano de fundo a realidade em quatro escolas públicas, onde foram ouvidos professores, que citaram desafios até hoje, como a falta de comunicação assertiva, a dificuldade de descentralização das demandas, que ainda fica muito na mão do gestor, a dificuldade da própria equipe em compreender o contexto do trabalho em equipe, como uma estratégia de melhorar o processo de ensino e aprendizagem. Portanto, percebe-se que na teoria a gestão democrática é excelente, mas quando vamos para o contexto escolar, onde ela deve acontecer de fato, ainda temos muito trabalho a desenvolver.

Este artigo é apenas um recorte inicial de trabalho que está sendo desenvolvido, para diagnosticar como os professores percebem a gestão democrática na sua prática escolar. Ela consiste em uma pesquisa que está em andamento, para que a partir dela, as escolas e as secretarias de educação identifiquem com clareza onde precisam atuar para melhorara e fortalecer a gestão participava e democrática dentro das escolas. Precisam ser apontadas possibilidades, para a consolidação da gestão democrática, fortalecendo assim, cada vez mais o processo de ensino de ensino e aprendizagem, apoiado no princípio da equidade.

REFERÊNCIAS

[1] Abranches, Mônica. Colegiado Escolar: espaço de participação da comunidade. São Paulo: Cortez, 2003.

[2] Brasil. Constituição (1998). Constituição Federativa do Brasil: promulgada em 05 de outubro de 1988, com as alterações adotadas pelas emendas constitucionais nº 1/92 e 28/2000 e Emendas Constitucionais de Revisão nº 1 a 6/94 Brasília.

[3] Brasil. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília, DF, 1990. Disponível em: www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/l8069.htm. Acesso em 10/08/02019.

[4] Brasil. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996.Disponível em< ttp://www.mec.gov.br>. Acesso em 10/08/2019.

[5] Brasil. Lei nº. 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 10 jan. 2001.

[6] Freitas, Helena. Formação de professores no Brasil:10 anos de embate entre projetos de formação. In: Educação e Sociedade**.** Cedes: Campinas - SP, 2002

[7] Infoescola Revista. Democracia. Disponível em<http://www.infoescola.com/sociologia/democracia>. Acesso em 07/08/2019.

[8] Libâneo, José Carlos. Organização e Gestão da Escola: Teoria e Prática.5º ed. Goiânia: Alternativa, 2004.

[9] Lüdke, Menga e André, Marli E. D. A. *Pesquisa em educação*: abordagens qualitativas.São Paulo: EPU, 1986.

[10] Lück, Heloísa. Dimensões de gestão escolar e suas competências. –Curitiba: Editora Positivo, 2009.

[11] Paro, Vitor Henrique.Gestão democrática da escola pública. Ática: São Paulo,1997.

[12] Passadori, Reinaldo. Quem não comunica não lidera. Atlas: São Paulo, 2011.

Capítulo 5

Utilização da gestão escolar participativa no processo de reconstrução de uma proposta pedagógica

Gecylene Pavão Almeida de Castro

Resumo: O presente trabalho apresenta um estudo de caso realizado em uma instituição de ensino privada, que oferece educação profissional técnica, de nível médio, no município de São Luís, Estado do Maranhão, Brasil, e teve como objetivo principal enfatizar a importância da participação na gestão escolar, principalmente no processo de reconstrução da proposta pedagógica (PP), e teve como objetivos específicos: acompanhar e analisar todas as atividades realizadas. Realizou-se uma pesquisa exploratória, qualitativa e descritiva, do tipo estudo de caso, por meio de observação direta dos fatos e posteriores análises, sendo que as informações coletadas foram citadas na forma de um relato crítico elaborado através da participação da pesquisadora nas diversas reuniões e discussões realizadas entre os grupos de professores. Concluiu-se que o princípio da participação foi efetivado na gestão escolar da instituição, revelando-se como um instrumento indispensável ao processo de reconstrução da proposta pedagógica e também que a instituição pesquisada conseguiu implantar a gestão escolar de forma participativa, dando total liberdade e autonomia aos professores, que compartilharam as suas ideias, tendo em vista a melhoria do processo ensino aprendizagem dos alunos e da qualidade do ensino.

Palavras-Chave: Gestão Escolar, Participação, Projeto Político Pedagógico.

Artigo apresentado no VI Congresso Nacional de Educação (CONEDU), na cidade de Fortaleza/CE, no período de 24 a 26 de outubro de 2019.

1. INTRODUÇÃO

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9394/96 cita no Artigo nº 12, Inciso I e no Artigo nº 13, Inciso I, respectivamente, que os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino, terão a incumbência de elaborar e executar sua proposta pedagógica e que os docentes participem da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino, (BRASIL, 1996).

Em vista disto, há de se conceber que o projeto político pedagógico (PPP) ou proposta pedagógica (PP) configuram-se como uma excelente oportunidade para que os professores posicionem-se e emancipem-se na construção deste importante documento da escola, de forma democrática e participativa, para o enfrentamento das realidades existentes e resolução dos problemas educativos.

É nesta proposição da utilização dos princípios da gestão democrática, principalmente do da participação, que a construção ou reconstrução do PPP ou PP vai se consolidando, não somente por adoções de concepções teóricas, mas também de práticas mais efetivas. Este fazer participativo dará apoio aos gestores escolares, evitando o risco de que seja apenas mais um dos documentos obrigatórios da escola, que posteriormente poderá ser esquecido e guardado em gaveta ou armário.

Tendo em vista o contexto apresentado acima, a pesquisa realizou o estudo da "Gestão Participativa na Reconstrução da Proposta Pedagógica de uma Escola Privada de Educação Profissional Técnica, de Nível Médio em São Luís, Maranhão, Brasil- um estudo de caso", cujo objetivo principal foi de apresentar um relato do processo desenvolvido e os objetivos específicos: acompanhar, descrever e analisar se todo o processo de reconstrução da proposta pedagógica da instituição estudada foi realizado de forma participativa.

Deve-se sempre levar em consideração que os profissionais da educação (gestores escolares e professores) são chamados cotidianamente ao desafio da renovação, mesmo sabendo que ele é complexo, pois perpassa por todos os ângulos da práxis pedagógica. Contudo, a vontade de mudar, de aventurar-se, é maior quando temos responsabilidades com o nosso fazer pedagógico. Isto só será possível, à medida que adotarem uma concepção crítico-reflexivo, que permita um fazer pedagógico voltado às reais necessidades do alunado.

A pesquisa foi de suma importância não só para pesquisadora, mas também para a equipe de gestão escolar e equipe de professores da instituição pesquisada, sendo que estes últimos participaram ativamente do processo de reconstrução da PP. Os resultados desta pesquisa demonstraram que a instituição utilizou a gestão escolar participativa em todas as etapas do processo de reconstrução, evidenciando o compromisso de todos na busca da melhoria do processo ensino-aprendizagem e da oferta de um ensino de qualidade que atenda aos anseios do seu público-alvo.

2. METODOLOGIA

No presente estudo de caso realizou-se uma pesquisa exploratória, qualitativa e descritiva, do tipo estudo de caso, na qual as informações foram colhidas por meio de observação direta. Segundo Gil (2010, p. 37): "o propósito do estudo de caso é o de proporcionar uma visão global do problema ou de identificar possíveis fatores que o influenciam ou são por ele influenciados" e segundo Cervo (2013, p. 62): "a pesquisa descritiva desenvolve-se, principalmente, nas ciências humanas e sociais, abordando aqueles dados e problemas que merecem ser estudados, mas cujo registro não consta em documentos".

Na primeira parte desta pesquisa realizou-se uma revisão bibliográfica sobre o tema; na segunda parte realizou-se a análise da PP praticada na instituição antes do processo de reconstrução; na terceira parte procedeu-se o relato crítico e análise dos fatos acontecidos nas reuniões e discussões dos grupos de trabalho, demonstrando de que forma a gestão escolar participativa aconteceu, como também as principais alterações que foram implantadas e na quarta parte a pesquisadora elaborou um projeto de intervenção na instituição.

Para a realização da reconstrução da proposta pedagógica da instituição foram convidados dois professores de cada curso técnico, perfazendo o total de 20 (vinte). Antes de iniciar os trabalhos, foi elaborado um planejamento das atividades e um cronograma, visando a melhor organização das atividades propostas.

As atividades realizadas pelos professores foram as seguintes: 1. Apresentação da proposta pedagógica atual da escola e do diagnóstico resultante da aplicação dos questionários aos alunos no primeiro

semestre de 2017; 2. Levantamento dos problemas relacionados ao processo ensino-aprendizagem detectados através do diagnóstico e dos docentes e coordenação pedagógica; 3. Levantamento dos problemas relacionados às matrizes curriculares dos cursos técnicos; 4. Análise dos problemas detectados e levantamento das soluções; 5. Realização do trabalho de reconstrução da proposta pedagógica com prioridade nos seguintes itens: marco referencial e suas divisões, projetos institucionais e matrizes curriculares; 6. Entrega da nova proposta pedagógica à direção da instituição.

O processo reconstrução da proposta pedagógica da instituição de ensino, deste estudo de caso, iniciou-se no mês de setembro de 2017, culminando com sua conclusão no fim do mês de novembro de 2017, conforme o cronograma de atividades mostrado no quadro a seguir.

3. DESENVOLVIMENTO

A participação, não somente na educação, mas em todo e qualquer ambiente, é fundamental para o exercício e desenvolvimento eficaz de qualquer atividade e, nada mais salutar, que esse processo, no molde de uma sociedade contemporânea, se inicie pela escola, pois esse é o ambiente propício para o desenvolvimento de indivíduos participativos, éticos e proativos. Uma característica indispensável em um processo gestão é que ele se desenvolva de forma democrática, pois é através dele que se busca o alcance dos objetivos para uma colaboração de maior abrangência e com maiores condições de obtenção de sucesso.

É fundamental que toda organização e não somente o gestor escolar, mas todos os atores envolvidos no ambiente escolar tenham consciência do processo de gestão escolar, pois todos são peças-chave para um ensino de qualidade, logo a colaboração e participação são essenciais em uma administração escolar democrática (FERREIRA, 2016).

A gestão escolar, de maneira geral, é um processo onde as instituições de ensino são direcionadas e devidamente organizadas sob uma perspectiva em que estão incluídos fatores políticos, estruturais, pedagógicos, sociais, dentre outros. É a partir das ações da gestão que a escola toma posse de sua metodologia com desempenho mais eficaz, que se dá o desenvolvimento do processo educativo. Unido a isso, surge a sua democratização que é tema recorrente no meio educacional.

Nesse sentido, a gestão escolar, deve ter a consciência do seu papel pedagógico, pois o produto final de todas as ações da gestão, bem como de toda a equipe da escola (docentes e demais funcionários) deve ser a educação em si.

A partir do momento em que os gestores tomam posse desse saber, todos os seus esforços se traduzirão em estratégias para garantir um processo de ensino-aprendizagem que se dê de maneira eficaz. Desta forma, a gestão escolar começa a ganhar um formato democrático, onde todos buscam, em conjunto, a melhoria da educação.

A participação da comunidade no processo constituinte acerca da gestão democrática do ensino público foi um marco na década de 1990 e teve os seguintes compromissos: a promoção da cidadania, da autonomia, da participação e compartilhamento nas decisões com desenvolvimento crítico e a não aceitação do autoritarismo.

O entendimento atual, no que tange ao processo de gestão democrática no âmbito do sistema de ensino brasileiro, nasce a partir de um processo de lutas, protagonizado pela iniciativa de várias entidades da sociedade civil organizada que tomaram força a partir da crise do Regime Militar. Dessa forma, essa nova roupagem de gestão aflorou em uma série de repartições quanto ao entendimento e postura dos sujeitos envolvidos no cotidiano escolar (ABRANCHES, 2013).

Paro (2015) acrescenta que o processo participativo na escola não deve resumir-se apenas no processo de tomada de decisão, mas, deve contemplar a participação na construção e execução dos projetos, tendo em vista que não é somente dividir o poder de decisão, mas a necessidade de partilhar das responsabilidades pelas realizações e concretizações.

Para que isso ocorra, se faz necessário a compreensão que o sistema educacional está comprometido com a sociedade em geral, pois uma está intrinsecamente atrelada à outra e a divisão de poderes está entrelaçada ainda mais na consciência de como podem ser feitas as iniciativas de enriquecimento de um ensino, com níveis de qualidade satisfatórios para todos e de forma plausível.

> A participação é o principal meio de assegurar gestão democrática na escola, possibilitando o envolvimento de profissionais e usuário no processo de

> tomada de decisões e no funcionamento da organização escolar. Além disso, proporciona um melhor conhecimento dos objetivos e metas, da estrutura organizacional e de sua dinâmica, das relações da escola com a comunidade, e favorece uma aproximação maior entre professores, alunos e pais (LIBÂNEO, 2014, p. 102).

Nessa esfera, pode-se afirmar que a prática da participação deve ser um processo evidente no ambiente escolar, pois nada adianta ter representação das instâncias da comunidade escolar, caso não exista uma participação dos atores envolvidos no processo de tomada de decisão. Essa roupagem inovadora de gestão democrática na escola enseja a ampliação da participação dos sujeitos para se tornar factível e real, e será construído a partir de um projeto coletivo.

Não se pode deixar de evidenciar que um mecanismo de composição da escola e de grande valor para a melhoria do desempenho, é a autonomia que se apresenta diante da ação política dos sujeitos da comunidade escolar, sendo que um dos instrumentos que garante essa autonomia é o PPP, cuja elaboração é produto e resultado de um processo amplo de participação de todos os setores da comunidade escolar (LIBÂNEO, 2014).

Segundo Veiga (2013, p. 13-14):

> O projeto pedagógico, ao se constituir em processo democrático de decisões, preocupa-se em instaurar uma forma de organização do trabalho pedagógico que supere os conflitos, buscando eliminar as relações competitivas, corporativas e autoritárias, rompendo com a rotina do mando impessoal e racionalizado da burocracia que permeia as relações no interior da escola, diminuindo os efeitos fragmentários da divisão do trabalho que reforça as diferenças e hierarquiza os poderes de decisão.

Segundo Lück (2013, p. 44): “Participar implica compartilhar poder, vale dizer, implica compartilhar responsabilidades por decisões tomadas em conjunto com uma coletividade e o enfrentamento dos desafios de promoção de avanços, no sentido da melhoria contínua e transformações necessárias”.

Desta forma, a participação na elaboração do PPP irá desenvolver nos alunos, professores, gestores e comunidades escolares parcerias de responsabilidade e a conscientização de todos os membros.

4. RESULTADOS E DISCUSSÃO

As atividades realizadas pelas equipes de professores responsáveis pela reconstrução da proposta pedagógica da instituição do estudo de caso após as reuniões e discussões entraram em acordo de que era necessário alterar os seguintes itens: Marco Referencial e suas divisões, projetos institucionais e matrizes curriculares, tendo em vista ao diagnóstico realizado pelos gestores na instituição e os problemas levantados pelos docentes, dando ênfase, em primeiro lugar, à melhoria do processo ensino-aprendizagem e a qualidade do ensino.

O Marco Referencial foi revisado e reelaborado, tendo em vista a doutrina e o ideal que a instituição definiu anteriormente, como também a situação socioeconômica vigente e os anseios do seu público-alvo. O Marco Situacional foi alterado frente às últimas modificações econômicas, sociais e políticas que aconteceram no país nos últimos cinco anos, como a crise política e econômica. O Marco Doutrinal presente na proposta pedagógica praticada evidenciou a preocupação da instituição em oferecer o ensino profissionalizante-técnico de qualidade a todos os seus alunos, no qual há a presença da doutrina e o ideal da instituição, encontrando-se em consonância com a missão da instituição, sua visão e valores.

O Marco Operativo descrito na Proposta Pedagógica da instituição trabalha com perguntas, que deverão ser sempre lembradas pela equipe gestora e docentes da instituição, e serão mostrados a seguir: “Como nossas atividades e ações devem ser realizadas, tendo em vista a busca de nosso Marco Doutrinal? De que forma trabalharemos? Quais meios ou métodos devemos utilizar para atingir nosso ideal? Como trabalharemos? Que direção devemos tomar? Quais enfoques daremos ao nosso trabalho?”. Este item não foi modificado pelas equipes de professores, tendo em vista que atende aos requisitos trabalhados.

Os projetos institucionais praticados foram revisados e os docentes optaram que dois continuassem a ser executados e um seria extinto e também optaram em criar dois novos projetos institucionais, cujos enfoques foram o estágio curricular obrigatório.

As matrizes curriculares de alguns cursos técnicos foram modificadas e a inclusão de novas disciplinas foi realizada após vários estudos e pesquisas realizadas pelas equipes de professores participantes do processo. No mês de dezembro do ano de 2017 a nova proposta pedagógica foi encaminhada para aprovação do Conselho Estadual de Educação, assim como os planos dos cursos técnicos que tiveram suas matrizes curriculares alteradas.

A pesquisadora, visando contribuir com a instituição elaborou um projeto de intervenção a partir das análises realizadas, tendo como objetivo principal melhorar a gestão escolar participativa praticada, propondo novas ações a serem implantadas, visando a melhoria da gestão escolar, do processo ensino-aprendizagem e da qualidade de ensino e também em prol do desenvolvimento dos alunos.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nos últimos anos, a gestão escolar tem sido muito discutida e analisada no Brasil, em livros, monografias, artigos científicos, dissertações e teses. Na maioria das vezes, os estudos abordam a gestão escolar democrática em escolas públicas, deixando uma lacuna no conhecimento, em relação à gestão escolar em instituições de ensino privadas. Neste processo, o princípio da participação é essencial, pois permitirá que as ações propostas sejam implantadas de forma mais racional e eficaz para as instituições de ensino e para os alunos.

Vale ressaltar que o planejamento escolar inicialmente surge a partir do PPP ou da PP, sendo que o ideal é que o mesmo seja elaborado pelos professores da instituição, e que seja, sobretudo, de forma participativa.

O presente estudo de caso realizou uma pesquisa qualitativa e descritiva e teve como tema principal a utilização da gestão escolar participativa na reconstrução da Proposta Pedagógica de uma Escola Privada de Educação Profissional Técnica de Nível Médio em São Luís, Maranhão, Brasil. Os objetivos deste estudo foram: apresentar um relato de caso, analisar a PP praticada antes da reconstrução, acompanhar e descrever o processo de reconstrução e avaliar se este processo foi feito de forma participativa, demonstrando as etapas e formas como o todo o processo foi realizado, levando em consideração a importância da gestão escolar participativa no contexto.

Pode-se inferir que a instituição deste estudo de caso propiciou que a reconstrução da proposta pedagógica fosse realizada de forma participativa, na qual os professores tiveram liberdade e autonomia para discutirem e analisarem os problemas da instituição e proporem soluções aos mesmos, como também participaram da elaboração da nova proposta pedagógica da instituição, evidenciando assim uma nova percepção da instituição quanto ao processo de gestão escolar, que não pode ser centralizado nas mãos da direção e sim compartilhado por todos, de forma mais democrática.

Desta forma, cabe acrescentar que na instituição pesquisada há um grande desejo de mudança por parte de todos os membros da equipe gestora e dos seus professores, quanto também de seus diretores. Contudo, reconhecem que as inovações não se concretizam do dia para noite, que há um grande caminho a ser percorrido.

Espera-se que esta pesquisa contribua de forma positiva para enfatizar a importância da gestão escolar participativa no processo de construção ou reconstrução do projeto político pedagógico ou proposta pedagógica de qualquer instituição de ensino. Este assunto não se esgota com este estudo, tendo em vista que a educação não é um processo estático e por isso sempre está em constante mudança, necessitando de outros estudos complementares sobre gestão escolar participativa, principalmente em escolas privadas.

REFERÊNCIAS

[1] Abranches, M. Colegiado escolar: espaço de participação da comunidade. São Paulo: Cortez, 2013.

[2] Brasil. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, 20 dez. 1996.

[3] Cervo, A. L; Bervian, P. A.; Silva, R. D. Metodologia Científica. 6 ed. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2013.

[4] Ferreira, E. M. B. Novos tempos e aprendizagens. Jornal Mundo Jovem, Porto Alegre, v. 14, p. 17, 2016.

[5] Gil, A. C. Como elaborar Projetos de Pesquisa. 5. ed. São Paulo. Editora Atlas, 2010.

[6] Libâneo, J. C. Organização e gestão na escola: teoria e prática. Goiânia: Alternativa, 2014.

[7] Lück, Heloísa. Gestão Participativa na Escola. 11. ed. Petrópolis: Vozes, 2013. (Cadernos de Gestão- Vol. III).

[8] Paro, V. H. Administração escolar: Introdução crítica. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2015.

[9] Veiga, I. P. A. Projeto político pedagógico da escola: uma construção coletiva. In: Veiga, I.P.A. (2013). Projeto político pedagógico da escola- uma construção possível. 29 ed. 2. Reimp. Campinas (SP): Papirus Editora, 2014.

Capítulo 6

O Projeto Professor Diretor de Turma no Ceará: Origem e funcionamento

Thatiane Fernandes de Sousa
Adriana Santos de Oliveira
Rakel Ribeiro Sobreira

Resumo: A pesquisa aborda o Projeto Professor Diretor de Turma que faz parte da política pública de educação do Ceará, a partir do seu surgimento de funcionamento. A metodologia priorizou a análise documental, especialmente de documentos oficiais, e de consulta bibliográfica. Os resultados obtidos com a pesquisa tratam da amplitude de ação desse projeto ao atingir aspectos como a permanência e o rendimento escolar dos alunos por meio de suas emoções, porém são apontadas algumas limitações como a carência na formação dos professores e o pouco tempo disponível para a realização da demanda exigida. Além disso, apesar de quase dez ano de implementação sistemática, não há por parte do Estado uma avaliação aprofundada dos impactos dessas ações na educação estadual.

Palavras-chave: Professor Diretor de Turma, Emoção, Rendimento, Evasão.

1. INTRODUÇÃO

O projeto professor diretor de turma teve início em Portugal na década de 60 do século passado, tendo uma legislação federal que o orienta em aspectos como: práticas pedagógicas, lotação dos professores e currículo escolar.

No Ceará, não há uma legislação que dê direcionamento sobre o projeto, o que existem são orientações gerais que disciplinam as práticas pedagógicas e a lotação dos professores. Essas orientações são dispostas em apenas dois documentos principais: Chamada pública de adesão ao projeto diretor de turma; Portaria de lotação. A chamada pública de adesão (2010) ao projeto, como o próprio nome sugere, informa sobre a proposta do PPDT e explica como fazer para que a escola passe a participar do mesmo. Nela encontram-se as seguintes informações: objetivos, descrição, perfil do diretor de turma, funções do diretor de turma, práticas pedagógicas, processo para a escolha dos professores diretores de turma e informações para a adesão da escola. Trata-se praticamente do único documento, de vinte e quatro páginas, que reúne informações sobre o PPDT no Ceará.

O objetivo desta pesquisa é apresentar a estrutura do PPDT no sentido de fomentar discussões em torno de seu funcionamento. Tal pesquisa justifica-se pelo fato de o referido projeto está implantado em quase todas as escolas da rede estadual de ensino do Ceará, atingindo um número elevado de alunos do Ensino Médio, tornando-se, assim, um fértil objeto de estudo sobre questões de permanência, evasão e rendimento escolar.

2. METODOLOGIA

Nesse capítulo aborda-se o percurso da pesquisa, ou seja, o método científico. "Pode-se definir método como caminho para se chegar a determinado fim. E método científico como o conjunto de procedimentos intelectuais e técnicos adotados para se atingir o conhecimento" (GIL, 2008, p. 8).

A pesquisa exploratória foi a primeira etapa metodológica a ser cumprida, a partir dela deu-se a etapa bibliográfica e documental, priorizando o levantamento de fontes que corroborassem para a compreensão do objeto de estudo. Após a reunião das informações consideradas relevantes, realizou-se a análise e discussão do que foi levantado.

O trabalho em questão tem como abordagem de pesquisa o estudo qualitativo, pois dá destaque às análises e reflexões.

3. CONHECENDO O PROJETO PROFESSOR DIRETOR DE TURMA

O diretor de turma teve início em Portugal na década de 1960 com a criação e a regulamentação do cargo a partir do Decreto-lei nº 48.572, de 9 de setembro de 1968. Segundo Oliveira (2010), em Portugal,

> O cargo é de aceitação obrigatória e a cada diretor de turma, designado pelo diretor da escola, preferencialmente entre os professores das respectivas turmas, é atribuída uma gratificação mensal ao longo de todo o ano escolar, podendo cada professor assumir no máximo quatro turmas. (OLIVEIRA, 2010, p.38)

Inicialmente, em Portugal, o diretor de turma existia apenas para as turmas do que corresponde ao Ensino Fundamental no Brasil. A partir de 1973, com a criação do Decreto-Lei nº 102/73, passou a abranger também as turmas do ensino liceal e técnico, ou seja, Ensino Médio e profissionalizante.

No Ceará, o projeto surgiu na programação do XVIII Encontro Estadual da Associação Nacional de Política e Administração da Educação, Seção Ceará (ANPAE/CE), em 2007, quando houve uma apresentação da professora portuguesa Haidé Eunice Gonçalves Ferreira Leite, sobre o tema diretor de turma, despertando o interesse de vários gestores escolares. A professora supracitada é docente do sistema de ensino português e atualmente realiza consultoria ao Estado do Ceará para monitoramento e readequação do projeto nas escolas estaduais participantes.

Após a apresentação do projeto no evento promovido pela ANPAE/CE, segundo Lima (2014), três gestores dos municípios de Canindé, Eusébio e Madalena realizaram o projeto piloto em suas localidades e após perceber os resultados positivos obtidos por eles, a SEDUC/CE, em 2008, implantou o projeto em 25 Escolas Estaduais de Educação Profissional do Ceará e, em 2010, abriu edital para adesão das escolas regulares.

Vale ressaltar que este edital de adesão é um dos documentos norteadores mais importantes do projeto, já que, ao contrário do que ocorre em Portugal, o Ceará não tem legislação específica para o planejamento, execução e avaliação dessa política.

O referido projeto tem como objetivos, segundo (SEDUC, 2010, p.9):

> Proporcionar a medicação e a articulação de diferentes interesses entre alunos, pais, gestores escolares, professores e governo; construir a identidade social do educando; funcionar como uma estratégia de disciplinamento escolar; interligar a escola á família, sendo uma alternativa de gestão pedagógico-administrativa; equilibrar a relação entre educação formal e informal; acompanhar e atuar nos índices de abandono, evasão, repetência e violência escolar; ter o professor como operador do projeto e gestor de turma; integrar escola e família; incentivar o trabalho pedagógico cooperativo; mobilizar estratégias significativas; aliar razão e emoção, não trabalhando apenas aspectos racionais; fomentar a liderança colaborativa entre professores; elevar os índices de aprendizagem dos educandos; estimular a autonomia juvenil; atuar no combate à indisciplina; humanizar o processo de ensino aprendizagem.

Ainda sobre a introdução inicial do projeto nas escolas Lima (2014) explica que em 2010 apenas turmas do 9º ano do Ensino Fundamental e 1º ano do Ensino Médio foram contemplados para participar, sendo no ano seguinte, em 2011, ofertado também para as demais turmas do Ensino Médio. Houve, ainda segundo Lima (2014), por parte das escolas a crescente adesão ao projeto que possibilitou chegar ao ano de 2013 com 249 escolas participantes e atualmente (2017) quase a totalidade dos estabelecimentos estaduais de ensino do Ceará, que oferecem Ensino Médio, fazem parte do PPDT.

A referida chamada pública de adesão explicita do que se trata o projeto.

> O Projeto Diretor de Turma caracteriza-se, fundamentalmente, por um conhecimento aprofundado e sistematizado do aluno. Na mediação que se realiza entre os alunos e os demais professores da turma, promove-se o desenvolvimento de um trabalho cooperativo, que oportuniza aos professores conhecer as problemáticas que fazem parte do cotidiano de cada aluno e implicam diretamente no seu desempenho escolar. (CEARÁ, 2010, p.1)

Inicialmente, para a realização dos aspectos apresentados até aqui, o projeto previa a destinação de 5 horas/aula da carga horária semanal de trabalho do professor para a realização das atividades estabelecidas pelo PPDT. Hoje, o projeto disponibiliza 4 horas/aula, ou seja, menos tempo para o professor realizar o mesmo número de atividades já previstas desde o início do projeto.

A lotação dos professores nas escolas estaduais do Ceará é disciplinada por um documento publicado anualmente no diário oficial do Estado: Portaria de lotação. A partir das orientações contidas nessa portaria é que o núcleo gestor de cada escola articular os espaços (laboratório de informáticas, multimeios, atendimento especializado) e as turmas que atuarão cada professor.

Os professores diretores de turma (PDT's) devem atuar junto aos alunos atentando para os seguintes aspectos:

- Conhecimento do aluno em toda a sua dimensão.
- Orientação personalizada aos alunos.
- Adequação do plano de estudos.
- Observação dos comportamentos em situações coletivas.
- Conhecimento dos interesses, atitudes, valores e hábitos de trabalho.
- Promoção de uma correta integração do aluno na vida escolar;
- Clima de liberdade que facilite a adaptação social, física e
- intelectual do aluno.
- Alunos com dificuldade de acompanhamento especial;
- Atividades extracurriculares.

- Ser o elo entre a escola e a família.

(CEARA, 2010, p. 6)

A portaria de lotação de 2017 diz como devem ser lotados os professores diretores de turma, explicitando: competências; vínculo empregatício, carga horária trabalhada, carga horária do projeto, restrições e exigências. Conforme abaixo.

> 4.10. Lotação de professor diretor de turma
>
> a) O professor diretor de turma é um professor em efetiva regência de classe com responsabilidades específicas com uma das turmas em que é
>
> docente. Nesta turma, além de suas disciplinas específicas, ministra o componente curricular Formação para a Cidadania e Desenvolvimento de Competências Socioemocionais.
>
> b) A decisão pela implementação do professor diretor de turma é da escola. Esta poderá lotar professor diretor de turma considerando a mesma quantidade de turmas em que a escola lotou no ano de 2016. Qualquer ampliação deverá ser submetida à Crede/Sefor para apreciação.
>
> c) O professor diretor de turma desenvolverá suas ações em 04 (quatro) horas semanais, sendo 01 (uma) hora como regente do componente curricular Formação para a Cidadania e Desenvolvimento de Competências Socioemocionais e outras 03 (três) horas, distribuídas da seguinte forma: 01 (uma) hora para as atividades de atendimento individual aos estudantes, 01 (uma) hora para atendimento aos pais/ responsáveis e 01 (uma) hora para a organização e análise do dossiê da turma, entre outras ações previstas no escopo do projeto.
>
> d) São requisitos para a efetivação da lotação de professor diretor de turma: I) ser, obrigatoriamente, um professor da turma, ou seja, ministrante de uma disciplina do currículo, além do componente curricular Formação para a Cidadania e Desenvolvimento de Competências Socioemocionais, podendo ser efetivo ou temporário com jornada de trabalho de 20 ou 40 horas semanais;
>
> II) ser lotado como diretor de turma em uma única turma. Quando, em último caso, a referida lotação não for possível, ele poderá ser lotado em, no máximo, duas turmas, desde que em turnos diferentes na mesma escola, ou ainda, em outra escola.
>
> III) ter perfil adequado ao caráter e natureza das ações do projeto, passando por processo de adesão coordenado pela escola.
>
> f) O docente que for lotado como diretor de turma não poderá assumir outras atribuições fora de regência de sala de aula a exemplo da função de Professor Coordenador de Área – PCA. (SEDUC, 2017, p.76)

A portaria de lotação apresentada acima direciona a respeito dos quesitos para que o professor seja lotado no PPDT, além de especificar a carga horária destinada ao projeto. Sobre o aspecto da carga horária, uma das dificuldades torna-se atender e conhecer individualmente os alunos, conforme o projeto orienta, tendo apenas 04 (quatro) distribuídas da seguinte forma: 1 (uma) hora/aula para ministrar a disciplina de Formação para a cidadania e 3 (três) horas/aula para atender pais/responsáveis, alunos e professores, além de construir, analisar e divulgar o dossiê de turma e realizar as outras atividades do PPDT. Quanto às atividades ou atribuições são:

- Realizar atividades que envolvem alunos, professores, pais ou responsáveis, Núcleo Gestor, possíveis parcerias com a comunidade educativa e elaboração do Dossiê de Turma;
- Realização das Reuniões de Conselho de Turma;
- Analisar o registro de faltas;
- Analisar as coletas de dados de informação por disciplina fornecida

por cada professor de cada disciplina;

- Analisar Atas das reuniões dos Conselhos de Turma, junto com o Secretário que as digitou.
- Organizar o Dossiê da Turma.

- Fornecer informação da Turma.
- Discutir e definir com os professores estratégias de ensino aprendizagem.
- Promover o trabalho de equipe entre os professores.
- Favorecer a coordenação interdisciplinar.
- Recolher/fornecer informações sobre assiduidade/comportamento/ aproveitamento.
- Analisar problemas dos alunos.
- Coordenar relações interpessoais e intergrupais.
- Coordenar a elaboração de propostas de apoio pedagógico, nas

disciplinas de dificuldades.

- Propor/debater formas de atuação entre escola/pais, durante as

reuniões de Conselho de Turma.

(CEARA, 2010, p.6)

É importante lembrar que além da turma da qual é diretor, o professor também tem outras turmas na escola nas quais leciona. Dependendo da área de formação e da carga horária de trabalho, o professor pode ter mais de 20 (vinte) turmas, ou seja, são diários para preencher, planejamentos para realizar, provas para elaborar, trabalhos e atividades para corrigir, além de ser diretor de turma e procurar desenvolver todas essas atividades do projeto.

A chamada de adesão ao projeto, em 2010, previa que seria realizada uma reunião entre professores e núcleo gestor para a escolha dos professores diretores de turma. Os professores poderiam ser indicados ou aderir por livre vontade, em todo caso, seria apreciado pela comunidade escolar e todo o processo deveria ser registrado em ata que seria enviada à SEDUC-CE.

Nos primeiros anos de inserção do projeto, ocorriam formações, geralmente semestrais, para os professores, mas com o passar do tempo estas foram diminuindo e, atualmente, as informações chegam através dos coordenadores escolares que vão para as reuniões ou dos coordenadores regionais do projeto que visitam periodicamente a escola para perceber o andamento do mesmo na unidade escolar.

Um dos pilares do projeto é a aproximação da família na escola. Sabe-se que a presença dos pais na vida escolar dos filhos não é apenas uma obrigação, mas antes de tudo um direito expresso na lei de diretrizes e bases da educação nacional (Lei nº 9.394/96) que no seu artigo 12, inciso VII, determina que é um dever dos estabelecimento de ensino "informar pai e mãe, conviventes ou não com seus filhos, e, se for o caso, os responsáveis legais, sobre a frequência e rendimento dos alunos, bem como sobre a execução da proposta pedagógica da escola".

Atrair as famílias para "dentro da escola" tem se mostrado um problema, especialmente nas grandes cidades, como é o caso de Fortaleza, na qual os arranjos e a rotina familiar são diversificados. Apresenta-se mais um desafio para que a proposta do projeto professor diretor de turma seja vivenciada na prática: o professor diretor de turma deve ser um elo entre escola e família.

Diante do que foi apresentado, é perceptível que o professor diretor de turma concentra um elevado número de obrigações a serem cumpridas junto aos alunos, à escola, à família e à comunidade escolar.

Além de apresentar as ações e atividades específicas do professor para com pais/responsáveis, alunos, professores, núcleo gestor e comunidade, a chamada de adesão também elenca um rol de características elementares do perfil do diretor de turma. São elas:

- Motivado para desempenhar a função;
- Participativo, articulador e coordenador do trabalho desenvolvido pelos vários professores dos Conselhos de Classe;
- Capaz de estabelecer bom relacionamento com alunos, pais eresponsáveis;

> - Promotor e fomentador do bom relacionamento entre alunos e outrossujeitos da comunidade educativa;
> - Gerenciador de situações de conflitos;
> - Promotor de um ambiente facilitador do desenvolvimento pessoal e
> - Social dos alunos;
> - Conhecedor da legislação em vigor, avaliação e estatuto dos alunos.
>
> (CEARÁ, 2010, p. 14)

O perfil desejado para a função exige habilidades diversas do professor, como apresentado acima, no entanto, essas características nem sempre são natas e muitas vezes é preciso adquirir na prática do projeto. Há também quem não consiga atingir esse perfil ou consiga parcialmente por motivos diversos que em momento oportuno serão discutidos.

Segundo o edital de adesão, principal documento do projeto, o sujeito social mediador das ações previstas é o professor diretor de turma, que é conceituado como:

> Um professor que leciona disciplina de sua área de formação e ministra simultaneamente a disciplina de Formação Cidadã. Suas atribuições vão de encontro à articulação entre pais, núcleo gestor, professores e alunos que compõem a turma. O diretor de turma tem quatro horas da carga horária semanal para efetivar: atendimento aos pais; organização do dossiê da turma e a disciplina de Formação Cidadã, com vistas a debater problemas socioeconômicos e culturais, identificados no portfólio dos alunos. A partir daí, são discutidos problemas de ordem pessoal ou social, cultural, diversidade étnica, linguística, cognitiva e de integração. A finalidade das ações é promover valores intrínsecos à aprendizagem mediante convivência solidária e social, onde os atores são, também, espectadores. As intervenções são delineadas em reunião do conselho de turma e registradas em ata. (CHAVES; LEITE, 2010, p. 3)

Na execução do projeto o uso da linguagem é um importante fator para o resultado do mesmo, é preciso entender a linguagem (não só a oral, mas a cultural e a corporal também) dos jovens, para acessá-los. No PPDT é o professor quem vai ao encontro do aluno, buscando entender o porquê de atitudes, medos, dúvidas, apatia, agressividade.

As diretrizes do projeto também determinam que o professor deve, dentre outras atividades, construir o dossiê, fazer mapeamento de sala, organizar e coordenar conselho de turma, realizar o atendimento à família do aluno e ao próprio aluno e lecionar a disciplina de formação para a cidadania.

O dossiê da turma é construído das informações individuais dos estudantes e suas famílias, a partir desse instrumento o professor diretor de turma tem os dados necessários para elaborar estratégias relacionadas aos problemas identificados na turma, podendo agir individual ou coletivamente.

O mapeamento de sala, segundo o que diz o projeto, ajuda os alunos a saírem dos grupos habituais e estabelecer um disciplinamento, pois a partir dessa ferramenta cada um tem um lugar específico dentro da sala. Essa ferramenta de gestão de sala de aula deve ser discutida e acordada com os alunos, apenas se houver quebra do acordo é que o professor deve intervir e fazer o mapeamento da sala a partir de sua análise.

O conselho de turma é realizado bimestralmente com a presença de professores, representante de pais e alunos e diretor de turma. A partir dele, as informações sobre a turma são repassadas aos interessados e estratégias de melhorias são pensadas coletivamente. O projeto orienta que os representantes de pais e de alunos sejam eleitos entre aqueles que estejam interessados e apresentem perfil de liderança.

O atendimento à família e aos estudantes é um aspecto bastante relevante do projeto professor diretor de turma, momento propício para gerenciar conflitos, levantar informações e aproximar a escola da família. Esse acompanhamento ocorre a partir de conversas, pessoalmente ou por meio de contato telefônico.

Além dessas estratégias, o projeto também prevê que exista a disciplina “Formação para a cidadania” no currículo escolar das turmas atendidas, ministrada pelo professor diretor de turma. Tal componente curricular não tem caráter de aprovação ou reprovação e tem como objetivo propor temas relevantes para a construção de um amadurecimento educacional, social e cultural dos alunos.

As ações deste e de outros projetos é acompanhada pela SEDUC-CE que com o objetivo de monitorar e redimensionar os percursos está presente nos 184 municípios cearenses através das 20 Coordenadorias Regionais de Desenvolvimento da Educação (CREDE) e da Superintendência das Escolas Estaduais de Fortaleza (SEFOR). Cada CREDE tem, segundo informações coletadas no site da SEDUC, uma coordenadoria específica para o PPDT. Já Fortaleza, por possuir mais 150 escolas estaduais, conta com 6 (seis) coordenadorias, uma para cada das seis subdivisões das superintendências na cidade.

Conforme expõe Lima (2014), uma ferramenta importante no monitoramento das ações realizadas pelas escolas é o Sistema Integrado de Gestão Escolar (SIGE) que é alimentado com dados variados sobre a unidade de ensino. Um dos elementos que compõe este sistema é o PPDT.

Como apresentado, o sistema possibilita o monitoramento de vários aspectos das práticas escolares e o PPDT é apenas um deles. O sistema do projeto professor diretor de turma é alimentado, na maior parte das vezes, pelos alunos com a supervisão dos professores diretores de turma ou pelos próprios professores em caso de inexistência de laboratório de informática na escola.

O sistema do PPDT é uma ferramenta importante para conhecer a realidade de cada aluno e turma, possibilitando, então, uma ação direcionada na tentativa de sanar problemas identificados, por exemplo, o baixo rendimento em matemática é detectado a partir do sistema e a comunidade escolar pode criar estratégias no sentido de elevar o aprendizado na disciplina.

4. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Fica claro, a partir do exposto, que a intenção é elevar o desempenho escolar por meio de uma aproximação entre escola, aluno e família, possibilitando conhecer individualmente os estudantes não só em suas dificuldades escolares, mas também no seu contexto social e, em especial, no relacionamento com a família, hábitos, aptidões e gostos pessoais. Enfim, compreender o contexto do aluno e como este pode interferir no seu modo de ser na escola.

A chamada pública, principal documento do PPDT, fortifica essa ideia de que conhecer o aluno é ir além dos muros da escola, é adentrar na individualidade e ao mesmo tempo na sociabilidade de cada um.

No entanto, apesar da potencialidade do projeto e seus objetivos pertinentes, há limitações que dificultam sua maior efetividade: excesso de atribuições e atividades direcionadas ao professor diretor de turma; carga horária insuficiente destinada ao cumprimento das ações previstas; carência de formação para os professores e para a comunidade escolar; dificuldade de parceria entre a família e a escola; o perfil esperado do professor nem sempre é levado em consideração ou estimulado.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A implementação do Projeto Professor Diretor de Turma no Ceará incrementou as possibilidades de atuação do poder público no acesso, na permanência e no rendimento dos alunos de Ensino Médio das escolas estaduais. Parte da carga horária de aulas dos estudantes e de trabalho dos professores passou a ser destinada ao atendimento das diretrizes do projeto.

A estrutura do projeto preza pela atenção aos aspectos emocionais e relacionais dos alunos com seus pares e com os grupos sociais nos quais está inserido. Assim, é exigido do professor diretor de turma um conhecimento aprofundado sobre a turma que ele acompanha e uma relação amigável, no entanto, circunstâncias dentro e fora do ambiente escolar interferem nos resultados esperados do projeto.

Enfim, o projeto professor diretor de turma apresenta uma proposta bastante conectada com a perspectiva atual que prioriza a educação integral, ou seja, processos pedagógicos que visam abordar os alunos como seres completos, integrais, não só seres capazes de desempenhar atividades cognitivas.

Porém, há aspectos práticos ligados ao cotidiano da escola que precisam ser aprimorados no sentido de que o projeto avance no alcance de seus objetivos como, por exemplo, ampliação da carga horária do projeto, investimento em formação de professores, criação de estratégias para aproximar a família e melhoria das ferramentas de acompanhamento do projeto.

REFERÊNCIAS

[1] Brasil. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Centro de Documentação e Informação. Brasília: Edições Câmara, 2013.

[2] Ceará. Chamada pública de adesão ao projeto professor diretor de turma. Fortaleza: SEDUC/CE, 2010.

[3] ____ Portaria nº 1.433/2016, de 21 de dezembro de 2016 que estabelece a lotação dos professores nas escolas estaduais para o ano letivo de 2017. Fortaleza: SEDUC/CE, 2016.

[4] Chaves, Maria Luíza B.; Leite, Haidê Eunice G. F. O Projeto Diretor de turma no Ceará, dois anos depois. Disponível em: http://www.anpae.org.br/congressos_antigos/simposio2009/126.pdf. Acesso em: 5 de outubro de 2014.

[5] Gil, Antônio Carlos. Métodos e técnicas de pesquisa social. São Paulo: Atlas, 2008. 6ªed.

[6] Lima, Ana Léa Bastos. Escolas estaduais de educação profissional – A experiência do ensino médio integrado à educação profissional do Ceará a partir de 2008. Universidade Federal de Juiz de Fora. Dissertação do Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública. Juiz de Fora: UFJF, 2014.

[7] Portugal. Decreto lei nº 102/73 que estabelece normas de ampliação do Projeto Professor Diretor de Turma. Lisboa: Ministério da Educação, 1973.

[8] ___ Decreto lei nº 48.572/60 que cria o Projeto Professor Diretor de Turma. Lisboa: Ministério da Educação, 1960.

[9] Oliveira, Maria Celeste Cardoso de. O diretor de turma aos olhos dos alunos do 2º e 3º ciclos do ensino básico. Instituto Superior de Educação e Trabalho. Dissertação do Mestrado em Educação. Porto: ISET, 2010.

Capítulo 7

Relações interpessoais entre gestores e docentes da Escola Municipal Jardim de Bela Vista no Município de Castro/PR

Elisangela Ferreira dos Santos
Aparecida Solivam de Oliveira
Douglas Grzebieluka

Resumo: O presente artigo – Relações interpessoais entre gestores e docentes da Escola Municipal Jardim de Bela Vista – tem como objetivo geral responder qual é o papel do gestor na mediação de conflitos entre gestores e docentes, analisar como é organizado o ambiente escolar para reduzir a situação de conflito entre eles e, mais especificamente, atingir os seguintes objetivos: estudar os comportamentos que levam aos conflitos, compreender de que forma se pode melhorar a relação entre gestores e docentes, investigar o campo em que mais acontece o conflito (e quais são as principais causas) e conceber quais estratégias o gestor pode utilizar para alcançar o grau de satisfação de sua liderança na comunidade. O artigo também dialoga com a questão da gestão democrática, mostrando qual a sua finalidade e por que ela interfere nas relações interpessoais, além de problematizar se ela realmente acontece dentro da escola. Para tanto, foram realizados questionários com a equipe gestora e docentes, o que permitiu observar que o principal motivo relatado foi a falta de comunicação, de sensibilidade, empatia, valorização e respeito a diversas formas de expor opiniões no trato com o próximo.

Palavras Chaves: Gestores, Docentes, Gestão Escolar.

1. INTRODUÇÃO

Atualmente, com a correria do dia a dia, com as mudanças que vêm ocorrendo em relação à educação, faz-se necessário que se trabalhem as relações interpessoais, tratando de questões como a empatia, principalmente com os gestores, que são os responsáveis em saber como mediar e resolver conflitos dentro do ambiente de trabalho, interferindo no bom andamento das atividades e resultados esperados dentro da escola.

Este artigo busca entender os motivos que levam aos conflitos entre gestores e professores, respondendo o seguinte questionamento: qual é o papel do gestor na mediação dos conflitos entre docentes e na gestão escolar?

O objetivo geral do trabalho foi analisar como é organizado o ambiente escolar para reduzir a situação de conflito entre professores e gestores em uma Escola Municipal no município de Castro- PR, tendo sido traçados os seguintes objetivos específicos: estudar os comportamentos que levam aos conflitos entre gestores e professores, compreender de que forma melhorar a relação entre gestores e docentes e as possíveis soluções, investigar o campo em que mais acontece o conflito e quais são as principais causas e perceber que estratégias o gestor utiliza para alcançar o grau de satisfação de sua liderança na comunidade. Trata-se de um tema de grande atualidade e evidente relevância social, técnica e científica.

A Gestão Democrática trata de tomadas de decisões no ambiente coletivo, no relacionamento com pessoas que têm uma bagagem de experiências profissionais e pessoais já formada. É preciso, portanto, conhecer cada indivíduo a fim de traçar estratégias para a melhoria do trabalho e do andamento das atividades coletivas a fim de melhorar a qualidade de ensino.

Como contribuição para a área de gestão, buscaram-se soluções que possam auxiliar a melhorar essas relações.

2. METODOLOGIA

Essa pesquisa é de natureza básica. Segundo Prodanov e Freitas (2013 p.51), "a pesquisa básica objetiva gerar conhecimentos novos úteis para o avanço da ciência sem aplicações práticas previstas. Envolve verdades e interesses universais".

A pesquisa de natureza básica também pode ser classificada como pura, segundo GIL (2002, p.18): "[...] uma pesquisa pura pode fornecer conhecimentos passiveis de aplicação pratica e imediata".

Para a realização deste artigo, foi utilizada a pesquisa explicativa, que tem como objetivo explicar as causas e os efeitos para compreender o que ocorre no ambiente escolar gerando conflitos entre gestores e professores. Essa prática visa propor leis mais amplas, estruturar e definir modelos teóricos, relacionar cinco hipóteses em uma visão mais unitária do universo ou âmbito produtivo em geral e gerar hipóteses ou ideias por força de dedução lógica (Lakatos e Marconi, 2011).

A abordagem foi de forma qualitativa, a qual, segundo os autores Vieira e Zouain (2005), atribui importância fundamental aos depoimentos dos atores sociais envolvidos, aos discursos e aos significados transmitidos por eles. Nesse sentido, esse tipo de pesquisa preza pela descrição detalhada dos fenômenos e dos elementos que os envolvem.

Foi utilizada ainda a pesquisa bibliográfica, que consiste em reunir dados nos quais a investigação foi baseada.

Cervo e Bervian (1983, p. 55) definem a pesquisa bibliográfica como a que:

> Explica um problema a partir de referenciais teóricos publicados em documentos. Pode ser realizada independentemente ou como parte da pesquisa descritiva ou experimental. Ambos os casos buscam conhecer e analisar as contribuições culturais ou científicas do passado existentes, sobre um determinado assunto, tema ou problema.

Foi utilizada também a técnica de pesquisa de campo, que permite extrair dados e informações diretamente da realidade do objeto de estudo, analisando o comportamento dos professores e gestores da escola do Município de Castro – PR.

A pesquisa de campo é, para Gonsalves (2011, p.68), "o tipo de pesquisa que pretende buscar a informação diretamente com a população pesquisada".

Diante disso, foi realizado um questionário (sendo o mesmo para a equipe gestora e para a equipe docente) com perguntas que ajudam a obter as informações necessárias sobre as relações interpessoais e para a busca de estratégias para mediação do conflito.

A pesquisa foi realizada na escola Municipal Jardim de Bela Vista, localizada no bairro Bela Vista, na cidade de Castro PR. A equipe gestora é composta por um diretor e uma pedagoga e a equipe docente é composta por dez professores, mas somente cinco responderam aos questionários.

Para a realização da pesquisa, foram arrolados os seguintes profissionais da escola: o corpo Técnico-Administrativo-Pedagógico (gestores), que é a Pedagoga que tem mais de 23 anos de profissão na área e o Diretor que é a sua primeira experiência como gestor escolar (a equipe administrativa pedagógica será identificada como equipe gestora que respondeu o questionário em conjunto) e 5 professores concursados, os quais serão identificados como A e B, C, D, E.

O instrumento de coleta de dados foi um questionário com questões subjetivas e objetivas.

O questionário, para Lakatos e Marconi (2005), é um instrumento de coleta de dados composto de uma série de perguntas ordenadas, as quais devem ser respondidas diretamente pelos sujeitos e na forma oral.

3. GESTÃO ESCOLAR

Para entender como funciona uma estrutura escolar, é preciso considerar as três áreas de atuação fundamentais nesse artigo: a estrutura física, a estrutura administrativa e a estrutura social. Dentro da escola, cada estrutura tem a sua finalidade. A estrutura física é responsável pela dimensão da escola, o espaço físico, os recursos materiais etc. Já a estrutura administrativa é organizada com uma equipe de gestão, direção, equipe docente e auxiliar, envolve participação da comunidade e a tomada de decisões em conjunto. A dimensão social envolve relações interpessoais, a organização referente à cultura, participação e também sobre a democracia interna, que é o nosso foco de pesquisa neste artigo.

Alonso (1981, p.11) discute que:

> A escola deve sofrer um processo de organização onde a eficiência é determinada pela capacidade de atingir plenamente os objetivos bem definidos, para os quais são canalizados todos os recursos disponíveis, ordenados dentro de um sistema julgado o mais adequado para aquela situação. Esses objetivos, entretanto, são suscetíveis de mudanças e, consequentemente, a estrutura geral da escola também deve mudar.

Sendo assim, a escola é um conjunto que envolve vários fatores, materiais e humanos, e são interligados necessitando assim a ação do gestor, buscando assegurar os objetivos propostos e alcança-los com sucesso.

Entende-se que o gestor educacional acaba sendo confundido com um administrador e é de extrema importância saber diferenciar o administrador, que cuida da parte de administração e tem como sua responsabilidade a parte burocrática, não interferindo significativamente no que acontece ao seu redor. Já o gestor educacional precisa estar em movimento e envolvido com o seu meio. Ele resolve assuntos burocráticos, mas não é o que define o seu papel, a sua função. A gestão escolar envolve vários fatores, como por exemplo, a participação coletiva, democratização da escola, currículo, proposta pedagógica, dentre outros elementos.

Nessa perspectiva de gestão escolar, exige-se certo movimento, interação de ideias, formas de organização que podem gerar conflitos, cabendo ao gestor adotar estratégias para mediar e solucionar desentendimentos da melhor maneira possível, sem deixar que atrapalhe o bom andamento da escola e das relações de trabalho.

Segundo Libâneo (2003, p. 308)

> A organização escolar entendida como comunidade democrática de aprendizagem transforma a escola em um lugar de compartilhamento de valores e práticas, por meio do trabalho, problemas e soluções relacionados à aprendizagem dos alunos e ao funcionamento da instituição. Para tanto, esta precisa introduzir formas de participação real de seus membros nas decisões, como reuniões, elaboração do projeto pedagógico curricular, atribuição de responsabilidade, definição de modos de agir coletivos e de formas de avaliação, acompanhamento do projeto e das atividades da escola e da sala de aula.

Na escola, com a gestão democrática, não há lugar para o individualismo, pois se exige a participação coletiva de todos, e vão ocorrer conflitos que muitas vezes não serão fáceis de resolver. A cooperação de todos na construção de um ambiente harmonioso depende de um bom acolhimento e empatia ao falar e ouvir, criando-se um ambiente de partilha de interesses profissionais e pessoais. É bom estar em um lugar com boas energias, junto de quem se relaciona bem. O local de trabalho é a segunda casa do funcionário, cada conflito demonstra que há algo a ser melhorado, sendo oportunidade de aprendizado.

Dessa forma, Ferreira (2006, p. 57) esclarece:

> Porque a escola é um espaço por excelência de socialização, é a escola que compete à formação de um cidadão que, por estar bem inserido no seu meio, pode sem perda da identidade abrir-se a outros meios, ao diálogo que essa abertura comporta e ao respeito das identidades e de outras formas de estar no mundo. Tornar a escola um espaço dialógico de construção de identidades implica, como tem sido repetidamente notado, que a escola se torne uma organização democrática e participativa, aberta ao meio e dotada de um sentido de comunidade e da sua relação com a comunidade.

É de extrema importância compreender o verdadeiro conceito de gestão democrática, sendo condição para que se entenda essa dinâmica na escola, chamando a atenção para as relações interpessoais de modo que as pessoas consigam se enxergar no outro e na própria comunidade escolar.

Portanto, entendem-se as relações interpessoais como algo fundamental na gestão escolar, tendo como objetivo parar para refletir com os professores e os alunos sobre o tipo de relações que estão sendo vividas na escola e se estão ou não contribuindo para o desenvolvimento social dessas crianças e para uma escola democrática, ou se está sendo camuflada uma suposta autonomia. Vale lembrar que a autonomia dentro da escola democrática não pode ser uma condição dada e sim conquistada, não existindo uma competência individual e sim coletiva, ou seja, esse processo educacional se alimenta sobre o relacionamento de pessoas, orientado por uma concepção de ação conjunta e interativa.

4. A IMPORTÂNCIA DAS RELAÇÕES INTERPESSOAIS NO CONTEXTO ESCOLAR

É a partir das relações com o outro, do vínculo afetivo, que o sujeito vai tendo acesso ao mundo simbólico e assim conquistando avanços cognitivos e aí vem a grande importância tanto para criança quanto para um adulto. O homem precisa se relacionar com os outros a todo tempo, sendo a linguagem um tipo de ação que, se bem desempenhada, pode ter efeitos decisivos na vida do indivíduo e nas vidas das pessoas que estão ao seu redor.

A comunicação pode determinar o desenvolvimento de uma comunidade, sendo a responsável por expressar emoções, sentimentos, ideias, conceitos que fazem com que o ser humano evolua, interagindo, ensinando e aprendendo em contato com o outro.

Em Maturana (2002, p.20)

> A relação com o outro implica na aceitação do outro como legítimo na convivência. A relação fundada na negação, na obediência, no preconceito, sequer pode ser considerada como relação social. Isso porque essas formas de proceder negam a condição biológica dependentes do amor e, assim, nega o outro como legítimo na relação social. Quando ocorre a negação do outro como legítimo na relação social, estamos diante da competição.

Percebe-se que as relações humanas são alimentadas pela emoção e o amor ao próximo é fundamental na relação social, sendo indispensável para o desenvolvimento humano e para o seu aprendizado a partir da aceitação do outro.

5. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Para análise de dados foram coletados 6 questionários com 6 perguntas, onde 1 quem respondeu foi a equipe gestora em conjunto e os outros 5 foram respondidos pelos professores da Escola Municipal Jardim de Bela Vista.

Em relação à primeira pergunta, foi apontado que um dos grandes desafios de um gestor educacional é proporcionar um ambiente integrador, construtivo e harmonioso. Quais são as estratégias para que isso de fato aconteça?

> A equipe gestora fala que "o diálogo é a chave que ilumina todo o processo, focar no maior fluxo de comunicação de tudo que acontece no ambiente escolar e estar sempre pronto a ouvir para estabelecer novas estratégias "
>
> O professor A acredita que "uma gestão democrática e transparente seja uma característica desses princípios "
>
> O professor B diz que "deve existir diálogo, respeito e empenho de todos "
>
> O professor C acredita que "o gestor precisa ser um bom líder e ter empatia "
>
> O professor D aponta "cordialidade, democracia, liberdade de expressões e decisões coletivas. "
>
> O professor E acredita que" neutralidade, educação, polidez, incentivo, motivação e equilíbrio das situações são estratégias que o gestor deve usar. "

Nóvoa (1995, p.35) evidencia que "a escola tem que ser encarada como uma comunidade educativa, permitindo mobilizar o conjunto dos actores sociais e dos grupos profissionais em torno de um projeto comum". Faz-se necessário, pois, deixar claro quais são os limites de cada um para, assim, haver uma colaboração efetiva.

Tendo como base o assunto acima, foi possível identificar que o ambiente, para ser integrador, construtivo e harmonioso precisa de uma boa comunicação entre professores e gestores, buscando sempre um bom relacionamento com todos da equipe, almejando um objetivo comum.

Em seguida, foi realizada a segunda pergunta, que indagou como é a comunicação entre gestores e docentes na Escola Municipal de Bela vista.

> A equipe gestora respondeu que "temos momentos em hora atividade de acompanhamentos, reuniões de alinhamentos, quadros informativos e conversas individuais".
>
> O professor A respondeu que "através de conversas informais e formais, com pautas estabelecidas, discutem-se metas e estratégias para a melhoria do processo escolar."
>
> O professor B respondeu que "deve ser de forma clara e direta. "
>
> Para o professor C, "precisa ser de confiança, flexível, transparente, mas nem sempre isso é fácil no cotidiano. "
>
> O professor D afirma que "essa comunicação acontece no cotidiano, nas reuniões e tomadas de decisões. "
>
> Para o professor E "a comunicação é acessível. "

Nessa concepção, Weiss (1994, p.61) afirma que "a escuta ativa – participar da conversa da outra pessoa sem desviar para outros tópicos ou para você – é o método de comunicação mais eficiente".

De acordo com o assunto tratado acima, é possível resolver um conflito usando estratégias de comunicação para se chegar a uma solução. Com base nessa afirmação, pode-se perceber que é possível administrar um conflito sem que a equipe entre em declínio, respeitando a individualidade de cada membro da equipe.

Na terceira pergunta, indagou-se qual é a reação da equipe gestora perante um erro cometido pelo seu colega de trabalho.

> A equipe gestora respondeu que nunca se erra por querer. "Na busca de sempre acertar, por vezes cometemos deslizes. A principal ação é perguntar o que aconteceu para que a pessoa tenha como mostrar como pensou, ou porque agiu assim. Só depois se delimita como será a intervenção. "
>
> O professor A fala que "o ideal é conversar informalmente, buscando compreender o fato do acontecido e buscar as intervenções necessárias juntos para corrigir a situação. "
>
> O professor B respondeu que "prefere falar a sua opinião diretamente ao gestor, dando sugestões e se dispondo a ajudar. "
>
> O professor C respondeu que "apoia, pois todos estão aprendendo. "
>
> O professor D respondeu que "não costuma opinar e se envolver. "
>
> O professor E respondeu que "prefere falar diretamente ou pede para a pedagoga intervir. "

Conforme Patto (1997, p.319), "a educação para o mundo humano se dá num processo de interação constante, em que nos vemos através dos outros e em que vemos os outros através de nós mesmos".

Diante disso, podemos observar que é fundamental se colocar no lugar do outro e tentar compreender os motivos que levaram ao erro, sem julgamentos, dando oportunidade para que se esclareça e facilitando o entendimento e o motivo que levou ao erro, chegando assim a uma solução sempre através do diálogo.

Na quarta pergunta, foi questionado se há confiança, harmonia, valorização e clareza entre a equipe gestora e a equipe docente.

> De acordo com a equipe gestora esse processo de confiança é um contínuo a ser conquistado. "Estamos no nosso terceiro ano juntos e muito já conseguimos, quando há verdade e comprometimento temos frutos positivos. "
>
> Professor A: "a equipe gestora tem que ser o alicerce da equipe docente onde este tem que buscar a confiança dos gestores para o melhor desemprenho das metas a serem conquistadas. "
>
> O professor B respondeu que "deve existir, caso contrário compromete todo o trabalho. "
>
> O professor C respondeu que, "no momento, estamos caminhando para esse fim. "
>
> Professor D: "sim, estamos sempre trocando ideias. "
>
> O professor E respondeu que "para acontecer isso precisa de diálogo e respeito".

Na visão de Leme (2010, p.114), "é necessário que seja priorizada pelo diretor a promoção de um ambiente de convivência seguro e agradável na escola".

De acordo com a visão de Leme e com as respostas dadas pelos gestores e professores, podemos ver que é possível ter um ambiente harmonioso e de confiança quando ambos agem de maneira verdadeira e comprometida para se conquistar um objetivo comum.

Na quinta pergunta realizada, indagamos se há um relacionamento, uma interação de lazer entre gestores e docentes fora do ambiente de trabalho.

> A equipe gestora respondeu que sim. "Buscamos realizar momentos de confraternização entre todos os funcionários da escola".
>
> O professor A também respondeu que sim. "Sempre tentamos fazer confraternizações fora do horário de trabalho, isso traz uma reciprocidade e convivência melhorada".
>
> O professor B respondeu que sim, " para descontrair e criar amizades. "
>
> O professor C respondeu que sim. "Momentos de descontração fora do ambiente de trabalho sempre é bom. "
>
> Professor D: "já nos encontramos fora do ambiente de trabalho para comemorar o dia do professor. "
>
> O professor E respondeu que "prefere manter uma relação mais estreita com os colegas de trabalho. "

Weiss (1994, p. 42) afirma que "faltam confiança e interesse na maioria dos relacionamentos de trabalho". Portanto, é preciso criar esse clima de confiança, aproveitando cada oportunidade para se comunicar com as pessoas do seu ambiente de trabalho, de forma cordial e harmoniosa.

É através desses momentos fora do ambiente de trabalho que se constrói e conquista a confiança e criam-se novas oportunidades de melhor comunicação e interação entre os funcionários dentro da escola, tendo maior reciprocidade e convivência.

Na sexta e última pergunta, foi questionado quais eram os principais fatores considerados geradores de conflitos.

> A equipe gestora respondeu que "é a falta de comunicação, respeito, falta de diálogo e empatia com o próximo e a não aceitação de opiniões e ideias. "
>
> O professor A respondeu que "é devido à falta de diálogo e profissionalismo. "
>
> O professor B respondeu que "os conflitos é sinal de progresso, mas depende de como eles são mediados. "
>
> O professor C respondeu que "conflitos ocorrem quando as decisões não são debatidas e falta comprometimento. "
>
> O professor D respondeu "autoritarismo e falta de empatia. "
>
> O professor E respondeu falta de diálogo, parceria, compreensão e senso de humanidade.

Berg (2012, p.18) afirma que "o conflito nos tempos atuais é inevitável e sempre evidente. Entretanto, compreendê-lo, e saber lidar com ele, é fundamental para o seu sucesso pessoal e profissional".

Os conflitos existem e fazem parte de qualquer ambiente de trabalho, pois pessoas pensam diferente, agem diferente, mas vai depender de como o gestor media esse conflito e quais estratégias são usadas para resolvê-lo, aprendendo a lidar com ele, todos os conflitos se tornam benéficos e construtivos para o crescimento profissional e pessoal.

6. RESULTADOS ESPERADOS

Compreender como funciona, dentro da Escola Municipal de Bela Vista, a gestão democrática, a questão da inter-relação pessoal entre gestores e docentes e quais as suas consequências, sejam elas positivas ou negativas no ambiente de trabalho, podendo assim compreender o motivo dos conflitos relacionados a eles.

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa possibilitou compreender como funciona a gestão democrática dentro da escola Municipal Jardim de Bela Vista, como são as suas relações interpessoais, dentro do ambiente da escola e quais são as estratégias usadas pelo gestor para mediar e solucionar conflitos, com isso pode-se dizer que mediar e solucionar um conflito não é algo fácil de se realizar dentro de uma escola.

Cabe ao gestor saber gerenciar de maneira que não atrapalhe ou decline o bom andamento da escola, ou seja, não deixando que os objetivos traçados sejam comprometidos. É necessário que examine com cautela e haja compreensão dos dois lados. Somente a partir daí se pode decidir qual a melhor solução. É preciso considerar que um dos principais motivos geradores de conflitos entre gestores e docentes relatados na pesquisa é a falta de comunicação, empatia e aceitação de ideias.

Foi possível perceber que o papel do gestor dentro da escola, em se tratando de conflitos, é muito importante, sendo fundamental que ele saiba mediar e resolver desavenças, buscando usar estratégias de relacionamento que melhorem as relações interpessoais entre gestores e docentes a fim de alcançar todos os objetivos propostos, em busca de melhor interação, harmonia, confiança e respeito a diferentes formas de pensar e expor ideias e demonstrar empatia com o próximo.

Por se tratar de um tema de grande atualidade e evidente relevância social, técnica e cientifica, torna-se necessário que mais pesquisas em relação a esse tema sejam feitas, levando em consideração que as relações interpessoais dentro de um ambiente de trabalho é a chave de um bom clima organizacional, se ele for positivo os resultados poderão ser visto através dos comportamentos, a produtividade, motivação e bem estar dos profissionais que nesse lugar trabalham.

Como futuros profissionais da área da educação, é possível perceber a importância das relações interpessoais dentro do ambiente de trabalho e o quanto elas interferem no desenvolvimento coletivo, saber como se relacionar com o próximo com respeito, empatia e trabalho em equipe é a chave do sucesso de uma escola democrática.

REFERÊNCIAS

[1] Berg, E. A. Administração de conflitos: abordagens práticas para o dia a dia. 1. ed. Curitiba: Juruá, 2012.

[2] Leme, M. I. S. A gestão do convívio escolar. Relacionamento interpessoal. Vitoria: Abpri,2010

[3] Libâneo, J. C. Oliveira, J. F. TOSHI, M. S. Educação escolar: políticas, estrutura e organização. São Paulo: Cortez, 2010

[4] Livros Gratis- o papel do diretor na administração escolar ontem e hoje. Disponível em < https://bit.ly/2PcOoMZ> acesso em 23 de agosto de 2019 aos 13h58 min. Finalidade Educacional

[5] Luck, H. A escola participativa: o trabalho do gestor escolar. Rio de Janeiro: DP&A, 1998

[6] Luck, H. Liderança em gestão escolar. Petrópolis: Vozes Editora,2008

[7] Marconi, M. A; Lakatos, E. M. Fundamentos da metodologia científica. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2005

[8] Maturana, H. R. Emoções e linguagem na educação e na política. 3. reimp. Tradução de José Fernando Campos Fortes. Belo Horizonte: UFMG, 2002

[9] Nóvoa, A. (Org.). As organizações escolares em análise. Dom Quixote. Lisboa, Portugal, 1995. 2382

[10] Paro, V. H. Escritos sobre educação. São Paulo: Xamã, 2001

[11] Patto, M. H.S. Introdução à psicologia escolar. 3. ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1997.

[12] Preedy, M. (et al.). Gestão em educação: estratégias, qualidade e recursos. Porto Alegre: Artmed, 2006

[13] Relações Interpessoais. Um desafio para o gestor escolar. Disponível em <https://goo.gl/1zprVt >. Acesso em 28 de novembro de 2018 as 9h 30min.Finalidade pesquisa.

[14] Significados. Metodologia. Disponível em <https://bit.ly/30HEEvn > acesso em 19 de maio de 2019. Finalidade educacional.

[15] Teixeira, E. As três metodologias: acadêmica da ciência e da pesquisa. 4. ed. Belém: Unama, 2001

[16] Weiss, D. Como resolver (ou evitar) conflitos no trabalho. São Paulo: Nobel, 1994

Capítulo 8

Mudanças no Ensino Médio de Escolas da Rede Estadual Pública de Ensino no RS e seus impactos na organização curricular

Sônia Suzana Farias Weber
Kauana Bonfada Perini
Eduardo Adolfo Terrazzan

Resumo: O presente trabalho é um relato referente às mudanças ocorridas em dois momentos do Processo de Reestruturação Curricular em Escolas Públicas de Ensino Médio do Estado do Rio Grande do Sul. Inicialmente fizemos um breve percurso histórico, apontando alguns fatos educacionais constituídos, que visam evidenciar as alterações curriculares no Ensino Médio (EM), propostos pelo Governo do Estado do Rio Grande do Sul (RS). Nosso objetivo será apresentar uma parte da organização das propostas de implementação e reestruturação curricular via orientações, bem como implicações no processo de reorganização curricular e mudanças nas Escolas de Ensino Médio (EM), tendo como exemplo Escolas de Ensino Médio localizadas na cidade de Santa Maria/RS. Para tanto, utilizamos os documentos orientadores disponibilizados pela Secretaria Estadual de Educação do RS - SEDUC. A fim de apontar: (1) os aspectos legais abordados, procedendo à análise destes documentos norteadores nas instituições de ensino; (2) a efetivação da proposta, comprovada por meio de registros e produções de materiais didáticos organizados pedagogicamente nas escolas, decorrentes dessa reorganização, bem como o documento escolar disponível nesse período (Regimentos Escolares - RE). Cientes de que atualmente, as reformas educacionais tem se concretizado por uma forte tendência e impacto na organização e gestão das escolas, por meio de mudanças às quais se expressam nos conceitos de autonomia, gestão descentralizadora e avaliação, visando atender às necessidades sociais, culturais e científicas da comunidade escolar, que tem a intenção de analisar os desafios enfrentados atualmente pela Escola Pública, em que o maior deles está relacionado à universalização e manutenção de um ensino de qualidade para todos, estabelecido por meio da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (Brasil, Lei nº 9.394, 1996) e na Constituição Federal Brasileira (Brasil, 1988).

Palavras-chave: Ensino Médio. Reestruturação Curricular. Mudanças no Ensino Médio.

1.INTRODUÇÃO

A educação no mundo contemporâneo tem se caracterizado e concretizado cada vez mais como um processo desafiador, de constantes mudanças na sociedade atual. Sociedade está marcada pelo fácil e rápido acesso às informações, mas que descarta na mesma velocidade com que adquire, tornando o conhecimento tão rápido quanto obsoleto, não significativo. Nesse sentido, às mudanças estabelecidas ao longo dos anos em educação, não têm alcançado o avanço tecnológico que nossa sociedade atual vivência em termos de desenvolvimento e transformações sociais.

Temos como pressuposto que os processos de mudanças nos espaços escolares são ainda deficientes e arraigados, constituindo-se em alterações pouco significativas de ordem meramente burocrática, sem nenhuma implicação nas práticas e ações metodológicas, quiçá na organização e estruturação curricular das Instituições de ensino, mesmo estas possuindo autonomia administrativa e pedagógica, segundo a qual prevê a LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Brasil, Lei nº 9.394, 1996).

Ao transcorrer quase duas décadas de vigência da LDB – Lei 9.394 (Brasil, Lei nº 9.394, 1996) observou-se uma longa e árdua caminhada educacional na tentativa de fazer com que a mesma venha a vigorar e ser efetivamente cumprida pelas Instituições Estaduais de Ensino, no que se refere aos aspectos pedagógicos e metodológicos, os quais envolvem a organização de todo o processo escolar, bem como as práticas cotidianas de sala de aula.

Nos últimos anos, vivenciamos na rede pública de ensino do RS duas propostas de mudanças, uma constituída em 2011 e estabelecida no período de 2012-2016, como possível agente de transformação e mediação das práticas e dos processos pedagógicos em desenvolvimento nas Escolas de Ensino Médio no Estado do Rio Grande do Sul e outra, composta ao final de 2016, e estabelecida gradativamente a partir de 2017.

O contexto atual nos indica que a efetivação de novas propostas vem ao encontro de um novo modelo de escola, instaurada a partir da Lei 9.394/96 (Brasil, Lei nº 9.394, 1996) e proposta pelas políticas educacionais, as quais podem estar contribuindo de maneira relevante para uma crise identitária dos agentes envolvidos no processo educacional, tais como: os professores de maneira geral, os alunos envolvidos diretamente neste processo, bem como as instâncias administrativas das instituições de ensino; uma vez que os elementos identitários se constituem, e são articulados com a escola seriada, seletiva e classificatória, no contexto das relações que se estabelecem no cotidiano escolar e na sala de aula, as quais estão sofrendo sucessivas modificações nos últimos tempos. Crise aqui entendida como transformações decisivas em qualquer aspecto educacional, representada na estrutura dinâmica da escola, a qual deve possibilitar entender o contexto em que os indivíduos agem, permitindo aos mesmos mobilizar todos os recursos disponíveis na busca de soluções para seus problemas reais.

Neste contexto, inicialmente, surge à proposta do governo do Estado do Rio Grande do Sul para o Ensino Médio, no período de 2011 – 2014 (SEDUC/RS, 2011), a qual tem como base a articulação das áreas de conhecimento e suas tecnologias com os eixos: cultura, ciência, tecnologia e trabalho enquanto princípio educativo, o que demanda uma formação interdisciplinar, tendo como ponto de partida o conteúdo social.

Sendo assim, neste primeiro processo de implantação de Políticas Públicas Educacionais, para o Ensino Médio Politécnico nas Escolas da rede pública Estadual do RS, retoma-se a discussão sobre ensino técnico viabilizando, de acordo com Azevedo (2013), alternativas para a superação da dualidade entre cultura geral e cultura técnica, por meio de uma concepção de educação unitária e universal – a educação politécnica; a qual Saviani (2005) define como sendo o domínio dos conhecimentos científicos e das diferentes técnicas envolvidas e que caracterizam o processo moderno de trabalho produtivo.

Para que possamos entender como se estabelecem os processos das políticas educacionais brasileiras neste contexto, consideramos necessária uma breve retomada histórica da constituição da educação escolar brasileira e algumas legislações que as orientam.

2.BREVE HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO ESCOLAR BRASILEIRA: ESTRUTURA E ORGANIZAÇÃO

A educação escolar brasileira contemporânea vem marcada por constantes reformas educacionais ao longo do último século, caracterizando-se em quase cem anos de desafios, lutas e transformações sociais. Nas últimas décadas tem-se buscado diferentes maneiras de melhorar a qualidade da educação, iniciando pela universalização do ensino, estabelecida na LDB (Brasil, Lei nº 9.394, 1996), a qual aponta para a busca do atendimento ao educando em sua plenitude, com políticas educacionais que assinalam para a ampliação nos investimentos, na formação de professores e no seu desenvolvimento profissional,

considerado sujeito indispensável no processo de construção do conhecimento, responsável pelos procedimentos de mediação e organização dos saberes necessários à formação humana.

Libâneo*et al* (2012), propõem um estudo histórico da educação brasileira, onde apontam aspectos sociais e políticos, legais e organizacionais, bem como pedagógicos e curriculares da organização escolar. Iniciam sua caracterização a partir da década de 1920, onde o caráter elitista da educação brasileira fez com que a questão educacional se tornasse um problema, marcado apenas no início do processo de industrialização.

De acordo os autores Libâneo, Oliveira e Toschi (2012), a criação do Ministério da Educação, em 1930, aconteceu após a chegada de Getúlio Vargas ao poder com a denominação de Ministério da Educação e Saúde Pública, o qual desenvolvia atividades de vários ministérios como: saúde, esporte, educação e meio ambiente; em 1932, as reivindicações de diferentes movimentos sociais pela ampliação do atendimento escolar e o entusiasmo pela educação, gerou condições para que um grupo de intelectuais educadores preocupados em elaborar um programa de política educacional amplo e integrado, lançasse o chamado Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, redigido e assinado por conceituados educadores da época.

Segundo os autores, o manifesto foi considerado a primeira tentativa de elaboração de um plano de educação para o país, o qual propunha que o Estado organizasse um plano geral de educação e definisse a bandeira de uma escola única, pública, laica, obrigatória e gratuita, onde imperasse a racionalidade científica na educação. Nessa época, a igreja era concorrente do Estado na área da educação.

Foi em 1934, com a nova constituição federal, que a educação passa a ser vista como um direito de todos, devendo ser ministrada pela família e pelos poderes públicos, esta Constituição absorveu parte do conteúdo do manifesto, definindo como principal função do Conselho Nacional de Educação a elaboração do Plano Nacional de Educação, nesse período, o Brasil já implantava as bases da educação nacional.

Libâneo, Oliveira e Toschi (2012), com o Estado Novo (Era Vargas - 1934 a 1945), a racionalidade tecnocrática estava presente no controle político-ideológico, por meio da política educacional. O ministro da Educação e Saúde Pública, Gustavo Capanema Filho, promove uma gestão marcada pela reforma dos ensinos: secundário e universitário, cuja intenção era elaborar uma lei geral de ensino, para propor um plano de educação, com o objetivo de orientar e controlar as ações educativas no país. Até 1953 o ministério foi denominado de Ministério da Educação e Saúde, porém com a autonomia dada à área da saúde surge o Ministério da Educação e Cultura, com a sigla MEC.

Para os autores, o sistema educacional brasileiro até 1960 era centralizado, sendo este modelo seguido por todos os estados e municípios. Em 1961 é aprovada a primeira LBD - Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Brasil, Lei nº 4.024, 1961), a qual se referia à distribuição de recursos públicos educacionais, com a aprovação desta primeira LDB, os órgãos estaduais e municipais ganham mais autonomia, diminuindo a centralização do MEC. Foram necessários treze anos de debate (1948 a 1961) para a aprovação da primeira LDB, onde o ensino religioso facultativo nas escolas públicas foi um dos pontos de maior debate para a aprovação da lei, sendo que o pano de fundo para esta disputa era a separação entre o Estado e a Igreja.

Em 1962, acontece a criação do primeiro Plano Nacional de Educação, do salário educação, fato que marcou a história do Ministério da Educação neste período, possuindo até hoje esta contribuição como fonte de recursos para a educação básica brasileira. Os planos educacionais que sucederam este foram apenas tentativas frustradas de efetivação, todos fracassaram devido aos obstáculos impostos; não havia integração entre os ministérios e a falta de prioridade governamental com a Educação, característica dos sucessivos governos.

A educação no Brasil tem uma nova LDB a partir de 1971 (Brasil, Lei nº 5.692, 1971), que estabelece o ensino obrigatório dos 7 aos 14 anos, prevê um currículo comum para o primeiro e segundo graus e uma parte diversificada, em função das diferenças regionais. De acordo com Libâneo, Oliveira e Toschi (2012), os militares assumindo o poder de 1964 a 1985, a concepção tecnicista de educação se tornou o instrumento de racionalidade tecnocrática, estando neste período o Ministério da Educação subordinado ao do Planejamento. Somente em 1985, com o início da Nova República, pelo então presidente José Sarney propõe-se a racionalidade democrática, sendo neste período criado o Ministério da Cultura.

Em 1988, ocorre a promulgação da Constituição Federal, a qual determina a instituição do Plano Nacional de Educação por lei e, em 1990, no governo Collor, inicia-se a discussão internacional sobre um plano decenal, destinado aos nove países mais populosos do Terceiro Mundo - Brasil, Índia, Bangladesh, Indonésia, Tailândia, Egito, México, Nigéria e Paquistão. Tais países possuem mais da metade da população mundial e, consequentemente, mais da metade dos problemas do mundo, principalmente os educacionais.Em 1992, o MEC é transformado no Ministério da Educação e do Desporto e em 1995, a

instituição passa a ser responsável apenas pela área de Educação. Em 1993, foi editado o Plano Decenal de Educação para Todos, pela UNESCO, pelo UNICEF, pelo PNUD e pelo Banco Mundial, não saindo do papel.

Com a nova LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Brasil, Lei nº 9.394, 1996) ocorre uma severa reforma na educação brasileira. A lei estabelece em seu art.9º que a União deve incumbir-se de elaborar o Plano Nacional de Educação (PNE) em colaboração com estados, Distrito Federal e municípios; traz diversas mudanças às leis anteriores, com a inclusão da obrigatoriedade da educação infantil (creches e pré-escola); prioriza a formação adequada dos profissionais da educação básica apresentando um capítulo específico sobre o assunto; o Ministério da Educação cria o FUNDEF, fundo de valorização do Magistério para atendimento do Ensino Fundamental, com recursos das receitas dos impostos e transferências de estados, Distrito Federal e municípios, vinculados à educação.

As eleições de 1998 adiam o início da discussão do projeto de Lei, sendo aprovado posteriormente pela Lei 10.172/01 (Brasil, Lei nº 10.172, 2001) e sua validade encerrada em 2010, o mesmo previa que 7% do PIB seriam destinados aos investimentos em educação, o qual foi vetado pelo então presidente da república Fernando Henrique Cardoso. Entre as propostas do plano, estava a do projeto de educação que estendesse sua duração e vigência independentes dos governos no poder, garantindo a continuidade das políticas públicas destinadas à educação.

A partir da nova LDB (Brasil, Lei nº 9.394, 1996), o olhar se volta para o EM etapa final da educação básica, a qual estabelece que este tenha a finalidade de consolidar e aprofundar os conhecimentos adquiridos no EF, a preparação para o trabalho e cidadania, o aprimoramento do educando como pessoa humana e a compreensão dos fundamentos científicos tecnológicos dos processos produtivos. Posteriormente, a Emenda Constitucional nº 59/2009 (Brasil, Emenda Constitucional nº 59, 2009), consolidada durante o governo Lula, constitui como dever do Estado a garantia da Educação Básica (EB) obrigatória e gratuita dos 04 aos 17 anos de idade, estabelecendo assim a universalização da EB, não garantindo aos jovens de 18 anos ingresso na educação regular, apenas na Educação de Jovens e Adultos (EJA), cuja matrícula está condicionada à existência de vagas.

Em 2011 é eleita a primeira mulher Presidenta no Brasil Dilma Rousseff tendo exercido o cargo de 2011 até seu afastamento por um processo de *impeachment* em 2016. A mesma dá continuidade ao PDE proposto pelo governo anterior, efetivando ações mais pontuais, como: a criação de cursos universitários no interior do país, a ampliação da oferta de creches e pré-escolas, a elevação dos recursos para a educação, o aumento da oferta de cursos técnicos e tecnológicos e a valorização dos profissionais da educação, neste caso os professores. Das diretrizes propostas por esse governo, uma delas aponta para garantir a educação para igualdade social, a cidadania e o desenvolvimento; afirmando haver garantias aos brasileiros, em especial aos jovens, acesso a escola de qualidade e capacitação dos profissionais; disponibilizando mais verbas para pesquisa e fortalecimento do ensino em todos os níveis; manutenção e potencialização dos programas de ingresso nas universidades; ampliação dos projetos de construção de instituições; envolvimento do poder público e da sociedade civil para erradicação do analfabetismo.

Após esse período, assume o governo seu vice, que apresenta como uma das "mudanças" educacionais iniciais a Medida Provisória nº 746/16 (Brasil, Medida Provisória nº 746, 2016) a qual propõe alterações na LDB vigente (Brasil, Lei nº 9.394, 1996), sendo promulgada pela Lei 13.415/17 (Brasil, Lei nº 13.415, 2017). Traz em seus argumentos para a efetivação das mudanças os dados apresentados pelo MEC, onde assinala que o EM teve: 6 milhões e 700 mil alunos matriculados em 2015, obtendo o pior resultado no IDEB, comparado às outras etapas da escolaridade básica.

A Lei introduz mudanças profundas na estrutura curricular do EM, ficando a nova redação estabelecida desta maneira:

> Art. 35 - O ensino médio, etapa final da educação básica, com duração mínima de três anos, terá como finalidades: I - a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos; II - a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores; III - o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico; IV - a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina.

> E [...] Art. 36. O currículo do ensino médio será composto pela Base Nacional Comum Curricular e por itinerários formativos, que deverão ser organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares, conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino, a saber: I - linguagens e suas tecnologias; II - matemática e suas tecnologias; III - ciências da natureza e suas tecnologias; IV - ciências humanas e sociais aplicadas; e V - formação técnica e profissional. (Brasil, Lei nº 13.415, 2017)

Tais leis que regem e direcionam a educação nacional, igualmente orientam a concepção do currículo escolar para o Ensino Médio, as quais norteiam todo o processo de construção do conhecimento e desenvolvimento humano. Onde os saberes que deverão compor os componentes curriculares, em suas respectivas áreas do conhecimento, devem produzir sentido para o aluno dando conta dos processos formativos nos campos: conceituais, procedimentais e atitudinais, fundamentados por princípios éticos, políticos e estéticos da educação escolar.

3.PRIMEIRA PROPOSTA- ENSINO MÉDIO POLITÉCNICO (2012-2015)

Nesse cenário educacional, antes das alterações na LDB, em 2011 inicia-se um processo que viria a estabelecer significativas mudanças na organização e estrutura curricular das Escolas de Ensino Médio no Rio Grande do Sul. Como uma das ações essenciais no processo de reestruturação da educação, segundo o documento que orienta estas mudanças, a profissionalização passaria a ser prioridade ocorrendo ampliação das possibilidades de inclusão dos sujeitos no mundo do trabalho, por meio da construção de um currículo que contemplasse a formação humana e a formação científico-tecnológica e que viesse romper com a dualidade formação geral versus preparação para o trabalho.

Esta proposta de reestruturação do Ensino Médio apresentou em sua concepção a base na dimensão politécnica, através do aprofundamento da articulação das áreas de conhecimento e suas tecnologias, com os eixos da ciência, cultura, tecnologia e trabalho; tendo como princípio educativo a apropriação e a construção do conhecimento que embasa e promove a inserção social do cidadão. As mudanças que se estabelecem no mundo do trabalho apontam novas demandas para a educação, um novo princípio educativo transformando o trabalho psicofísico em intelectual, sendo esse novo princípio fundamental na escola, cuja função principal é ensinar a compreender e a transformar a realidade a partir do domínio da teoria e do método científico.

Nesse princípio, busca-se romper com as formas tayloristas/fordistas como organização da sociedade, as quais utilizam a pedagogia da memorização, da repetição, dos conhecimentos fragmentados, através dos avanços na ciência e na tecnologia. Se o saber fazer podia se aprender na prática, com pouca escolaridade, o trabalho intelectualizado demanda uma formação escolar sólida, de qualidade, em especial para os trabalhadores para os quais a escola é o único espaço possível de relação intencional com o conhecimento sistematizado.

Para a escola havia o desafio de: desenvolver consciências críticas capazes de compreender a nova realidade e organizar-se para construir a possibilidade histórica de emancipação humana e para tanto retoma o princípio educativo do trabalho, por meio da politecnia, compreendida como o domínio intelectual da técnica, implicando na integração dos conteúdos de formação geral e de formação profissional, como ponto de partida para essa construção dos processos de trabalho objetos da formação, através da superação da lógica disciplinar e da superposição de conteúdos gerais e específicos, a fim de empregar novas formas de seleção e organização dos conhecimentos.

Sendo assim, o Ensino Médio Politécnico, não se profissionalizava, mas estava se enraizado no mundo do trabalho e nas relações sociais, com vistas à promoção da formação científica, tecnológica e sócio histórica, pela participação total do aluno, pela seleção e organização dos conteúdos, contemplando o diálogo entre as áreas de conhecimento; priorizando a qualidade da relação com o conhecimento, sobre a quantidade de conteúdos apropriados de forma mecânica, os quais tenham significado social sobrepondo-se aos critérios formais relacionados à fragmentação. Tendo como princípios orientadores a relação parte-totalidade na proposta curricular, o reconhecimento de saberes, a relação teoria-prática, a interdisciplinaridade, a avaliação emancipatória e a pesquisa.

A seguir relatamos a experiência de uma escola de EM de Santa Maria/RS, da qual acompanhamos diretamente esse processo, por meio de: reuniões, orientações na construção de documentos escolares, materiais pedagógicos de apoio e nos planejamentos didáticos.

4.ARTICULAÇÃO CURRICULAR E DINÂMICA DE PLANEJAMENTO E ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO ESCOLAR NO COLÉGIO ESTADUAL MANOEL RIBAS

O Colégio Estadual Manoel Ribas tem como objetivo oportunizar ao aluno a construção do conhecimento, numa relação dialógica, que promova a inserção social e a cidadania, articulando as áreas de conhecimento e suas tecnologias, numa constante relação entre teoria e prática. Nesse sentido, desenvolve um processo educacional que oportuniza a formação permanente dos alunos, as relações éticas, a compreensão do mundo do trabalho e o entendimento da diversidade, viabilizando a inclusão dos alunos com atendimento educacional especializado. Têm como base em seus princípios a partir de sua realidade, atender as necessidades formativas do aluno, como previsto na LDB (Brasil, Lei nº 9.394, 1996) em consonância com a proposta do ensino médio como etapa final da EB, procura desenvolver uma metodologia de trabalho que oportuniza experiências enriquecedoras e significativas num ambiente acolhedor e desafiador, por meio de situações de aprendizagem que atendam em condições adequadas o desenvolvimento: físico, emocional, cognitivo e social; como: o ser, o aprender, o fazer e o conviver, valorizando os conhecimentos prévios, a cultura da comunidade, propiciando o acesso ao saber local, regional e universal da humanidade.

A matriz curricular do Colégio considera a distribuição dos tempos pedagógicos, para que possa garantir a oferta da formação geral e da parte diversificada, projetando uma ampliação da parte diversificada, de acordo com as orientações da mantenedora. A proporcionalidade de distribuição das cargas horárias dos dois blocos não é rígida, procurando assegurar o processo de ensino e aprendizagem contextualizado e interdisciplinar. Dessa forma, considera a parte diversificada enquanto elemento articulador entre as áreas do conhecimento e o mundo do trabalho, desenvolvido por meio de experiências e vivências, com possibilidade de articulação dos dois blocos do currículo, os quais se desenvolvem nos projetos vivenciais construídos nos "seminários integrados"; pela transversalidade das temáticas, de responsabilidade do coletivo dos professores para promover a construção das aprendizagens, a integração e a construção curricular coletiva.

Para tanto, no processo de integração curricular, fez-se necessário uma reorganização dos tempos pedagógicos, concentrando os horários de trabalho dos professores com os alunos em três dias da semana, de acordo com a carga horária para convergência de encontros na área, havendo garantias de um turno em comum para planejamento, sendo destinadas a cada vinte horas de trabalho do professor, quatro horas de trabalho coletivo, para planejamento metodológico (de conteúdos e atividades didáticas a serem desenvolvidas em sala de aula).

O trabalho nas diferentes áreas do conhecimento foi organizado de maneira que as reuniões de planejamento eram coordenadas pela equipe pedagógica, na primeira semana e, nas semanas seguintes seguia o trabalho com autonomia dos professores. Inicialmente, recebiam as orientações, os rumos, esclareciam dúvidas, avaliavam em conjunto os resultados das atividades programadas e desenvolvidas, apontando as dificuldades de aprendizagem dos alunos e suas próprias na operacionalização e efetivação das atividades didáticas, organizando seus planejamentos por trimestre.

Na definição dos conteúdos disciplinares, os professores reorganizaram a distribuição das horas aulas, estabelecendo objetivos comuns na área, para após definir objetivos gerais de aprendizagens referentes aos conteúdos a serem desenvolvidos; organizando o trabalho na tentativa de manter os planejamentos integrados, objetivando a construção de aprendizagens as quais pudessem estar em consonância com o: saber, fazer e ser do aluno; representados respectivamente pelo que chamamos de aprendizagens ou conteúdos: conceituais, procedimentais e atitudinais.

Com base nos critérios estabelecidos por área do conhecimento, procedia-se à avaliação das aprendizagens planejadas, buscando desenvolver e construir com os alunos ao longo do ano letivo. Neste processo, os conceitos referentes às aprendizagens foram definidos a partir dos critérios de aprendizagens elaborados em conjunto pelos professores nas áreas de conhecimento.

Algumas dificuldades foram enfrentadas inicialmente pelos professores nesse processo, tais como: adaptação à nova carga horária; redução dos conteúdos conceituais e dificuldades em priorizá-los; organização e planejamento do trabalho conjunto nas áreas; pouco tempo para estudo e planejamento, formação inicial orientada para implementação e efetivação da integração curricular; carga horária de trabalho elevada, sem redução das horas frente ao aluno para a programação e organização das "novas" atividades de ensino e aprendizagem.

As superações foram evidenciadas/constatadas pelas observações e análise das atividades de organização e planejamento dos professores, durante a orientação e organização dos encontros e reuniões

pedagógicas, tais como: a organização dos conteúdos que passam a ser articulados na área, buscando suprir a necessidade de carga horária semanal; a necessidade dos professores em encontrar-se para planejar juntos e articular os conhecimentos de acordo com suas áreas; a avaliação da aprendizagem norteada por critérios comuns, a qual começa a se caracterizar como emancipatória, sua efetivação ou não, inicialmente por disciplina, depois área e posteriormente como escola.

A avaliação não se reduziu à mera atribuição de notas, mas gradativamente sua representação foi sendo substituída por conceitos ao longo do período considerado, apontando as falhas e/ou dificuldade dos alunos no processo de aprendizagem, para que os professores pudessem retratar mais fielmente sua trajetória nessa construção. Assim, o registro do desempenho dos alunos foi construído com informações oriundas dos apontamentos e resultados referentes ao desenvolvimento dos conhecimentos nas disciplinas, sistematizados pelas áreas ao longo de cada trimestre.

Posteriormente realizavam-se sínteses desta construção em conselhos de classe; definindo por consenso a expressão dos resultados finais dos alunos, por um dos conceitos: CSA – Construção Satisfatória da Aprendizagem, CPA - Construção Parcial da Aprendizagem ou CRA - Construção Restrita da Aprendizagem. Após a verificação dos resultados obtidos pelos alunos ao longo do processo, oportunizava-se estudos de recuperação aos que não haviam atingido os objetivos de aprendizagem propostos.

Os estudos ocorriam ao longo do trimestre letivo, onde o aluno que não alcançasse CSA na área teria nova oportunidade de recuperação do conceito trimestral, após submeter-se ao PPDA - Plano Pedagógico Didático de Apoio, de responsabilidade do coletivo e professores. Tanto o planejamento, como a execução e avaliação foram elaboradas a partir das aprendizagens já construídas e defasagens apresentadas pelos alunos, com o objetivo de superação das dificuldades constatadas e registradas no processo de avaliação da aprendizagem. Esse processo de organização curricular foi encerrado em 2016, um ano após o novo governo assumir a administração do estado do RS quando apresenta outra proposta, descrita sistematicamente abaixo.

5.A SEGUNDA PROPOSTA DE ENSINO MÉDIO (2016 -2019)

De acordo com o documento de Reestruturação Curricular do Ensino Fundamental e Ensino Médio da Secretaria de Estado da Educação do Rio Grande do Sul (SEDUC/RS, 2016, p.05), "A escola tem o desafio de pensar na integralidade do ser, onde se torna necessário considerar os aspectos do desenvolvimento intelectual, emocional, social e cultural do sujeito". Nesse sentido, a SEDUC/RS justifica com base nos princípios constitucionais sua nova proposta de Reestruturação Curricular, entendendo que este documento expressa a garantia do direito à Educação de todo o cidadão brasileiro.

Nesse contexto, a reestruturação curricular proposta pela SEDUC/RS (2016), embasado nas normas estabelecidas pela Constituição Federal de 1988 e na LDB 9.394/96, traz as discussões propostas pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (Brasil, Resolução CNE/CEB nº 02, 2012), pelo Parecer CEED nº 545/2015 (RS/CEED, Parecer nº 545, 2015) e pelo Plano Estadual de Educação (RS/CEED, Lei nº 14.705, 2015), delineia a educação no Rio Grande do Sul, afirmando partir de um panorama que contemple os processos formativos, os quais se desenvolvem na vivência e convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais, organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais. Assim, reforça que:

> A LDBEN 9394/96 estabelece em seu artigo 9º, inciso IV, que a União, em regime de colaboração com os Estados, Distrito Federal e os Municípios, estabelecerá competências e diretrizes para a educação infantil, o ensino fundamental e o Ensino Médio, que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar formação básica comum. Nesse sentido, a SEDUC reconhece a necessidade de propor a reestruturação do itinerário educacional que contemple as diferentes formas de ensinar e aprender presentes no cotidiano das escolas. A educação escolar, gratuita e obrigatória dos quatro aos dezessete anos de idade, é o primeiro compromisso do Sistema de Ensino no Brasil (Documento da Reestruturação Curricular, SEDUC/RS, 2016, p.06).

Neste contexto, a SEDUC/RS entende necessária a redefinição do currículo de acordo com o que está estabelecido no referido documento propondo alterações curriculares no EF e EM, onde esta acrescenta uma nova área educacional denominada "Ensino Religioso", não previsto como tal na LDB, pois esta lei apresenta agora cinco áreas do conhecimento, como já exposto anteriormente nesse texto, nenhuma delas denominada como tal.

O documento orientador está organizado em duas partes: (1) Ensino Fundamental – anos iniciais; (2) Ensino Fundamental – anos finais e Ensino Médio, subdividido em cinco áreas, a saber: (a) Área de Ciências Humanas, (b) Área de Linguagens, (c) Área de Matemática, (d) Área de Ciências da Natureza, (e) Área de Ensino Religioso.

Em nosso entendimento, o texto da LDB não apresenta o Ensino Religioso como área do conhecimento e sim mais um componente curricular, o qual poderá compor a área de Ciências Humanas e sociais aplicadas ou outra área de escolha da comunidade escolar.

O referido documento afirma que: "O Ensino Religioso, quinta Área do Conhecimento de acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais, ficou sob a responsabilidade da SEDUC com o suporte do CONER/RS e APER/RS" (SEDUC/RS, 2016, p.15), ressalta que para a composição dos textos introdutórios, além das contribuições de cada polo educacional composto por CREs, a equipe de sistematização utilizou como fundamentação teórica a Base Nacional Comum Curricular e demais documentos referência para a Educação Básica, destacando a interdisciplinaridade e o trabalho de planejamento coletivo na organização do currículo dos Ensinos: Fundamental e Médio. Para esta reestruturação apresenta algumas orientações e sugestões de organização e planejamento por meio de conceitos estruturantes, traduzidos na forma de competências e habilidades:

Com a finalidade de otimizar o trabalho a ser planejado e desenvolvido nas escolas, ao final do texto de cada Área, apresentamos o quadro referência com conceitos estruturantes, competências e habilidades a serem trabalhadas em cada ano do Ensino Fundamental anos finais (6º ao 9º ano) e Ensino Médio. Na organização dos conceitos estruturantes e habilidades do quadro referência, utilizamos as "Lições do Rio Grande". Sugerimos que esse material seja consultado por todos para alicerçar reflexões, estudos e proposições. As habilidades sugeridas a cada ano escolar contribuem para atingir a excelência na competência em evidência, e deverão ser completadas pelas unidades escolares de acordo com suas realidades, especificidades e projetos pedagógicos. Importante referir que as habilidades sugeridas permeiam horizontalmente todas as competências, embora não tenham sido listadas repetidamente. Da mesma forma, algumas habilidades que são referidas no Ensino Fundamental – Anos Finais, não se repetem no Ensino Médio, pois se pressupõe que já estão incorporadas e sedimentadas ao saber do estudante. (Documento da Reestruturação Curricular, SEDUC/RS, 2016, p.15)

Afirma que a proposta de currículo atual para o EM está associada à organização de saberes e conteúdos, de uma maneira sistematizada, considerando que com o passar do tempo o currículo passa a traduzir os anseios de mudanças sociais, transformações necessárias, que exigem mais instrução e melhor habilitação técnica, necessitando de um currículo mais complexo. Tornando-se necessário o conhecimento das diferentes concepções sobre o currículo, na busca de uma adequação à realidade das escolas públicas do estado do RS, com base na possibilidade de melhoria na qualidade da educação para ampliar a universalização do acesso ao ensino, realizando esforços para garantir que os educandos possam concluir as etapas da EB na idade recomendada.

Nesse sentido, ressalta que o conhecimento deve mobilizá-los para ser parte efetiva no processo de ensino e aprendizagem, no aprender, na aquisição de habilidades em alfabetização, em matemática, em habilidades analíticas e na resolução de problemas, bem como nas habilidades interpessoais e sociais, de valores e atitudes que lhes permitam constituírem-se cidadãos conscientes, aptos a resolver desafios locais e globais.

Traz o conceito de currículo como uma ampla rede de saberes, o qual transforma as experiências escolares em aprendizagens significativas, construídas coletivamente, devendo a escola estruturá-lo na forma de competências; as quais, segundo Perrenoud (2000) designam a capacidade de mobilizar diferentes recursos cognitivos para enfrentar todos os tipos de situação. Sendo, o currículo construído por conhecimentos socialmente válidos, devendo estar articulados de forma que dê sentido às aprendizagens dos educandos, onde a escola tem o compromisso de atuar, operacionalizando sua construção.

Sendo assim, é necessário que se crie situações de aprendizagem, com a finalidade de desenvolver competências e habilidades, a partir de um currículo transformador, o qual valorize uma ampla rede de saberes por meio de metodologias que atendam às diferentes trajetórias planejadas e vivenciadas pelos educadores, para orientar o processo de ensino e aprendizagem, com objetivos e fins educativos. As competências podem ser traduzidas por atividades a serem desenvolvidas, tais como: projetos e resolução de problemas, bem como tarefas complexas e desafios que despertem os alunos para mobilizar conhecimentos e na medida do possível completá-los.

A expressão dos resultados no Colégio representa o processo de construção da aprendizagem do aluno, de acordo com as orientações da mantenedora via SEDUC/RS. Para tal, em conselhos de classes trimestrais e como previsto no Regimento Escolar:

> "[...] informa sobre o desenvolvimento de sua aprendizagem, que se dá de forma contínua e sistemática através de conceitos, anotações de suas produções e/ou de relatório descritivo de desempenho, conforme estabelecido no regimento atual da escola. Incluem todos os resultados acumulados pelos estudantes, nos conteúdos Conceitual, Procedimental e Atitudinal"(RE, 2017, p.30).

Após o planejamento, a execução e a avaliação individual nas disciplinas e projetos desenvolvidos, em consenso, será expresso como resultado final, um dos seguintes conceitos:

> A - O aluno contemplou as habilidades e competências esperadas para a área e não apresentou dificuldades para o desenvolvimento dos processos da aprendizagem, embasados na apropriação dos princípios básicos das áreas do conhecimento, desenvolvidos na formação geral e na parte diversificada, ambas relacionadas no Plano de Trabalho do Professor. É atribuída trimestralmente e ao final do ano letivo, resulta na aprovação.
>
> B - O aluno contemplou, em grande parte as habilidades e competências esperadas para a área e apresentou poucas dificuldades para o desenvolvimento dos processos da aprendizagem, embasados na apropriação dos princípios básicos das áreas do conhecimento, desenvolvidos na formação geral e na parte diversificada, ambas relacionadas no Plano de Trabalho do Professor. É atribuída trimestralmente, e ao final do ano letivo, resulta na aprovação.
>
> C - O aluno contemplou parcialmente as habilidades e competências esperadas para a área apresentou dificuldades e não apresentou rendimento satisfatório para o desenvolvimento dos processos da aprendizagem, embasados na apropriação dos princípios básicos das áreas do conhecimento, desenvolvidos na formação geral e na parte diversificada, ambas relacionadas no Plano de Trabalho do Professor. É atribuída trimestralmente, e ao final do ano letivo.
>
> D - O aluno não contemplou as habilidades e competências esperadas para a área e não mostrou rendimento satisfatório para o desenvolvimento dos processos da aprendizagem, embasados na apropriação dos princípios básicos das áreas do conhecimento, desenvolvidos na formação geral e na parte diversificada, ambas relacionadas no Plano de Trabalho do Professor. É atribuída trimestralmente, e ao final do ano letivo. (RE, 2017, p.30-31)

Como previsto no RE, o resultado do rendimento dos alunos será composto pelos registros de seu desempenho nas disciplinas, finalizados na área, decorrentes da análise e do desenvolvimento do trabalho escolar por meio da síntese desta construção no coletivo dos professores. Para a definição da aprovação ou reprovação final do aluno, será registrado um dos conceitos: A, B, C e D, de acordo com a situação individual de cada aluno.

6.CONSIDERAÇÕES FINAIS

No cenário educacional muitos desafios são ainda enfrentados, devemos considerar os processos pelos quais a Escola Pública passa neste momento, na busca de encontrar caminhos para superação de suas dificuldades. Dentre eles, está o processo de efetivar a articulação geral entre todos os professores nas áreas de ensino, os quais trabalham com a ideia de que esses são sempre passageiros, isolados e que não há uma política pública contínua de governo para governo, pois ao passo que muda o governo, a educação toma outro rumo e sua antiga caminhada é desconsiderada.

Assim, neste relato apresentamos um breve panorama histórico educacional no Brasil, buscando articular alguns fatos e acontecimentos às mudanças educacionais as quais, entendemos deveriam ser fruto dos interesses coletivos de toda a sociedade. Mas, ainda se mantém apenas no interesse político partidário os quais, pouco ou nada consideram em suas determinações as mudanças e escolhas, a partir da participação social; estabelecendo e promovendo a cada troca de sigla partidária uma nova concepção educacional e

um novo caminho a trilhar pelas instituições de ensino, deixando de evidenciar os aspectos sociais e culturais implicados na sociedade, visando apenas seus interesses econômicos.

As demandas da sociedade contemporânea no trabalho e na vida social estão permeadas pelas novas tecnologias as quais exigem uma formação escolar sólida, ampliada e de qualidade, sendo a escola para o aluno o único espaço possível de relação intencional com o conhecimento sistematizado. Neste sentido, a função precípua da escola ainda se mantém ensinar a compreender e a transformar a realidade a partir do domínio da teoria e do método científico.

REFERÊNCIAS

[1] Azevedo, José Clóvis de; Reis, Jonas Tarcísio (Org.). Reestruturação do Ensino Médio - pressupostos teóricos e desafios da prática, São Paulo, Fundação Santillana, v.01, 2013. ISBN 978-85-6348-915-9. Disponível em:<http://www.educacao.rs.gov.br/dados/livro_ens_med_reestruturacao.pdf>. Acesso em: 12 jun. 2017.

[2] Brasil. Constituição de1988. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília: Senado Federal, 1988. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acessado em: Acesso em: 03 jul.2017.

[3] _____. Conselho Nacional de Educação/CEB. Parecer CNE/CEB nº 05/2011. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília, DF, 2011. Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13448-diretrizes-curiculares-nacionais-2013-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 03 jul.2017.

[4] _____. Constituição Federal de 1988. Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009. Acrescenta § 3º ao art. 76 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias para reduzir, anualmente, a partir do exercício de 2009, o percentual da Desvinculação das Receitas da União incidente sobre os recursos destinados à manutenção e desenvolvimento do ensino de que trata o art. 212 da Constituição Federal, dá nova redação aos incisos I e VII do art. 208, de forma a prever a obrigatoriedade do ensino de quatro a dezessete anos e ampliar a abrangência dos programas suplementares para todas as etapas da educação básica, e dá nova redação ao § 4º do art. 211 e ao § 3º do art. 212 e ao caput do art. 214, com a inserção neste dispositivo de inciso VI. Diário Oficial da União, Brasília, 2009. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc59.htm>. Acesso em: 03 jul.2017.

[5] _____. Lei 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L4024.htm>. Acesso em: 03 jul.2017.

[6] _____. Lei 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1° e 2º graus, e dá outras providências. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 03 jul.2017.

[7] _____. Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 2001. Disponível em: <http://www.observatoriodopne.org.br/uploads/reference/file/439/documento-referencia.pdf>. Acessado em: 03 jul.2017.

[8] _____. Lei nº 11.653, de 7 de abril de 2008. Dispõe sobre o Plano Plurianual para o período 2008/2011. Brasília, DF, 2008. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11653.htm>. Acessado em: < Acessado em: 03 jul.2017.

[9] _____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, 1996. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acessado em: 03 jul.2017.

[10] _____. Ministério da Educação. CNE/SEB. Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica. Brasília, DF, 2013. Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/docman/julho-2013-pdf/13677-diretrizes-educacao-basica-2013-pdf/file>. Acessado em: 03 jul.2017.

[11] _____. Parecer CNE/CEB nº 07/ 2010. Dispõe sobre o Pacto Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica. Brasília, DF, 2010. Disponível em: <http://pactoensinomedio.mec.gov.br/images/pdf/pceb007_10.pdf>. Acesso em: 12 mai. 2017.

[12] _____. Senado Federal. Lei nº 13.415/2017. Altera a Lei nº 9.394, de20 de dezembro 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Institui a política de fomento à implementação de escolas de ensino médio de tempo integral. Diário Oficial da União. Brasília, DF, 2017. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 03 jul.2017.

[13] _____.Base Nacional Comum Curricular. Proposta Preliminar. Segunda Versão. Revista, 2016. Disponível em:< http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acessado em: 03 jul.2017.

[14] _____. Parecer CNE/CEB nº 11/2010. Fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos. Brasília, DF. Disponível em:<http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb007_10.pdf>. Acesso em: 28 abr. 2017.

[15] _____. Parecer CNE/CEB nº 20/2009. Revisa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília, DF. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/docman/?task=doc_download>. Acesso em: 28 abr. 2017.

[16] _____. Resolução CNE/CEB nº 02/2012. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília, DF. Disponível em: <http://pactoensinomedio.mec.gov.br/images/pdf/resolucao_ceb_002_30012012.pdf>. Acesso em: 13 mai. 2017.

[17] Libâneo, José Carlos; Oliveira, João Ferreira de; Toschi, Mirza Seabra. Educação Escolar: políticas, estrutura e organização. In: Pimenta, G. Selma. (Coord.). Coleção docência em formação: saberes pedagógicos, 10 ed, rev. e ampl, São Paulo: Cortez, 2012.

[18] Perrenoud, Philippe. Dez novas Competências para ensinar. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

[19] Rio Grande do Sul. Conselho Estadual de Educação. Lei nº 14.705/2015. Institui o Plano Estadual de Educação–PEE, em cumprimento ao Plano Nacional de Educação–PNE, aprovado pela Lei Federal nº13.005/ 2014. Publicada no DOE n.º120, 26 jun. 2015. Disponível em: < http://www.al.rs.gov.br/filerepository/repLegis/arquivos/LEI%2014.705.pdf>. Acessado em: Acessado em: 03 jul.2017.

[20] _____. Secretaria de Estado da Educação. Departamento Pedagógico. Referenciais Curriculares do Estado do Rio Grande do Sul: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. v.1, Porto Alegre, 2009. Disponível em: < http://portaldoprofessor.mec.gov.br/storage/materiais/0000011650.pdf>. Acessado em: 03 jul.2017.

[21] _____. Secretaria de Estado da Educação. Parecer CEED nº 545/2015. Orienta as Diretrizes Curriculares Gerais para a Educação Básica: educação infantil, ensino fundamental e ensino médio no Sistema Estadual de Ensino. Disponível em:<http://www.ceed.rs.gov.br/upload/1438180324_pare_0545.pdf>. Acesso em: 13 mai. 2017.

[22] _____. Secretaria de Estado da Educação. Proposta pedagógica para o ensino médio politécnico e educação profissional integrada ao ensino médio 2011-2014. Porto Alegre, RS, 2011. Disponível em: <http://servicos.educacao.rs.gov.br/dados/ens_med_proposta.pdf>. Acesso em: 13 mai. 2017.

[23] _____. Secretaria de Estado da Educação. Regimento Escolar – Ensino Médio. Colégio Estadual Manoel Ribas. Santa Maria, RS, 2017.

[24] SAVIANI, Demerval. PDE–Plano de Desenvolvimento da Educação: análise crítica da política do MEC. Educação & Sociedade, Campinas: Autores Associados, vol. 28, n. 100, p.1231-1255, 2007. Disponível em:<http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 13 mai. 2017.

Capítulo 9

O que a BNCC propõe para o Ensino Médio? Reflexões sobre Educação Integral e em Tempo Integral

José Eduardo Nobre Maia
Jean Mac Cole Tavares Santos
Eveline Nogueira Pinheiro de Oliveira

Resumo: Deu-se início, no ano de 2018, o debate em torno da etapa da base nacional comum curricular (BNCC) relativa ao ensino médio. Tendo sido aprovado, o documento, alvo de audiências públicas por todo o país, será marco para orientar os currículos do ensino médio e definir as competências a serem desenvolvidas pelos alunos nesse nível. Tendo em vista que as discussões sobre educação integral e de tempo integral assumem destaque no relevo desse debate, o presente capítulo se propõe a analisar as propostas da BNCC para o ensino médio, especialmente o que se refere a essa ampliação da jornada escolar. Nosso objetivo é compreender e discutir quais os principais pontos que ligam a proposta da base à constituição de uma educação integral e em tempo integral. Para isso, analisaremos o documento construído pelo ministério da educação (MEC) que reúne as propostas da base especificamente para o ensino médio. Nesse sentido, estabelecemos uma discussão ampla sobre o que a BNCC pretende construir em termos de educação integral no ensino médio, realizando um levantamento dos principais pontos contidos na base sobre o tema.

Palavras-chave: Educação integral; tempo integral; ensino médio; BNCC.

1. INTRODUÇÃO

Deu-se início, no ano de 2018, o debate da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) relativa ao ensino médio. O documento foi alvo de audiências públicas por todo o país e irá orientar os currículos e as competências dos alunos nesse nível da educação brasileira. Através da aprovação dessa proposta, são traçados os objetivos de aprendizagem para as escolas de ensino médio de todo o País, debate que há muito tempo perpassa as discussões na esfera do ensino, frente aos seus baixos e insatisfatórios índices de avaliação.

Dentro da proposta da BNCC, o debate sobre educação integral e sobre a ampliação da jornada escolar adquire destaque relevante. É fundamental ter clara a ideia de que a ampliação do tempo escolar não garante a efetivação de uma educação integral, o que demanda a compreensão da escola como espaço para formação integral do aluno, por meio de disciplinas e conteúdos programados e integrados, capacitando-o à transformação do meio social.

Estamos nos referindo a duas categorias que se entrelaçam. A simples oferta de atividades extracurriculares para preencher o tempo ocioso não garante uma educação integral, já que esse modelo deve visar à emancipação, cidadania e autonomia dos sujeitos. O tempo integral deve, portanto, funcionar para o alcance dessa integralidade, o que se encontra proposto em muitos documentos (BRASIL, 1996, 2008, 2014a, 2017), inclusive na própria BNCC.

> A Educação Integral está presente na legislação educacional brasileira e pode ser apreendida em nossa Constituição Federal, nos artigos 205, 206 e 227; no Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei nº 9089/1990); em nossa Lei de Diretrizes e Bases (Lei nº 9394/1996), nos artigos 34 e 87; no Plano Nacional de Educação (Lei nº 10.179/01) e no Fundo Nacional de manutenção e Desenvolvimento do Ensino Básico e de Valorização do Magistério (Lei nº 11.494/2007). (BRASIL, 2010b, p. 1).

Nesse sentido, a provocação trazida por este trabalho tem o intuito de discutir quais os principais pontos que ligam a proposta da base à constituição de uma educação e tempo integrais. Para isso, analisaremos o documento construído pelo Ministério da Educação (MEC) (BRASIL, 2018) que reúne as propostas da base especificamente para o ensino médio.

2. BNCC NO ENSINO MÉDIO: EDUCAÇÃO INTEGRAL E EM TEMPO INTEGRAL

A BNCC é um documento de caráter normativo, cuja missão é traçar os direitos e objetivos de aprendizagem e de desenvolvimento para todos os alunos da Educação Básica brasileira. "A base comum anseia, ainda, ser um mecanismo que contribua para a promoção da equidade nos sistemas de ensino" (SOARES NETO; CASTRO, 2018). Assim, além de determinar uma referência obrigatória para as escolas, a BNCC também fornece orientação para a organização curricular dos estados e municípios.

O documento "Base Nacional Comum Curricular – Educar é a base: ensino médio" foi produzido pelo MEC em parceria com o Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED) e a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME), para reunir as propostas da base para o ensino médio. O Ensino Médio "é a etapa final da Educação Básica, direito público subjetivo de todo cidadão brasileiro. Todavia, a realidade educacional do País tem mostrado que essa etapa representa um gargalo na garantia do direito à educação" (BRASIL, 2018, p. 461).

O ensino médio se apresenta como grande desafio frente aos seus mais recentes insucessos: a estagnação do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) desde 2011; o índice de 1,7 milhão de jovens de 15 a 24 anos que não estuda nem trabalha; a taxa de 82% dos jovens de 18 a 24 que estão fora do ensino superior; e o fato de que, sob algumas perspectivas, o ensino médio teria se transformado em simples preparação para o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) (PEREIRA, 2018). Ademais, de acordo com dados do Censo Escolar, em 2016, apenas 16,6% (8,1 milhões) do total de matrículas realizadas na educação básica brasileira (48,8 milhões) estavam vinculadas ao ensino médio (SOARES NETO; CASTRO, 2018). Nesse sentido, encontra-se na BNCC a esperança de avançar no processo de transformar a estrutura do ensino médio.

A educação integral e em tempo integral já constitui ações e políticas planejadas na esfera da educação pública. Um exemplo disso é que o Plano Nacional de Educação (PNE) (BRASIL, 2014a) traz em sua 6° meta: oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, 50% das escolas públicas, de forma a atender pelo menos 25% dos alunos da educação básica.

> Para chegar a isso, a estratégia é promover, com o apoio da União, a educação básica em tempo integral, por meio de atividades de acompanhamento pedagógico e multidisciplinares, inclusive culturais e esportivas, de forma que o tempo de permanência dos alunos na escola, ou sob sua reponsabilidade, passe a ser igual ou superior a sete horas diárias durante todo o ano letivo, com a ampliação progressiva da jornada dos professores em uma única escola. (PEREIRA, 2018, p. 19).

No que se refere ao contexto do ensino médio, os insucessos em estabelecer um critério de qualidade efetivo nessa etapa podem estar associados a uma necessidade de maior articulação regulatória e de cooperação federativa/redistributiva da União (SOARES NETO; CASTRO, 2018, p. 89). Nessa perspectiva, o MEC apresentou a proposta de reforma do ensino médio através da Lei 13.415/2017, inclusive com a política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. A reforma traz como uma de suas mudanças basilares a ampliação da jornada escolar, devendo alcançar a carga horária de 1.400 horas, sendo a atual 800 horas (BRASIL, 2017). A BNCC é colocada em posição de destaque nessa ampliação, porque que é ela que determina os conhecimentos, competências e habilidades que norteiam os currículos e integram ênfases e itinerários.

O desafio é ainda maior quando, de acordo com Soares Neto e Castro (2018, p. 91), "em 2016, apenas 6,4% das matrículas do ensino médio eram ofertadas em tempo integral". Esse dado coloca em cheque a realização da proposta, nos fazendo questionar se a educação brasileira apresenta contexto apropriado para que a BNCC se efetive no que se refere ao tempo integral, inclusive no que se refere à infraestrutura das escolas e formação dos professores.

A base traz que os alunos devem desenvolver as competências que lhes deem, "como resultado do seu processo de aprendizagem e desenvolvimento, uma formação humana integral que vise à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva" (BRASIL, 2018, p. 25).

> A BNCC do Ensino Médio se organiza em continuidade ao proposto para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, centrada no desenvolvimento de competências e orientada pelo princípio da educação integral. Assim, as competências gerais estabelecidas para a Educação Básica orientam tanto as aprendizagens essenciais a ser garantidas no âmbito da BNCC do Ensino Médio quanto os itinerários formativos a ser ofertados pelos diferentes sistemas, redes e escolas. (BRASIL, 2018, p. 468).

Podemos observar que a proposta da BNCC estaria em consonância com um sentido de integralidade mais complexo que a simples ampliação da jornada escolar.

> Nesse contexto, a BNCC afirma, de maneira explícita, o seu compromisso com a educação integral. Reconhece, assim, que a Educação Básica deve visar à formação e ao desenvolvimento humano global, o que implica compreender a complexidade e a não linearidade desse desenvolvimento, rompendo com visões reducionistas que privilegiam ou a dimensão intelectual (cognitiva) ou a dimensão afetiva. Significa, ainda, assumir uma visão plural, singular e integral da criança, do adolescente, do jovem e do adulto – considerando-os como sujeitos de aprendizagem – e promover uma educação voltada ao seu acolhimento, reconhecimento e desenvolvimento pleno, nas suas singularidades e diversidades. (BRASIL, 2018, p. 14).

Nesse sentido, estender o tempo de permanência na escola é fundamental, mas com "acesso à cultura, arte, esporte, ciência e tecnologia, por meio do acesso a atividades planejadas com intenção pedagógica e articuladas com o projeto político-pedagógico da escola" (SOUSA; SANTO; BERNADO, 2015, p. 144). Pensar a educação integral, tomando o sentido trazido na BNCC, inclui a compreensão de que ela acontece integralmente para além dos muros da escola.

> Independentemente da duração da jornada escolar, o conceito de educação integral com o qual a BNCC está comprometida se refere à construção intencional de processos educativos que promovam aprendizagens sintonizadas com as necessidades, as possibilidades e os interesses dos estudantes e, também, com os desafios da sociedade contemporânea. (BRASIL, 2018, p. 14).

Em meio a tantas demandas complexas que colocam em pauta outras esferas públicas, a integração dos saberes parece ter papel fundamental. Assim, a BNCC, enquanto política pública educacional, propõe a superação da fragmentação disciplinar do conhecimento e a busca de sua aplicação prática, ampliando a importância da contextualização. Desse modo,

> [...] a BNCC do Ensino Médio está organizada por áreas de conhecimento (Linguagens e suas Tecnologias, Matemática e suas Tecnologias, Ciências da Natureza e suas Tecnologias, Ciências Humanas e Sociais Aplicadas), conforme estabelecido no artigo 35-A da LDB. Desde que foram introduzidas nas DCN do Ensino Médio de 1998 (Parecer CNE/CEB nº 15/199857), as áreas do conhecimento têm por finalidade integrar dois ou mais componentes do currículo, para melhor compreender e transformar uma realidade complexa. (BRASIL, 2018, p. 469).

Esse seria o objetivo da política, embora as análises documentais apontem para um "desalinhamento entre os conceitos apresentados na Introdução - na qual a educação integral é central e se constitui como a proposta formativa da BNCC - e o restante do documento, orientado por uma visão fragmentada do conhecimento" (CREI, 2017, p. 2). Precisamos também não esquecer que a educação é uma arena de luta política e econômica, em que "docentes são mobilizados a atender objetivos políticos a fim de alcançar um desempenho educativo e, a longo prazo, favorecer o crescimento econômico e reforçar a competitividade global" (BALL, et al. 2013, p. 10).

A grande questão é que uma educação integral, não apenas em tempo integral, pressupõe o diferente, o inusitado, aquilo que não pode ser previsto. A formação do aluno depende diretamente de fatores como o contexto social, econômico e político que lhe cerca e que impacta as condições culturais, físicas e estruturais da escola da qual ele faz parte. Ademais, o currículo é prática discursiva, que se constrói e reconstrói no fazer-se cotidiano (LOPES, 2015).

Diante do que a BNCC promete em termos de educação integral nos documentos oficiais, nos questionamos se, em seu fazer cotidiano, ela conseguirá construir essa integralidade. Sob uma perspectiva discursiva, a BNCC se coloca como uma política de currículo para o ensino médio, "na qual as transformações científicas, comportamentais e sociais contemporâneas são projetadas como forma de respaldar uma visão de mundo suposta como dada, como algo com o qual temos de lidar de forma transparente e direta" (COSTA; LOPES, 2018, p. 307)

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Uma construção curricular deve ser entendida como produção social contínua (COSTA; LOPES, 2018) e precisa ser tomada como dinâmica e em (re)construção cotidiana.

> A ampliação do tempo não é suficiente para garantir que a escola terá a perspectiva de uma educação integral. [...]. Devemos evitar o modelo assistencialista, no qual o discente fica na escola apenas para não estar na rua. É preciso garantir que a concepção integral da educação contemple currículo, formação e carreira do professor, infraestrutura, gestão, financiamento e, sobretudo, o protagonismo dos alunos. (SOUSA; SANTO; BERNADO, 2015, p. 156).

Os debates sobre educação integral e em tempo integral na BNCC não podem se deslocar de discussões mais amplas. O que fazer com o tempo ampliado? Qual a estrutura disponível para receber essa ampliação de tempo? Há profissionais bem remunerados e engajados no processo? Há recurso disponível para ser investido? Educar integralmente requer esforço, fôlego e dedicação. Requer também uma visão ampliada das culturas, políticas e realidades diferentes que permeiam o País, além do conhecimento consciente das defasagens que se acumulam em nossas esferas públicas.

É preciso, portanto, insistir incessantemente no exercício constante de criticar e repensar o tipo de educação que estamos construindo, o conhecimento que privilegiamos e, consequentemente, o cidadão que estamos formando. Esse também é um esforço de pensar integralmente. Para além das propostas, dos documentos e das políticas prescritas, é necessário que possamos pensar no real, no que acontece no cotidiano escolar em si. É aí que a política educacional acontece em sua integralidade.

REFERÊNCIAS

[1] Ball, S. et al. A constituição da subjetividade docente no Brasil: um contexto global. Revista Educação em Questão, Natal, v. 46 n. 32, p. 9-36, maio/ago, 2013. Disponível em: < https://encurtador.com.br/dowBW>. Acesso em 09 ago. 2018.

[2] Brasil. Lei n° 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Poder Legislativo, Brasília, DF, 23 de dez.1996, Seção 1, p. 27833. Disponível em: < https://encurtador.com.br/cnwCN >. Acesso em 24 julho 2018.

[3] _____ Lei 11.741 de 16 de julho de 2008. Altera dispositivos da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 2008. Disponível em: < http://encurtador.com.br/jvBCJ >. Acesso em 24 julho 2018.

[4] _____ Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e diversidade. Manual da educação integral para obtenção de apoio financeiro através do Programa Dinheiro Direto na escola PDDE/Integral. Programa Mais Educação. Passo a passo. Plano de Desenvolvimento da Educação. MEC: Brasília, 2010b. Disponível em: < http://encurtador.com.br/iksR1 >. Acesso em 24 julho 2018.

[5] _____ Lei 13.005 de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE). Diário Oficial da União [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 2014 a. Disponível em: < http://encurtador.com.br/ijrJU >. Acesso em 24 julho 2018.

[6] _____ Lei 13.415 de 16 de fevereiro de 2017. Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral e outras providências. Diário Oficial da União [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 2017. Disponível em: < http://encurtador.com.br/emnA7 >. Acesso em 24 julho 2018.

[7] _____ Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Educação é a Base: Ensino Médio, 2018. Disponível em: < http://encurtador.com.br/mr279>. Acesso em 03 ago 2018.

[8] Costa, H. H. C.; Lopes, A. C. A contextualização do conhecimento no Ensino médio: tentativas de controle do outro. Educação e Sociedade, Campinas, v. 39, n. 143, p. 301-320, junho, 2018. Disponível em: < https://encurtador.com.br/arFHU >. Acesso em 08 ago. 2018.

[9] Crei. O Desenvolvimento Integral na Base Nacional Comum Curricular: Recomendações sobre a Terceira Versão em análise no CNE. Centro de Referências em Educação Integral, agosto 2017. Disponível em: < https://encurtador.com.br/bfHI4>. Acesso em 09 ago. 2018.

[10] Lopes, A. C. Por um currículo sem fundamentos. Linhas Críticas, Brasília, DF, v. 21, n.45, 445-466, 2015. Disponível em: < https://encurtador.com.br/ptPZ3>. Acesso em 03 ago 2018.

[11] Pereira, W. J. A Base Nacional Comum e o novo ensino médio brasileiro: breve histórico e principais impactos. In: Marieta de Moraes Ferreira/ José Henrique Paim. (Org.). Os Desafios do Ensino Médio. 1ed.Rio de Janeiro: FGV Editora, 2018, v. 1, pp. 15-24.

[12] Soares Neto, J. J; Castro, E. S. A Base Nacional Comum Curricular e a Reforma do Ensino Médio: O Contexto de Transição e as Condições de Implementação nas Escolas Brasileiras. In: Marieta de Moraes Ferreira/ José Henrique Paim. (Org.). Os Desafios do Ensino Médio. 1ed. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2018, v. 1, pp. 85-100.

[13] Sousa, G. J. A.; Santo, N. C. E; Bernado, E. S. A sexta meta do PNE 20142024: um diálogo possível em busca de uma educação integral e(m) tempo integral. Eccos Revista Científica (Online), n.37, p. 143-160, 2015. doi: http://10.5585/EccoS.n37.5556.

Capítulo 10

Escola em Tempo Integral e Educação Integral: Uma análise das políticas públicas no contexto da sociedade brasileira a partir da Constituição de 1988

Francisco Carlos de Oliveira

Resumo: Este artigo tem como objeto as políticas públicas em relação à escola em tempo integral e educação integral e seus desdobramentos a partir da Constituição de 1988. Assim, por meio de uma pesquisa documental e revisão bibliográfica, este artigo propõe objetivo central fazer uma análise sobre o tema desde a Constituição Federal de 1988, que foi fundamental no reconhecimento da educação considerada como um direito social fundamental qual estabeleceu uma ampla rede de proteção à criança e ao adolescente, regulamentada posteriormente pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (1990) e Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996), que ordenaram o aumento progressivo da jornada escolar para 7 horas diárias como norte da política pública educacional reiteradas nos Planos Nacionais de Educação de 2001-2010 (2001) e 2014-2024 (2014). Os resultados parciais indicam que a ampliação da jornada escolar, representou um avanço significativo para diminuir as desigualdades sociais e ampliar, democraticamente as oportunidades de melhorar a aprendizagem e alcançar a qualidade na educação. No entanto, constatou-se que a escola de tempo integral proposta como política pública, ao longo de seu processo de implementação e planejamento, não teve como propósito uma política de Estado. Por situações de vulnerabilidade em relação às questões orçamentárias, administrativas e políticas, pode-se dizer que foram políticas de governo. Portanto, percebe-se a necessidade de uma política de Estado que garanta sua efetividade.

Palavras-chave: Educação, Escola de tempo integral, Educação integral, Políticas públicas, Políticas educacionais.

1. INTRODUÇÃO

Este artigo tem como objeto as políticas públicas em relação à escola em tempo integral e educação integral e seus desdobramentos que tem como marco a Constituição de 1988.

Assim, por meio de uma pesquisa documental e revisão bibliográfica, este artigo tem como objetivo central fazer uma análise sobre o tema a partir da Constituição Federal de 1988, que foi fundamental no reconhecimento da educação como um direito social fundamental e estabeleceu uma ampla rede de proteção à criança e ao adolescente, regulamentada posteriormente pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (1990), Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996), que recomendou o aumento progressivo da jornada escolar para 7 horas diárias como norte da política pública educacional e os Planos Nacionais de Educação de 2001-2010 (2001) e 2014-2024 (2014).

Os resultados parciais indicam que a ampliação da jornada escolar, representou um avanço significativo para diminuir as desigualdades sociais e ampliar democraticamente as oportunidades de melhorar a aprendizagem e alcançar a qualidade na educação.

No entanto, constatou-se que a escola de tempo integral proposta como política pública, ao longo de seu processo de implementação e planejamento, não teve como propósito uma política de Estado. Por situações de vulnerabilidade em relação às questões orçamentárias, administrativas e políticas, pode-se dizer que foram políticas de governo. Portanto, percebe-se a necessidade de uma política de Estado que garanta sua efetividade.

Em princípio, a educação deve ter por objetivo a formação integral dos sujeitos, sendo uma prática social que acontece em diferentes espaços e momentos da constituição da vida social.

Na Grécia antiga o ideal educativo caracterizou-se na busca da harmonia entre a educação física, a educação intelectual e a educação oral. Sendo que o ponto central na Paideia grega consistia em um ideal de perfeição do ser humano em que a razão vem primeiro que o conhecimento (XAVIER, 2016).

O termo Paideia (παιδεία) do grego antigo é utilizado para sintetizar a noção de educação na sociedade grega clássica. A palavra (derivada de paidos (pedós - criança) inicialmente, significava simplesmente "criação dos meninos", isto é, referia-se à educação familiar, os bons modos e princípios morais. Assim, inicia-se um modelo de educação com um sentido mais ou menos semelhante ao que é utilizado atualmente (SANTIAGO, 2012).

De acordo com Xavier (2016), os povos orientais atribuíam a educação e a autoridade máxima às divindades, já na Grécia Clássica o homem era livre para pensar, criticar, refletir e descobrir a partir dele mesmo a racionalidade da vida. O homem seria a medida dele próprio, sendo capaz de transformar, entender e usar em seu próprio benefício os recursos da natureza. Surgem os grandes educadores, os filósofos Sócrates, Platão (também chamado de o primeiro pedagogo) e Aristóteles (discípulo de Platão), considerados as matrizes filosóficas que iniciam a lógica do pensamento ocidental.

2. METODOLOGIA

Esta pesquisa tem como metodologia um estudo documental, teórico e bibliográfico.

As categorias de análise são: Políticas Públicas Educacionais, Educação em Tempo Integral, Educação Integral e Ensino Médio que foram desenvolvidas nas seguintes etapas:

Em um primeiro momento, a pesquisa documental teve como foco os documentos oficiais (fontes primárias) relacionados ao tema, incluindo o arcabouço jurídico constituído por várias leis federais e estaduais, bem como resoluções, portarias, entre outros documentos de sustentação legal, tais como projeto, programas e outros materiais fornecidos pela Secretaria de Estado de Educação ou capturados em *sites* oficiais.

O segundo momento da pesquisa bibliográfica envolveu várias fontes: livros, artigos, publicações científicas de autores referências para o tema, dissertações, teses e *sites* de universidades (com credibilidade de publicações).

3. DESENVOLVIMENTO

3.1. POLÍTICAS PÚBLICAS, EDUCAÇÃO INTEGRAL E EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL.

Citando Jobert e Müller (1990) apud Parente (2018) define a política pública como o Estado em ação, isto é, a ação do Estado. De acordo com Souza (2006, p. 5) "Não existe uma única, nem melhor, definição sobre o que seja política pública". Outros autores como Dye, (2008, p. 1 apud Parente, 2018) a definem também como aquilo que o Estado não faz e deveria fazer, "[...] tudo o que os governos escolheram fazer ou não fazer".

No que se refere à educação integral em tempo integral, conforme Parente (2018), em virtude das descontinuidades de proposições ao longo da história da educação brasileira, é comum dizer que a ausência de política pública na área foi marcante. Porém o que se quer dizer é que ação do Estado foi tímida em relação ao tema. O que se constata é que a ação do Estado mostra-se "de forma mais ou menos contínua, efetiva e legítima, por meio de programas mais ou menos estruturados, com grandes ou pequenos impactos a depender da maneira como são articulados os interesses dos atores envolvidos no processo de decisão política" (PARENTE, 2018, p. 416).

Para este estudo, será feito um histórico da educação em tempo integral no Brasil e como o tema foi tratado na e após a Constituição Federal de 1988.

A Constituição Federal de 1988 foi fundamental no reconhecimento da educação como um direito social fundamental e estabeleceu uma ampla rede de proteção à criança e ao adolescente, regulamentada posteriormente pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (1990), bem como pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN, 1996) que recomendou o aumento progressivo da jornada escolar para 7 horas diárias como norte da política pública educacional.

Ato contínuo, a referida lei (LDBEN-1996) foi seguida dos Planos Nacionais de Educação, de 2001-2010 (2001) e 2014-2024 (2014), que indicam a ampliação da jornada escolar, como um avanço significativo para diminuir as desigualdades sociais e ampliar democraticamente as oportunidades de melhorar a aprendizagem e alcançar a qualidade na educação.

A princípio, a educação é amparada pela Constituição Federal (1988) como um direito social que, em seus art. 6º e 205º preconizam como sendo um direito de todos e dever do Estado, da família e da sociedade em promover e incentivá-la:

> Art. 6º. São direitos sociais a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o transporte, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição1 .
>
> Art. 205º. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1988, grifo nosso).

Esse direito é protagonista no âmbito dos direitos humanos, uma vez que é essencial e indispensável para o exercício da cidadania e desenvolvimento do ser humano, em sua integralidade.

Segundo Menezes (2009), a Constituição Federal (1988) destaca que a educação visa o pleno desenvolvimento da pessoa. Isto significa o direito a uma educação integral que considera o ser humano em todos os aspectos do seu desenvolvimento físico motor, intelectual, afetivo, político, ético e estético, incluindo a formação cidadã e a qualificação para o trabalho. Estas são as exigências do mundo social, político e econômico. Esse autor avalia que, as normatizações associadas à educação que se seguiram à Constituição Federal; ECA (1990), LDB (1996) e PNE de 2001-2010 e 2014-2024 (2001; 2014) foram unânimes, em repetir o direito à Educação Integral.

Quando se propõe uma escola pública de tempo integral, o que se pensa? Com esse questionamento, Arroyo (1988) chama a atenção para um olhar através da história.

Para esse autor, a escola em tempo integral é uma proposta político-pedagógica mais singular do que a universalização do ensino e vem sendo continuamente reiterada.

> É uma proposta que tem uma história bastante definida, alimentada por pressupostos sobre a organização social, a cultura, a escola, as relações entre as classes, o Estado, seu papel junto aos trabalhadores pobres. Enfim, uma reflexão

> sobre a escola em tempo integral é inseparável das propostas sociais, políticas e pedagógicas mais amplas e da correlação de forças que são concebidas e implementadas em cada momento histórico (ARROYO,1988, p. 2).

Paro et al. (1988) afirmam que os defensores da escola em tempo integral justificam sua necessidade com a finalidade de resolver o problema do menor abandonado nos centros urbanos e que, de forma explícita ou implícita, era considerado um problema de segurança da população.

> A escola de período integral apresentava-se como a solução necessária para, tirando o menor da rua, proporcionar-lhe um período diário de aprendizagem e convívio escolar que represente, ao mesmo tempo, a realização da justiça social a essa parcela da população (PARO et al,1988, p. 13).

Diante desta constatação e sem considerar a proposta da Escola-Parque na Bahia, proposta por Anísio Teixeira em 1957 e a experiência como a dos Ginásios Vocacionais na década de 1960 em São Paulo, segundo Paro (1998), os Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs), foram implantados no Estado do Rio de Janeiro e apresentado como a primeira experiência de escola pública em tempo integral no Brasil, considerado pelo discurso oficial como o projeto mais robusto, no que se refere à educação em tempo integral dirigida à população carente.

Não obstante a criação dos CIEPs na década de 1980 como proposta de educação em tempo integral, Anísio Teixeira, em 1957, foi o criador do Centro Popular de Educação Carneiro Ribeiro, denominado de Escola-Parque, no Bairro da Liberdade, em Salvador, tendo como princípio a universalização do acesso, voltado para garantir algumas condições básicas para que a criança pudesse estar na escola, cuidando de sua alimentação, higiene, socialização e preparação para o trabalho e cidadania (FANK & HUTNER, 2013).

Teixeira, (1959) concebia uma escola primária que visasse, sobretudo, o desenvolvimento do convívio social, da reflexão intelectual, de gostos, de consciência e de hábitos de trabalho, e, para tanto seria necessário ampliar o tempo de permanência na escola. Além disso, a escola supriria as necessidades do aluno em relação à saúde e alimentação, já que para o educador, não seria possível educá-lo sem resolver o problema da desnutrição e do abandono. Teixeira defendia ainda, que este programa considerasse o ensino de ciências físicas e sociais, artes industriais, desenho, música, dança e educação física, além de se educar para a civilização.

Com concepção semelhante, Darcy Ribeiro foi protagonista do Programa Especial de Educação nos dois governos Brizola no Rio de Janeiro, em relação à escola em tempo integral, inaugurando, em 8 de maio de 1985, o Centro Integrado de Educação Pública (CIEP) Tancredo Neves. Seu argumento principal sustentava a defesa da escola em tempo integral como eixo de uma experiência política mais justa, democrática e humanizadora, pois reconhecia explicitamente as dificuldades do Brasil em incorporar os setores populares na agenda pública de benefícios sociais. "Darcy Ribeiro – na esteira de Anísio Teixeira – colocou na escola pública de tempo integral a expectativa positiva de alterar a tradição elitista e ampliar o alcance do bem-estar a um número mais expressivo de receptores" (BOMENY, 2009. p. 109).

Também, em São Paulo, o Programa de Formação Integral da criança (PROFIC) surgiu na década de 80 (1986). Havia, segundo Paro (1988), a preocupação com as crianças pobres que não tinham com quem ficar, quando não estavam na escola, devido ao trabalho dos pais, e em muitos casos, a criança de sete, oito anos tinha que cuidar dos irmãos mais novos.

Em 1991 o governo Collor instituiu os Centros Integrados de atendimento as Crianças (CIACs) como parte do "Projeto Minha Gente", inspirados no modelo dos Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs), do Rio de Janeiro, implantados na gestão de Leonel Brizola. O projeto tinha como objetivo, conforme Menezes (2001), prover a atenção à criança e ao adolescente, envolvendo a educação fundamental em tempo integral, programas de assistência à saúde, lazer e iniciação ao trabalho, entre outros.

No entanto, sofreu as mesmas críticas dos CIEPs, pois alguns educadores o criticaram (CIEPs e CAICs) dizendo que seria mais eficaz gastar os recursos no modelo de rede escolar já existente, atendendo assim, um maior número de crianças. A crítica apontava para o potencial de clientelismo político implícito no projeto que tinha como objetivo construir 5 mil escolas em todo o país a um custo de dois milhões de dólares por unidade, sem que o governo federal dispusesse de meios financeiros e humanos para operá-los.

Com o fim do governo Collor, para não perder os investimentos já realizados, da ordem de um bilhão de dólares, o ministro Murílio Hingel, no governo Itamar Franco, decidiu dar continuidade ao programa CIACS em outros termos, inclusive pela alteração de sua sigla, com gastos previstos de três bilhões de

dólares para o período 1993-1995. A partir de 1992 passaram a se chamar Centros de Atenção Integral à Criança - CAICs (MENEZES, 2001).

Já em 1988, em seu estudo intitulado: Tempo integral – desafio para o ensino púbico, no capítulo I, que trata dos CIEPs, Paro (1988) constatou que o discurso oficial parte do pressuposto de que a escola pública não é popular, pois seu caráter discriminatório é "atribuído ao fato de a escola estar voltada para a criança ideal e, por isso, marcada pelo descaso com que trata a criança oriunda das camadas populares e pelos preconceitos que alimenta em relação a ela" (PARO, 1988, p. 25).

Fazendo uma retrospectiva, podemos verificar que nem sempre a escola de tempo integral foi direcionada aos mais pobres. Até a idade moderna, essa modalidade era destinada à formação de uma elite – monges, sábios, clérigos, homens da burocracia, das letras e das armas, o que se contrapõe à atualidade, pois a tendência hoje é a de disponibilizar as instituições em tempo integral à educação dos filhos da classe trabalhadora mais pobre e às crianças carentes (ARROYO, 1988) – maioria da população infanto-juvenil brasileira.

Sobre esse tema, de acordo com Giolo (2012, p. 94), "no Brasil, a classe dominante sempre teve escola de tempo integral". No período colonial, os colégios jesuíticos eram de tempo integral. As elites também estudavam em colégios e liceus de tempo integral, ou, até mesmo, internatos no Império. Da mesma forma, no período republicano, os grandes colégios, dirigidos por ordens religiosas ou por empresários laicos, também eram de tempo integral. Porém, com a industrialização e urbanização do país nas últimas décadas, as escolas começaram a receber um grande número de alunos e, para atender a demanda, a atividade escolar foi concentrada em um só turno. Os alunos oriundos das classes mais abastadas continuaram a ter educação de tempo integral, já que recebiam formação complementar no contraturno "[...] na própria escola ou em outros espaços culturais, esportivos ou científicos (cursos de língua estrangeira, aula de reforço, laboratório, informática, balé, equitação, tênis, música, dança, teatro, etc.)" (GIOLO, 2012, p.94). Assim, segundo Cavaliere (2007;2009), essas crianças e adolescentes, com a rotina diária preenchida por atividades extraescolares, são alunos em tempo integral.

Quanto à legislação, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB – Lei nº 9.394/96) introduziu a perspectiva de ampliação do tempo escolar diário nos Arts. 34 e 87, sendo mais detalhada no Plano Nacional de Educação (PNE – Lei nº 10.172/01) e no Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE – Decreto nº 6.094/07). O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) (BRASIL, 1990) também explicita a importância da formação integral da criança e do adolescente e a necessidade de sua proteção.

Nessa perspectiva, o ECA (1990, art.53) reforça o binômio educação/proteção, corroborando com o art. 205 da Constituição Federal (1988) e aponta a educação como direito que tem por finalidade o pleno desenvolvimento da criança e jovens, considerando os aspectos da vida cidadã e a qualificação para o trabalho, focalizando corresponsabilidades dos municípios, Estados, União e da família na garantia da proteção e assistência social às crianças e jovens e, ainda, o acesso e o respeito à sua cultura: "Art. 53. A criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho [...]".

Apesar de que o ECA (1990) não faz menção à palavra integral e ou Tempo Integral em seus ordenamentos jurídicos, na II Jornada Ibero-Americana de Pesquisas em Políticas Educacionais e Experiências Interdisciplinares na Educação, o sentido atribuído ao texto considera o desenvolvimento integral da criança e jovem, no trabalho educativo e reforça que a educação seja "feita de forma integral, plena e enfatiza a corresponsabilidade entre os entes federados, família e sociedade e a conjugação de esforços junto a outros

Programas setoriais para o atendimento das crianças e jovens, no ensino fundamental" (SILVA, SOUZA, 2017)

Quanto ao aporte dos recursos à educação de tempo integral, Decreto nº 6.253/2007, que dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), determina no Art. 20 que: "Será considerada educação básica em tempo integral, em 2007, o turno escolar com duração igual ou superior a seis horas diárias, compreendendo o tempo total que um mesmo aluno permanece na escola ou em atividades escolares" (BRASIL, 2007).

Posteriormente, em 27 de janeiro de 2010, foi publicado o Decreto nº 7.083/2010, que dispõe sobre o Programa Mais Educação e ampliou de seis para sete horas a jornada escolar:

> Art. 1º. O Programa Mais Educação tem por finalidade contribuir para a melhoria da aprendizagem por meio da ampliação do tempo de permanência de

> crianças, adolescentes e jovens matriculados em escola pública, mediante oferta de educação básica em tempo integral.
>
> § 1º Para os fins deste Decreto, considera-se educação básica em tempo integral a jornada escolar com duração igual ou superior a sete horas diárias, durante todo o período letivo, compreendendo o tempo total em que o aluno permanece na escola ou em atividades escolares em outros espaços educacionais.
>
> § 2º A jornada escolar diária será ampliada com o desenvolvimento das atividades de acompanhamento pedagógico, experimentação e investigação científica, cultura e artes, esporte e lazer, cultura digital, educação econômica, comunicação e uso de mídias, meio ambiente, direitos humanos, práticas de prevenção aos agravos à saúde, promoção da saúde e da alimentação saudável, entre outras atividades.
>
> § 3º As atividades poderão ser desenvolvidas dentro do espaço escolar, de acordo com a disponibilidade da escola, ou fora dele sob orientação pedagógica da escola, mediante o uso dos equipamentos públicos e do estabelecimento de parcerias com órgãos ou instituições locais (DECRETO Nº 7.083/2010).

Como se constata, a educação escolar em tempo integral pode ser realizada dentro da instituição escolar ou em outros espaços, desde que esteja sob sua coordenação. O ambiente escolar é considerado o principal local para aprendizagens dos alunos. Porém, os espaços comunitários para realização das atividades/oficinas, integrando a comunidade e seus espaços ao processo de aprendizagem são de grande relevância.

É conveniente lembrar que a discussão acerca da escola de tempo integral não está desconectada da discussão sobre a "educação integral", já que, numa escola de período integral, haveria maiores possibilidades, como tempo e espaços, para efetivação desta educação. Segundo Felício (2012), o conceito "educação integral" pode ter vários sentidos, podendo ser compreendido de outras maneiras.

Para Guará (2009), este conceito se definiria a partir de quatro perspectivas diferentes. A primeira estaria relacionada à formação integral do sujeito e ao equilíbrio entre seus diversos aspectos (cognitivo, afetivo, psicomotor, social e outros), articulando o processo educativo ao desenvolvimento humano. A segunda estaria relacionada à articulação entre as disciplinas curriculares e os conhecimentos em abordagens interdisciplinares e transdisciplinares. A terceira tem como base a articulação da escola com outros espaços comunitários, fazendo parcerias com diferentes instituições para garantir atividades no contraturno escolar. A quarta perspectiva seria articulada à ampliação do tempo de permanência no ambiente escolar, com foco nas atividades para melhorar o rendimento dos alunos.

E, por fim, quanto a vinculação da educação integral à escola de tempo integral, Gadotti (2009, p.37) afirma; "os objetivos da escola de tempo integral não são específicos deste tipo de escola. São objetivos de toda escola, já que toda escola deve almejar uma educação integral".

4. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Paro (1988), reitera que a discussão sobre a educação integral deveria anteceder a discussão da ampliação do tempo escolar diário, já que, ampliar o tempo é consequência da educação integral. O que se observa é que a educação integral parte de princípios mais abrangentes sobre a formação do ser humano e seu processo de aprendizagem, e que pode estar relacionada, ou não à escola de tempo integral, apesar de que o tempo ampliado de contato com as crianças e a comunidade escolar poderá propiciar uma educação integral efetiva.

No que se refere à distinção entre política de Estado e política de governo, Parente (2016) afirma que, aquelas políticas que não possuem perspectivas de continuidade para além dos mandatos são chamadas de políticas de governo; já as chamadas de políticas de Estado são aquelas marcadas por "medidas de continuidade, normalmente fortalecidas por ações legais, por planejamento a longo prazo, para além de mandatos e pautadas na participação e no interesse geral da população" (PARENTE, 2016, p. 417).

Dessa forma, segundo Parente (2018), o Programa Mais Educação é uma ação do governo federal, criado pela Portaria Interministerial nº 17/2007 e reafirmado por meio do Decreto nº 7.083/2010 (Brasil, 2007a; 2010a), com o objetivo de difundir ações de ampliação da jornada escolar, pode ser caracterizado como política de governo, por situações de vulnerabilidade em relação às questões orçamentárias,

administrativas e políticas. Para essa autora, foram diversos os programas e ações de ampliação da jornada escolar que, ora foram caracterizados como políticas de governo, ora como políticas de Estado.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O que se percebe, a partir do exposto até aqui, é que as políticas voltadas para a implantação e implementação da escola em tempo integral possuem um caráter assistencialista e compensatório. Outro aspecto a ser debatido, segundo Frank e Hutner (2013), é o de que a escola de tempo integral proposta como política pública, ao longo de seu processo de implementação e planejamento, não teve como propósito uma formação integral na perspectiva de um currículo integrado. De acordo com as autoras "As experiências, os estudos e as proposições até agora conhecidas apontaram para a necessidade de se reconhecerem as insuficiências e limitações, tanto conceituais quanto operacionais que permearam historicamente a implementação da ETI" (FRANK E HUTNER, 2013, p.13).

Pode-se inferir, por meio da pesquisa realizada, que há indicações de que a ampliação da jornada escolar representou um avanço significativo para diminuir as desigualdades sociais e ampliar democraticamente as oportunidades de melhorar a aprendizagem e alcançar a qualidade na educação.

Além disso, constatou-se que a escola de tempo integral proposta como política pública, ao longo de seu processo de implementação e planejamento, não teve como propósito uma política de Estado. Por situações de vulnerabilidade em relação às questões orçamentárias, administrativas e políticas, pode-se dizer que foram políticas de governo. Portanto, percebe-se a necessidade de uma política de Estado que garanta sua efetividade.

REFERÊNCIAS

[1] Arroyo, Miguel G. O Direito ao Tempo de Escola. UFMG. Caderno de Pesquisa, São Paulo (65): 3-10, maio, 1988.

[2] Bomeny, H. A escola no Brasil de Darcy Ribeiro. Bomeny (Uerj), v. 21, n. 80, (2009) Disponível em: www.emaberto. inep.gov.br/index.php/emaberto/article/view/2224/2191. Acesso em: 02 jun. 2019.

[3] Brasil.Constituição da República Federativa do Brasil DE 1988. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 25 Abr. 2019

[4] Brasil. Presidência da República. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, 1996. Disponível em: http://www6.senado.gov.br/sicon/ExecutaPesquisaLegislacao.action. Acesso em: 30 abr. 2019.

[5] Brasil. Lei n. 10.172, de 09 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 2001. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm .Acesso em: 10 abr. 2019.

[6] Brasil. Portaria Interministerial nº 17, de 24 de abril de 2007. Institui o Programa Mais Educação. Brasília, 2007a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/ pdf/mais_educacao.pdf>. Acesso em: 30 abril. 2019.

[7] Brasil. Plano de Desenvolvimento da Educação: razões e princípios. Brasília, DF: MEC, 2007b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/arquivos/livro/index. htm . Acesso em: 04 maio. 2019.

[8] Brasil. Decreto Nº 6.253, DE 13 DE NOVEMBRO DE 2007. Presidência da República Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato20072010/2007/Decreto/D6253.htm. Acesso em: 5 de maio. 2019.

[9] Brasil. Lei Nº 8.069, de 13 de Julho de 1990. Presidência da República. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Casa Civil. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Acesso em: 2 de maio. 2019

[10] Brasil. Decreto nº 7.083, de 27/01/2010. Dispõe sobre o Programa Mais Educação. Diário Oficial da União, Brasília, 2010a. Disponível em: http://www.planalto. gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Decreto/D7083.htm . Acesso em: 30 abril. 2019.

[11] Brasil. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm. Acesso em: 02 maio. 2019.

[12] Cavaliere, Ana Maria.Tempo de escola e qualidade na educação pública. Educ. Soc., Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 1015-1035, out. 2007

[13] Felício, M. H. Análise curricular da escola em tempo integral na perspectiva da educação integral. Revista Curriculum, v.8,1, p. 01-18. São Paulo. Abri, 2012.l

[14] Frank, M. L., Hutner, E. Escola em tempo integral e a educação integral: algumas reflexões de contexto e de concepção. Educere – XI Congresso Nacional de Educação. PUC, Curitiba. 2013. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2013/8657_4629.pdf. Acesso em 10 maio. 2019.

[15] Gadotti, M. Educação Integral no Brasil: inovações em processo. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2009.

[16] Giolo, J. Educação de tempo integral: resgatando elementos históricos conceituais para o debate. In: MOLL, Jaqueline (Org.). Caminhos da Educação Integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos. Porto Alegre: Penso, 2012.

[17] Guará, I. M. Educação e desenvolvimento integral: articulando saberes na escola e além da escola. Em Aberto, Brasília, v.22, n.80, p.65-81, abr. 2009.

[18] Menezes, J. S.S. Educação Integral e tempo integral na educação básica: da LDB ao PDE. In: Coelho, Lígia Martha C. da Costa. (Org.) Educação Integral em tempo integral: estudos e experiências. Petrópolis, RJ: DP et Alii; Rio de Janeiro: FAPERJ, 2009.

[19] Menezes, E. T.; Santos, T. H. . Verbete CIEPs (Centros Integrados de Educação Pública). Dicionário Interativo da Educação Brasileira Educa Brasil. São Paulo: Midiamix, 2001. Disponível em: Acesso em: 05 de maio. 2019.

[20] Parente, C. M. D. Programa Mais Educação e Modelos de Educação em Tempo Integral. Cadernos de Educação, Pelotas, n. 54, p. 152-169, maio/set. 2016.

[21] Parente, C. M. D. Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 43, n. 2, p. 415-434, abr./jun. 2018. Disponível em: http://dx.doi.org/10.1590/2175-623661874. Acesso em 20 jun. 2019.

[22] Paro, V. H. et al. Escola de tempo integral: desafio para o Ensino Público. São Paulo: Cortez, 1988.

[23] Santiago, E. Paidea. Infoescola. 2012. Infoescola Disponível em: http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/opombo/hfe/momentos/escola/paideia/conceitodepaideia.htm. Acesso em 02 maio. 2019.

[24] Silva, L. M., Souza, M. F. M. A escola de tempo integral na legislação brasileira como possibilidade de construção de política de educação integral. II Jornada Ibero-Americana de Pesquisas em Políticas Educacionais e Experiências Interdisciplinares na Educação, Natal, 2017.

[25] Souza, C. A Introdução Políticas Públicas: uma revisão da literatura. Sociologias, Porto Alegre, ano 8, nº 16, jul/dez 2006, p. 20-45. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/soc/n16/a03n16. Acesso em 20 abril. 2019.

[26] Teixeira, Anísio. Centro Educacional Carneiro Ribeiro. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, Rio de Janeiro, v. 31, n. 73, p. 78-84, jan./mar. 1959.

[27] Xavier. A. R. História e filosofia da educação: da paideia grega ao pragmatismo romano. Revista Dialectus. Ano 3, n. 9, p 81-89, set/dez. 2016.

Capítulo 11

Gestão educacional e politicas públicas no currículo do Curso de Pedagogia: Reflexões a partir do estado do conhecimento nas publicações da ANPED 2006-2013

Thais Pulgatti Trindade
Silvana Zancan

Resumo: Este artigo teve por objetivo identificar quais as contribuições que as disciplinas de Gestão Educacional e Políticas Públicas do Curso de Pedagogia (UFSM) podem proporcionar para a formação docente. Assim, foi construído o estado do conhecimento, a partir da coleta de dados de trabalhos publicados, no período de 2006 a 2013, no repositório da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – ANPED, nos GT04 – Didática, GT08 – Formação de Professores e GT12 – Currículo. Para mapear os dados foram inseridos os seguintes descritores de busca: Curso de Pedagogia, Organização Curricular, Contribuições Docentes e Práticas Pedagógicas. A metodologia constituiu-se do mapeamento, leitura e análise do conteúdo de 12 trabalhos. Foram utilizados princípios de natureza qualitativa e quantitativa. O substrato teórico assenta-se nos trabalhos de Bolzan (2002, 2009), Bolzan e Isaia (2004), Alarcão (2001), Severino (2007), Flick (2004). O estudo realizado nos permite inferir que, carece de investimento investigativo à temática, como: A gestão educacional e políticas públicas nos currículos do Curso de Pedagogia, pois nenhum dos trabalhos encontrados abordou especificamente o tema em questão. Considera-se "Formação de professores e as contribuições das disciplinas de Políticas Públicas e Gestão Educacional no curso de Pedagogia", o que mostrou que a temática pesquisada não foi abordada nesse período, apenas foram encontrados estudos que tratavam a formação de professores e outros que abordavam questões do currículo do curso de Pedagogia no geral. Também destaca-se a importância das pesquisas relacionadas a organização curricular dos cursos de Pedagogia, com relação as disciplinas de Políticas Públicas e Gestão Educacional, bem como a importância destas na formação docente, considerando a importância dos alunos conhecerem os conhecimentos que permeiam a prática docente, tanto no contexto escolar, quanto no contexto universitário.

Palavras-chave: Gestão Educacional**.** Políticas Públicas. Formação Inicial. Aprendizagem Docente.

1.INTRODUÇÃO

Este artigo teve por objetivo identificar quais as contribuições que as disciplinas de Gestão Educacional e Políticas Públicas do Curso de Pedagogia (UFSM) podem proporcionar para a formação docente. Para a realização deste estudo foi feito mapeamento, leitura e análise do conteúdo de 12 resumos, dos principais trabalhos publicados na Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – ANPED, que visam investigar a temática da formação de professores, especificamente no curso de Pedagogia, e que se relacionam com a organização curricular.

A escolha por pesquisas do estado do conhecimento justificam-se por contribuírem ao acesso do conhecimento já existente, aos conceitos e princípios fundantes que já estão estabelecidos e, a partir dessa compreensão poder avançar e enriquecer ainda mais, os estudos na temática elencada.

Este estudo vincula-se ao projeto "Aprendizagem da Docência: processos formativos de estudantes e formadores da educação superior", o qual é desenvolvido pelo Grupo de Pesquisa Formação de Professores e Práticas Educativas (GPFOPE). Esse projeto objetiva compreender como se dá a aprendizagem da docência e os processos formativos que os estudantes e os professores formadores produzem. Assim, diante deste projeto maior, o estudo aqui proposto tem como foco as disciplinas de Gestão Educacional e as Políticas Públicas e suas contribuições para a formação do pedagogo.

Neste sentido, o interesse em refletir sobre a temática de formação de professores resulta do trabalho desenvolvido pelo (GPFOPE). Assim, os estudos realizados pelo grupo sobre a matriz curricular do curso de Pedagogia instigou um estudo específico sobre as disciplinas de Gestão Educacional e Políticas Públicas, bem como interesse em compreender a contribuição destas para a formação inicial.

A relevância de um estudo desta natureza justifica-se em função da importância do conhecimento da Gestão Educacional e das Políticas Públicas para o exercício da docência. Esses conhecimentos durante a formação inicial poderão contribuir para a organização do trabalho pedagógico, pois os conhecimentos adquiridos durante a formação servirão como base para a atuação dos professores no campo profissional.

Neste sentido, foi realizada uma busca por artigos publicados na ANPED, referente ao período de 2006 a 2013, com o intuito de encontrar trabalhos que abordam a temática em questão.

2.PRIMEIRAS PALAVRAS

A temática Formação de Professores está em constante discussão e não é de hoje, que os pesquisadores da área da educação vêm debatendo/discutindo a formação inicial docente, principalmente nos Cursos de Pedagogia.

Há algum tempo atrás, iniciava-se um debate nacional sobre a formação de pedagogos e professores, com base na crítica da legislação vigente e na realidade constatada nas instituições formadoras. O debate sobre a formação do educador no curso de pedagogia expressava o conflito de posições teórico-metodológicas e epistemológicas. Na tentativa de mediar o processo, uma Comissão de Especialistas de Ensino de Pedagogia, apresentou uma proposta de diretrizes curriculares a ser encaminhada ao Conselho Nacional de Educação. (SCHEIBE E AGUIAR, 1999)

Neste sentido, Scheibe e Aguiar (1999) ressaltam que,

> O curso de pedagogia destina-se à formação de um "profissional habilitado a atuar no ensino, na organização e na gestão de sistemas, unidades e projetos educacionais e na produção e difusão do conhecimento, em diversas áreas da educação, tendo a docência como base obrigatória de sua formação e identidade profissional". Assim, esse pedagogo poderá atuar na docência na educação infantil, nas séries iniciais do ensino fundamental e nas disciplinas de formação pedagógica do nível médio. E ainda na organização de sistemas, unidades, projetos e experiências educacionais escolares e não-escolares; na produção e difusão do conhecimento científico e tecnológico do campo educacional; nas áreas emergentes do campo educacional. (p. 232)

Além de atuar no ensino, o pedagogo atuará na Educação Infantil e nos Anos Iniciais, tendo a docência como sua identidade profissional. De acordo com Nóvoa (1992), a formação dos professores é primordial para a qualidade do ensino, dessa forma, não basta conhecer os conteúdos, é preciso compreendê-los e, principalmente, cultivar o compromisso com a profissão docente.

E ainda, é proporcionar ao professor a reflexão sobre o seu próprio desenvolvimento profissional e as necessidades encontradas diariamente.

Nessa perspectiva, destaca-se que o professor tem um papel fundamental no processo de aprendizagem docente, pois os docentes agem de acordo com as suas crenças e com o que pensam, podendo assim influenciar os estudantes. Segundo Bolzan (2002)

> Os professores agem, frequentemente, de acordo com o que pensam. [...] Seu processo de pensamento está permeado por teorias e crenças, porém este pensamento não é observável. No entanto, sua conduta produz efeitos observáveis nos alunos, o que podemos evidenciar através de suas produções e procedimentos. (p. 20 – 21)

Assim, sinaliza-se que as ações dos professores interferem diretamente na aprendizagem dos alunos, ou seja, o modo como professor ensina reflete nas produções dos estudantes em formação.

Nesta direção, Bolzan (2009) destaca que estudos realizados por Porlán (1998), Moll (1996), Pérez Gómez (1990) mostram que a constituição do conhecimento pedagógico se dá por duas vias: a orientação pedagógica entendida como um conjunto de formas de intervenção didáticas, desenvolvidas pelos professores na prática cotidiana, a partir de seus conhecimentos sobre a matéria da disciplina a ser desenvolvida e o modo de ensiná-la; e o papel do professor que tem implicação direta na forma de apropriação da sua função de mediador e organizador das situações de ensino.

Neste sentido, pensar sobre a formação traz frequentes inquietações. O professor constantemente redimensiona saberes e fazeres, em um movimento de aprender e de construir, à medida que vivencia as ações educacionais.

Sob este olhar, a reflexão permanente e o compartilhamento de ideias tornam mais claras as bases epistemológicas e os conhecimentos apropriados, bem como as lacunas existentes na trajetória formativa docente. Baseado nesses pressupostos, de constantes reflexões em relação à formação docente, questiona-se quais são os conhecimentos construídos pelos estudantes em formação inicial, sobre a temática das Políticas Públicas e Gestão Educacional, acreditando que os conhecimentos sobre este campo são de extrema importância para a aprendizagem e o exercício da docência.

Neste viés, Alarcão (2001) afirma que:

> (...) a profissionalidade docente envolve dimensões que ultrapassa a mera dimensão pedagógica. Como ator social, o professor tem um papel a desempenhar na política educativa. No seio da escola, a sua atividade desenrola-se no cruzamento das interações político-administrativo-curricular-pedagógicas. (p.23)

Para tanto, de acordo com Bolzan e Isaia (2004) é possível uma formação docente de qualidade, através de uma efetiva apropriação de conhecimentos, através de ações, como compartilhar conhecimentos, trocar experiências, divergir e confrontar ideias, desconstruir e construir saberes a partir de mediações.

Assim, o compartilhamento e a troca de conhecimentos entre os sujeitos em formação inicial e seus professores podem contribuir para o entendimento e o conhecimento da Gestão Educacional e das Políticas Públicas no processo de formação docente e a partir dessa ótica, evidencia-se a importância das disciplinas, que abordam esses tipos de conteúdos em cursos que formam professores, como a Pedagogia.

Neste sentido, quando se pensa no processo de ensino e aprendizagem destaca-se a importância do papel do professor. Assim, Bolzan (2009) menciona que:

> (...) o professor reflexivo aprende a partir da análise e da interpretação de sua própria atividade, constrói, de forma pessoal, intrapessoal e interpessoal, seu conhecimento profissional, o qual incorpora e ultrapassa o conhecimento emergente institucionalizado. (p.16-17)

Desta forma, pode-se evidenciar que quando o professor faz uma reflexão sobre a sua própria ação pedagógica, ele consegue [re]siginificar saberes para a sua prática e assumir uma posição de pesquisador em sala de aula. Segundo Bolzan (2009),

> Durante o processo de reflexão, o professor, muitas vezes, deixa emergir seus esquemas implícitos ou mesmo suas construções teóricas, formuladas desde a formação acadêmica, tentando aproximá-las de sua problemática atual. Ao refletir, ele passa a pensar sobre a situação passada, estabelecendo relações com situações futuras de ensino que virá a propor e organizar. (p. 17)

Ao refletir sobre a sua atuação profissional com base nas experiências pedagógicas e indo ao encontro de novas concepções para as problemáticas atuais, o professor traz a tona aprendizagens de sua carreira pessoal, profissional e principalmente da trajetória acadêmica, de forma a entender e qualificar a sua identidade profissional.

Assim, destaca-se a importância de uma análise mais profunda da grade curricular do Curso de Pedagogia, bem como um estudo mais específico sobre as práticas pedagógicas do professor dentro de sala de aula. Nesta direção, com este estudo pretende-se investigar as publicações científicas do período de 2006 a 2013, que se relacionam com as disciplinas de Gestão Educacional e Políticas Públicas e como estas podem contribuir para a formação docente de estudantes em formação inicial. Pois, compreende-se que a formação inicial é o momento em que os estudantes constroem e consolidam os seus conhecimentos, bem como aprendem a profissão.

3.METODOLOGIA

Este estudo constitui-se como uma pesquisa qualitativa e quantitativa de cunho bibliográfico. Segundo Severino (2007), a pesquisa bibliográfica se realiza a partir do registro disponível, decorrente de pesquisas anteriores, destacando-se como ponto de partida para qualquer pesquisa científica. Assim, o objetivo deste tipo de pesquisa é desvendar, recolher e analisar informações e conhecimentos prévios sobre um determinado fato, assunto, ideia, problema para o qual se procura uma resposta ou uma hipótese que se quer experimentar. A pesquisa quantitativa traduz em números opiniões e informações para classificá-los e organizá-los. Utiliza métodos estatísticos. Já a pesquisa qualitativa considera a existência de uma relação dinâmica entre mundo real e sujeito. É descritiva e utiliza o método indutivo. O processo é o foco principal. (FLICK, 2004)

A pesquisa realizada para este estudo é composta de trabalhos apresentados na ANPED[1], nos GT04 - Didática, GT08 - Formação de Professores e GT12 - Currículo. Assim, este estudo trata-se de um estado do conhecimento considerando textos produzidos de pesquisas que estiveram envolvidas com o contexto do Curso de Pedagogia, considerando as atividades que envolvem a organização curricular, as práticas de ensino, bem como as contribuições para a aprendizagem docente.

A base de dados pesquisada foi a ANPED com a utilização dos seguintes descritores: Curso de Pedagogia, Organização Curricular, Contribuições Docentes e Práticas Pedagógicas. Para estas buscas, também foram utilizados como filtro, o idioma (português) e o país de publicação (Brasil). Foram utilizados outros critérios para a pesquisa foram: a) publicações no período de 2006 a 2013; b) ser publicação da área de educação; c) estar ligado a instituições de ensino superior.

Nesse levantamento de dados foram encontrados 12 artigos relacionados ao tema de pesquisa, a maioria dos trabalhos aborda o tema no geral. Estes trabalhos foram analisados em profundidade tendo como

[1] A ANPEd é uma associação sem fins lucrativos que congrega programas de pós-graduação *stricto sensu* em educação, professores e estudantes vinculados a estes programas e demais pesquisadores da área. Ela tem por finalidade o desenvolvimento da ciência, da educação e da cultura, dentro dos princípios da participação democrática, da liberdade e da justiça social. Dentre seus objetivos destacam-se: fortalecer e promover o desenvolvimento do ensino de pós-graduação e da pesquisa em educação, procurando contribuir para sua consolidação e aperfeiçoamento, além do estímulo a experiências novas na área; incentivar a pesquisa educacional e os temas a ela relacionados; promover a participação das comunidades acadêmica e científica na formulação e desenvolvimento da política educacional do País, especialmente no tocante à pós-graduação. Disponível no site http:<http://www.anped.org.br/anped/sobre-a-anped/apresentacao>

base: a forma como o tema é abordado; coerência entre a obra e a temática objeto deste estudo; a concepção teórica e metodológica e os aspectos/resultados anunciados.

3.1.UMA VISÃO GERAL DOS TRABALHOS ANALISADOS

Para melhor visualizar os dados coletados, a tabela a seguir, apresenta a caracterização da produção, segundo o grupo de trabalho e o número dos trabalhos subdivididos por ano de divulgação.

Tabela nº 1 – Distribuição dos trabalhos analisados

ESTADO DA ARTE – ANPED 2006/2013				
PERÍODO	GT - 04 DIDÁTICA	GT - 08 FORMAÇÃO DE PROFESSORES	GT - 12 CURRÍCULO	
2006	0	1	0	TOTAL: 12 Artigos
2007	0	1	1	
2008	0	1	0	
2009	0	0	0	
2010	1	1	0	
2011	0	0	0	
2012	2	1	0	
2013	1	1	1	

Fonte: Autoria Própria.

O que se percebe a partir da tabela, que o maior número de trabalhos publicados relacionados ao tema de pesquisa na ANPED foi no ano de 2012, no GT04 - Didática no total de 02 trabalhos publicados. Nos anos de 2009 e 2013 não foram encontrados nenhum trabalho relacionada à temática nos. Também foi possível constatar que na busca por ano, nem todos os GTs tinham trabalhos publicados nesta área.

Assim, destaca-se que o levantamento e análise da bibliografia coletada oferece uma visão geral da produção acadêmica realizada no Brasil no período de 2006 a 2013, o que pode representar um ponto de partida para aprofundar reflexões nesta área do conhecimento, considerando sua relevância para a formação e atuação de professores.

3.2.TRABALHOS ANALISADOS: UM BREVE RELATO

GT - 04 DIDÁTICA

A partir da leitura dos trabalhos encontrados destaca-se que no período de 2006-2013 foram encontrados 04 trabalhos relacionados à temática de pesquisa no GT – Didática

O primeiro trabalho foi encontrado no ano de 2010, com o título "O Sentido da Pesquisa como Dimensão Didática da Formação de Professores: políticas e práticas do curso de pedagogia", de autoria de Rosa (UNISANTOS). O objetivo deste trabalho foi discutir o papel da pesquisa como dimensão didática da formação de professores nos cursos de Pedagogia no contexto das atuais políticas públicas de educação. Do ponto de vista teórico e metodológico, este estudo faz parte de um projeto mais amplo de investigação sobre a relação dos professores com os saberes de sua profissão, privilegiando a análise de aspectos socioculturais e subjetivos nos processos de constituição dos sujeitos. Com relação às considerações finais, do confronto entre os dados quantitativos e qualitativos que compõem o cenário em que se inscreve esta problemática, o autor indica alguns limites e possibilidades da pesquisa como dimensão didática da formação de professores de educação básica no Brasil.

No ano de 2012 foram encontrados dois trabalhos. O primeiro com o título "Ensino de Didática: concepções e práticas de professores formadores" de autoria de Cruz (UFRJ) e André (PUC-SP), tem como objetivos analisar concepções e práticas didáticas de professores formadores que atuam com Didática em cursos de licenciatura e compreender como as concepções e práticas defendidas fundamentam o aprendizado da docência. Os referenciais teóricos da pesquisa foram elaborados com base nas ideias de André *et al* (2010), Cochran-Smith&Lytle (1999), Gauthier (1998), Roldão (2007), e Zeichner (2009) para discutir o ensino e os desafios que marcam o aprendizado da docência na parcela de formação que ocorre no âmbito da universidade. A metodologia do trabalho consistiu em análise de depoimentos colhidos por meio de entrevistas semiestruturadas, observação de aulas e realização de grupos de discussão compostos

de até dez professores de cada universidade. Os resultados apontam que os formadores acreditam que realizam uma prática baseada no diálogo, com estratégias de ensino variadas de acordo com o conteúdo trabalhado. Mas, ainda não se manifesta a preocupação com a especificidade do saber pedagógico, visto que não é predominante a problematização desses saberes a partir da forma como a própria aula acontece.

O segundo trabalho, encontrado neste mesmo ano, intitulado "A Didática na Visão de Alunos de Licenciaturas de uma Universidade Pública", de autoria de Souza (UNB), tem por objetivos subsidiar o planejamento da disciplina de didática fundamental para os alunos dos cursos de licenciatura; identificar a concepção dos alunos de licenciatura no que se refere ao estudo da didática; verificar as expectativas dos alunos de licenciatura em relação á disciplina de didática; auxiliar a reformulação ou a confirmação do conceito inicial sobre didática para que seja um dos aspectos formadores do futuro professor; refletir sobre os atuais estudos e pesquisas sobre didática. O estudo caracteriza-se como uma pesquisa qualitativa, com o viés na pesquisa exploratória que visa proporcionar uma familiaridade com o objeto de pesquisa, explicitando-o e construindo hipóteses. O procedimento técnico é o da pesquisa participante, pois a pesquisadora está envolvida e interage diretamente com os sujeitos da situação investigada. Como considerações finais, o texto traz que os relatos das idas às escolas pelos alunos da disciplina, algumas narrativas de vivências, mesa redonda com professores da Escola Básica e outras possibilidades de contato e conhecimento da escola fazem parte da dinâmica da disciplina. Muitas leituras e reflexões sobre as atuais pesquisas, sobre a didática auxiliam o aluno a reelaborar suas concepções, (re)aprender novos conceitos e a (re)pensar sua futura profissão. É uma busca constante de uma didática comprometida com a formação docente e uma transformação da realidade social via educação.

O último trabalho encontrado foi no ano de 2013, com o título "Perspectivas Didáticas de Professores Formadores de Pedagogos: incidências da significação da Pedagogia" de autoria de Severo da UFPB e tem por objetivo compreender o mútuo imbricamento entre práticas docentes e elementos de significação que informam tais práticas, os quais expressam intencionalidades formativas que variam em grau de explicitação no discurso, correlação e fundamentação teórico-conceitual. Como procedimentos metodológicos, os dados empíricos que suportam a discussão foram apreendidos no contexto de uma pesquisa de campo com 10 professores formadores do curso de Pedagogia, através de entrevistas individuais, cuja abordagem consistiu na análise dialógica do discurso, fundada em princípios bakhtinianos. E como principais resultados a significação imprime marcas no trabalho pedagógico desses professores e consiste num processo, que explica determinadas configurações simbólicas contidas naquilo que tais sujeitos praticam em seu exercício profissional.

GT - 08 FORMAÇÃO DE PROFESSORES

No período de 2006-2013 foram encontrados 06 trabalhos relacionados à temática de pesquisa, no GT08 – Formação de Professores.

O primeiro trabalho encontrado foi no ano de 2006, intitulado "A organização do trabalho pedagógico: limites e possibilidades do curso de Pedagogia", de autoria de Sordi (UNICAMP). Tal trabalho tem como inquietação compreender como os sujeitos, formadores de professores, entendem e praticam a organização do trabalho pedagógico em Cursos de Pedagogia e o quanto este entendimento interfere na formação de inicial de professores. A abordagem da pesquisa é qualitativa e os recursos utilizados foram: a observação em sala de aula, entrevistas, questionários e analise do projeto político pedagógico. Dos dados coletados, surgiram categorias de análise: Práxis Pedagógica; Trabalho Coletivo; Projeto Pedagógico e Organização do Trabalho Pedagógico. Como considerações finais constatou-se que o discurso dos sujeitos apresenta um distanciamento da prática; que há uma confusão conceitual sobre trabalho coletivo e que, apesar das dificuldades apresentadas pelos sujeitos na realidade prática, existe a intenção de realizar uma práxis transformadora, bem como a consciência dos limites que os cercam.

Em 2007, também foi encontrado 01 trabalho intitulado "A Prática de Pesquisa: relação teoria e prática no curso de pedagogia", de autoria de Fontana (UTP). O texto tem como objetivo apresentar as reflexões e os resultados sobre os indicativos da pesquisa expressos no Projeto Pedagógico do curso de Pedagogia de uma IES pública brasileira e as concepções e práticas de pesquisa dos docentes dessa instituição.

A metodologia está fundamentada no pensamento crítico e objetiva a reflexão e a atitude investigativa nas práticas pedagógicas. Os resultados revelam a indicação da pesquisa no Projeto Pedagógico do curso e a realização de práticas investigativas em algumas disciplinas do currículo. Desvela-se, a partir das falas de

alunos e professores, a valorização da pesquisa na formação e prática do pedagogo. No entanto, eles apontam algumas dificuldades para a sua efetivação na totalidade do currículo.

O terceiro trabalho foi encontrado no ano de 2008, com a temática "Formação de Professores na Universidade Federal do Rio de Janeiro: a retórica do discurso do licenciando sobre a formação pedagógica", de autoria de Amaral e Oliveira (UFRJ). O objetivo do trabalho é problematizar os argumentos de 126 licenciandos de diferentes áreas da Universidade Federal do Rio de Janeiro sobre as disciplinas pedagógicas, os professores da Faculdade de Educação, as relações entre teoria e prática e quais suas visões sobre os territórios de formação docente no âmbito da UFRJ – a Faculdade de Educação e os cursos de origem a partir da perspectiva epistemológica da virada retórica na filosofia, a qual procura evidenciar os principais argumentos que embasam o pensamento de um orador. Como conclusão, apresenta-se a análise dos discursos revelou que os argumentos pela defesa dos cursos de origem como principal território de formação do licenciando não se mostraram suficientemente fortes para que o primado da formação docente ficasse a cargo destes, o que permite concluir que a Faculdade de Educação se configura como território legitimado de formação de professores no âmbito da UFRJ.

Em 2010, foi encontrado o trabalho intitulado "Formação de Professores na Perspectiva de Docentes dos Cursos de Pedagogia da UNEMAT/CÁCERES E SINOP", de autoria de Gentil (UNEMAT). O objetivo de investigar as concepções e as perspectivas dos professores universitários em relação à formação de professores e ao currículo nos cursos de Matemática e Pedagogia dos campi de Cáceres e Sinop, da Universidade do Estado de Mato Grosso. Traz como objetivo específico compreender as concepções de formação de professores destes cursos de Pedagogia, destacando suas preocupações atuais em relação à formação oferecida pelo curso: o que pensa o professor de ensino superior sobre a formação? Como conclusão do trabalho, o autor destaca as entrevistas realizadas com professores de dois cursos de Pedagogia, o predomínio da ideia de formação como processo de desenvolvimento humano. Os professores formadores têm a clareza de que a formação inicial é uma parte do processo e que provoca mudanças na vida dos alunos, a formação leva a transformações na vida do ser humano.

No ano de 2012, foi encontrado 01 trabalho intitulado "Aprender a Ensinar, construir Identidade e Profissional Idade Docente no Contexto da Universidade: uma realidade possível", de autoria de Rocha e Aguiar (UFPE). O objetivo deste trabalho é apresentar processos formativos na universidade que possibilitam a construção de aprender a ensinar, identificar noções de identidade e profissionalidade docente no contexto da formação de professores na universidade. Os autores partem do pressuposto da influência exercida pelos docentes sobre os discentes em formação, no que tange à construção da noção de identidade e profissionalidade docente. O procedimento teórico metodológico foi à entrevista semiestruturada. Os sujeitos da pesquisa foram docentes que lecionam em cursos de formação de professores na universidade. Como principais resultados a pesquisa desvela que mesmo sem formação específica, para ensinar na universidade, professores constroem aulas que promovem aprendizagens, mas os processos formativos são orientados por uma prática docente fundada na experiência. Revela ainda lacunas existentes em sua formação e o reconhecimento da necessidade de formação continua que possibilitem o distanciamento dos modelos reproduzidos dos seus professores e proporcione ressignificação de suas práticas, construção de identidade e de saberes da profissionalidade docente.

O último trabalho encontrado foi no ano de 2013, intitulado "Pedagogia Universitária: construções possíveis nas diferentes áreas de conhecimento", de autoria de Isaia e Maciel (UFSM). Este trabalho tem por objetivo abordar a docência na educação superior, problematizando se existem características pedagógicas peculiares às áreas específicas de conhecimento ao interligarem-se aos saberes acadêmicos, construídos dinamicamente na docência pela teoria-ação reflexiva. Como procedimentos metodológicos o trabalho caracteriza-se como uma pesquisa narrativa, tendo como sujeitos os professores atuantes em uma instituição pública, selecionados por critérios de estratificação, por tempo de docência e representação das áreas de conhecimento (Exatas e da Terra, Biológicas, Saúde, Agrárias, Sociais e Aplicadas, Humanas, Linguística, Letras e Artes). Como principais resultados o estudo possibilita a compreensão de que a docência envolve a comunicação dos conteúdos específicos ao profissional em formação e a consequente [re] construção pedagógica na ação formadora, configurando os saberes acadêmicos.

GT – 12 CURRÍCULO

No período de 2006-2013 foram encontrados 02 trabalhos relacionados à temática de pesquisa no GT – Currículo.

O primeiro trabalho encontrado foi no ano de 2007, com o título "A Reestruturação do Currículo do Curso de Pedagogia/UERN/CAMEAM: trajetória e debates", de autoria de Nascimento e Andrade (UERN). O texto Investigar o processo de reestruturação do projeto político pedagógico do curso de pedagogia do CAMEAM /UERN.

A partir da pesquisa desenvolvida através de estudos teóricos, apresentação de seminários e mesas redondas sobre as diretrizes curriculares e as demandas da realidade sócio educativa, a fim de traçar o perfil do profissional do referido curso. A metodologia de trabalho para esta etapa da pesquisa envolveu estudos teóricos, discussões sobre o atual Projeto Político-Pedagógico, análises de documentos, participação em congressos, elaboração de questionários, tabulação e análise de dados. As discussões apontam para a construção de um projeto onde o Curso de Pedagogia seja considerado na sua complexidade, orientado pelo princípio da incompletude e da integração curricular como alvos constantes.

O segundo trabalho encontrado foi em 2013, e tem como título "Desenho Curricular de Curso: a percepção de estudantes universitários e os desafios de uma nova política", de autoria de Pereira; Wassem e Caldas (UNICAMP). O estudo tem como objetivo de conhecer, na perspectiva destes, quais aspectos dos currículos de seus cursos são vistos como essenciais e qual seria a principal ênfase curricular que os currículos deveriam abordar para melhor prepará-los para o atual, e o futuro, mundo do trabalho. Os resultados do estudo demonstram uma mudança no comportamento e na visão do aluno sobre qual deva ser a direção de sua formação como profissional, o que desafia as políticas curriculares a tomar em consideração aspetos apontados por eles. Os dados desvelam que os estudantes hoje estão mais preocupados com questões sociais do que estiveram no passado e que se ressentem de não ver essa ênfase abordada nos currículos. A pesquisa é relevante por dar voz à opinião dos estudantes, uma vez que estes exercem importante papel ao transformar o currículo intencionado em currículo experienciado.

Nos anos de 2009, 2011; 2012 e 2013 não foram encontrados nenhum trabalho nos GTs pesquisados, relacionados à temática de pesquisa.

Tabela 02: Número de trabalhos por GTs.

Grupos	GT 04 Didática	GT – 08 Formação de Professores	GT – 12 Currículo
Número de Trabalhos	4	6	2

Fonte: Autoria Própria.

Após a análise de cada trabalho, pode-se perceber que todos os estudos assemelham-se à temática de pesquisa, mesmo que estes não a abordem especificamente, porém aproximam-se por tratarem da formação de professores, da organização curricular e das práticas de ensino. Também destaca-se que o maior número de trabalhos relacionados ao tema de pesquisa se encontram no GT08 - Formação de Professores.

3.3.UMA BREVE ANÁLISE DOS TRABALHOS ENCONTRADOS

A busca por estudos relacionados à temática de pesquisa "Formação de professores e as contribuições das disciplinas de Políticas Públicas e Gestão Educacional no curso de Pedagogia", demandou um olhar minucioso sobre cada estudo. Na realização da pesquisa foram encontrados 12 trabalhos relacionados à temática, mas para a análise deste estudo foram selecionados 04 artigos que são mais voltados para a área em questão. Neste sentido, cabe ressaltar que os outros trabalhos não serão utilizados nesse levantamento, pois abordam a temática de pesquisa no âmbito geral, o que torna os trabalhos muito amplos.

Após a análise dos artigos, percebe-se que dos 12 trabalhos encontrados, apenas 04 são mais voltados ao estudo, os quais abordam questões como a organização curricular e a prática pedagógica dos professores relacionados ao curso de Pedagogia.

Nesta direção, destaca-se que estudar o currículo das licenciaturas é relevante, pois as disciplinas que compõem a grade curricular devem ser organizadas de modo, que possam contribuir para a formação docente e para os conhecimentos específicos da área de educação e do contexto escolar.

Assim, uma reflexão sobre um currículo de formação de pedagogos exige considerar os pressupostos que fundamentam as raízes epistemológicas do corpo de conhecimento da Pedagogia, buscando caminhos

mais sólidos a reconfiguração da nova e necessária profissionalidade pedagógica. Para Carr e Kemmis (1998), currículo e ensino são situações que estão sempre historicamente localizadas, pois são práticas sociais que possuem um caráter político, modificando os sujeitos que intervêm nas práticas e sendo estes e por elas transformados (Franco et al., 2011; p. 102). Segundo Stenhouse (1984), um currículo necessita ser um instrumento de comunicação entre a teoria e a prática e deve expressar, entre outras variáveis: uma intenção, um plano, uma ideia acerca do que gostaríamos que ocorresse; o estado de fatos e teorias que configuram as práticas; e a expressão de princípios e traços essenciais de um propósito educativo, aberto à discussão e à crítica com condições de aplicabilidade prática.

Neste viés, destaca-se que um currículo deveria aliar os conhecimentos práticos aos conhecimentos teóricos, além de centrar suas discussões em disciplinas que possam proporcionar aos alunos conhecimentos da realidade de seu campo de atuação, formando assim, profissionais competentes e que conheçam a sua área de atuação profissional.

Portanto, a organização curricular não deve ser discutida somente entre os professores, mas também com os alunos, pois é durante a realização do curso que os acadêmicos percebem a fragilidade do currículo, além das necessidades que devem ser abordadas.

4.CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo realizado nos permite inferir que carece de investimento investigativo a temática a gestão educacional e políticas públicas nos currículos do Curso de Pedagogia. Destaca-se que nenhum dos trabalhos encontrados aborda especificamente a temática em questão.

A temática "Formação de professores e as contribuições das disciplinas de Políticas Públicas e Gestão Educacional no curso de Pedagogia", não foi abordada nestes últimos anos, apenas foram encontrados trabalhos que tratavam a formação de professores e estudos que abordavam questões do currículo do curso de Pedagogia no geral.

Também, destaca-se a importância dos estudos relacionados a organização curricular dos cursos de Pedagogia com relação as disciplinas de Políticas Públicas e Gestão Educacional, bem como a importância destas na formação docente, considerando a importância dos alunos conhecerem os conhecimentos que permeiam a prática docente tanto no contexto escolar quanto no contexto universitário.

Cabe ressaltar que a formação docente ainda precisa ser constantemente [re]pensada, pois é na formação inicial que os estudantes em formação elaboram e reelaboram suas concepções sobre a prática docente, bem como aprendem e reaprendem novos conceitos que ajudam a refletir sobre a sua futura profissão.

A pesquisa realizada no repositório da ANPED foi de grande relevância, pois foi possível inferir que um currículo que possa possibilitar e contemplar os conceitos de Gestão Educacional e Políticas Públicas pode contribuir significativamente para a formação do pedagogo.

Portanto, destaca-se que os conhecimentos teóricos sobre os conceitos de Gestão Educacional e Políticas Públicas necessitam ser relacionados à realidade, ou seja, ao contexto escolar. Para que assim, o estudante possa atribuir sentido e significado ao que está aprendendo e utilizar destes conhecimentos em sua atuação profissional. Dessa maneira, terá clareza que os constructos de Gestão Educacional e Políticas Públicas são significativos e contribuem para a aprendizagem docente, dos estudantes em formação inicial.

REFERÊNCIAS

[1] André, M. E. D. A. de. et al. O trabalho docente do professor formador no contexto atual das reformas e das mudanças no mundo contemporâneo. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. Brasília, v. 91, n. 227, p. 122-143, jan./abr. 2010.

[2] Alarcão, I. (Org.). Escola reflexiva e nova realidade. Porto Alegre: Armed Editora, 2001.

[3] Amaral, Daniela Patti do; Oliveira, Renato José de. Formação de Professores na Universeidade Federal do Rio de Janeiro: a retórica do discurso do licenciando sobre a formação pedagógica. In: Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, 31°, 2008. Caxambu. Anais Eletrônicos... Caxambu: Centro de Convenções de Caxambu, 2008. Disponível em: http://31reuniao.anped.org.br/1trabalho/GT08-3924--Int.pdf

[4] Bolzan, Doris Pires Vargas. Formação de Professores: compartilhando e reconstruindo conhecimentos. Porto Alegre: Mediação, 2002.

[5] _____ Formação de professores: compartilhando e reconstruindo conhecimentos. 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 2009.

[6] Bolzan, Doris Pires Vargas; ISAIA, Silvia. Formação do professor do ensino superior: um processo que se aprende? In: Revista Educação/CE, UFSM, Vol. 7, n. 2, Santa Maria, 2004.

[7] CARR, Wilfred & Kemmis, Stephen. El curriculum: más allá de la teoria de la reproducción. Madrid: Morata, 1998.

[8] Cruz, Gisele Barreto da; André, Marli Eliza Dalmazo. Ensino de Didática: concepções e práticas de professores formadores. In: Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, 35°, 2012. Caxambu. Anais Eletrônicos... Porto de Galinhas: Centro de Convenções do Hotel Armação, 2012. Disponível em: http://35reuniao.anped.org.br/images/stories/trabalhos/GT04%20Trabalhos/GT04-1620_int.pdf Flick, U. Uma introdução à pesquisa qualitativa. 2ed. Porto Alegre: Bookman, 2004.

[9] Fontana, Maria Iolanda. A Prática de Pesquisa: relação teoria e prática no curso de Pedagogia. In: Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, 30°, 2007. Caxambu. Anais Eletrônicos... Caxambu: Centro de Convenções de Caxambu, 2007. Disponível em: http://30reuniao.anped.org.br/trabalhos/GT08-2858--Int.pdf Gauthier, C. Por uma teoria da Pedagogia: Pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. Ijuí-RS: Editora INIJUI, 1998.

[10] Gentil, Heloisa Salles. Formação de Professores na Perspectiva de Docentes dos Cursos de Pedagogia da UNEMAT/Cáceres e SINOP. In: Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, 31°, 2010. Caxambu. Anais Eletrônicos... Caxambu: Centro de Convenções de Caxambu, 2010. Disponível em: http://33reuniao.anped.org.br/33encontro/app/webroot/files/file/Trabalhos%20em%20PDF/GT08-6969--Int.pdf

[11] Isaia, Silvia Maria de Aguiar; Maciel, Adriana Moreira da Rocha. Pedagogia Universitária: construções possíveis nas diferentes áreas do conhecimento. In: Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, 36°, 2013. Goiânia. Anais Eletrônicos... Goiânia: Campos Samanbaia, 2013. Disponível em: http://36reuniao.anped.org.br/pdfs_trabalhos_aprovados/gt08_trabalhos_pdfs/gt08_3275_texto.pdf Moll, L. C. Vygotsky e a educação: implicações pedagógicas da psicologia sócio-histórica. Trad. Fani Tesseler. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

[12] Nascimento, Débora Maria do; Andrade, Maria Edgleuma . A Reestruturação do currículo do curso de Pedagogia/ UERN/CAMEAM: trajetória e debate. In: Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, 30°, 2007. Caxambu. Anais Eletrônicos... Caxambu: Centro de Convenções de Caxambu, 2007. Disponível em: http://30reuniao.anped.org.br/trabalhos/GT12-3723--Int.pdf Nóvoa, A. Os professores e sua formação. Lisboa: Portugal: Publicações Dom Quixote, 1992. 158 p.

[13] Pereira, Elizabete Monteiro de Aguiar; Wassem, Joyce; Caldas, Tania Alencar de. Desenho Curricular de Curso: a percepção de estudantes universitários e os desafios de uma nova política. In: Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, 35°, 2012. Caxambu. Anais Eletrônicos... Porto de Galinhas: Centro de Convenções do Hotel Armação, 2012. Disponível em: http://35reuniao.anped.org.br/images/stories/trabalhos/GT08%20Trabalhos/GT08-1829_res.pdf Porlán, R. Construtivismo y escuela: hacia un modelo de enseñanza-aprendizaje basado em la investigación. 5. Ed. Sevilla: Díada Editorial, 1998.

[14] Rocha, Áurea Maria Costa; Aguiar, Maria da Conceição Carrilho de. Aprender a Ensinar, construir identidade e profissionalidade docente no contexto da universidade: uma realidade possível. In: Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, 35°, 2012. Caxambu. Anais Eletrônicos... Porto de Galinhas: Centro de Convenções do Hotel Armação, 2012. Disponível em: http://35reuniao.anped.org.br/images/stories/trabalhos/GT08%20Trabalhos/GT08-1829_res.pdf

[15] Rosa, Sanny Silva da. O Sentido da Pesquisa como Dimensão Didática da Formação de Professores: políticas e práticas do curso de Pedagogia. In: Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, 31°, 2010. Caxambu. Anais Eletrônicos... Caxambu: Centro de Convenções de Caxambu, 2010. Disponível em: http://33reuniao.anped.org.br/33encontro/app/webroot/files/file/Trabalhos%20em%20PDF/GT04-6153--Int.pdf

[16] Severino, A. J. Metodologia do trabalho científico. 21 ed. São Paulo: Cortez, 2000.

[17] Severino, Antônio Joaquim. Metodologia do trabalho científico. 23. Ed. São Paulo: Cortez, 2007.

[18] Scheibe, Leda; Aguiar, Márcia Ângela. Formação de profissionais da educação no brasil: O curso de pedagogia em questão, 1999. Acesso em: 31 Jul., às 13h36min. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/es/v20n68/a12v2068.pdf/

[19] Silva, Margarida Montejano; Sordi, Mara Regina Lemes. A Organização do Trabalho Pedagógico: limites e possibilidades do Curso de Pedagogia. In: Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, 29°, 2006. Caxambu. Anais Eletrônicos... Caxambu: Centro de Convenções de Caxambu, 2006. Disponível em: http://29reuniao.anped.org.br/trabalhos/trabalho/GT08-2334--Int.pdf

[20] Souza, Maria Emilia Gonzaga de. A Didática na Visão de alunos de Licenciaturas de uma Universidade Pública. In: Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, 35°, 2012. Caxambu. Anais Eletrônicos... Porto de Galinhas: Centro de Convenções do Hotel Armação, 2012. Disponível em: http://35reuniao.anped.org.br/images/stories/trabalhos/GT04%20Trabalhos/GT04-1878_int.pdf

[21] Severo, José Leonardo Rolim de Lima. Perspectivas Didáticas de Professores Formadores de Pedagogos: incidências da significação da Pedagogia. In: Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, 36°, 2013. Goiânia Anais Eletrônicos... Goiânia: Campos Samanbaia, 2013. Disponível em: http://36reuniao.anped.org.br/pdfs_trabalhos_aprovados/gt04_trabalhos_pdfs/gt04_3064_texto.pdf

[22] Stenhouse, L. Investigación y desarrollo del currículo. Madrid: Morata, 1984.

[23] Zeichner, K. M. Uma agenda de pesquisa para a formação docente. Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação Docente. Belo Horizonte: Autêntica, v. 01, n. 01, p. 13-40, ago./dez. 2009.

Capítulo 12

Projetos Pedagógicos que visam minimizar a violência no contexto escolar e consequente aprimoramento do processo de aprendizagem como um todo

Flávia da Cruz Carneiro

Resumo: Esta pesquisa, tem por base analisar a violência no contexto escolar da Escola Municipal Professor Ari Marques Pontes, na qual fui gestora no período de fevereiro de 2017 a fevereiro de 2019 e muito me intrigou esta perspectiva de hostilidade tanto da comunidade quanto internamente. A violência no âmbito escolar tem ocorrido com bastante frequência, principalmente nas escolas de segundo segmento. Diante de tantos casos de violência na Unidade Escolar, foi desenvolvido Projetos Pedagógicos com a finalidade de trabalhar o Protagonismo Juvenil, adotando atitudes de respeito mútuo, valores, dignidade e solidariedade, em situações lúdicas, repudiando qualquer espécie de violência, tornando um educando competente, autônomo e solidário. As estratégias utilizadas tiveram desempenho satisfatório no rendimento escolar e diminuição em menos de 10% em relação à evasão escolar. Como pesquisadora, realizei as devidas comparações desde março de 2016 (inauguração da UE) até julho de 2019.

Palavras-chave: Projetos Pedagógicos, Violência, Escolar, Educando, Protagonismo Juvenil.

1. INTRODUÇÃO

A presente pesquisa visa minimizar a violência no contexto da Escola Municipal Professor Ari Marques Pontes. Cada vez mais os alunos apresentam comportamentos agressivos, interferindo a integridade física e mental dos envolvidos, atrapalhando o processo de aprendizagem. Considerando que os alunos de Escola Integral, algumas vezes, ficam com tempos ociosos ou cansados da rotina escolar, apresentam comportamentos violentos contra os colegas, professores e ao patrimônio público escolar.

A partir desse pressuposto, foram tomadas ações com projetos específicos a coibir o avanço progressivo da violência. É necessário a investigação das causas dessa violência, trazendo estratégias que levem o aluno ao respeito mútuo, responsável e autônomo.

Os Projetos Pedagógicos foram implementados para dar corpo as ações, reduzindo o índice de violência vivenciadas desde a sua inauguração até a conclusão da pesquisa e mostrará uma análise feita nas três gestões, através das participações dos alunos.

2. METODOLOGIA

A metodologia foi aplicada por experiências e fatos no cotidiano dos anos letivos de 2017, 2018 e 2019. Essas análises consistem em ações sócio-afetivas e cognitivas com enfoque na diminuição da violência interna à Unidade Escolar e entorno, visando atráves dos Projetos Escolares, harmonização junto à comunidade escolar, tornando um ambiente harmonioso e trazendo caminhos positivos no desenvolvimento global do educando.

Os projetos Pedagógicos são eventos extra-classe onde os alunos são os protagonistas tanto na estrutura quanto na organização e apresentação, trocando experiências e os professores sendo os mediadores das ações.

3. DESENVOLVIMENTO

E/CRE/10ªCRE (10.26.029) Escola Municipal Professor Ari Marques Pontes, localizada à Rua Giordano Vincenzo, número 500-Guaratiba, Rio de Janeiro. A Unidade Escolar possui 24 salas de aula, sala de leitura, 1 laboratório de informática, 1 sala de encontros(auditório), 6 banheiros de alunos(2 por andar, cada um com 3 sanitários), 1 sala de professores, 1 quadra poliesportiva e rampas de acessibilidade, além de ser dotada comum elevador, para esse mesmo fim.

Em relação ao corpo discente, contamos com cerca de 1200 alunos (mil e duzentos alunos), onde 800 estudam em turno único e cerca de 400 (quatrocentos) estudam no PEJA, ou seja, no período noturno.

Quanto aos colaboradores, a U.E possui: 6 profissionais da limpeza, 9 profissionais da cozinha, 3 agentes educadores, 45 professores, 1 diretor geral, 1 diretor adjunto e 1 coordenador pedagógico.

A referida Unidade Escolar, durante o dia, faz parte do Programa Escolas do Amanhã, que funciona em turno integral, atendendo do 6º ao 9º ano (6 turmas de 6º, 7 turmas de 7º, 5 turmas de 8º e 4 turmas de 9º ano), além dos projetos de aceleração (2 turmas). No turno da noite, funciona o PEJA, com 2 blocos: PEJA I e PEJA II com total de 11 turmas: 171, 172,191, 151,152,153,161,162,163,164 e 165).

O artigo 37 da LDB supracitado, diz que a EJA será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no Ensino Fundamental e Médio, na idade própria. A principal tarefa da educação de jovens e adultos é fazer valer o previsto no artigo 208, inciso I, da Constituição Federal de 1998, que garante o acesso e permanência ao Ensino Fundamental e Médio a todos, com o pleno desenvolvimento do educando, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho.

Inaugurada em março de 2016, a escola foi palco de repetidos episódios de violência. No dia 08 de abril de 2016, aconteceu na escola, uma agressão com um aluno de 15 anos, sendo agredido por um homem de 23 anos, que não seria aluno da instituição. O adolescente desmaiou depois de levar um chute na cabeça. Ele teve que ser levado para o hospital, onde levou seis pontos na testa. A matéria foi feita pelo RJ TV 2ª edição, que foi ao ar no dia 04/05/2016.

Segundo Velho (2000), para quem a violência não se limita ao uso da força física, mas a possibilidade ou ameaça de usá-la constitui dimensão fundamental de sua natureza. Velho associa a violência a uma ideia de poder, quando enfatiza a possibilidade de imposição de vontade, desejo ou projeto de um indivíduo sobre o outro.

Em pesquisa feita em rede social Facebook, perguntando qual motivo leva os alunos ao comportamento agressivo no contexto escolar, teve as seguintes respostas:

- 90% disseram ser estrutura familiar
- 10% por fatores diversos como políticas públicas, falta de alimentação, abusos e agressões do cotidiano e informações violentas das mídias.

Para muitos, a escola é o local (instituição) na qual se inicia e se promove a socialização das pessoas, é muitas vezes o único espaço social de convivência de crianças e jovens. É na escola que são criadas e se afirmam as regras de convivência social, o respeito aos outros e as normas de convivências entre os sujeitos.

A escola, enfrentou muitos problemas com a violência e a mais apontada nas três gestões, nas mais variadas formas (agressões físicas, xingamentos, ameaças, violência ao patrimônio público, roubo de material e gangues). Na maioria das vezes, marcam as brigas na saída, os alunos fazem intrigas e não tiram os colegas das agressões. A direção, coordenação, professores, responsáveis ou até mesmo um adulto que passa pela rua, separam as brigas.

> Identificar e analisar os comportamentos agressivos dos alunos, e promover trabalhos de maneira lúdica, inovadora e coletiva, conscientizando-os a respeitar e cooperar com o outro, estimulando as participações e interações em favor da coletividade, são algumas das ações, que um professor bem preparado, pode projetar e executar com sucesso, (SOUZA, 2008, p.133)

Nos dias de hoje, os próprios colegas provocam as brigas para filmar e colocar nas redes sociais, causando apavoramento nos pais e na maioria dos alunos. Na maioria das vezes, o agredido não quer retornar à escola por vergonha e/ou medo, causando a evasão escolar. A escola fica mal vista pela sociedade, ocorrendo graves consequências para o desempenho escolar dos estudantes que, diante de um contexto de violência, apresentam dificuldade de concentração nos estudos e se sentem desestimulados a comparecer às aulas, alimentando situações que favorecem a um baixo rendimento, à reprovação e à evasão escolar, os quais configuram o que se conhece por fracasso escolar.

A indisciplina no contexto escolar, analisada sob a perspectiva da teoria de Piaget, nos leva à reflexão sobre sua concepção do desenvolvimento da moralidade. O estabelecimento de regras e a maneira como os alunos percebem essas regras está na base desta reflexão sobre a indisciplina, pois, ao discutir as relações entre moralidade e indisciplina, devemos estar atentos aos princípios subjacentes às regras implantadas e elaboradas pela escola: em especial, o princípio de justiça e a forma como a regra é estabelecida, ou seja, se o princípio é o da coação, por exemplo. Assim, ao considerarmos um ato indisciplinado ou não, necessitamos conhecer a natureza das regras que regem o grupo ao qual o sujeito pertence e a forma como as regras foram estabelecidas.

Para Vygotsky, a indisciplina é vista de várias formas. Inicialmente, é necessário entender alguns pressupostos da Psicologia sócio-histórica, mais especificamente como o homem é visto nessa perspectiva. Ele postulou a possibilidade de transformar o mundo concreto, pelo emprego de ferramentas, estabelecendo condições para mudar suas ações e transformar qualitativamente sua consciência. A consciência e as funções superiores, para este teórico sócio histórico, têm origem no espaço externo, na relação com os objetos e com as pessoas, nas condições objetivas da vida em sociedade. a indisciplina escolar resulta de um processo compartilhado com pessoas e outros elementos da cultura na qual os sujeitos estão inseridos. O comportamento indisciplinado dependerá, portanto, de experiências e de relações com o grupo social. A família é o primeiro contexto de socialização do indivíduo; contudo, os traços que caracterizam a criança e o jovem ao longo de seu desenvolvimento não dependerão exclusivamente das experiências vivenciadas no interior da família, mas das inúmeras aprendizagens do indivíduo, em diferentes contextos socializados.

> Vygotsky trabalha com teses dentro de suas obras, nas quais é possível descrever a relação indivíduo/sociedade, em que afirma que as características humanas não estão presentes desde o nascimento, nem são simplesmente resultados das pressões do meio externo. Elas são resultados das relações homem e sociedade, pois quando o homem transforma o meio na busca de atender suas necessidades básicas, ele transforma-se a si mesmo. A criança nasce apenas com as funções psicológicas elementares e a partir do aprendizado da cultura, estas funções transformam-se em funções psicológicas

> superiores, sendo estas o controle consciente do comportamento, a ação intencional e a liberdade do indivíduo em relação às características do momento e do espaço presente. (COELHO; PISONE, 2012, p 146)

Nesse ponto de vista, os fatos humanos, assim como a manifestação da violência, podem ser compreendidos a partir da análise do seu processo em seu desenvolvimento histórico, social, culturais e econômicos relacionados. Assim sendo, podemos considerar que o sujeito que pratica a violência, constitui sua subjetividade e identidade a partir das relações que estabelece com o ambiente, suas ações, pensamentos e comportamentos são frutos da realidade em que vive.

Atualmente, em virtude de toda a dinâmica da globalização, as relações humanas têm estado cada vez mais aceleradas e, ao mesmo tempo, voláteis. Toda a gama de acontecimentos, transmitidos quase que instantaneamente, para todas as partes do globo, tornam a sociedade cada vez mais multifacetada e multifuncional, impactando, diretamente o âmbito escolar. Os adolescentes não aceitam mais ordens desconexas ou descontextualizadas. Sendo assim, as equipes pedagógicas, como um todo, não conseguem mais dar conta de todas as demandas que eclodem no ambiente escolar sem parcerias estratégicas. Nesse sentido, surge a valorosa e fundamental parceria da Guarda Municipal nas escolas geridas pela Prefeitura da Cidade do Rio de Janeiro.

A Guarda Municipal, em sua rotina, faz rondas periódicas nas escolas. Para tal, as equipes, normalmente compostas por dois membros, recebem uma assinatura dos gestores em documento próprio. Esse simples ato, já traz uma verdadeira mudança nas condutas e/ou comportamentos dos estudantes, durante as visitas citadas. Um passeio das equipes pela Unidade Escolar já traz um sentimento de alívio e tranquilidade, uma vez que, em nossa sociedade, ainda existe muito respeito às instituições que trabalham com fardamento.

Em um cenário mais específico, ou seja, fora da normalidade, essa instituição trabalha com um documento chamado OM (Ordem de Movimentação). Tal documento, prevê uma antecipação de fatos, deslocando destacamentos da Guarda Municipal para áreas previamente estabelecidas, dentro de um contexto geral de manutenção da ordem social.

Tendo isso exposto, notamos que, tal parceria trata-se de algo, como acima citado, fundamental para o desenvolver de todo o processo de Ensino-aprendizagem, uma vez que, para funcionar, todo o mecanismo tem que estar em sintonia. Em relação a Lei sobre a Criança e ao Adolescente, o ECA (Estatuto da Criança e do Adolescente, diz em seu artigo 3º capítulo:

> A criança e o adolescente gozam de todos os direitos fundamentais inerentes a pessoa humana, sem prejuízo da proteção integral que que trata a Lei, assegurando por lei ou por outros meios, todas as oportunidades e facilidades a fim de lhes facultar o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social em condições de liberdade a convivência familiar e comunitária. (BRASIL, 1996, p.03).

O Plano e Gestão e o Projeto Político Pedagógico são excelentes guias para toda a comunidade escolar, ou seja, alunos, responsáveis, professores, funcionários e gestores. O primeiro passo na elaboração do PPP e do Plano de Gestão, é definir o principal objetivo da escola e que tipo de aluno quero formar. Estas perguntas são de suma importância porque é o ponto de partida de tudo que será feito. As respostas a essas perguntas irão guiar a construção da identidade da instituição.

Identificando a escola como violenta e conhecendo a realidade dos estudantes e da escola, levantamos as prioridades da escola e os projetos pedagógicos que podem ser trabalhados com os alunos.

A participação da comunidade escolar tem muito a contribuir, podendo auxiliar na descrição da realidade social, econômica e cultural da região onde a escola se encontra. Devemos valorizar os conhecimentos construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, colaborando para uma sociedade justa, democrática e inclusiva.

De acordo com a Base Nacional Comum Curricular, devemos utilizar diferentes linguagens- verbal(oral ou visual-motora, como libras e escrita), corporal, visual, sonora e digital, bem como conhecimentos das linguagens artísticas, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo. Trabalhar a afetividade, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de

qualquer natureza. Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários.

Para Freire, é na fala do educador, no ensinar (intervir, devolver, encaminhar), expressão do seu desejo, casado com o desejo que foi lido, compreendido pelo educando, que ele tece seu ensinar. Ensinar e aprender são movidos pelo desejo e pela paixão". O educador ao tornar a afetividade um elemento de seu trabalho constante em sala de aula, contribui significativamente para a construção do aprendizado do aluno que se torna capaz de construir laços afetivos com o mundo.

Segundo Wallon, no estágio da puberdade e adolescência (11 anos em diante), vai aparecer a exploração de si mesmo, na busca de uma identidade autônoma, mediante atividades de confronto, auto-afirmação, questionamentos, e para isso se submete e se apoia nos pares, contrapondo-se aos valores tal qual interpretados pelos adultos com quem convive. O domínio de categorias cognitivas de maior nível de abstração, nas quais a dimensão temporal toma relevo, possibilita a discriminação mais clara dos limites de sua autonomia e de sua dependência.

Na puberdade e adolescência, o recurso principal de aprendizagem do ponto de vista afetivo volta a ser a oposição, que vai aprofundando e possibilitando a identificação das diferenças entre ideias, sentimentos, valores próprios e do outro, adulto, na busca para responder: quem sou eu? Quais são meus valores? Quem serei no futuro? que é permeada por muitas indecisões.

O processo ensino-aprendizagem que facilita o aspecto afetivo é aquele que permite a expressão e discussão dessas diferenças e que elas sejam levadas em consideração, desde que respeitados os limites que garantam relações solidárias. Não esquecer que em todos os estágios a forma de a afetividade facilitadora se expressar no processo ensino-aprendizagem exige a existência, a colocação de limites. Limites que facilitam o processo ensino-aprendizagem, garantindo o bem-estar de todos os envolvidos, são também uma expressão de afetividade.

> A afetividade é um domínio funcional, cujo desenvolvimento dependente da ação de dois fatores: o orgânico e o social. Entre esses dois fatores existe uma relação recíproca que impede qualquer tipo de determinação no desenvolvimento humano, tanto que a constituição biológica da criança ao nascer não será a lei única do seu futuro destino. Os seus efeitos podem ser amplamente transformados pelas circunstâncias sociais da sua existência onde a escolha individual não está ausente (WALLON, 1954, p. 288).

A 5ª fase de Wallon, apesar de todas as transformações ocorridas nas anteriores, ele se reconhece como o mesmo e único ser. É capaz de afirmar com certa segurança: Eu sei quem sou eu. Ou seja, conhece melhor suas possibilidades, suas limitações, seus pontos fortes, suas motivações, seus valores e sentimentos, o que cria a possibilidade de escolhas mais adequadas nas diferentes situações de vida. Ser adulto significa ter desenvolvido uma consciência moral: reconhecer e assumir com clareza seus valores e dirigir suas decisões e escolhas de acordo com eles. É essa definição de valores e compromissos com eles que marca o fim da adolescência, cuja característica primordial foi a luta por essa definição. Com maior clareza de seus valores, o adulto estará mais livre e com mais energias para voltar-se para o outro, para fora de si, em condições de acolher o outro solidariamente e a continuar a se desenvolver com ele. Esse é um indicador de amadurecimento. A proposta de Wallon traz a importância do professor no trabalho de integração e melhores condições no acolhimento dos alunos, podendo compreender:

> O motor, o afetivo, o cognitivo, a pessoa, embora cada um desses aspectos tenha identidade estrutural e funcional diferenciada, estão tão integrados que cada um é parte constitutiva dos outros. Sua separação se faz necessária apenas para a descrição do processo. Uma das consequências dessa interpretação é de que qualquer atividade humana sempre interfere em todos eles. Qualquer atividade motora tem ressonâncias afetivas e cognitivas; toda disposição afetiva tem ressonâncias motoras e cognitivas; toda operação mental tem ressonâncias afetivas e motoras. E todas essas ressonâncias têm um impacto no quarto conjunto: a pessoa, que, ao mesmo tempo em que garante essa integração, é resultado dela. (MAHONEY,2008, p. 15)

Em qualquer idade, é muito importante o acolhimento da criança e do jovem pelo grupo familiar, grupo de amigos, grupo de colegas, professores; acolhimento do professor pela direção, pelos seus pares, pelo seu entorno, pelos seus alunos.

Como a emoção é contagiosa, o comportamento do aluno interfere na dinâmica da classe e no professor. O professor, como adulto mais experiente, centrado em si e no outro, de forma equilibrada, com maiores recursos para controle das emoções e sentimentos, pode colaborar para a resolução dos conflitos, não esquecendo que o conflito faz parte do processo ensino-aprendizagem, pois é constitutivo das relações. A qualidade da relação é revelada pela forma como os conflitos são resolvidos.

Em janeiro de 2017, assumi a direção geral ficando até fevereiro de 2019. Com a visão que corpo e mente trabalham juntos, resolvi analisar os Projetos Pedagógicos como forma de minimizar a violência no contexto da UE valorizando o protagonismo juvenil.

O Protagonismo Juvenil é a criação de espaços e condições capazes de possibilitar aos jovens envolver-se em atividades direcionadas à solução de problemas reais, atuando como fonte de iniciativa, liberdade e compromisso. O termo protagonismo juvenil vem do grego. Proto quer dizer o primeiro, o principal. Agon significa luta. Agonista, lutador. Protagonista, literalmente, quer dizer o lutador principal. O termo protagonismo juvenil designa a atuação dos jovens como personagem principal de uma iniciativa, atividade ou projeto voltado para a solução de problemas reais. A importância do protagonismo, portanto, é a participação ativa e construtiva do jovem na vida da escola, da comunidade ou da sociedade mais ampla, traduzindo para o jovem num ganho de autonomia, autoconfiança e autodeterminação numa fase da vida em que ele se procura e se experimenta, empenhado que está na construção da sua identidade pessoal e social e no seu projeto de vida. Assim, a escola e a sociedade ganha em democracia e em capacidade de enfrentar e resolver problemas que a desafiam.

O trabalho na Unidade Escolar foi baseado em João Batista Freire. Para ele, "corpo e mente devem ser entendidos como componentes que integram um único organismo. Ambos devem ter assento na escola, não um (a mente) para aprender e outro (o corpo) para transportar, mas ambos para se emanciparem".

Em 2017 tivemos os seguintes Projetos:

- Quem não se comunica se trumbica: Cassino do Ari- Trabalhando o protagonismo juvenil, valores, respeito mútuo, a dignidade, a solidariedade, em situação lúdica, repudiando qualquer espécie de violência e a resolução dos conflitos por meio do diálogo. Os alunos trabalhavam em grupos: parte cenográfica, calouros, cartazes e concurso de melhor Chacrinha.
- Torneio da Paz: Competições de xadrez, futebol, vôlei, handebol, game, queimado, soletrando, ping-pong e dama. Um mês antes do evento, aconteciam os treinos e se houvesse qualquer tipo de violência, o aluno era excluído da competição. O objetivo foi trabalhar regras, respeito mútuo e ordem.
- Festa dos adolescentes: Foi colocado diversos brinquedos como: futebol de sabão, guerra de cotonetes, tobogã, totó, ping-pong, futebol de botão, lanches variados e diferenciados do dia-a-dia. Trabalhamos a socialização, cognição, respeito, regras e a parte física dos alunos.
- Copa do Mundo: Exposições de trabalhos por turma dos países participantes da copa.
- Show de Talentos: com danças, contorcionismo, canto e banda musical. Foi trabalhado o protagonismo juvenil, motivação, respeito, regras e autoestima.

Em novembro de 2017, aconteceu a eleição para diretor e o principal ponto seria o repudio à violência escolar. Houve duas chapas, no qual continuei a gestão.

Em 2018, continuamos com os projetos:

- Baile de Carnaval com resgate de brincadeiras- cabo de guerra, batata quente, bambolê, dança do passinho entre outras. Trabalhamos a socialização.
- Café Literário- Com dramatização e socialização.
- Feira Cultural- Proporcionando um momento entre as famílias e a escola.
- 2º Torneio da Paz- mesmo objeto do 1º torneio.
- Meio Ambiente- Atividade Interdisciplinar com palestrante convidada e ao final, tivemos o jogo de Quiz. Trabalhamos a cognição, socialização, regras e disciplina.
- Mostra de dança- Com jurados técnicos, trabalhamos a motivação, respeito e regras.
- Exposição de Museus- Projeto junto à Secretaria de Cultura. Os alunos se sentiram valorizados, pois receberam um passaporte para ser carimbado em visitas de outros museus. Foi trabalhado ordem, disciplina e motivação.

- Cinema na Escola- Com óculos 3 D, foi passado filme sobre valores e solidariedade.
- Ari Music 2018- Os alunos trabalharam em grupos na decoração, equipe de some organização dos participantes. Trabalhamos o protagonismo juvenil, ordem, trocas de experiências, solidariedade, regras e motivação.

> (...) programas contra a violência escolar que existem no mundo apontam para a busca de uma escola que propicie um espaço solidário, humanista e cooperativo, em permanente interação com a comunidade, enfim um espaço prazeroso de construção da cidadania. (SANTOS, 2001, p. 119)

Os Projetos Escolares são estratégias para melhorar o relacionamento entre professor e aluno e entre a escola e a família, trabalhando regras e valores, para que possam entender também as regras da escola e da sala de aula buscando uma solução em conjunto.

> Todo projeto supõe rupturas com o presente e promessas para o futuro. Projetar significa tentar quebrar um estado confortável para arriscar-se, atravessar um período de instabilidade e buscar uma nova estabilidade em função da promessa que cada projeto contém de estado melhor do que o presente. Um projeto educativo pode ser tomado como promessa frente a determinadas rupturas. As promessas tomam visíveis os campos de ação possível comprometendo seus atores e autores (GADOTTI, 1996, P. 579).

Os projetos esportivos foram de grande importância no combate a violência, contribuindo para a compreensão de como são estabelecidas as regras e normas de convivência social. Desta forma o jogo não apresenta apenas experiências vividas, mas prepara o aluno para o que está por vir, exercitando habilidades e principalmente estimulando o convívio social. Por tudo isso, ressalto o grande valor educativo do jogo e a importância de se trabalhar esse conteúdo nas escolas, de forma comprometida com a formação física, intelectual, moral e social do aluno.

Para Freire, o jogo é uma das mais educativas atividades humanas. Ele educa não para que saibamos mais matemática ou português ou futebol; ele educa para sermos mais gente, o que não é pouco. Exercita diversos sentimentos, que auxiliam no amadurecimento de suas emoções enquanto joga: ajudar, ser ajudado, superar-se, ser superada, alegria, tristeza, raiva, compaixão etc. São todos sentimentos que levam a maturidade emocional. Uma boa garantia de um adulto mais equilibrado e adaptado socialmente é uma inteligência emocional ajustada, e isto, o jogo bem conduzido pode contribuir.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN, lei N. 9394/96), garante educação para todos e dá liberdade às escolas no artigo nº14 de construírem seus projetos pedagógicos de forma democrática e assim acreditamos que este seja elaborado para o pleno desenvolvimento pessoal e social do ser humano. Por meio do projeto pedagógico, podemos identificar como as escolas recebem e trabalham com seus alunos e para elaborarem o seu projeto a escola deve ser conhecedora do meio social a qual está inserida, como também contar com a colaboração de todos os envolvidos na educação.

Nos dias de hoje, os jovens encontram dificuldade em se concentrar. Precisam ser trabalhados com atividades lúdicas e motivadoras em vez de trabalhar com apenas aulas expositivas, buscando novas metodologias para o incentivo dos alunos.

A violência escolar é causada, principalmente pela falta de interesse dos estudantes no exposto em sala. Atividades que desenvolva a afetividade é uma alternativa para lidar com esses problemas.

Com a família sendo mais ausente, por conta dos pais trabalhando externamente, os jovens passam a não ter mais a referência da educação presencial dos pais. Sem essa diretriz, os alunos passam a ter como identificação, os amigos que passam a maior parte do tempo.

> [...] Na medida em que os meios e as formas tradicionais de Educação acham-se de tal modo corroídos, começam a ser direcionados para a Escola os olhares dos povos, na esperança de que esta exerça uma função Educativa e não apenas a da Escolarização. Somente que será necessária uma outra visão da Escola, dos conteúdos escolares, do papel dos educadores e da relação da Escola com a sociedade. As crianças serão enviadas para a Escola cada vez mais cedo e nela permanecerão por um tempo mais extenso. E isso não será porque há um mundo novo de informações a ser processado e, sim, porque a Escola deverá exercer o tradicional papel das famílias, das comunidades, da Igreja, e ainda, o que

> lhe era próprio: desenvolver conhecimentos e habilidades. Ela deverá se ocupar com a formação integral do ser humano e terá como missão suprema a formação do sujeito ético (RODRIGUES, 2001, p. 253-254).

Para ZAGURY (1999), não podemos ignorar ou desvincular a história de vida do aluno, de sua família e do meio em que vive. Ele traz de casa, da sociedade um olhar de mundo que não foi aprendido na escola e, às vezes, dependendo de qual seja ele, a escola hesita em aceitar. Porém, um fenômeno interessante ocorre no grupo de alunos. Quando um limite é discutido e decidido entre os alunos e o professor, ele pode ser cobrado em sala de aula e será aceito. Outro sintoma é a instalação de certos hábitos que vão sendo adquiridos pela convivência entre os alunos em classe. Por isso acontece de alunos indisciplinados, em contato com um ambiente calmo e acolhedor, conseguirem com o tempo se relacionar de maneira amigável e aumentar consideravelmente sua produção e seu conhecimento.

Em fevereiro de 2019, resolvi sair da direção para me dedicar ao mestrado e o diretor adjunto passou para diretor geral, dando continuidade aos projetos.

4. RESULTADOS E DISCUSSÃO

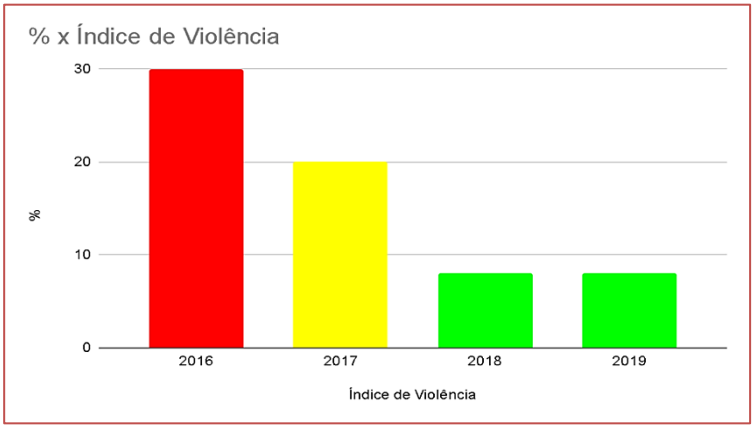
Com base em dados estatísticos, retirados do livro de ocorências da Unidade Escolar, foram retratados dados detalhados na tabela 1, análises da redução do índice de violência registrado no gráfico 1 e por consequência disso, houve um aumento da taxa de aprovação registrado no gráfico 2.

Tabela 1

Dados Estatísticos	2016	2017	2018	2019
Índice de Violência	30%	20%	8%	8%
Taxa de Aprovação	92%	95%	97,50%	-

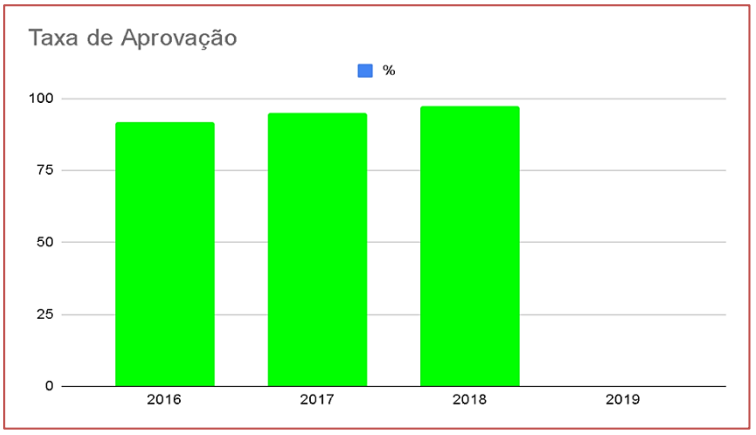
Fonte: dados da pesquisa

Gráfico 1



Fonte: dados da pesquisa

Gráfico 2



Fonte: dados da pesquisa

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com os Projetos Escolares, o professor passa a ter um papel de mediador do conhecimento enquanto o aluno se torna protagonista do processo de ensino-aprendizagem. Uma escola que estimule a autonomia, os alunos se sentem mais valorizados para expor suas ideias e tomam decisões responsáveis. Incentivar a cooperação, traz comportamentos disciplinados, o educando enxerga o professor como parceiro de aquisição do conhecimento, a relação melhora e o impacto da disciplina é positiva. Esta proposta evita também a evasão escolar, pois o docente consegue traçar estratégias que sejam efetivas para lidar com a violência e a desmotivação, estabelecendo uma relação de diálogo com o discente. Uma vez que o aluno pega confiança no professor, o interesse pelo conteúdo exposto é estabelecido e casos de indisciplina se torna menos comum.

REFERÊNCIAS

[1] ASSIS, Simone Gonçalves de (org.). Impactos da violência na escola: um diálogo com professores. / organizado por Simone Gonçalves de Assis, Patrícia Constantino e Joviana Quintes Avanci-Rio de Janeiro: Ministério da Educação/Editora FIOCRUZ, 2010.

[2] BRASIL, LEI 9394, de 20/12/96 IN Diário Oficial de 23/12/96.

[3] BRASIL. Lei no 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências.

[4] COELHO, L.; PISONE, S. Vygotsky: sua teoria e influência na educação. Revista e-Ped–FACOS/CNEC Osório, v.2, n. 1 –ago/2012.

[5] FREIRE, J. B. Educação de corpo inteiro. São Paulo, 3 ed., Scipione, 1992

[6] FREIRE, M. O sentido da aprendizagem. In: Paixão de aprender. Petrópolis, R.J.: Vozes, 1992.

[7] FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia, saberes necessários à prática educativa Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

[8] GADOTTI, Moacir. Escola cidadã. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1996.

[9] MAHONEY, A.A; ALMEIDA, L.R de. Afetividade e processo ensino aprendizagem: contribuições de Henri Wallon. Psicologia da educação, v.20, p.11-30, 2005. ISSN 1441-6975

[10] NADEL-BRULFERT, J. (1986). "Proposições para uma leitura de Wallon: em que aspectos sua obra permanece atual e original?" In: Werebe, M. J. G. e Nadel-Brulfert, J. (org.). Henri Wallon. São Paulo, Ática.

[11] PIAGET J. Juízo moral. Rio de Janeiro: Forense;1994.

[12] RODRIGUES, N. Educação: da Formação Humana à Construção do Sujeito Ético. Educ. Soc., Campinas, v. 22, n. 76, 2001.

[13] SOUZA, Mirian Rodrigues. Violência nas escolas: Causas e consequências. Caderno Discente do Instituto Superior de Educação, Ano 2008, n. 2, 119-136, Aparecida de Goiânia.

[14] SANTOS, José Vicente Tavares dos. A violência na Escola. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 27, n. 1, p. 105-122, jan./jun. 2001.

[15] VELHO, G. (2000). Violência, reciprocidade e desigualdade. In Velho, G. Alvito, M. Cidadania e Violência. 2ª. ed, Rio de Janeiro: Editoras UFRJ/FGV, 2000.

[16] WALLON, H. (1941-1995). A evolução psicológica da criança. Lisboa, Edições 70.

[17] WALLON, H. A evolução psicológica da criança. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

[18] VIGOTSKI. LS. A formação social da mente. São Paulo: Martins Fontes;1998.

[19] ZAGURY, Tânia. Encurtando a adolescência. Rio de Janeiro: Record, 1999.

Capítulo 13

Projeto Pedagógico "Recomece: Desenhando o futuro": O acesso à educação no Sistema Socioeducativo Cearense

Anna Gabriella Pinto da Costa

Resumo: O presente trabalho analisa a efetivação do acesso à educação no sistema socioeducativo cearense, especificamente, nos centros socioeducativos para adolescentes em conflito com a lei em cumprimento de medida de internação provisória em Fortaleza. Desenvolve, inicialmente, a evolução histórico-legislativa do direito à educação e do sistema socioeducativo cearense para, em seguida, apresentar o modelo pedagógico de ensino formal desenvolvido atualmente, bem como os desafios encontrados para sua efetivação. Para tanto, toma-se como pressuposto teórico que a educação, elemento essencial para o desenvolvimento e inserção social do adolescente integra o rol de direitos fundamentais dos adolescentes em privação de liberdade e compõe uma das diretrizes do Sistema Nacional Socioeducativo – SINASE. A metodologia abordada na pesquisa é de natureza qualitativa, bibliográfica e normativa, com a utilização e a disposição crítica de doutrina e de diplomas normativos paradigmáticos sobre o assunto e de natureza quantitativa, com relação aos dados referentes à oferta de educação formal. Conclui que, embora a evasão escolar e a existência de facções nos referidos centros sejam obstáculos para o efetivo acesso à educação, a metodologia atual do projeto "Recomece: Desenhando o Futuro", permite o ensino sem interrupções, tendo como fundamento os 4 (quatro) pilares da educação, o que proporciona maior desenvolvimento e ressocialização do adolescente em conflito com a lei.

Palavras-chave: Direito à educação; Projeto pedagógico; Centros socioeducativos; Adolescente em conflito com a lei.

1. INTRODUÇÃO

A função das medidas socioeducativas aplicadas ao adolescente em conflito com a lei passou por uma evolução, tendo iniciado com caráter retributivo, o qual se baseava na compensação da culpabilidade do adolescente em conflito com a lei através da imposição de um castigo. Atualmente, apresenta, preponderantemente, uma função ressocializadora, com caráter pedagógico e educacional, sendo um dos seus pilares o desenvolvimento da autonomia do adolescente, mediante o fortalecimento de habilidades, vínculos sociais e reformulação de valores e virtudes.

Sendo uma proposta cuja natureza é socioeducativa, e pelo fato de o adolescente se encontrar em fase de desenvolvimento, o caráter pedagógico da intervenção estatal deverá ser predominante, tendo como pilar a educação dos jovens, independentemente da situação de cárcere.

Entretanto, conforme relatórios de monitoramento do sistema socioeducativo pelo Fórum dos Direitos da Criança e do Adolescente - DCA, o direito à educação nos centros socioeducativos encontra obstáculos para sua efetivação devido à evasão escolar anterior ao cometimento do ato infracional e ao crescente aumento das facções criminosas no sistema socioeducativo.

Objetivando garantir o desenvolvimento social e pedagógico dos adolescentes diante destas problemáticas, a Superintendência Estadual de Atendimento Socioeducativo – SEAS, em parceria com a Secretaria de Educação do Estado do Ceará – SEDUC e a Secretaria Municipal de Educação de Fortaleza – SME desenvolveu um modelo formal de ensino para adolescentes em cumprimento de medida provisória denominado "Recomece: Desenhando o Futuro", tendo como fundamento os 4 (quatro) pilares da Educação: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser, os quais são desenvolvidos em ciclos de 22 (vinte e duas) aulas.

Neste cenário, o presente trabalho tem como objetivo averiguar o atual modelo pedagógico de ensino formal para adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa de internação provisória, mediante uma pesquisa de natureza qualitativa, bibliográfica e normativa, com a utilização e a disposição crítica de doutrina e de diplomas normativos paradigmáticos sobre o assunto, apresentando dados referentes à oferta de educação formal no sistema socioeducativo cearense.

Inicialmente, apresenta-se os fundamentos legais e constitucionais acerca do direito à educação, principalmente no que diz respeito à seara da infância e da juventude com o advento da doutrina da proteção integral e o Estatuto da Criança e do Adolescente. Em seguida, analisa-se o contexto atual do sistema socioeducativo cearense, demonstrando os desafios enfrentados e as soluções encontradas para que os adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa de internação provisória tenham acesso à educação. Por fim, expõe-se o projeto pedagógico "Recomece" e suas iniciativas para efetivação do acesso à educação por adolescentes em conflito com a lei.

Foi possível concluir que o atual modelo pedagógico, embora ainda encontre desafios para atingir o maior número de jovens em cumprimento de medida provisória, desenvolve as bases comuns do currículo nacional, reaproxima os adolescentes da educação formal com a abordagem de temáticas universais, como valores humanos, preconceito, cidadania, dentre outras, em oficinas e avalições diárias, de forma permitem o desenvolvimento pessoal do adolescente, contribuindo para a formação enquanto indivíduo participante da sociedade.

2. METODOLOGIA

A metodologia utilizada na pesquisa é de cunho qualitativo, de natureza bibliográfica e documental, com a utilização de doutrina, revistas, artigos, publicações periódicas, análises oficiais públicas, relatórios e de diplomas normativos sobre o tema. Também são apresentados dados referentes aos adolescentes que, em cumprimento de medida de internação provisória, são matriculados e contemplados pelo Projeto Recomece.

3. EDUCAÇÃO ENQUANTO DIREITO SOCIAL FUNDAMENTAL

O direito à educação é um direito público, subjetivo e fundamental, que oportuniza o ser humano a desenvolver plenamente sua personalidade, além de possibilitar a concretização da cidadania do indivíduo, sendo um pré-requisito essencial para a evolução de um estado de Direito, posto que a qualificação para o trabalho e a capacidade crítica dos indivíduos apresentam-se como necessárias para tal evolução.

A educação apresenta-se como um sistema normativo autônomo, com fundamento em princípios próprios, no contexto constitucional. Está prevista no rol de direitos sociais da Constituição de 1988, em seu art. 6º, e no art. 205, o qual descreve a educação como um direito de todos e dever do Estado e da família, devendo ser promovida e incentivada, mediante cooperação, de diversos atores da sociedade, objetivando-se o pleno desenvolvimento da pessoa e seu preparo para o exercício da cidadania.

A Lei nº 9.394/96, atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), instrumentaliza as diretivas que a Constituição prescreve, de forma que sejam contempladas com atuação do poder público, garantindo-se maior eficácia à norma constitucional, demonstrando como deve ser cumprida a referida norma programática apresentada na Constituição Federal (PRACIANO, 2018, p. 74) e dividindo o sistema educacional em educação básica e ensino superior, englobando a primeira a educação infantil, o ensino fundamental obrigatório de 9 (anos) e o ensino médio.

4. CRIANÇAS E ADOLESCENTES: SUJEITOS DE DIREITOS

Sob o enfoque da criança e do adolescente, com o advento do art. 227 da Constituição, o Brasil adotou a doutrina da proteção integral, embasada na Declaração Universal dos Direitos da Criança, adotada pelas Organizações das Nações Unidas (ONU) em 1959.

A doutrina da proteção integral representa um conjunto de princípios de direitos que garantem e elevam a criança e o adolescente a um status de "sujeitos de direitos". Crianças e adolescentes deixam de ser tratados como objetos passivos de intervenção da família ou do Estado e passam a ter respeitada a sua condição de pessoa em desenvolvimento.

A Lei nº 8.069/90, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) substituiu os antigos dogmas da doutrina da "situação irregular", regulamentando a doutrina da proteção integral prevista na Constituição Federal e reforçou o reconhecimento da titularidade à criança e ao adolescente do princípio da dignidade humana e de direitos fundamentais, dentre eles, a educação.

O ECA disciplina sobre o direito à educação em seu art. 53, além de prever alguns princípios que devem nortear a educação, dentre eles a igualdade de condições para acesso e permanência na escola, sendo dever do Estado assegurar à criança e ao adolescente ensino fundamental e médio, ambos obrigatórios e gratuitos, inclusive para os que a eles não tiverem acesso na idade própria.

5. ADOLESCENTE EM CONFLITO COM A LEI E AS MEDIDAS SOCIOEDUCATIVAS

No que diz respeito aos adolescentes em conflito com a lei que estejam cumprindo medida de internação, o direito à educação, direito público subjetivo e dever do Estado, deve ser garantido e efetivado, nos termos do art. 124, inciso XI, do ECA.

Os adolescentes em conflito com a lei, expressão atualmente utilizada em substituição ao termo "menor infrator" difundido a partir no Código de Menores de 1979, são aqueles que praticam ato infracional, que, de acordo com o ECA, em seu art. 103 é a conduta designada como crime ou infração penal, cometida por adolescentes entre 12 (doze) e 18 (dezoito) anos incompletos.

A estes adolescentes são aplicadas medidas socioeducativas pelo juiz competente, após o devido processo legal, levando-se em consideração a gravidade da infração e as particularidades do contexto social e familiar do adolescente. São medidas socioeducativas, de acordo com o art. 112 do ECA: advertência, obrigação de reparar o dano, prestação de serviços à comunidade, liberdade assistida, inserção em regime de semiliberdade e internação em estabelecimento educacional.

Entende-se que a natureza das medidas socioeducativas apresenta um caráter híbrido: reconhece-se a faceta punitiva, principalmente nas medidas de privação de liberdade, mas não se afasta a sua finalidade precipuamente pedagógica.

O ECA, em seu artigo 122, reconhece a possibilidade da medida de internação provisória, que consiste na privação de liberdade do adolescente autor de ato infracional com violência, grave ameaça ou quando o adolescente é reincidente na prática de atos infracionais, por, no máximo 45 (quarenta e cinco dias), período em que deve ser julgado o processo de apuração do ato infracional.

Após sentença, pode ser aplicada medida de internação por prazo indeterminado, desde que o período não seja inferior a 6 (seis) meses, nem superior a 3 (três) anos, só podendo ser utilizada quando não houver

outra medida adequada ao caso concreto, sob o fundamento dos princípios da brevidade e da excepcionalidade (COSTA, 2005, p. 86).

A mudança de paradigma com o advento da doutrina da proteção integral exigiu uma atuação efetiva e garantista por parte do Estado, no que diz respeito ao desenvolvimento de princípios e objetivos para o aprimoramento da política pública de atendimento aos adolescentes e jovens autores de atos infracionais.

Neste contexto, após amplos debates com diversas áreas do governo e representantes de entidades atuantes na área de defesa dos direitos da criança e do adolescente, o Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente – CONANDA[2], aprovou a Resolução nº 119/2006 instituindo o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo – SINASE[3], atualmente regulamentado pela Lei nº 12.594/2012.

Com relação às competências de execução das medidas, os Estados ficaram responsáveis pela criação dos seus Sistemas Estaduais de Atendimento Socioeducativo para execução das medidas socioeducativas de semiliberdade e internação, abrangendo, ainda, a medida de internação sanção[4], enquanto os Municípios ficaram responsáveis pela execução das medidas socioeducativas em meio aberto, abrangendo a liberdade assistida e a prestação de serviços à comunidade.

Cumpre salientar que, durante a execução da medida socioeducativa de internação, o Estado deve garantir o acesso a todos os níveis de educação formal aos adolescentes em cumprimento de medida de internação, autorizando-se a existência de uma unidade escolar no interior do centro socioeducativo.

Dentre as diretrizes do SINASE, destaca-se a importância da concepção pedagógica na execução das medidas socioeducativas, superando a dimensão punitiva, embora esta ainda seja percebida em centros socioeducativos.

Assim, o atendimento socioeducativo possui, além da função sancionatória, de responsabilizar o adolescente pela prática da conduta delitiva, também tem sua função ético-pedagógica, de garantir os direitos do adolescente durante o processo integrativo e socioeducativo, buscando-se desenvolver ações de desenvolvimento pessoal e social com trabalhos de orientação, lazer, esportes, profissionalização e, principalmente, educação (SILVA, 2012).

A partir do caráter ético-pedagógico das medidas socioeducativas, pode-se afirmar que a privação de liberdade não significa a renúncia da dignidade ou do desenvolvimento da cidadania dos adolescentes em cumprimento de medida de internação, devendo as ações socioeducativas ser voltadas para a formação do adolescente como cidadão autônomo e solidário (BRASIL, 2006, p.46), buscando-se, continuamente, desenvolver ações de desenvolvimento pessoal e social com trabalhos de orientação, lazer, esportes, profissionalização e, principalmente, educação (SILVA, 2012, p. 107).

As ações socioeducativas instituem um processo, cujo objetivo é fornecer incentivos mínimos ao adolescente em formação para assumir seu papel social relacionado à vida coletiva, ao trabalho, ao comportamento adequado e ao uso responsável dos conhecimentos e habilidades desenvolvidos (RAMOS, 2015, p. 35454).

6. ACESSO À EDUCAÇÃO NOS CENTROS SOCIOEDUCATIVOS CEARENSES

Uma vez sedimentado o entendimento de que a educação representa direito fundamental, além de se tratar de um elemento essencial para a formação do indivíduo enquanto ser social, principalmente quando se trata de um adolescente em conflito com a lei, sujeito este em condição peculiar de desenvolvimento, passa-se à análise do efetivo acesso à educação dos referidos adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa de internação provisória.

[2] O CONANDA é um órgão colegiado permanente de caráter deliberativo e composição paritária, previsto no artigo 88 da ECA, composto por 28 conselheiros titulares e 28 suplentes, sendo 14 representantes do Poder Executivo Federal e 14 representantes de entidades não-governamentais que possuem atuação, em âmbito nacional, na promoção e defesa dos direitos de crianças e adolescentes.

[3] O SINASE é coordenado pela Secretaria Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente do Ministério dos Direitos Humanos (SNDCA/MDH). Regulamenta a execução das medidas socioeducativas previstas no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA). Apresenta o conjunto ordenado de princípios, regras e critérios que envolvem a execução de medidas socioeducativas, aplicadas aos adolescentes em conflito com a lei. É formado pelos sistemas estaduais/distrital e municipais, incluindo também todos os planos, políticas e programas existentes nas três esferas de governo voltados a esse tema.

[4] Medida aplicada quando o adolescente descumpre medida mais branda anteriormente aplicada.

A Superintendência Estadual do Atendimento Socioeducativo – SEAS é responsável pela execução das medidas socioeducativas em meio fechado (internação e semiliberdade) desde 2016, em resposta à crise no sistema socioeducativo entre os anos de 2014 e 2015, momento marcado por mais de 60 (sessenta) rebeliões e motins nos centros de internação, as quais decorreram das diversas violações de direitos sofridas pelos adolescentes do sexo masculino internados nos centros socioeducativos, especificamente na garantia do acesso à educação.

Consta no 3º (terceiro) Relatório de Monitoramento do Sistema Socioeducativo do Ceará, realizado pelo Fórum Permanente das Organizações não governamentais de Defesa dos Direitos de Crianças e Adolescentes do Estado do Ceará5 (Fórum DCA Ceará), no ano de 2014, a constatação de inexistência da oferta de educação, ou seja, ensino fundamental e/ou médio para 100 (cem) por cento dos adolescentes e jovens em cumprimento de medida de internação.

No 4º (quarto) Relatório do mesmo monitoramento, datado de 2017, revelou o agravamento da violação de direito ao acesso à educação, inexistindo, até Março de 2017, qualquer atividade escolar regular aos jovens nos centros socioeducativos de internação, tendo sido verificado, ainda, a não oferta da educação para determinados adolescentes com histórico de indisciplina.

Por fim, o Relatório de Monitoramento das Medidas Cautelares 60-15 da Comissão Interamericana de Direitos Humanos (CIDH), elaborado pelo Conselho Nacional de Direitos Humanos (CNDH) e Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente (CONANDA), datado de Outubro de 2017, verificou a permanência na violação de direitos no sistema socioeducativo, principalmente no acesso à educação, cultura, lazer e profissionalização, tendo recomendado a oferta ao atendimento escolar e regularidade na oferta de cursos profissionalizantes e atividades culturais.

Neste contexto, é possível identificar 2 (duas) possíveis premissas que obstacularizam a efetiva garantia do acesso à educação: evasão escolar anterior ao cumprimento de medida socioeducativa de internação, o crescente número das facções dentro dos centros e o acesso à educação enquanto prêmio, e não como direito fundamental.

A evasão escolar anterior ao ingresso no sistema socioeducativo dificulta a realização de um programa ético-pedagógico adequado aos socioeducandos, seja nos centros de internação provisória, seja nos centros de internação de cumprimento de medida socioeducativa, pois deve-se enquadrar e adaptar o método de ensino ao que já foi anteriormente ensinado aos adolescentes.

As facções criminosas, antes existentes apenas no sistema prisional adulto, agora dominam o sistema socioeducativo6. A segregação e separação dos jovens de acordo com a facção com o intuito de evitar lesões corporais e homicídio impossibilita, também, a realização de aulas a adolescentes pertencentes a facções opostas.

Por fim, a proibição de ir às aulas ofertadas no centro de internação é frequentemente utilizada como sanção disciplinar ao adolescente por mau comportamento, os quais são recolhidos às chamadas "trancas"[7]. A suspensão das aulas também é realizada após rebeliões, como forma de retaliar e punir os adolescentes. Pune-se impedindo o acesso a um direito fundamental.

Concretizou-se, assim, um cenário de violação de direitos de adolescentes em conflito com a lei que cumprem medida socioeducativa de internação, questionando-se de que forma e qual método ético-pedagógico é utilizado para que os adolescentes em conflito com a lei internados em centros socioeducativos tenham garantido o acesso à educação e, consequentemente, tenham possibilidade de ressocialização.

[5] O Fórum DCA Ceará representa uma articulação da sociedade civil organizada, envolvendo um conjunto de organizações, coletivos e profissionais que atuam na defesa dos direitos da criança e do adolescente no estado do Ceará, visando o controle social de políticas públicas para a infância.

[6] Facções criminosas já atuam nos centros socioeducativos do Ceará, alerta juiz. Fortaleza, 28 fev. 2018. Disponível em: http://tribunadoceara.uol.com.br/noticias/segurancapublica/faccoes-criminosas-ja-atuam-nos-centros-socioeducativos-do-ceara-alerta-juiz/ Acesso em 31 mar. 2019.

[7] Justiça determina que Estado corrija problemas no sistema socioeducativo. Fortaleza, 11 mar. 2019. Disponível em: https://www.opovo.com.br/jornal/cidades/2019/03/118467-justica-determina-que-estado-corrija-problemas-no-sistema-socioeducativo.html. Acesso em 31 mar. 2019.

7. PROJETO PEDAGÓGICO "RECOMECE: DESENHANDO O FUTURO"

Trata-se de um projeto elaborado em parceria com a SEAS, SEDUC e SME para atender as demandas de escolarização dos adolescentes que ingressam no centro socioeducativo para cumprir medida de internação provisória, considerada de natureza cautelar e não podendo ultrapassar 45 (quarenta e cinco) dias.

São 2 (duas) as unidades de cumprimento de medida provisória de internação em Fortaleza: Centro Socioeducativo São Francisco e Centro Socioeducativo Passaré, contando com aproximadamente 100 (cem) adolescentes em ambas unidades[8], embora a capacidade máxima seja 70 (setenta) e 90 (noventa), respectivamente.

Por se tratar de uma internação provisória, os adolescentes não permanecem no sistema tempo suficiente para progredir de série de ensino, mas necessitam frequentar ambiente escolar, este projeto vem de encontro a esta necessidade, reaproximando os adolescentes do ambiente escolar, devido à evasão anterior por meio da conscientização.

O referido projeto tem como fundamento os 4 (quatro) pilares da educação, conforme dispõe Relatório da Comissão Internacional de Educação para Unesco, quais sejam: 1) Aprender a conhecer, tendo acesso aprofundado a um número reduzido de assuntos 2) Aprender a fazer, estimulado competências pessoais e se tornando apto para enfrentar as diversidades; 3) Aprender a conviver, desenvolvendo a compreensão do outro e respeito mútuo e 4) Aprender a ser, desenvolvendo capacidades para atingir a autonomia, discernimento e responsabilidade pessoal.

Cada ciclo do Projeto engloba, aproximadamente, 22 (vinte e duas) aulas, que ocorrem 4 (quatro) vezes por semana, com duração de 1 (uma) hora e 30 (trinta) minutos, sendo cada aula desenvolvida para ter início meio e fim, de forma que o adolescente que entre no sistema durante o ciclo não se sinta excluído, podendo participar das discussões e debates em aula, pois tratam-se de temáticas que podem ser abordadas em qualquer momento.

Só é permitida a presença de, no máximo, 8 (oito) adolescentes por sala de aula. Tal medida chamada "de segurança", impeditiva do real acesso à educação, é adotada devido à existência de facções e baixo quantitativo de socioeducadores, o que poderia dificultar a contenção em casos de rebelião ou confronto.

Em uma mesma sala, há 2 (duas) turmas pela manhã e 2 (duas) pela tarde, totalizando 4 (quatro) turmas diárias por professor, sendo, aproximadamente, 32 (trinta e dois) jovens atendidos pelo professor. E, ao final de cada ciclo, é realizada a culminância com um evento chamado de "Dia D do Protagonismo Juvenil", momento em que os adolescentes apresentam aos familiares e convidados as suas atividades realizadas em forma de portfólio.

Os desafios para o efetivo acesso à educação persistem. É possível observar que apenas 30% dos adolescentes em cumprimento de medida provisória frequentam efetivamente a sala de aula, embora todos estejam matriculados, devido à ausência de estrutura física adequada e de pessoal, além do desinteresse pelos estudos por alguns adolescentes.

Além do próprio desinteresse do adolescente em frequentar a sala de aula, por já ter se evadido anteriormente da escola e não se sentir estimulado a aprender, a existência de facções impede, muitas vezes, o convívio pacífico entre os jovens, embora o respeito ao pluralismo e a cultura da paz para a manutenção da ordem social sejam temáticas abordadas ao longo do projeto.

8. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao considerar o adolescente e sua condição peculiar de pessoa em desenvolvimento, a educação deve ser destacada como meio de construção de novo projeto de vida para os adolescentes em conflito com a lei, com vistas à expansão da sua condição de sujeito de direitos e de responsabilidades, conforme estabelece o Parecer CNE/CEB nº 8/2015, documento considerado de referência sobre as Diretrizes Nacionais para a educação escolar dos adolescentes e jovens em atendimento socioeducativo.

O aprendizado é considerado essencial para o desenvolvimento de qualquer ser humano e da própria sociedade. É por intermédio da educação se definem os papéis que o sujeito passa a assumir em um ambiente social, tendo a educação um papel extremamente relevante (FREIRE, 1997, p. 12).

[8] Dados referentes ao mês de Junho de 2019.

A educação, através de oficinas que, além de desenvolverem a escolarização formal, introduzem o debate para temáticas universais que se aproximem da realidade dos adolescentes, tais como dignidade da pessoa humana, diversidade e preconceito.

A prática educativa passa a ser instrumento dotado de função social. Ultrapassa o aspecto de fornecer condições de desenvolvimento da autonomia dos sujeitos, para também influenciar a prática política, a cidadania.

Por meio da educação o indivíduo adquire consciência de sua condição histórica, assume o controle de sua trajetória e conhece sua capacidade de transformar o mundo e exercer a cidadania, apresentando-se a educação como uma prática que influencia a ressocialização e qualifica os jovens em conflito com a lei.

REFERÊNCIAS

[1] BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, DF, 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 27 jul. 2019.

[2] _____. Lei nº 8.069 de 13 de julho e 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm>. Acesso em 27 jul. 2019.

[3] _____. Lei nº 9.394 de 20 de dezembro e 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm. Acesso em 27 jul 2019.

[4] _____. Lei no 12.594, de 18 de janeiro de 2012: Institui o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (Sinase), regulamenta a execução das medidas socioeducativas destinadas a adolescente que pratique ato infracional; e altera as Leis nos 8.069, de 13 de julho de 1990 (Estatuto da Criança e do Adolescente); 7.560, de 19 de dezembro de 1986, 7.998, de 11 de janeiro de 1990, 5.537, de 21 de novembro de 1968, 8.315, de 23 de dezembro de 1991, 8.706, de 14 de setembro de 1993, os Decretos-Leis nos 4.048, de 22 de janeiro de 1942, 8.621, de 10 de janeiro de 1946, e a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), aprovada pelo Decreto-Lei no 5.452, de 1o de maio de 1943. Brasília, DF, 2012. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12594.htm>. Acesso em: 27 jul. 2019.

[5] _____. Presidência da República. Secretaria Especial dos Direitos Humanos. Conselho

[6] Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente. Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo – Sinase. Secretaria dos Direitos Humanos. Brasília, DF: CONANDA, 2006.

[7] _____. Presidência da República Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CEB nº 8/2015 de 7 de outubro de 2015. Diretrizes Nacionais para a educação escolar dos adolescentes e jovens em atendimento socioeducativo. Conselho Nacional de Educação. Brasilia, DF: CNE, 2015.

[8] CNDH; CONANDA. Relatório de Monitoramento das Medidas Cautelares 60-15 da Comissão Interamericana de Direitos Humanos (CIDH) outorgadas em face das violações de direitos humanos do Sistema Socioeducativo do estado do Ceará. Fortaleza: CNDH; CONANDA, 2017. Disponível em: <http://www.cedecaceara.org.br/wp-content/uploads/2017/11/Relatorio-CNDH-PFDC-e-CONANDA-sobre-medidas-cautelares- socioeducativo-Ceara.pdf >. Acesso em 27 jul. 2019.

[9] COMISSÃO INTERAMERICANA DE DIREITOS HUMANOS. Resolução n° 71/2015, de 31 de dezembro de 2015: adolescentes privados de liberdade em unidades de atendimento socioeducativo de internação masculina do estado do Ceará, referente ao Brasil. Disponível em: <http://www.cedecaceara.org.br/wp-content/uploads/2016/01/MC60-15-Resolucion- 71.2015-Otorgamiento.pdf>. Acesso em: 27 jul. 2019.

[10] CONANDA. Resolução n° 119, de 11 de dezembro de 2006: Dispõe sobre o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo e dá outras providências. Brasília, DF, 2006. Disponível em: <http://dh.sdh.gov.br/download/resolucoes-conanda/res-119.pdf>. Acesso em: 27 jul. 2019.

[11] COSTA, Ana Paula Motta. As garantias processuais e o direito penal juvenil: como limite na aplicação da medida socioeducativa de internação. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2005.

[12] FREIRE, Paulo. Política e educação. 5 ed. São Paulo: Cortez Editora, 1997.

[13] PRACIANO, Marwil Gomes. O Direito dos Adolescentes e dos Jovens Autores de Atos Infracionais à Educação no Sistema Socioeducativo do Estado do Ceará : Desafios e Possibilidades para o Exercício de uma Cidadania. Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Direito, Programa de Pós-Graduação em Direito, Fortaleza, 2018.

[14] RAMOS, Auda Aparecida de. PUCOVSKI, Karin Priscila Gonçalves Franco. Reflexões sobre o direito à educação no contexto socioeducativo. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 12, 2015, Paraná. Anais eletrônicos. Disponível em: http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/19185_11163.pdf. Acesso em: 23 ago. 2019.

[15] SILVA, Silmara Carneiro e. Socioeducação e juventude: reflexões sobre a educação de adolescentes e jovens para a vida em liberdade. Serviço Social em Revista, [s.l.], v. 14, n. 2, p.96-118, 22 dez. 2012. Universidade Estadual de Londrina. Disponível em: <http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/ssrevista/article/view/8398>. Acesso em: 23 jun. 2019.

Capítulo 14

O Planejamento Pedagógico como momento de reflexão para harmonização das disciplinas

Fábio Teixeira Lima
Janaína Maria Gonçalves
Gilder Branches Vieira
Gernei Goes dos Santos

Resumo: Considerando a rotina pedagógica do IFAM Campus Avançado de Manacapuru, buscamos resolver a falta de interdisciplinaridade com a metodologia de harmonização de disciplinas, mediante a qual, cada professor, durante a semana de planejamento pedagógico, apresenta seus planos de aulas objetivando a comunicação efetiva do que será trabalhado nos bimestres, e, conjuntamente, planejem as aulas de acordo com os conteúdos a serem abordados visando um processo de harmonização das disciplinas. Dessa maneira, apresentamos neste trabalho, como ocorreu o processo de implantação de tal harmonização, incluindo a compreensão dessa metodologia por parte dos professores que compõem o quadro docente do referido Campus (IFAM). Para embasar a discussão teórica sobre a importância do ensino baseado na formação cidadã e na interatividade entre as disciplinas, recorremos a autores, como Freire (2003), Frigotto (2009), Kuenzer e Grabowski (2006) e Luckesi (1994), além de autores que também são professores no referido instituto, como Costa (2017) e Sobrinho (2017). Os resultados alcançados apontam para a necessidade de valorização da equipe docente e sua mobilização para seu engajamento na melhoria dos índices de aprendizagem dos estudantes. Além disso, é preciso buscar teorias que ajudem a elucidar a importância de planejar as aulas de forma integrada, com vistas ao desenvolvimento cognitivo, intelectual e cultural dos alunos. Também constatamos que a metodologia proposta é de grande relevância educacional, permitindo aos discentes uma aprendizagem mais significativa, e aos professores a possibilidade de realizar práticas de interdisciplinaridade.

Palavras-chave: Ensino tecnológico, interdisciplinaridade, planejamento de aulas, harmonização.

1. INTRODUÇÃO

A falta de diálogo entre professores das disciplinas da formação geral e dos professores das disciplinas técnicas é um gargalo no planejamento bimestral. Cada professor faz seu planejamento individualmente. Não há colaboração entre os professores das diferentes áreas do conhecimento, no sentido que as aulas sejam planejadas, com intuito de permitir que os conteúdos sejam trabalhados de maneira interdisciplinar, de modo que possa facilitar a compreensão dos assuntos e, consequentemente, a aprendizagem por parte dos discentes. Nesse sentido, questiona-se: como o planejamento pedagógico pode resolver essa situação?

No Campus Avançado de Manacapuru estamos buscando resolver este problema com uma metodologia em que todos os professores durante a semana de planejamento pedagógico apresentam seus planos de aulas, para que cada professor possa ter conhecimento do que o colega irá trabalhar no bimestre, para planejar conjuntamente os conteúdos a serem trabalhados, ou seja, o professor apresenta os conteúdos e os outros professores vão se candidatando de acordo com os conteúdos das disciplinas para realizar as harmonizações.

No início foi um pouco complicado para convencer os professores a compartilhar seus planos e suas experiências, pois cada um queria trabalhar individualmente, preocupados com os conteúdos e acreditando que não poderia dá certo, mas a partir dos resultados, a melhoria das notas, a compreensão dos alunos, ajudou na aceitação de todos. Sabemos que toda novidade educacional tem resistência para ser implantada, mas que os resultados são fundamentais para a aceitação de todos.

Neste artigo iremos apresentar o processo de implantação da harmonização e o trabalho realizado, para que todos compreendesse a metodologia do processo de harmonização das disciplinas.

2. APRESENTAÇÃO DOS PLANOS DE AULAS PARA HARMONIZAÇÃO

No Ensino Médio Integrado, as disciplinas precisam dialogar entre si, para que os alunos tenham um aproveitamento mais abrangente e consistente dos assuntos abordados. A falta de planejamento interdisciplinar é um problema constante, durante o período reservado para o planejamento das aulas bimestrais.

Os cursos ofertados pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas-IFAM, na modalidade de ensino integrado trabalham as disciplinas da formação geral e as disciplinas da formação técnica. Isso exige que os professores das diferentes disciplinas criem um diálogo, a fim de conhecer o que cada disciplina pode complementar a outra, possibilitando a integração das mesmas.

Nesse sentido, apresenta-se, como exemplo, as palavras do educador Paulo Freire, quando fala da necessidade de comunicação, para que o sistema possa funcionar em um mesmo sentido. "[...]O homem não é uma ilha. É comunicação. Logo, há uma estreita relação entre comunhão e busca" (FREIRE, 2003, p. 1) Portanto, a proposta da metodologia é interagir a comunicação entre os professores, para que no momento do planejamento haja o diálogo entre as disciplinas da formação geral e as disciplinas de formação técnica, em prol do ensino/aprendizagem no IFAM/Campus Avançado de Manacapuru. Para compreender a necessidade do planejamento Frigotto e Ciavatta, fazem ponderações sobre a importância da interatividade.

> Qualquer que seja o objeto de análise no campo das ciências humanas e sociais que se queira tratar no plano da historicidade, vale dizer, no campo das contradições, mediações e determinações que o constituem, implica necessariamente tomá-lo na relação inseparável entre o plano estrutural e o conjuntural. Por outra parte, implica tomar o objeto de análise não como um fator isolado ou soma de fatores, mas através das mediações que o constituem como parte de uma totalidade histórica (FRIGOTTO e CIAVATTA, 2011, p. 621).

Nesta concepção sobre o planejamento integrado, é importante citar, o trabalho realizado pelo professor Sidinei Sobrinho, na qual apresenta detalhadamente, de cada passo para fazer a integralização das disciplinas.

> Áreas de integração: a partir do diálogo entre docentes da área técnica, no qual uns expõem seus conhecimentos específicos da área de formação para os outros colegas, é possível identificar com quais conhecimentos este componente curricular tem maior integração. Tal exercício facilitará, depois, a metodologia

> para construção coletiva das diversas atividades interdisciplinares e das práticas profissionais integradas (SOBRINHO, 2017, p. 126 e 127).

Sendo assim, o presente artigo apresenta como objetivo, refletir o planejamento pedagógico entre as disciplinas da formação geral e as disciplinas da formação técnica, para as turmas do curso técnico nível médio integrado em recursos pesqueiros e informática, no Campus Avançado de Manacapuru. A proposta é buscar mecanismos, que possam melhorar o ensino/aprendizagem dos alunos que ingressam no Campus Avançado de Manacapuru, devido às dificuldades de adaptação e assimilação dos conteúdos, quando se deparam com a extensa carga horária das disciplinas em um único curso.

O propósito é praticar o planejamento interdisciplinar das disciplinas, a partir da seleção de conteúdos entre os docentes das disciplinas da formação geral e as disciplinas de formação técnica. Com isso, pretende-se adotar metodologias que possam contribuir para que os conteúdos sejam trabalhados, ao mesmo tempo por professores de diferentes áreas do conhecimento, com a finalidade de despertar o interesse dos alunos e propiciar maior aprendizado. Para elucidar essa proposta, apresenta-se como referência, o trabalho publicado do professor Jaidson Costa, do Campus Avançado de Manacapuru.

> O Ensino Médio integrado fortalecido pela educação profissional é um requisito importante para a inserção no mercado de trabalho. No entanto, em decorrência da realidade do mercado globalizado e em constante transformação, onde o desemprego cresce tornando-se um dos graves problemas sociais que atinge, principalmente, a juventude deste país, é preciso exigir políticas públicas efetivas no que tange a tal problemática (COSTA, 2017, p. 542).

A experiência apresentada pelo professor Jaidson Costa, foi de fundamental importância, pois foi o resultado vivenciado na prática, que convenceu aos colegas a tentarem utilizar esse novo desafio, na busca de melhoria da educação profissional.

Para o embasamento do trabalho, buscamos autores que publicaram suas experiências de trabalhos que abordaram a educação técnica e a formação cidadã, a partir da integração das disciplinas da formação geral e as disciplinas de formação técnica. Portanto, precisamos entender as concepções relacionadas à formação profissionalizante e a formação cidadã, pois no ensino médio integrado, temos a obrigação de preparar o alunado para uma formação profissional, mais acima de tudo prepará-los para a vida social, cultural, política e intelectual.

> A categoria que assegura a integração entre os diferentes níveis e modalidades é a Educação Básica, formação mínima necessária a todo e qualquer cidadão, respeitando-lhe a diversidade; é a Educação Básica que assegura a organicidade da Educação Nacional, pelo princípio da integração; em decorrência, a educação profissional a ser desenvolvidas mediante ações intencionais e sistematizadas sobre uma sólida base de educação geral, científico-tecnológica e sócio-histórica, por concepção e por norma, é parte integrante e indissociável da Educação Nacional (KUENZER; GRABOWSKI, 2006, p. 299).

Para melhor entendimento da formação cidadã, buscou-se autores da área da educação social, que apresentam reflexões sobre as mudanças educacionais e a formação dos alunos para a vida.

Nesse prisma, cabe mencionar Cipriano Luckesi, que apresenta um diálogo sobre a importância da educação para a sociedade.

> A educação seria, assim, uma instância quase que exterior à sociedade, pois, de fora dela, contribui para o seu ordenamento e equilíbrio permanentes. A educação, nesse sentido, tem por significado e finalidade a adaptação do indivíduo à sociedade. Deve "reforçar os laços sociais, promover a coesão social e garantir a integração de todos os indivíduos no corpo social" (LUCKESI, 1994, p. 38).

Nesse sentido, quando estamos realizando a harmonização das disciplinas, também estamos trabalhando para formação cidadã, profissional, educacional, social e cultural. Neste sentido Frigotto, faz uma ressalva sobre os princípios educativos, alertando que.

> E o trabalho é princípio educativo porque é através dele que o ser humano produz a si mesmo, produz a resposta às necessidades básicas, imperativas, como ser da natureza (mundo da necessidade), mas também e não

> separadamente às necessidades sociais, intelectuais, culturais, lúdicas, estéticas, artísticas e afetivas (FRIGOTTO, 2009, p. 72).

O processo educacional precisa estar atento às mudanças e transformações que vêm acontecendo na educação, pois, os resultados dos trabalhos precisam de apreciação de todos os envolvidos para que se possa obter êxito. Assim, Mészáros, ao falar de educação e capital, diz que:

> Poucos negariam hoje que os processos educacionais e os processos sociais mais abrangentes de reprodução estão intimamente ligados. Consequentemente, uma reformulação significativa da educação é inconcebível sem a correspondente transformação do quadro social no qual as práticas educacionais da sociedade devem cumprir as suas vitais e historicamente importantes funções de mudança (MÉSZÁROS, 2008, p. 25).

Portanto, ao escrever este artigo, tendo como objeto de estudo a harmonização das disciplinas da formação geral e das disciplinas de formação técnica, foi preciso fazer uma reflexão sobre a formação cidadã, para que se possa adentrar nas discussões sobre os conteúdos a serem ministrados de forma integrada pelas diferentes disciplinas decorrentes do curso.

Nessa perspectiva, buscamos orientações nos trabalhos publicados de Veiga (1998, p. 267), que argumenta sobre a importância da preparação e planejamento das aulas, apresentando que "a aula, lugar privilegiado da vida pedagógica, refere-se às dimensões do processo didático-ensino, aprender, pesquisar e avaliar, preparado e organizado pelo professor e seus alunos".

Cabe ressaltar ainda, os argumentos apresentados por Bento (2011, p. 44), que defende "um planejamento inteligente e antecipado, onde o educador dispõe as matérias ou conteúdos das experiências de modo a satisfazer as necessidades e desenvolver as capacidades dos alunos é fundamental". Já Moura (2012, p. 11), acredita que "concernente à seleção dos conteúdos disciplinares, importa também observar as possibilidades de superação e a necessidade de evitá-las". O autor supracitado, ainda faz a seguinte observação: "essa não é tarefa simples, tendo em vista a separação histórica entre conteúdos da formação geral e conteúdos da formação profissional". Moura também relata que é necessário "compreendermos que organizar o currículo de forma integrada implica em romper com falsas polarizações, organizações e fronteiras consolidadas ao longo do tempo". Nessa mesma perspectiva Kuenzer e Grabowski, fazem um relato da importância da formulação enfatizando que.

> A formulação de concepções, políticas e formas de organização da educação profissional depende de como se compreende esta relação; a primeira abordagem reduz a educação profissional à dimensão ou de neutralidade ou de determinismo com base na compreensão que a ciência é a fonte do conhecimento verdadeiro e universal, não reconhecendo, portanto, a dimensão política do desenvolvimento científico-tecnológico (KUENZER; GRABOWSKI, 2006, p. 303).

Dessa forma, apresentam-se algumas experiências de trabalhos publicados, sobre educação profissional integrada, como suporte para as discussões.

Para Ramos, a educação profissional precisa estabelecer um diálogo entre a formação técnica e as disciplinas da base nacional comum, relatando a necessidade de contribuir para a integração do ensino médio.

> A concepção de Ensino Médio Integrado, assim, compreenderia o ser humano como produto das relações histórico-sociais e, nesses termos, a própria realidade. A formação humana e o processo de reprodução dessa realidade em cada ser, de modo que ele possa apreendê-la, criticá-la e transformá-la. O projeto político-pedagógico visa integrar as dimensões fundamentais da práxis social, trabalho, ciência e cultura (RAMOS, 2017, p. 38).

É importante contextualizar as discussões relacionadas à formação profissional, pensando na oferta do ensino médio que complemente as discussões sobre o momento do planejamento pedagógico, como instrumento que incentive a integração das disciplinas.

Para melhor esclarecer a metodologia do planejamento integrado, lança-se mão aos trabalhos do professor Sidinei Sobrinho.

> A integração, em si, não se dá e não está na forma de organização do currículo, mas no processo de ensino e de aprendizagem que se dá a partir dele. Isso, contudo, implica bem mais que um currículo diferenciado ou diversificado, implica em educadores e em metodologias contínuas que fazem o ensino e a aprendizagem de forma a se integrar às dimensões da ciência, do trabalho, da cultura e da tecnologia (SOBRINHO, 2017, p. 106).

Para finalizar essa discussão Paulo Freire, fala da importância do educador e da disciplina que este educador irá ministrar:

> É por isso que o educador progressista, capaz e sério, não apenas deve ensinar muito bem sua disciplina, mas desafiar o educando a pensar criticamente a realidade social, política e histórica em que é uma presença. É por isso que, ao ensinar com seriedade e rigor sua disciplina, o educador progressista não pode acomodar-se, desistente da luta, vencido pelo discurso fatalista que aponta como única saída histórica hoje a aceitação, tida como expressão da mente moderna e não "caipira" do que aí está porque o que está aí é o que deve estar (FREIRE, 2000, p. 22).

Para que os objetivos sejam alcançados, é necessário fazer um trabalho com o intuito de valorizar a equipe docente para a importância da contribuição de cada um na melhoria do ensino/aprendizagem, demostrando compromisso e compartilhando as experiências em prol da formação profissional e cidadã dos alunos. Vale ressaltar, o texto de Veiga, que trata da partilha das experiências, sua importância e o resultado satisfatório.

> A partilha de experiência em equipes estimula o próprio desenvolvimento profissional dos docentes. Os diálogos entre os pares e alunos sobre a experiência de trabalho conjunto constituem formas importantes para resinificar o processo didático que ocorre durante a aula. A organização do processo de trabalho da instituição educativa deve propiciar situações de encontro e intercâmbio entre os professores para quebrar o isolamento profissional e o individualismo que caracterizam o trabalho docente (VEIGA, 1998, p. 270).

É imprescindível buscar teorias que ajudam a elucidar a importância de planejar as aulas de forma integrada, com vistas ao desenvolvimento cognitivo, intelectual e cultural dos alunos.

Nesse contexto, Edgar Morin faz um breve relato sobre a importância da educação e da cultura:

> Assim podemos ver bem como a existência de uma cultura, de uma linguagem, de uma educação, propriedades que só podem existir no nível do todo social, recaem sobre as partes para permitir o desenvolvimento da mente e da inteligência dos indivíduos (MORIN, 2005, p. 180).

Vale lembrar, que não serão exigidos grandes investimentos financeiros para que o projeto alcance seus objetivos, uma vez que no campus já dispõe dos recursos materiais e humanos, necessários para a aplicabilidade do projeto.

Acredita-se que a experiência será de grande importância para o Campus Avançado de Manacapuru, pois se faz necessário usar o tempo destinado ao planejamento das aulas, para buscar melhorias para o ensino/aprendizagem, em prol do conhecimento intelectual dos nossos alunos.

2.1. CONSIDERAÇÕES FINAIS

As execuções dos trabalhos tiveram início com o planejamento pedagógico no início do ano letivo. No primeiro momento, foi realizada uma experiência observacional, a fim de se fazer um diagnóstico detalhado do problema em questão. Em seguida, foi socializada uma pesquisa entre os professores para averiguar se compreenderam a metodologia do projeto de pesquisa e a importância da integração das disciplinas para que se tenha êxito no processo ensino/aprendizagem.

Neste momento durante o planejamento, cada professor expôs os conteúdos de sua disciplina, planejado para o bimestre e os outros professores diziam onde sua disciplina poderia harmonizar com os conteúdos expostos.

O segundo momento, foi a análise dos resultados das notas do primeiro bimestre, comparando com as notas das primeiras avaliações feitas dos conteúdos trabalhados a partir das disciplinas harmonizadas. No último momento, foi apresentados os resultados obtidos com a experiência e com os resultados crescente de notas e conhecimento, fez com que todos aderissem a ideia a trabalhasse a harmonização.

Mas vale ressaltar que para o trabalho obter êxito é preciso do acompanhamento pedagógico, com os pontos positivos e negativos, para serem apresentados nas reuniões pedagógicas.

Dessa forma, é possível afirmar que a proposta do trabalho é de grande relevância educacional. Aos alunos, possibilita melhor entendimento das disciplinas integradas, disseminando o ensino/aprendizagem e, para os professores, a possibilidade de realizar a interdisciplinaridade, tão discutida nos encontros pedagógicos e pouco praticada nos planejamentos escolares.

Sendo assim, a discussão em torno desse tema é muito ampla, ainda mais que a proposta irá mexe com algumas crendices enraizadas no sistema. São vozes que falam de mudanças, mas que pouco ou nada fazem para que algo possa, de fato, mudar.

REFERÊNCIAS

[1] Bastos, Fábio da Purificação de. Integração de Recursos Educacionais Digitais na Educação Profissional Técnica de Nível Médio Como Inovação Curricular. Revista Eletrônica em Gestão, Educação e Tecnologia Ambiental, v. 12, p. 2521-2530, 2013.

[2] Bento, Estevão de Jesus. Aprendizagem para o desenvolvimento de Competências: uma proposta para a educação profissional. Campinas: PUC – Campinas, 2011.

[3] Costa, Jaidson Brandão Da. Uma Proposta de Integralização das Disciplinas do Núcleo Básico com as do Núcleo Tecnológico no Curso Técnico de Nível Médio em Informática na Forma Integrada. In: Araújo, Adilson Cesar; SILVA, Cláudio Nei Nascimento Da. (orgs). Ensino Médio Integrado no Brasil: fundamentos, práticas e desafios. Brasília: Editora IFB, 2017. P. 541-549.

[4] Edgar, Morin. Ciência com Consciência. Tradução de Maria D. Alexandre e Maria Alice Sampaio Dória. Rio de Janeiro. Ed. Bertrand Brasil, 2005.

[5] Freire, Paulo. Educação e Mudança. Rio de Janeiro. Ed. Paz e Terra, 2003.

[6] _____ Educação Como Prática da Liberdade. Rio de Janeiro. Ed. Paz e Terra, 1967.

[7] Frigotto, Gaudêncio; Ciavatta, Maria. Perspectivas sociais e políticas da formação de nível médio: avanços e entraves nas suas modalidades. Educação & Sociedade (Impresso), v. 32, p. 619-638, 2011.

[8] Frigotto, Gaudêncio. Teoria e práxis e o antagonismo entre a formação politécnica e as relações sociais capitalistas. Trabalho, Educação e Saúde (Impresso), v. 7, p. 67-82, 2009.

[9] Kuenzer, Acácia Zeneida; Grabowski, Gabriel. Educação profissional: desafios para a construção de um projeto para os que vivem do trabalho. Perspectiva (Florianópolis), v. 24, p. 297-318, 2006.

[10] Luckesi, Cipriano Carlos. Filosofia da Educação. São Paulo. Ed. Cortez, 1994.

[11] Mészáros, István. A educação para além do capital. 2ª edição, São Paulo: Boitempo, 2008.

[12] Moura, Dante Henrique. A Organização Curricular do Ensino Médio Integrado a Partir do Eixo Estruturante: trabalho, ciência, tecnologia e cultura. Revista Labor, v. 1, p. 1-19, 2012.

[13] Ramos, Marise N. Ensino Médio Integrado: lutas históricas e Resistências em Tempos de Regressão. In: Araújo, Adilson Cesar; Silva, Cláudio Nei Nascimento da. (orgs). Ensino Médio Integrado no Brasil: fundamentos, práticas e desafios. Brasília: Editora IFB, 2017. Pp. 20-43.

[14] Sobrinho, Sidinei Cruz. Diretrizes Institucionais e a Perspectiva da Integração Curricular no IF Farroupilha. In: Araújo, Adilson Cesar; Silva, Cláudio Nei Nascimento da. (orgs). Ensino Médio Integrado no Brasil: fundamentos, práticas e desafios. Brasília: Editora IFB, 2017. P. 106-140.

[15] Veiga, Ilma Passos Alescastro. Organização Didática da Aula: Um projeto colaborativo de ação imediata. In: Veiga, Ilma Passos Alencastro. (Org.). Aula: Gêneses, Dimensões, Princípios e Práticas. Campinas: Papiros, 1998, v. 01, p. 267-298.

Capítulo 15

Mobilização para aprendizagem acerca de documentos legais norteadores da educação no Brasil

Maria de Fátima de Souza
Elineí Araújo de Almeida
Roberto Lima Santos

Resumo: O investimento muito especializado e pontual, tal como a formação de docentes para o ensino superior, acaba por não atender a outros aspectos da formação docente, incluindo os pedagógicos e os de base legal. Como as Leis fazem parte do cotidiano do profissional de ensino superior, a compreensão destas é fundamental, mesmo que em muitos casos, o acesso aos entendimentos ocorra apenas pela via da leitura. Nesse contexto, o objetivo deste trabalho foi abordar sobre o desenvolvimento de um instrumento didático validado como atividade de estudo abrangendo aspectos da LDB referentes ao ensino superior, bem como da Lei do SINAES. O instrumento serviu de orientação para uma atividade pedagógica incluindo avaliação diagnóstica, mobilização para aprendizagem, discussão sobre os argumentos construídos por meio de leituras e avaliação-síntese do processo vivenciado. Foram elaboradas quinze proposições e organizadas em uma coluna de um quadro de respostas. Cada frase incluída na coluna da esquerda deveria ser julgada como correta ou incorreta. A confirmação do acerto ou do erro foi verificada por meio das leituras dos respectivos documentos legais. As leituras tornaram-se importantes para que um grupo de estudantes fizesse descobertas de que alguns conteúdos presentes nas Leis abordadas já faziam parte de sua prática cotidiana na academia enquanto outro grupo revelou ignorar por completo tais informações. A dinâmica em torno do instrumento pedagógico informativo, sobre Leis aplicadas na Educação, cumpriu o seu papel de promover leituras e discussões, além dos estudantes serem considerados o centro do processo de ensino.

Palavras-chave: LDB. SINAES. Docência no ensino superior. Letramento jurídico. Relato de experiência.

1. INTRODUÇÃO

A formação de docentes para o ensino superior é um desafio, visto que muitos profissionais que serão professores em suas áreas específicas não têm nos seus cursos de graduação, componentes que lhes dê uma formação didático-pedagógica. Isso significa que a formação docente nos cursos de pós-graduação precisa suprir tais necessidades. Mas, além do desafio da formação pedagógica, outras questões que devem ser consideradas básicas; por exemplo, o conhecimento sobre as bases legais que regem as várias etapas dos processos de ensino, aprendizagem e avaliação.

Alguns trabalhos vêm discutindo as exigências legais para a formação de docentes para o ensino superior, em qualquer dos níveis previstos. Esses estudos indicam que a formação para a docência propriamente dita é insuficiente. Ora, se os cursos de pós-graduação não conseguem dar esse aporte pedagógico, muito menos há de se esperar que supram a necessidade de conhecimento a respeito de legislação (ALMEIDA, 2014). Até porque as exigências das especializações em cada área do conhecimento demandam tempo e energia de tal modo que a busca espontânea por esse tipo de conteúdo é pouco provável de ocorrer.

Mas no dia a dia do professor universitário as demandas surgem, incluindo algum aspecto legal pertinente ao exercício da função docente, sem que haja qualquer indagação sobre o conhecimento prévio do indivíduo a respeito disso. Parece óbvio que qualquer pessoa sabe buscar as informações, interpretá-las e aplicá-las. Mesmo que isso não seja uma verdade inquestionável.

Um exemplo de demanda dessa natureza pode se verificar quando se trata de componentes típicos da formação docente. Nesse contexto, além de alguns artigos da Constituição Federal, faz-se necessário conhecer também algumas leis que são fundamentais para a educação, tais como, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996); e nos tempos atuais, a lei que instituiu o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior, o SINAES (BRASIL, 2004).

O fato é que muitos dos docentes das universidades não recebem formação jurídica, isso significa dizer que, por muitas vezes, a leitura desses dispositivos legais será feita por mentes leigas (BUCHHEIM; ROCHA, 2013). Mas o que fazer se não há profissionais da área jurídica disponíveis para atender a todos os cursos de pós-graduação e, ao mesmo tempo, sequer podemos alegar que descumprimos uma lei por falta de conhecimento? Isso, segundo o princípio da inescusabilidade do desconhecimento da lei, disposto no art. 3º da Lei de Introdução ao Código Civil Brasileiro (BRASIL, 1942).

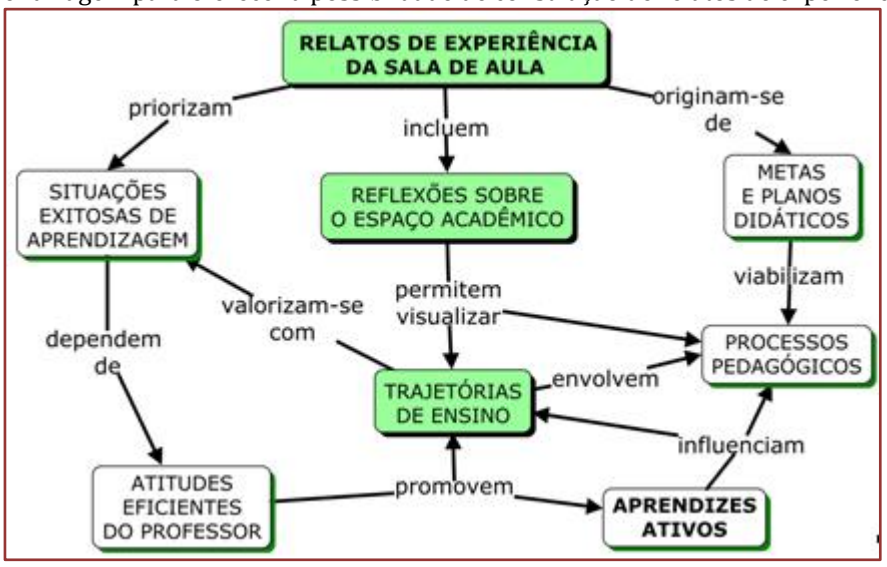
Considerando, o desafio para conduzir à busca espontânea pelo entendimento dos conteúdos inseridos em documentos legais, o objetivo deste trabalho foi abordar sobre o desenvolvimento de um instrumento didático validado como atividade de ensino abrangendo aspectos informacionais contidos na LDB referentes ao ensino superior, bem como na Lei do SINAES.

2. DESENVOLVIMENTO

Tomando como ponto de partida a compreensão de que os espaços acadêmicos são lugares onde os saberes são desenvolvidos de forma intencionalmente planejada, ações diversas de professores tornam-se importantes registros reflexivos a serem compartilhados e divulgados publicamente. Dessa forma, as práticas do ensino sistematizado recebem uma contextualização capaz de comunicar publicamente os elementos da trajetória percorrida.

O presente trabalho se caracteriza como um relato de experiência que elege aspectos positivos vivenciados nos processos de ensino e aprendizagem e que se coloca como um instrumento de reflexão contextualizado enquanto memória documentada para ser retomado e/ou modificado em momento posterior. Nesse sentido, destacam-se aqui, o mapa conceitual seguinte proposto por Araújo-de-Almeida et al. (2019), Figura 1, expressando os elementos chave dessa relação positiva evocada da sala de aula.

Figura 2. Mapa conceitual respondendo a pergunta focal: Como interrelacionar o processo de ensino e aprendizagem para oferecer a possiblidade de construção de relatos de experiência?



Fonte: Modificado de Araújo-de-Almeida et al. (2019), seguindo orientações metodológicas para construção de mapas conceituais contidas em Novak e Cañas (2010)

As atividades ora relatadas correram no segundo semestre do ano de 2016, para um grupo de 33 estudantes regularmente matriculados no componente curricular "Docência no Ensino Superior" ofertado pela Pró-Reitoria de Pós-Graduação (PPG) em parceria com as coordenações dos cursos de Pós-Graduação do Centro de Biociências, da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Um dos desafios foi trazer, para sala de aula, uma discussão acerca de aspectos da legislação básica norteadora da educação superior no Brasil, para uma turma de estudantes muito heterogênea; seja em relação aos seus cursos de formação inicial, ou no que diz respeito aos programas de pós-graduação a que estavam vinculados.

Em função da necessidade de se promover uma atividade didática acerca de informações contempladas nos documentos legais a serem estudados (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB e Lei que institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES), um instrumento pedagógico foi elaborado abrangendo conteúdos expressos nesses dois documentos legais. Para essa elaboração, foram realizadas consultas aos respectivos documentos e leituras divulgadas sobre estes.

A atividade, desenvolvida em sala de aula, envolveu, nesse aspecto, a leitura da LDB e da Lei do SINAES, e contemplou os seguintes aspectos: diagnose e mobilização para aprendizagem, construção de conhecimento por meio da elaboração de argumentos e avaliação-síntese. Como suporte metodológico algumas considerações de Vasconcellos (2005) foram seguidas; as quais se referiam aos três momentos no processo de aprendizagem: a) mobilização para o conhecimento, b) construção do conhecimento e, c) elaboração e expressão da síntese do conhecimento.

A mobilização para o conhecimento ocorreu no percurso da aula, por meio de um convite para formação de equipes de colegas, agregados de acordo com as afinidades pessoais. Foram fornecidas informações escritas, que ora foram sintetizadas no Quadro 1.

Quadro 1: Síntese das orientações dadas para a resolução da atividade sobre leis norteadoras da educação brasileira

Caros discentes: Leiam as proposições listadas a seguir e assinale o julgamento da equipe sobre cada uma delas, indicando nas respectivas colunas como correta, incorreta ou que não sabe opinar. Após realizar a apreciação inicial de todas as proposições, consulte os documentos legais disponibilizados para essa atividade (LDB e Lei do SINAES), revise as respostas dadas referenciando-as em conformidade com essas leis.

A atividade inicial abrangeu, então, a apreciação e a indicação como corretas ou incorretas ou que não sabe opinar, para as 15 proposições organizadas no Quadro 2. Após serem feitas as devidas checagens, do certo e errado colocados para as proposições, no momento inicial, as respostas corretas deveriam coincidir com o que consta no Quadro 2, mencionado na sessão "Resultados e discussão". Os estudantes obtiveram a confirmação das respostas por intermédio da discussão mediada pelas professoras, no percurso da aula.

Quadro 2: Relação de proposições corretas e incorretas construídas a partir de informação contida na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996) e na Lei que instituiu o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior, o SINAES (BRASIL, 2004)

Informação	Correta	Incorreta	Não sei
A lei que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional (LDB) trata a educação como processos formativos que ocorrem na escola e em outros espaços de convivência social. E indica que a educação escolar deve estar vinculada ao mundo do trabalho e à prática social.	Art. 1° (caput) e Art. 1°, § 2°		
A LDB está baseada em doze princípios, dentre os quais, igualdade de condições para o acesso e permanência na escola, respeito à liberdade e apreço tolerância, e garantia de padrão de qualidade.		Art. 3°, I, IV, IX	
O acesso ao ensino fundamental é direito público subjetivo, o que significa que qualquer cidadão, individualmente ou em grupo, associação comunitária, entidade de classe legalmente constituída, e o Ministério Público, podem acionar o Poder Público para exigi- lo.	Art. 5° (caput)		
É dever dos pais ou responsáveis efetuar a matrícula dos menores, a partir dos sete anos de idade, no ensino fundamental ou no ensino médio, quando for o caso.		Art. 6°	
A finalidade da educação superior é estimular a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo.		Art. 43, I-VII	
Na educação superior é obrigatória a frequência de alunos e professores, exceto nos programas de educação à distância.	Art. 47, § 3°		
Dentre as características das universidades constam ter, pelo menos, metade dos docentes com dedicação exclusiva e com titulação de mestre ou doutor.		Art. 52, II e III	
Uma das finalidades do SINAES (Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior) é atender à LDB no que concerne à qualidade da educação superior; mas não trata da expansão da oferta.		Art. 1°, § 1°	
O SINAES propõe uma avaliação institucional (seja pública ou privada) integrada por diversos instrumentos complementares incluindo a autoavaliação, sendo esta conduzida pela Comissão Própria de Avaliação (CPA).	Art. 2°, inciso I, Art. 11.		
Constituem-se itens optativos na avaliação das Instituições de Ensino Superior (IES) brasileiras, a contribuição das mesmas em relação ao desenvolvimento econômico e social e à defesa do meio ambiente.		Art. 3°, inciso III	
O objetivo da avaliação dos cursos de graduação é identificar as condições de ensino oferecidas aos estudantes, incluindo o perfil do corpo docente, as instalações físicas e a organização didático-pedagógica, apresentada no Projeto Político Pedagógico (PPP) de cada curso.	Art 4°		

(Continuação)

Quadro 2: Relação de proposições corretas e incorretas construídas a partir de informação contida na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996) e na Lei que instituiu o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior, o SINAES (BRASIL, 2004)

Informação	Correta	Incorreta	Não sei
As IES também são pontuadas pela existência de programas de pós-graduação e por seu desempenho, seguindo avaliação feita pela CPA.		Art. 3°, inciso X, § 1°	
São dimensões obrigatoriamente avaliadas nas IES pelo SINAES: A política para o ensino, a pesquisa, a pós-graduação a extensão e as respectivas formas de operacionalização, incluídos os procedimentos para estímulo à produção acadêmica; excetuando-se as bolsas de diversas modalidades.		Art. 3°, inciso II	
A avaliação dos cursos de graduação inclui visitas de comissões de técnicos do Ministério da Educação (MEC), enquanto a avaliação do desempenho dos estudantes é feita mediante a aplicação do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE).		Art. 4°, § 1° e Art. 5°	
O SINAES é coordenado e supervisionado pela Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior CONAES). Esta é constituída por representantes do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP), da Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal do Ensino Superior (CAPES), MEC, das IES (docente, discente e técnico-administrativo) e cidadãos de notório saber.	Art. 7°, I – VII		

Fonte: Elaboração própria

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

As três etapas de estruturação da atividade foram: mobilização, construção do conhecimento e síntese, as quais foram consideradas importantes para explicitar a trajetória sistematizada pedagogicamente.

A fase de mobilização proporcionou o ponto de partida para obtenção do diagnóstico acerca das percepções sobre os documentos legais. Essas Leis não foram estudadas exaustivamente, mas o exercício proposto foi suficiente para que alguns discentes fizessem descobertas de que diversos aspectos visualizados nos textos, já faziam parte de sua prática, porém para outros estudantes, as informações contempladas nos documentos nunca haviam sido apresentadas ou discutidas ao longo da formação acadêmica.

Dos 33 estudantes, aqueles que assumiram ter ouvido falar na LDB eram egressos do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas. Sobre a Lei do SINAES, alguns destes estudantes até declararam ter participado de atividades relativas à avaliação do ensino superior, tais como o ENADE (Exame Nacional de Desempenho de Estudantes), mas não sabiam que era prevista em uma Lei.

Considerou-se como fase de construção do conhecimento, quando os diálogos foram efetivados expressando compreensões sobre os conteúdos debatidos ao longo da aula. A colocação do estudante como centro do processo promove, assim, um ensino ativo e mais produtivo (DIESEL; BALDEZ; MARTINS, 2017). Como também, docentes atuando interativamente e engajados na análise reflexiva de sua própria ação pedagógica, apropriam-se da experiência acadêmica, promovem novos saberes e os desenvolvem mais adequadamente em cada contexto de ensino (DIAS-DA-SILVA et al., 2019; KINCHIN et al., 2018).

Quanto à fase de síntese, esta ocorreu por meio do diálogo envolvendo professor e equipes de estudantes, conduzida por intermédio de perguntas para evidenciar confrontos entre as respostas dadas no momento inicial, como diagnóstico, e depois de efetuada a leitura e resolução do exercício. Constituiu um momento para avaliar, de forma pontual, as opiniões e habilidades direcionadas à leitura da turma.

Enquanto relato de experiência, contextualizado e tornado público, a atividade desenvolvida se constitui um elemento de importância para a pesquisa autobiográfica. Segundo Suárez e Flores (2017), os relatos produzidos a partir da sala de aula podem ser utilizados para professor continuar se reconstruindo e aprimorando o exercício da docência.

Quando se relata sobre as experiências do percurso de ensino, o professor avalia, com um novo sentido, a formação do educando e, ao mesmo tempo, busca transformar os fazeres da docência em material de pesquisa e análise (NÓVOA, 2007). Esse processo das falas de si (nesse caso da nossa experiência) tem importância como elemento investigativo e apresenta significado efetivo na pesquisa autobiográfica (PASSEGGI, 2016).

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O instrumento para registro das percepções sobre os documentos legais cumpriu o seu papel de orientar a leitura, além de tornar a aula mais dinâmica ao provocar diálogos entre estudantes e professores, de forma espontânea.

Destaca-se que, a realização de atividades mobilizadoras do conhecimento dentro do aprender pesquisando e participando d e momentos interativos, torna a aprendizagem mais efetiva.

A colocação do estudante como centro do processo promove, assim, um ensino ativo e mais produtivo. Exercícios dessa natureza, construídos e validados no processo de ensino-aprendizagem, correspondem a materiais educativos que podem ser desenvolvidos, reestruturados ou aperfeiçoados em momentos posteriores, para o mesmo nível de ensino, como para outros momentos de aprendizagem.

5. AGRADECIMENTOS

As duas primeiras autoras (M.F.S. e E.AdeA) deste relato de experiência agradecem ao então Diretor do Centro de Biociências da UFRN, Prof. Dr. Graco Aurélio Câmara de Melo Viana, pelo convite para ministrar a disciplina “Docência no Ensino Superior”, quando ela foi ofertada no segundo semestre do ano de 2016, pelo Curso de Pós-Graduação em Sistemática e Evolução, deste mesmo Centro Acadêmico. Também convém agradecer por este trabalho contar com a participação do terceiro autor (R.L.S.), uma vez que, além de biólogo, é bacharel em Direito e vem sistematicamente colaborando com as investigações acerca do letramento jurídico na formação dos estudantes das áreas biológicas e afins.

REFERÊNCIAS

[1] Almeida, I. C. Política de formação pedagógico-didática para professores do ensino superior e qualidade de ensino: um estudo sobre o programa pedagogia universitária como possibilidade de qualificação docente. In: ANPED SUL, 10, 2014, Florianópolis, Santa Catarina. Anais eletrônicos. Disponível em: <https://bit.ly/2PCIDFh>. Acesso em 11 dez. 2019.

[2] Araújo-de-Almeida*, E.; Santos, R. L.; Dias-da-Silva, C. D.; Melo, G. S. M; D'oliveira,* R. G. Inovações didáticas no ensino de zoologia: enfoques sobre a elaboração e comunicação de relatos de experiências como atividades de aprendizagem. Brazilian Journal of Development, v. 5, n. 6, p. 6699-6718, 2019.

[3] Brasil. Decreto-Lei nº 4.657, de 04 de setembro de 1942. Lei de introdução ao Código Civil Brasileiro. Disponível em: <http://www.camara.gov.br/sileg/integras/360964.pdf>. Acesso em: 09 out. 2017.

[4] Lei n° 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: < https://bit.ly/2rtozNN>. Acesso em 11 dez. 2019.

[5] Lei n° 10.861, de 14 de abril de 2004. Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES e dá outras providências. Disponível em: <https://bit.ly/2rt4FCA>. Acesso em 11 dez. 2019.

[6] Buchheim, M. P. B. T.; Rocha, J. L. C. Direito para não advogados: princípios básicos do Direito para leigos, estudantes e profissionais. Ed. SENAC Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2013.

[7] Dias-da-Silva, C. D.; Santos, R. L.; D'oliveira, R. G.; Araújo-de-Almeida, E. Motivações de estudantes para aprendizagem em zoologia por meio de mapas conceituais. Brazilian Journal of Development, v. 5, n. 11, p. 2675-26734, 2019.

[8] Diesel, A.; Baldez, A. L. S.; Martins, S. N. Os princípios das metodologias ativas de ensino: uma abordagem teórica. Revista Thema, v. 14, n. 1, p. 268-288, 2017.
[9] Kinchin, I. M.; Heron, M.; Hosein, A.; Lygo-Baker, S.; Medland, E.; Morley, D.; Winstone, N. Researcher-led academic development. Journal for Academic Development, v. 23, n. 4, p. 339-354, 2018.
[10] Novak, J. D.; Cañas, A. J. A teoria subjacente aos mapas conceituais e como elaborá-los e usá-los. Práxis Educativa, v.5, n.1, p. 9-29, 2010.
[11] Nóvoa, A. (Org.). Vida de professores. Porto: Porto Editora, 2007.
[12] Passeggi, M. C. Narrativas da experiência na pesquisa-formação: do sujeito epistêmico ao sujeito biográfico. Roteiro, v. 41, n. 1, p. 67-86, 2016.
[13] Suárez, D. H.; Flores, J. I. La investigación narrativa, la formación y la práctica docente. Revista del IICE, n. 41, p. 5-14, 2017.
[14] Vasconcellos, C. S. Construção do conhecimento em sala de aula. 16ª ed. São Paulo: Liberdad, 2005.

Capítulo 16

As Políticas Públicas de acesso a educação superior

Maria do Amparo da Silva Andrade
Antônia Maria Cardoso e Silva

Resumo: O presente artigo "As Políticas Públicas de Acesso à Educação Superior" faz uma análise de como funciona as Políticas Públicas na Educação Superior, apresentando referenciais que são documentos que comprovam que a Educação é um direito constitucional, portanto um direito adquirido. O trabalho inicia com as Públicas Educacionais e segue apresentando alguns documentos que trazem orientações para a qualidade e desenvolvimento do Ensino Superior. Para uma maior compreensão do tema abordado foi realizada uma pesquisa bibliográfica para que houvesse uma constatação de como ocorre a aplicação das Políticas Públicas para a Educação Superior. Com esse trabalho objetivou-se analisar as Políticas Públicas voltadas para a Ensino Superior. Cada uma das informações foi analisada partindo dos documentos oficiais do Ministério da Educação (MEC) que norteiam as políticas públicas educacionais. Através dessa pesquisa percebeu-se que é de extrema importância o papel dessas políticas para que a sociedade se torne mais justa.

Palavras-chave: Políticas Públicas, Educação, Ensino Superior.

1. INTRODUÇÃO

O presente escrito deriva de uma pesquisa bibliográfica embasada por leituras, e tem como objetivo analisar as Políticas Públicas voltadas para a Ensino Superior, bem como sua importância. Para isso, foi preciso estudar alguns dispositivos legais que garantem a educação.

Como fonte de pesquisa apresenta-se a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n° 9.394/96 e o Plano Nacional de Educação (2014). Cada um desses dispositivos norteia, traça metas, estratégias e oferecem sugestões para a melhoria da Educação Superior. A educação é tratada pela Constituição Federal de 1988, como um princípio fundamental, ou seja, todas as pessoas têm o direito de obtê-la, e é dever do Estado, provê-la. A Constituição declara em seu artigo 205 que "a educação, direito de todos e e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade" As políticas públicas de acesso ao Ensino Superior público são iniciativas de inclusão de grupos considerados excluídos, ou seja, a inclusão de afrodescendentes, de pessoas sem condições econômicas de arcar com a educação superior, de deficientes, indígenas e etc, nas instituições de Ensino Superior.De acordo com a enciclopédia o conceito de Ensino Superior é: ensino terciário, o nível mais elevado dos sistemas educativos, referindo-se normalmente a uma educação realizada em universidades, faculdades, institutos politécnicos, escolas superiores ou outras instituições que conferem graus académicos ou diplomas profissionais.

Define-se Políticas Públicas como ações e atividades desenvolvidas pelo Estado diretamente ou indiretamente, com participação de agentes públicos ou privados, que visam assegurar determinado direito de cidadania, de forma difusa ou para determinado segmento social, cultural, étnico ou econômico. Desse modo, as políticas públicas direcionam a ação dos governos para áreas específicas, com o intuito primordial de buscar soluções para os problemas enfrentados pela sociedade.

2. METODOLOGIA

A pesquisa foi desenvolvida através de estudos de materiais publicados em livros, revistas e artigos que abordavam o tema: Políticas Públicas na Educação Superior. A pesquisa bibliográfica, segundo Gil (2010), é elaborada com base em material já publicado. Tradicionalmente, esta modalidade de pesquisa inclui material impresso, como livros, revistas, jornais, teses, dissertações, e canais de eventos científicos. Todavia, em virtude da disseminação de novos formatos de informação, estas pesquisas passaram a incluir outros tipos de fontes, como discos, fitas magnéticas, CDs, bem como o material disponibilizado na internet.

O estudo bibliográfico realizado visa analisar a política pública de Ensino Superior do Brasil, no que diz respeito ao surgimento das universidades e a expansão da oferta de educação superior no país, bem como sob o aspecto da política de financiamento para a educação, a partir dos seus principais documentos que norteiam as políticas públicas.

A linha de pesquisa bibliográfica é aquela que se realiza a partir do registro disponível, decorrente de pesquisas anteriores, em documentos impressos, como livros, artigos, teses etc. Utiliza-se de dados ou de categorias teóricas já trabalhados por outros pesquisadores e devidamente registrados. Os textos tornam-se fontes dos temas a serem pesquisados. O pesquisador trabalha a partir das contribuições dos autores dos estudos constantes dos textos. Assim, embasa-se nesse tipo de estudo tendo em vista que a pesquisa bibliográfica não é mera reprodução do que já se foi dito ou escrito à respeito de um determinado assunto, mas proporciona a análise de um tema qualquer sob novo olhar (Severino, 2007).

Na perspectiva de alguns autores, a pesquisa bibliográfica engloba todos os materiais, ainda não elaborados, escritos ou não, que podem servir como fonte de informação para a pesquisa científica e a pesquisa bibliográfica trata-se do levantamento de toda a bibliografia já publicada em forma de livros, revistas, publicações avulsas e imprensa escrita. Sua finalidade é colocar o pesquisador em contato direto com tudo aquilo que foi escrito sobre determinado assunto. Sendo assim, a pesquisa realizada pautou-se na leitura dos escritos de diferentes autores na área das políticas públicas direcionadas ao Ensino Superior para melhor compreensão e análise crítica (Marconi; Lakatos, 2011).

3. POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS NO TOCANTE AO ENSINO SUPERIOR

Ao longo dos anos o governo criou algumas políticas públicas educacionais que visam expandir as vagas no ensino superior. As políticas públicas estão ligadas aos direitos sociais, que são aqueles que têm por objetivo garantir aos indivíduos condições materiais tidas como imprescindíveis para o pleno gozo dos seus direitos, por isso tendem a exigir do estado uma intervenção na ordem social que assegure os critérios de justiça distributiva, assim diferentemente dos direitos a liberdade, se realizam por meio de atuação estatal com a finalidade de diminuir as desigualdades sociais, por isso tendem a possuir um custo excessivamente alto e a se realizar em longo prazo.

As políticas públicas, particularmente as de caráter social, são mediatizadas pelas lutas, pressões e conflitos entre elas. Assim, não são estáticas ou fruto de iniciativas abstratas, mas estrategicamente empregadas no discurso dos conflitos sociais, expressando, em grande medida, a capacidade administrativa e gerencial para implementar decisões de governo (Shiroma; Moraes; Evangelista, 2001).

A Constituição Federal de 1988 artigo 6º afirma que "São direitos sociais a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o transporte, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição".

No artigo 206, IV estabeleceu a gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais financiados com recursos públicos, qualquer que seja o nível escolar, inclusive o ensino superior, não podendo as instituições públicas cobrar qualquer pagamento dos alunos pelo estudo oferecido (Brasil, 1988).

Como se vê, a Constituição Federal enuncia que a educação é um direito de todos cabendo ao Estado o dever de torná-la efetiva mediante a implementação de políticas educativas e de garantias previstas em seu artigo 208 (Brasil, 1988). O direito à educação vem sofrendo modificações no cenário brasileiro com o objetivo de dar uma maior efetividade ao processo educacional. O advento da Emenda Constitucional nº 59/2009 se estabeleceu como uma tentativa de avançar na busca pela exigibilidade do direito constitucional à educação.

Ainda sobre a Emenda Constitucional nº 59/2009, ela traz a novidade da desvinculação de receita da União para o cumprimento da política educacional e do plano nacional decenal de educação. Essa novidade constitucional impôs a exigência legal de elaboração decenal de um Plano Nacional de Educação, constituído por metas a serem alcançadas nos diversos níveis e modalidades de ensino, desde a educação básica até o nível superior de ensino.

Além da CF/88, a política de financiamento da Educação Superior está baseada também na Lei de Diretrizes e Bases da Educação, além das Constituições Estaduais e também nas Leis Orgânicas dos Municípios.

4. RESULTADOS E DISCUSSÃO

As informações contidas nesse artigo poderão ser utilizadas como auxílio para melhor compreensão de como funcionam as políticas públicas de acesso à Educação Superior.

Pode-se citar a Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências, no artigo 7º, a saber: "A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios atuarão em regime de colaboração, visando ao alcance das metas e à implementação das estratégias objeto deste Plano".

O plano de educação é o olhar de conjunto, é a política que assume a totalidade das demandas, a cientificidade dos processos e a participação dos atores. Pode-se dizer que o plano de educação é um conjunto de estratégias com que o Poder Público, de forma científica e participativa, diagnostica a realidade educacional, elegem diretrizes, formula objetivos e metas e propõe ações para um determinado tempo e determinada sociedade. Pode-se ainda definir o PNE como um programa, planejamento que traça metas de políticas públicas educacionais.

Nas análises de Dourado (2011), a meta 12 do Plano Nacional de Educação pode ser creditada como um plano ideal para a realidade brasileira, e que elevar os índices que nela estão propostos estaria alterando a realidade da educação superior saindo de um sistema de elite para um sistema de massa. Entretanto, ele mesmo alerta que para atingimento do patamar proposto, precisam ser dadas condições de estrutura e investimentos, fatores estes que garantiriam a efetividade e eficiência das metas e do PNE em geral.

O Plano Nacional de Educação trouxe as políticas de acesso a educação superior: a expansão das Universidades Federais pelo REUNI, a política de educação (EAD); o PROUNI e o FIES, realizando as parcerias público-privadas no ensino superior. Todos esses programas vieram através das metas e estratégias que foram traçadas para a Educação Superior.

Em relação à expansão da oferta de educação superior, concentra-se, atualmente, na iniciativa privada, com 75% das matrículas e 66% dos cursos de graduação, além de 87% das IES.

O REUNI surgiu com a finalidade do governo federal em impulsionar a amplificação e reestruturação das universidades federais na perspectiva de uma educação superior que possa gerar inclusão e reduzir as desigualdades regionais por meio da ampliação do investimento com o ensino superior público.As instituições públicas não têm capacidade de absorver a demanda do país por educação superior,a ausência de uma política pública forte e bem estruturada de financiamento estudantil compromete sobremaneira o atingimento das metas.

No âmbito do Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior (Fies), de que trata a Lei nº 10.260, de 12 de julho de 2001, e do Programa Universidade para Todos (Prouni), de que trata a Lei nº 11.096, de 13 de janeiro de 2005. Os benefícios destinados à concessão de financiamento a estudantes regularmente matriculados em cursos superiores presenciais ou a distância, com avaliação positiva, de acordo com regulamentação própria, nos processos conduzidos pelo Ministério da Educação.

O Programa Universidade para Todos - Prouni tem como finalidade a concessão de bolsas de estudo integrais e parciais em cursos de graduação e sequenciais de formação específica, em instituições privadas de educação superior. Criado pelo Governo Federal em 2004 e institucionalizado pela Lei nº 11.096, em 13 de janeiro de 2005, oferece, em contrapartida, isenção de alguns tributos àquelas instituições de ensino que aderem ao Programa. O PROUNI é direcionado aos alunos que concluíram o ensino médio em escolas públicas ou que cursaram o ensino médio em escolas particulares, na condição de bolsistas integrais, e cuja renda per capita familiar não exceda o valor de três salários mínimo.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo abordou o tema das políticas públicas com ênfase na Educação Superior. A realização dessa pesquisa trouxe um entendimento maior a respeito de quais são as políticas públicas desenvolvidas para Educação Superior. O tema abordado é de grande relevância para toda sociedade em geral. Através das políticas já existentes faz-se uma análise dos seus efeitos produzidos e compreender o papel dessas políticas sociais.

A Educação Superior, mais do que preparar o indivíduo para o exercício de uma profissão, estimula o pensamento reflexivo, valoriza a responsabilidade social e incentiva a criação do conhecimento e a promoção da cultura e os valores humanos. Além disso, a sociedade moderna exige, cada vez mais, um maior nível de instrução das pessoas, para competirem no mercado de trabalho. Em razão de tudo isto, é fundamental que o Estado garanta às pessoas as condições de ingressarem no ensino superior. Desse modo, as políticas públicas direcionam a ação dos governos para áreas específicas, com o intuito primordial de buscar soluções para os problemas enfrentados pela sociedade.

Cada um dos programas de acesso à Educação Superior já existentes, como o PROUNI, FIES e o REUNI oportunizam o ingresso no Ensino Superior a alunos que não tem condições econômicas de custear a mensalidade total ou parcial de Universidades particulares. O Ensino Superior ainda é o sonho de muitos alunos principalmente os de classe menos favorecidas, porque só através do estudo tem-se uma sociedade mais justa e democráticos.

É fundamental que o Estado garanta às pessoas as condições de ingressarem no Ensino Superior, Entretanto, para que esse direito seja assegurado à população, faz-se necessária a aplicação de recursos financeiros nessa área de forma específica. Com a ampliação dos programas que já são oferecido haverá um número maior de benefícios. Também se faz necessário uma avaliação ainda maior da qualidade dessas políticas públicas oferecidas na Educação Superior. Não basta somente ter a oferta, mas oferecer também qualidade. É qualidade do que se é oferecido que determina o progresso da Educação.

Em razão de tudo isto, afirma-se que no Ensino Superior mais do que prepara o indivíduo para o mercado de trabalho, ela é um caminho para ascensão social, profissional e pessoal.

REFERÊNCIAS

[1] Brasil. Constituição da República Federativa do Brasil. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso em: 04 ago. 2019.

[2] Decreto-Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Brasília, DF. Disponível em:

[3] https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722publicacaooriginal-1-pl.html. Acesso em: 03 jul. 2019.

[4] Decreto 6.096, de 24 de abril de 2007. Institui o Programa de Apoio a Reestruturação e Expansão das Universidades Federais-REUNI. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007 2010/2007/Decreto/D6096.html. Acesso em: 29 de jun. 2019.

[5] Emenda Constitucional 59, de 11 de novembro de 2009. Acrescenta § 3º ao art. 76 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias para reduzir, anualmente, a partir do exercício de 2009, o percentual da Desvinculação das Receitas da União incidente sobre os recursos destinados à manutenção e desenvolvimento do ensino de que trata o art. 212 da Constituição Federal, dá nova redação aos incisos I e VII do art. 208, de forma a prever a obrigatoriedade do ensino de quatro a dezessete anos e ampliar a abrangência dos programas suplementares para todas as etapas da educação básica, e dá nova redação ao § 4º do art. 211 e ao § 3º do art. 212 e ao caput do art. 214, com a inserção neste dispositivo de inciso VI. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Emendas/Emc/emc59.htm. Acesso em: 15 ago. 2019.

[6] Lei nº 10.260, de 12 de julho de 2001. Dispõe sobre o Fundo de Financiamento ao estudante do Ensino Superior e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/LEIS_2001/L10260.htm. Acesso: 12 ago. 2019.

[7] Lei nº 11.096, de 13 de janeiro de 2005. Institui o Programa Universidade para Todos - PROUNI, regula a atuação de entidades beneficentes de assistência social no ensino superior; altera a Lei nº 10.891, de 9 de julho de 2004, e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Lei/L11096.htm. Acesso em: 10 ago. 2019.

[8] Lei 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação-PNE e dá outras providências. Disponível em: https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2014/lei-1300525-junho-2014-778970-publicacaooriginal-144468-pl.html. Acesso em: 29 jun. 2019.

[9] Sistema de Seleção Unificada -SISU. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/SISU. Acesso em: 29 jun. 2019.

[10] Dourado, L. F. Plano Nacional de Educação como política de Estado: antecedentes históricos, avaliação e perspectivas. Goiânia: Editora UFG; Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

[11] GIL, Antônio Carlos. Como elaborar projetos de pesquisa. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2007.

[12] Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP. Principais Resultados do Censo da Educação Superior 2014. Brasília: INEP, 2014.

[13] Marconi, M. A; Lakatos, E. M. Metodologia do trabalho científico: 7. ed. – 6. Reimpresso. São Paulo: Atlas: 2011.

[14] Severino, Antônio Joaquim. Metodologia do trabalho científico. 23. ed. rev. e atual. São Paulo: Cortez, 2007.

[15] Shiroma, E. O; Moraes, M. C. M; Evangelista, O. Política Educacional. Rio de Janeiro: DP&A, 2001. 140 p.

Capítulo 17

Percursos do planejamento educacional no Brasil: Implicações da Reforma do Estado e Gestão Governamental

Carla Gardênia da Silva Melo
Izandra Falcão Gomes

Resumo: Este ensaio tem como foco o exame do processo histórico do Planejamento Educacional no Brasil considerando as ações da macropolítica e dos ajustamentos locais que definiram a atual forma de planejar a educação. Tem como foco compreender o processo histórico do desenvolvimento Educacional no Brasil com recorte para a sua ocorrência no período denominado de Reforma do Estado (década de 1990). O processo investigativo se guiou por uma abordagem qualitativa e pesquisa bibliográfica com enfoque epistemológico crítico tendo como principais referenciais bibliográficos: Antunes (2001), Peroni (2010), Oliveira (2008), Silva (2002), Fonseca (2013), Bartolozzi (2016). Com este apoio foram elaborados quatro tópicos que reúnem um apanhado histórico sobre a temática, sendo eles: Macrocontexto da Reforma do Estado e suas implicações para a Educação Brasileira; O contexto brasileiro: a Gestão e o Planejamento Educacional; Os Planejamentos Educacionais: trajetória histórica; O Planejamento Educacional como Política de Estado: os Planos Nacionais de Educação. Este estudo evidenciou que o Planejamento Educacional no país tem sua consolidação somente após a década de 1990 quando passa a ser assumido, concretamente, pelo Estado; segue às orientações dos organismos internacionais e da economia globalizada; adota funções antagônicas no qual atende a macropolítica e, em certa medida, às necessidades e demandas da sociedade e da educação. Por fim, verificamos que, a cultura do planejamento educacional no Brasil é tardia o que favoreceu, dentre outras consequências, implicações quanto a oferta de uma educação de qualidade.

Palavras-chave: Planejamento Educacional. Política Educacional. Ação Governamental.

1.INTRODUÇÃO

Este artigo analisa o Planejamento Educacional no Brasil numa perspectiva histórica, cuja ênfase se dá a partir da Reforma do Estado e da reorganização da Gestão Educacional. Logo, o estudo reconstrói o início da ideia de Planejamento, as tensões e empecilhos para a sua consolidação como política de Estado. Pensando nisso, é de suma importância o estudo sobre o planejamento no país, visto que, historicamente, o Planejamento Educacional tem uma trajetória marcada por elaborações e baixa efetivação, rupturas que interferiram incisivamente na organização do sistema educacional brasileiro.

Para o desenvolvimento desta investigação optamos por uma abordagem qualitativa e pesquisa bibliográfica. A pesquisa qualitativa possibilitou a interpretação do processo histórico e o posicionamento crítico. Para a pesquisa bibliográfica selecionou-se autores referendados na pesquisa sobre o tema, além de artigos científicos. Desta forma, temos como objetivo compreender o processo histórico do desenvolvimento Educacional no Brasil com recorte para a sua ocorrência no período denominado de Reforma do Estado (década de 1990) no qual ajustes estruturais, mediados por organismos internacionais, serão evidenciados na Educação.

Em função deste objetivo organizamos o texto da seguinte forma: Macrocontexto da Reforma do Estado e suas implicações para a Educação Brasileira; O contexto brasileiro: a Gestão e o Planejamento Educacional; Os Planejamentos Educacionais: trajetória histórica; O Planejamento Educacional como Política de Estado: os Planos Nacionais de Educação.

Para tanto, inicialmente aborda-se as implicações decorrentes da crise estrutural do capital e da falta de investimentos nos setores sociais, ocasionando saltos muito pequenos em relação a educação igualitária e de qualidade – visto que a mesma jamais foi vista como prioritária para o Estado. Consequentemente, o Planejamento Educacional que é assumido e organizado pelo Estado não é entendido como meio para atender as necessidades e demandas da sociedade, e sim movido por interesses voltados, em grande medida, para atender a política econômica a partir de uma dinâmica e articulações macroestruturais.

No caso brasileiro, Estado historicamente subordinado às grandes economias mundiais, desenvolver uma política educacional que assuma a justiça social com pré-condição para pensar e planejar a educação é, ainda, uma lógica que enfrenta outros interesses e que, como se verá ao longo deste artigo, marcado por estrangulamentos quanto a consolidação de Planos e investimentos para o setor educacional.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA E DISCUSSÕES

Neste tópico procuramos efetivar a discussão teórica acerca da temática proposta no estudo, no qual iremos ao longo do texto assumir um posicionamento mais crítico, promovendo um debate sobre o desenrolar do Planejamento Educacional no Brasil com ênfase nos ajustes provocados pela Reforma Educacional ocorrida na década de 1990.

2.1 MACROCONTEXTO DA REFORMA DO ESTADO E SUAS IMPLICAÇÕES PARA A EDUCAÇÃO BRASILEIRA

Na década de 1970 se avoluma a crise do capital, a crise é justificada pela forma de ação do Estado (ANTUNES, 2001), dito de outra forma, pela sua incapacidade de administrar a política fiscal e monetária com eficiência (ANTUNES, 2001). No decorrer da década citada, a crise se agrava e reflete nas diferentes esferas do aparelho do Estado. Em resposta à crise, que incomoda, principalmente os países centrais, surge o neoliberalismo, modelo econômico que defende a ideia de mercado desregulamentado e Estado Mínimo no qual apenas exerce controle secundário do mercado e fiel protetor (ANTUNES, 2001), como resposta à crise.

Naquele contexto, e reforçado pelo fenômeno da globalização, a reestruturação produtiva foi de fundamental importância para a mudança no modelo produtivo utilizado – Taylorista e Fordista – que passaram a ser crescentemente substituídos pelo modelo pós-fordista japonês, o Toyotismo, que defende um sistema mais flexível de produção. Vale lembrar que a condição hegemônica do capital o autoriza a se movimentar mundialmente, estabelecendo padrões de mudança em todo o mundo, a exemplo das Reformas de Estado que marcaram vários Estados Nacionais a partir da década de 1980.

A Reforma consiste na adequação das nações ao modelo econômico e administrativo estabelecido pelos teóricos neoliberais no qual o Estado mínimo é uma das orientações. O Estado mínimo respalda-se em um conjunto de estratégias que visam diminuir o investimento nos setores sociais, redução de gastos e cortes,

inclusive na educação. Com isso, o Estado passa a privatizar, terceirizar e publicizar, ações que juntas criaram uma atmosfera de Estado Máximo - por ser possível atrair bons negócios e um maior capital financeiro (PERONI, 2010, p. 10) – e um Estado mínimo para os setores sociais, já que qualquer financiamento neste setor passa a ser entendido como gasto e não investimento.

Com o intuito de alcançar maior lucratividade, foi dada grande autonomia para o sistema bancário, sendo assim, houve ampla criação de bancos juntamente com as organizações internacionais para fazer com que o Capital se movimentasse internacionalmente. Segundo Harvey (1989, *apud* ANTUNES, 2001) o mercado financeiro internacional se expandiu de 50 bilhões de dólares em 1973 para quase 2 trilhões em 1989. Porém, por mais que os neoliberalistas acreditassem em uma separação entre o Capital e o Estado, segundo Chesnais (1997, *apud* ANTUNES, 2001) é bastante contraditório afirmar que o Estado é neutro quanto o Capital, pois ¾ do aumento da riqueza se devem às leis fiscais. Outra articulação que deve ser destacada é a co-participação dos Organismos Internacionais na disseminação ideológica e no financiamento, como o Banco Mundial.

O Banco Mundial, criado em 1944 para financiar os países que foram devastados na 2ª Guerra Mundial (1939-1945), passou a financiar as políticas sociais para diminuir a pobreza e para a melhoria no setor educacional, principalmente em países periféricos como o Brasil. Nestes termos, o Brasil, país que teve uma colonização escravagista, que tem a história marcada pela dominação de uma parcela da elite conservadora e patriarcal, e pela Ditadura militar (entre os anos de 1964 e 1985), este organismo financiador, encontrou, em meados da década de 1980, um país sedento por investimento e com graves problemas sociais, justificativa que reforçou a ação deste órgão na Política Educacional brasileira, relação que foi atrelada com outros órgãos, como a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), que estabeleceu condições compatíveis a seus interesses.

Dessa relação entre o Banco e o Estado brasileiro foram fixadas condicionalidades voltadas para a implementação de políticas e projetos para a Educação Básica e para o Ensino Superior, dentre as quais: a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), dando ênfase no ensino fundamental em detrimento dos demais níveis; desenvolvimento de programas nacionais de avaliação do sistema, privatização gradual do ensino médio e superior (SILVA, 2002).

O desenvolvimento de avaliações externas nas escolas, como uma das condicionalidades do Banco Mundial trouxe uma mudança no papel do diretor na escola, onde, segundo Dalila Oliveira (2017), o diretor desloca-se de uma função burocrática para uma posição política em que assume o compromisso com o estabelecimento e a busca por resultados. Ou seja, o diretor passou a ser responsável por criar subsídios e cobrar os professores para que a escola alcance as metas em avaliações externas como o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM).

É importante destacar que os economistas e o Banco Mundial pensaram em uma série de medidas para reduzir a demanda para o Ensino Médio e Superior, como cobrar pagamento de matrícula, de mensalidade e serviços. De maneira geral, foi perceptível a ação do Banco Mundial em se opor a gratuidade para os níveis de ensino supracitados, ou seja, o Banco Mundial acredita que a educação pode ser um nicho de mercado bastante promissor para os investidores, argumento que justificava todo o interesse em privatizar a educação pública. Com esta clareza, podemos perceber que a concepção de educação assumida pelos neoliberais se distancia daquela defendida pelos educadores, como direito ao conhecimento que possibilita desenvolvimento de si e da sociedade, com compromisso com a justiça social e ambiental. Contrário disso, os neoliberais pretendem uma suposta modernização que vê na educação apenas um veículo para preparar a mão de obra para o mercado e manter o sujeito alienado.

Um dos esteios da política educacional proposta com na reforma de 1990 era a defesa de uma educação descentralizadora que, na verdade, servia como via de acesso para o crescimento da educação privada que passou a ter maior liberdade para a definição de preços de acordo com o mercado. Em relação a educação pública, a descentralização apenas desconcentrou as formas de participação e decisão, mas, bem longe de garantir a autonomia para as escolas. Assim, segundo Abádia Silva (2002), naquele cenário caótico, se criou uma enorme sensação de naturalização das desigualdades e de mecanismos de exclusão social, sendo entendido como "à segregação social, a seletividade, ao fracasso, a perda de auto-estima (...) ao lado dessas questões, estão aquelas decorrente da desestruturação familiar, do crescimento do uso de drogas, do desemprego estrutural e da miséria" (SILVA, 2002, p. 93).

Como se pode verificar, a política educacional brasileira foi construída a partir de uma lógica de revezamento entre descentralizar e centralizar, com maior valor para o primeiro. Esta dinâmica tem relação estreita com a concepção de Gestão adotada, conforme veremos a seguir.

2.2 O CONTEXTO BRASILEIRO: A GESTÃO E O PLANEJAMENTO EDUCACIONAL

Pensando nas transformações e no contexto da reforma do Estado no qual a educação brasileira estava inserida, a partir da Constituição Federal (1988) foi adotada a Gestão Democrática como consequência do Estado Democrático e neoliberal. No âmbito educacional a Gestão Democrática seguiu dois sentidos antagônicos: uma forma de pensar a Educação Básica e outra o Ensino Superior. Sobre esta questão segundo Dalila Oliveira (2008), a separação da Educação Básica e do Ensino Superior é concretamente uma contradição, onde para a educação básica as políticas se focalizaram na universalização, já para o Ensino Superior na democratização, passando uma ideia de que as duas modalidades de ensino não têm ligação, ou seja, que são distintas, pensadas por lógicas diferentes, secundarizando a razão de complementaridade entre ambas.

Neste sentido, como há uma separação dos dois níveis de ensino, é possível perceber também uma divisão em relação a luta das classes sociais pela universalização das mesmas, ou seja,

> a luta pela democratização da educação básica sempre mobilizou as camadas mais populares e revestiu-se de um aspecto de indissociabilidade entre educação e trabalho, ou escola e emprego (...) já a defesa da democratização da educação superior sempre arrebanhou seus guardiões nas fileiras das camadas médias e intelectuais (OLIVEIRA, 2008, p. 93).

Então, é interessante refletirmos sobre a participação das políticas públicas neste embate, pois, em 1990 havia uma grande exigência – decorrente do compromisso assumido em Jomtien – não só pelo acesso da Educação Básica, mas também por qualidade, uma vez que as estatísticas da época denunciavam o grande percentual de evasão e reprovação, que provocavam, consequentemente, um grande fracasso escolar. Mais uma vez, a historiografia nos mostra que a ação política – redução de gastos com a educação – assumida é construída visando outros interesses alheios a Educação Pública e com qualidade referenciada. Como alterar a condição dos graves problemas na Educação Básica diminuindo custos? em resposta a esta questão o governo brasileiro irá argumentar que o volume de recursos é suficiente para manter a rede de educação pública com qualidade, o problema está localizado na gestão.

Outra contradição na forma de tratamento dos níveis de ensino pelo Estado é a de considerar publicamente que há pouca qualidade Educação Básica, enquanto na Educação Superior Pública há um serviço mais qualificado. Este entendimento alerta para as formas de ação governamental em marginalizar o ensino básico que, ao nosso ver, não só marginaliza seus alunos e professores, mas justifica a precariedade que marca a educação brasileira. Como se pode verificar, há uma inversão no qual a lógica é de garantir às camadas mais pobres acesso à Educação Básica, mas, para o nível superior os alunos da escola particular. Ou seja, a medida de contenção da pobreza tem como limiar o Ensino Médio da Educação Básica, pois as vagas das universidades públicas são ocupadas por uma "elite" que fez toda sua Educação Básica em escolas particulares.

Vale ressaltar, que segundo Dalila Oliveira (2008, p. 103):

> A crise do financiamento sempre foi utilizada como o principal argumento inibidor da universalização ao acesso à educação pública básica e superior. Na atualidade, tal argumento vem acompanhado da necessidade de instituir formas mais flexíveis de gestão, que contemplem a possibilidade de captação de recursos e o maior envolvimento da sociedade nos mecanismos decisórios. Por isso as políticas mais recentes têm atribuído maior ênfase ao planejamento descentralizado e aos processos de avaliação, como critérios de financiamento e custeio.

Neste contexto, é possível identificar no pensamento neoliberal uma vinculação entre a produtividade e o financiamento do ensino superior. Já para a educação básica, é introduzido a descentralização administrativa e os processos de avaliação, onde o Estado que tem a responsabilidade pela educação, passa essa incumbência para o município quando se trata da Educação Infantil e do Ensino Fundamental. Já ao que se refere a avaliação, acredita-se cegamente nos resultados destes processos, como: o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB), considerados por Dalila Oliveira (2008) como sistemas de avaliação.

A Gestão da Educação pública tem adotado perspectivas de ação que reforçam a desigualdade educacional e a exclusão de inúmeros jovens à universidade pública. Longe de travarmos um debate sobre a questão, é preciso realmente refletir sobre que concepção de Gestão Democrática é defendida pelo Estado brasileiro. Nessa lógica, é importante pensar sobre a Gestão Pública em interlocução com o planejamento estatal,

ressaltando a atuação dessas duas dimensões no qual o planejamento é uma atividade da gestão, ou seja, é possível afirmar que não existe gestão sem planejamento, pois para uma gestão ser considerada eficiente ela deve ter um planejamento apropriado.

2.3 OS PLANEJAMENTOS EDUCACIONAIS: TRAJETÓRIA HISTÓRICA

Nessa lógica, o Brasil, ao longo da sua constituição, a condução das Políticas Educacionais reproduziu as concepções de Planejamento e Gestão Pública determinante em cada período histórico, pensando nisso, a seguir apresentaremos como se deu essa trajetória histórica a partir de apontamentos de Castro e Cabral Neto (2016) e Bartolozzi (2016):

Antes de 1930: Ausência de planejamento; havia a apropriação dos recursos estatais.

1ª República (1889-1930): A Gestão Pública era dominada por traços patrimonialistas, ou seja, por dominação, porém, esta situação começa a se modificar a partir de 1930 com a chegada de Getúlio Vargas.

2ª República (1930-1945): Com o intuito de romper as práticas de nepotismo e corrupção, em 1938, foi implantada a primeira reforma denominada de Departamento Administrativo do Serviço Público (DASP). Nesta fase ainda era possível observar uma Gestão Pública com características híbridas, em alguns momentos era burocrática, porém, em outros era patrimonialista.

Populismo (1946-1960): Neste período foi vista a necessidade do país se industrializar, com isso, em 1950, foi criada a primeira ação para este investimento, o Plano SALTE, que pode ser definido como ações para diferentes esferas do governo, como saúde, energia, transporte. A partir da década de 1950, o país se viu em maior desenvolvimento, principalmente com o Plano de Metas de JK "50 anos em 5". Por conta da ideia de desenvolvimento do país, a educação passou a ser considerada um requisito essencial para o crescimento econômico, sendo assim, foi pensado em uma educação técnica. Já em 1962, segundo Castro e Cabral Neto (2016), após a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) – Lei nº 4.024, de 1961 – se estabeleceu a exigência da elaboração de um Plano Nacional de Educação (PNE). É importante ressaltar, que a LDB (1961) tinha uma perspectiva bastante técnica, com o planejamento tecnocrático, racional e centralizado, ou seja, se antes de 1930 quem dominava o país eram os senhores e famílias, neste período o senhor se tornou a economia, principalmente com a Teoria do Capital Humano, com o pensamento de viver para o trabalho.

Golpe Militar (1960-1985): Neste período o país passava por um regime militar, com isso, o autoritarismo reinava no país. No período em que os militares passaram no poder, os mesmos elaboraram Planos Econômicos (PAEG), que tinha como objetivo o desenvolvimento do país, conter a inflação, diminuir a desigualdade econômica, entre outros. E também foram elaborados três Planos Nacionais de Desenvolvimento (PND), onde os mesmos tratavam da infraestrutura do país, com ênfase nos setores de transportes e telecomunicações, da capacidade energética, e por fim, com a saída dos militares do poder foram vistas as primeiras iniciativas de democracia. Neste contexto ditatorial, em 1985, também foi elaborado o Plano Setorial, onde para o setor educacional foram elaborados três planos, desta forma, os Planos Setoriais propuseram o planejamento burocrático, tecnocrático e participativo para a educação.

1990: Após o fim do regime militar, foi feita a elaboração de Planos Plurianuais, onde esses planos foram implementados em 1996 e ocorrem de quatro em quatro anos, ou seja, o mesmo pode ser considerado como planejamento estratégico. Nesse contexto, a Nova Gestão Pública (NGP), tinha como intuito o foco nos resultados, a qualidade dos serviços, implementação do cidadão, a transparência. Nessa perspectiva, segundo Castro e Cabral Neto (2016), o novo modelo de Gestão Pública deveria criar condições para um desenvolvimento expressivo tanto para a Governança como para a Governabilidade. Onde o primeiro se diz respeito a competência do governo de praticar decisões, e o segundo é o conjunto de condições necessárias ao exercício do poder, respectivamente.

Neste contexto, e na busca por uma ação governamental integrada, após a criação de Planos Setoriais para o desenvolvimento do país, pensando na infraestrutura e na capacidade energética, por exemplo, e com as ações para a Educação Pública, é interessante mencionar também as Políticas Públicas, sobre as quais segundo Bartolozzi (2016) apresenta o entendimento de que são questões de decisão em que participam múltiplos atores sociais, além do Estado. Ou seja, uma ação pública, onde diferentes pessoas podem participar. A partir disso, é notório que o modelo de regulação desse momento é a *governance*, termo utilizado para dar a ideia de que o planejamento das Políticas Públicas se dá pela participação de diversos atores. Vale lembrar que neste período, a educação foi contemplada com três ações: Fundo de Manutenção

e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) e o Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE).

Governo de Lula Inácio da Silva (2003-2011): No governo de Lula da Silva foi possível observar a *governance*, no qual observou-se a participação de vários atores para o planejamento das Políticas Públicas. O nosso entendimento vai de acordo com as ideias de Bartolozzi (2016), onde é possível ser observada uma diferença no governo de Lula em relação a responsabilidade do desenvolvimento das Políticas Públicas, onde no governo do mesmo era feita a criação de debates e projetos com diversos atores para o desenvolvimento destas políticas, e o que era visto até o século XX era a transferência de responsabilidade para outros setores.

Planos Plurianuais (2004-2011): O I PPA (2004-2007) estabeleceu as diretrizes, os objetivos e as metas, ou seja, teve a concepção de planejamento estratégico. Já o II PPA (2008/2011) visava no crescimento econômico, a agenda cultural e a educação de qualidade, sendo assim, foi neste período que foram criadas as cotas raciais, as Leis Afro e Indígena.

Verifica-se, a partir da linha do tempo descrita, como as Políticas Educacionais foram conduzidas pelos gestores, no qual é notório a relação entre a ideologia do governo e o planejamento, questão que exige crítica e reflexão sobre a Gestão Democrática, onde seja possível construir Políticas Públicas com a participação de vários atores, isto é, uma ação pública.

2.4 O PLANEJAMENTO EDUCACIONAL COMO POLÍTICA DE ESTADO: OS PLANOS NACIONAIS DE EDUCAÇÃO

Pensando articuladamente em Gestão e Planejamento é possível perceber que historicamente apenas em poucos momentos o Planejamento foi realizado como uma ação pública (BARTOLOZZI, 2016), ou seja, como registra a história, na maior parte do tempo, as decisões do Estado eram feitas por quem estava no poder sem articulação com as necessidades reais da população.

Neste sentido, é interessante pensarmos que em cada concepção de Gestão há uma ideologia, afinal, o governo é constituído por pessoas, e cada pessoa tem seu modo de pensar, desta forma, o indivíduo que está no poder irá colocar em prática aquilo que ele acredita, sobretudo quando adota uma concepção de Gestão mais autoritária ou desvinculada das realidades.

No percurso do Planejamento no Brasil é possível notar momentos em que se pensou na iniciativa da criação de um Plano Nacional de Educação (PNE), cuja ideia se deu em 1932 pelos Pioneiros da Educação e no contexto dos debates promovidos pela Associação Brasileira de Educação (ABE), onde elaboraram-se os fundamentos de um futuro plano de âmbito nacional, que contemplasse a educação como direito, mediante a implantação da escola única, pública e para todos (FONSECA, 2013).

Visto que a educação nunca foi prioridade no Brasil, o Plano Nacional de Educação só foi retomado como ideia com a Lei de Diretrizes de Bases de 1961, sempre com o pensamento de defesa a educação pública de qualidade. Já com o período ditatorial, o Plano Nacional foi totalmente esquecido. Depois da LDB de 1961, embora registra-se outras iniciativas como o Plano Decenal de Educação, foi apenas em 2001 que primeiro Plano Nacional de Educação foi concretizado como decisão do Estado, embora sua implementação não tenha efetivamente ocorrido.

Após a tramitação do I Plano Nacional de Educação, segundo as ideias de Cury (2013) foi dada a prioridade investimentos no Ensino Fundamental e a implantação de um sistema de avaliação em larga escala para medir o desempenho das instituições e dos alunos em todos os níveis de ensino (BRASIL, MEC, 1993).

Diante das mudanças governamentais e a chegada de um governo mais progressistas o PNE/2001 foi concretamente substituído pelo Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), uma modalidade de planejamento estratégico de base gerencial, onde era previsto a melhoria do desempenho da escola (FONSECA, 2013). Através do PDE foi possível observar também um regime colaborativo entre os níveis Federal, Estadual e Municipal e com a iniciativa privada através do Movimento Todos pela Educação, que reunia vários setores empresariais.

O Plano de Metas e Compromisso Todos pela Educação um dos programas estratégicos encontrados no PDE, elaborado como um novo regime de colaboração com o intuito de formular metas para a melhoria da qualidade da educação básica. A partir do Plano de Metas, foi adotado Plano de Ações Articuladas (PAR), política que induzia um maior diálogo entre os entes federativos, cujo objetivo era constituir um

instrumento para organizar as ações da escola e para melhorar a qualidade da educação, aferida pelo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) (FONSECA, 2013). A partir dele os entes federativos teriam a oportunidade de criar planos e metas de acordo com os resultados obtidos com o resultado das avaliações. Sem dúvida o PAR promoveu uma maior articulação e passou a ser aceito como exemplo de um bom planejamento escolar.

O II Plano Nacional de Educação foi construído em 2014, sendo este idealizado por um governo progressista. Desta forma, este Plano foi, concretamente, a representação da Participação dos atores educacionais através das Conferência Nacional de Educação (CONAE) e por meio do Fórum Nacional de Educação. Infelizmente, com a transição de governo em 2016, o PNE/2014, repetindo a história, tem sua concretização comprometida.

3. RESULTADOS E CONSIDERAÇÕES FINAIS

É possível ter uma visão do contexto histórico no qual a educação brasileira não tem um caráter prioritário. Então, se a mesma não é tratada como prioridade, logicamente, a ideia de planejamento além de aparecer tardiamente, não tem se efetivado como instrumento de organização da educação brasileira.

Com a Lei de Diretrizes e Bases de 1961, foi possível observar que a educação passou a ser considerada um requisito essencial para o crescimento econômico. Sendo assim, é evidente que neste período havia um planejamento bastante técnico voltado para atender as demandas da industrialização.

É notório também que em 1980, com a crise do Capital, a educação se tornou um setor do Estado que mais foi afetado pela Reforma, pois com a implantação do Estado Mínimo ocorreu um grande corte de gastos neste setor. Em consonância disso, a educação passava por diversos problemas, como evasão, baixa qualidade no ensino.

Então, é possível observar que no século XX não foi visto nenhum sinal de Planejamento voltado para o atendimento das populações que não conseguiam acessar a escolarização. Nos governos de Fernando Henrique Cardoso, o Planejamento teve um enfoque normativo e economicista, onde foi ignorada a diversidade do país, como as diferenças regionais que marcam determinados territórios brasileiros.

Apenas em 2003, com o governo de Lula da Silva foi possível observar um Planejamento realizado com a ação pública, no qual foi possível observar uma diferença em relação a responsabilidade do desenvolvimento das Políticas Públicas e na abertura para o diálogo com diversos atores, dando vida a Gestão Democrática e ao Planejamento Participativo.

Vale mencionar que em toda história da educação brasileira foram construídos apenas dois Planos Nacionais de Educação – Lei nº 10.172/2001 e Lei nº 13.005/2014 – sendo os dois elaborados após a década de 2000.

No cenário atual, com os diversos cortes de gastos, com a desvalorização do magistério, com o "esquecimento" do atual PNE (2014), no qual várias metas não serão alcançadas, há uma grande insegurança quanto aos rumos da educação no Brasil, pois a mesma continua não sendo prioridade para a Gestão Governamental.

Finalmente, através do contexto construído para a formulação deste artigo, foi possível ter o entendimento de como vem ocorrendo a construção do Planejamento Educacional no país. Entendemos que a educação é direito de todos e por esse motivo a Gestão Governamental deve priorizar planos que assegurem a população educação de qualidade, sendo esta entendida como investimentos humanos, tecnológicos, culturais e pedagógicos que beneficiem professores e alunos.

REFERÊNCIAS

[1] Antunes, R. Reestruturação produtiva e mudanças no mundo do trabalho numa ordem Neoliberal. In: Dourado, Luiz; PARO, Vitor (org,). Políticas Públicas e Educação Básica, 2001, p. 13-29.

[2] Bartolozzi, E. F. Políticas Educacionais no Brasil do início do século XXI: o planejamento como oportunidade de exercício da ação pública. In: Scaff, Elisangela; Fonseca, Marília (org.). Gestão e Planejamento da Educação Básica nos cenários nacional e internacional. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2016, p. 45-65.

[3] Brasil. Plano decenal de Educação para todos. Brasília: MEC, 1993.

[4] Castro, A. M. D. A.; Cabral Neto, A. Planejamento e Gestão Educacional: uma articulação necessária para a construção do Sistema Nacional de Educação. In: Scaff, Elisangela; Fonseca, Marília (org.). Gestão e Planejamento da Educação Básica nos cenários nacional e internacional. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2016, p. 69-93.

[5] Cury, C. R. J. Planos Nacionais de Educação no Brasil. In: Bartolozzi, Eliza; Fonseca, Marília (org.). Política e Planejamento Educacional no século XXI, 2013, p. 25-35.

[6] Fonseca, M. Planejamento Educacional no Brasil: um campo de disputas entre as políticas de um governo e as demandas da sociedade. In: Bartolozzi, Eliza; Fonseca, Marília (org.). Política e Planejamento Educacional no Brasil do século XXI, 2013, p. 83-105.

[7] Oliveira, D. A. A Gestão Democrática da Educação no contexto da Reforma do Estado. In: Ferreira, Naura; Aguiar, Márcia (org.). Gestão da Educação: impasses, perspectivas e compromissos – 6.ed. – São Paulo: Cortez, 2008, p. 91-113;

[8] Oliveira, D. A. O Governo das escolas: democracia, controle e performatividade. In: Lima, L. e SÁ, V. O governo das escolas e a Nova Gestão Pública. Braga/PT: Humus, 2017.

[9] Silva, M. A. Intervenção e Consentimento: a política do banco mundial. São Paulo: Fapesp, 2002, p. 93-101;

[10] Peroni, V. V. O Estado brasileiro e a Política Educacional dos anos 90. UFMS: Anped, 2000.

Capítulo 18

As políticas pedagógicas e o racismo institucional, uma reflexão

Leonelson Dias da Silva
Germana Ponce de Leon Ramirez

Resumo: Este trabalho objetiva refletir acerca do racismo institucional e as políticas pedagógicas em combate às ações discriminatórias. Desse modo, este trabalho caracteriza-se como uma revisão de literatura que tem como sustento teórico, principalmente, as ideias de Kabengele Munanga. Sendo assim, tem-se a oportunidade de observar a transitoriedade da educação no Brasil e suas estratégias diante do tema sugerido, ao qual se permite considerar e constatar novos conceitos envolvendo uma sociedade que exija um diferencial no processo educacional brasileiro. Com base nisso, perceber essa interligação entre o questionamento social e educativo possibilita ampliar os conceitos pedagógicos de forma democrática, visando um argumento que saia do modelo etnocêntrico para uma reflexão mais admissível e abrangente. Portanto, valorizar e ampliar os conceitos étnicos-raciais, tanto nas instituições de ensino como também nas instituições mercadológicas, dar-se-á maior oportunidade para que seja efetivo o sentido real da proposta de uma sociedade consciente que valoriza e respeita a diversidade étnica.

Palavras-chave: Diversidade Étnica. Racismo Institucional.

1. INTRODUÇÃO

Este trabalho configura-se como sendo uma revisão de literatura sob a perspectiva teórica de Kabengele Munanga, principalmente. Dessa maneira, objetiva refletir acerca do racismo institucional e as políticas pedagógicas em combate às ações discriminatórias. Com base nisso, a descrição que se refere as implicações das questões da homogeneidade à diversidade e o debate acerca do combate ao racismo, tem como arcabouço teórico, principalmente, as ideias de Munanga (2005).

É notório a observação no âmbito da educação no Brasil e seu processo de transição ao qual se baseia as suas questões históricas permitindo uma consideração aos novos conceitos de uma sociedade mais abrangente, preocupada com um futuro mais próspero e consciente. Concernente a essa temática Rodrigues (2013) valida a relação existente entre a educação com o princípio étnico-racial que nunca se perdeu, portanto, diante do processo expansivo do Brasil isso faz parte do marco na história brasileira. Com essa premissa, a existência de uma conexão entre a educação com as relações étnicas-raciais faz-se de extrema importância para um crescimento social mais consciente.

Isso tem sido cada vez mais significativo, pelo fato da existência de um pensamento que se interliga com o aspecto de sua identidade, seu pertencimento. Por conseguinte, essa proposta só é possível com uma metodologia pedagógica democrática. Desse modo, a educação, é desafiada a romper com a função de unificação ou homogeneização da diversidade cultural. É importante refletir e discutir nos espaços escolares sobre as relações étnico-raciais e, ainda, questionar uma postura universalizada pautada numa perspectiva eurocêntrica. (Rodrigues, 2013).

Nesse contexto, é importante o fortalecimento do processo educativo nas instituições, mostrando como sendo de fundamental importância para o crescimento crítico e intelectual de maneira que se faça necessário levar em consideração uma literatura que deva ser mais assimilada e prestigiada com o propósito de não se cauterizar por valores etnocêntricos e preconceitos pessoais. Assim, a argumentação literária para essa temática afro-brasileira e sobre os povos indígenas no meio educacional, deve ser um processo não apenas pontual, mas que alcance todos os níveis educacionais para proporcionar uma estruturação na metodologia político pedagógico a fim de que seja efetiva a proposta. (Fontenele, 2015; Mariosa, 2011).

Desse modo, este trabalho se desdobra em três partes. A primeira trata sobre uma contextualização breve acerca do racismo, já a segunda parte aborda sobre o racismo institucional e por fim as considerações finais.

2. O RACISMO E SUA CONTEXTUALIZAÇÃO

Para que se entenda com mais exatidão o tema do racismo e seus desdobramentos no Brasil é de suma importância voltar-se na história, mais precisamente no final do século XV e o início do XVI, momento este que a Europa circundava-se em seu esplendor e glória em todos os aspectos financeiros, marítima e por fim tinha o homem branco na essência da superioridade, avançando em sua colonização das Américas tendo como a escravidão o seu meio de mão-de-obra principal. Em cima desse viés escravocrata, se percebe o extermínio de muitos povos indígenas, apoiado pelas religiões primárias daquela época. Com base na maneira de enxergar o homem indígena, agora os olhares se voltam inteiramente para a África afim de utilizarem as forças do africano, essa estratégia fortemente defendida pelo governo, igreja e intelectuais, considerava que Deus não faria uma sociedade completamente de cor negra, por acreditarem no pensamento do darwinismo cultural pautada na hierarquia étnica sob uma ótica eurocêntrica. (Kalckmann, 2007).

Considerando as variadas interferências que delinearam o arcabouço do processo democrático étnico-racial e suas intervenções socioeducativa Munanga (2005) explica que o processo de escolarização, o sistema de formação do cidadão e a metodologia utilizada com os educadores é que corrobora com a dificuldade ao lidar com a diversidade e ocorrências que surgem no dia a dia tanto por parte do profissional ou perito quanto do leigo. A situação em questão é que todo despreparo social se reflete na sociedade, no imaginário coletivo. Refletindo uma sociedade construída com base no pressuposto de uma educação eurocêntrica que se baseia em ideologias de uma sociedade pautada na regra do preconceito.

López (2012) esclarece que as questões da diversidade racial existente no Brasil, tem em sua construção ideológica certa similaridade com outros países latinos americanos no início no século XIX. É nesse contexto que se forma uma postura política e ideológica cuja ideia é a manutenção da população 'branca' como princípio dominante. Nesse mesmo século o movimento escravocrata foi ficando desinteressante para o sistema capitalista que vivia a glória da revolução industrial e a necessidade do aumento do mercado consumidor acelera o processo de 'libertação' dos escravos na américa latina. Nesse contexto, surgem os mecanismos legais como a Lei de Terras de 1850 (que legaliza a apropriação desigual da terra entre grupos étnico-raciais); a Lei da Abolição de 1888 (sem políticas direcionadas à inclusão da população ex-escravizada do ponto de vista social, econômico, político). A desigualdade racial instalada no Brasil permitiu que o imigrante europeu permanecesse nos setores ascendentes da economia. E a desigualdade étnica e econômica caminharam de mãos dadas e perduram aos dias atuais.

Diniz (2013) reforça que o Brasil é um país racista, mesmo havendo mudanças e muitas conquistas devido aos movimentos e batalhas contra a desigualdade étnica e racial. Ressalta que 87% da população brasileira tem atitudes racistas muito fortes, sendo necessário a criação de Secretarias, cotas nas Universidades, grupos políticos públicos a fim de defender a igualdade racial. Essa constatação é indispensável para a confrontação aos diferentes pontos da desigualdade, logo, isso é o que se permite o prosseguimento aos conceitos raciais mais justos e que se ampliem nas esferas da educação, recursos e políticas para que haja diferença no modo de pensar e, consequentemente, no de agir.

3. O RACISMO INSTITUCIONAL

Quando a sociedade cultural brasileira se depara com o a realidade exclusivista que não visa o bem comum, se faz necessário buscar os motivos primórdios objetivando visualizar suas bases enraizadas e o que faz pensar como tal. Com base nisso, Diniz (2013) aborda a temática que influencia profundamente a sociedade cultural afro-brasileira, indígena e muitas outras que vem se incorporando atualmente. Essa temática está relacionada ao Racismo Institucional, tendo sua iniciativa com os ativistas do grupo Panteras Negras, Stokely Carmichael e Charles Hamilton em 1967, que se baseiam nas exclusões desses grupos sociais das instituições empresariais e comerciais em detrimento de sua cor, cultura ou origem étnica.

López (2012) reforça o conceito do racismo institucional como sendo a atuação espalhada nas especificações das instituições e organizações, tendo as discriminações nas distribuições das funções e oportunidades que aparecem. Esse conceito se dá desde a década de 1960, que se vincula aos cenários pós-coloniais de promoção de autonomia e no fortalecimento do sujeito negro em contexto transnacional.

A emancipação cultural com lacunas, de forma que o conceito do racismo institucional seja fortalecido pela ênfase no empobrecimento da raça negra e por si só esse estereótipo não oportuniza a inserção no mercado de trabalho ou em níveis sociais superiores. Sendo assim, "a discriminação racial materializa o preconceito racial que é a manifestação comportamental baseada no juízo de valor, socialmente construído e destituído de base objetiva." (Eurico, 2013, p. 294).

Essa temática do racismo institucional abrange também o quesito educação. Apresenta-se também nas discussões sociopolíticas principalmente na abordagem da aceitação do grupo racial negro, ricos e pobres nas Universidades, sendo necessário que houvesse uma política que facilitasse a entrada dos mesmos. Sendo assim, considera-se uma ligação na questão de desigualdade econômica e racial. Com base em estudos realizados, a dimensão econômica encaminha a desigualdades entre negros e brancos, racismo e a classificação no aspecto institucional, se tornando tradicionalmente o racismo institucional. Pois ninguém nasce racista, mas se torna devido a uma aprendizagem social. (Silvério, 2002; Munanga e Gomes, 2016).

Com essas percepções relacionadas ao racismo institucional Diniz (2013) apresenta que no Brasil se tem o combate ao racismo institucional desde 2005, trazendo a demonstração do fracasso das instituições e organizações na segregação profissional por causa da cor, cultura, origem étnica. As pesquisas apresentam que em muitos dos casos de racismo institucional é decorrente das ações que as próprias organizações se remetem ao seu servidor, diante dos seus estereótipos e com base na sua pressuposição de qualificação profissional, isso também ocorre no processo de contratação de seus profissionais em instituições privadas. Diante disso, fica claro que o racismo institucional produz a obstrução aos direitos humanos com qualidade e acaba perpetuando camuflagem da desigualdade social.

Rodrigues (2013, p.15) corrobora com o argumento da necessidade de uma postura político pedagógica que tenha eficácia no processo de ensino e fundamenta sua base na seguinte ideia: "articular educação e identidade é um processo de reeducação do olhar pedagógico como instituição responsável pela socialização do saber e do conhecimento, historicamente acumulado pela humanidade".

Silva e Tobias (2016, p. 190) reafirmam que a base que fortalece a democratização étnico-racial nas instituições de ensino é reconstruída por critérios sociais entre as relações negras e brancas, logo, essa possibilidade relacional camufla um possível racismo social. Para muitos autores, "essa ideologia teria o poder de influenciar positivamente a convivência entre os grupos raciais brasileiros". Nessa direção Keitel (2015, p. 13) esclarece que uma sociedade educativa que alcance o seu real objetivo aos Direitos Humanos: "que as pessoas ou grupos sociais reconheçam-se como sujeitos de direitos, que reconheçam e respeitem os direitos dos demais, buscando ainda que cada indivíduo seja capaz de perceber o outro em sua condição humana".

Numa perspectiva social mais ampla ao sistema social inclusivo em que o respeito pela cultura tem como base principal. Tem sido discutido os motivos essenciais para que sejam concretizadas e fortalecidas, com qualidade, as ideias iniciais desse ensejo social por mais favorecimento e aceitação da diversidade cultural no âmbito escolar. Que haja combate ao racismo potencializado por uma educação de qualidade, sendo gerenciado por uma política pedagógica absorvida pelo cenário da identificação étnico-racial brasileira e desenvolvida por sua cultura afro-brasileira como identidade básica para ampliar-se em suas fundamentações. (Oliveira, 2013; Munanga, 2005).

Portanto ao que se refere ao tema educação e diversidade se faz necessário a intervenção do Estado nesse processo curricular educacional, com isso o CONAE (2014) declara que haja justiça social, inclusão e direitos humanos na composição do eixo central da educação e que isso seja o objeto da política educacional, respaldando a necessidade do fortalecimento de uma instituição pública mais democrática. Desse modo, que essas questões sejam arregimentadas por conceitos sociais de qualidade cujo pensamento seja laico em todos os níveis, fases e particularidades das instituições educacionais. Ao perceber a necessidade das políticas educacionais democráticas se confirma a importância do envolvimento da sociedade na construção e nos diálogos das recomendações a serem efetivadas. Portanto está condicionada a eficácia dessa proposta a implementação de canais de diálogos, envolvimento da sociedade e parcerias na funcionalidade do processo das políticas educacionais.

Rocha (2013, p.22) diz que as ideias, o pensar sob uma perspectiva colonialista que o Brasil carrega em sua história são os motivos pelos quais as escolas enfrentam os grandes problemas sociais étnicos-raciais e nessa perspectiva o processo educacional brasileiro está inteiramente ligado à colonização em 1500 d.C e tem como base a dominação europeia com pensamento hegemônico em sua influência na mentalidade indígena com justificativa integracionista. O período etnocêntrico europeu durou até a década de 1970, sofrendo fortes pressões pelo movimento internacional e diversos povos indígenas visando os direitos humanos resultando com a Constituição do Brasil de 1988. A consequência disso é um certo reconhecimento das sociedades indígenas e uma educação conforme as suas particularidades. Essa luta foi caracterizada pela estruturação dos direitos humanos. Em vista disso Ramirez (2017, p.122) ressalta que a causa primária para que essa discussão viesse a despontar como importante no ambiente escolar teve como base na invisibilidade das populações indígenas tendo como apoio a legitimação do Estado Nação organizando as questões sociais e desmitificando a imagem dos grupos dominantes.

Braga (2012, p. 08-10) sintetiza e corrobora com a temática, mostrando que "frente a um contexto multicultural com seus fenômenos e mudanças ao longo da história, nos deparamos com o conceito de educação como transformador da sociedade". Porém esse conceito precisa ser alicerçado em proposta que possibilite a população indígena a adquirir todo processo educacional de forma que sua cultura sempre exista e seja respeitada, tendo em vista que essa perspectiva educacional não seja universalista com seus projetos e práticas pedagógicas.

É necessário rever o pensamento homogeneizador que predomina para um olhar que se adeque as necessidades de uma sociedade com grande diversidade cultural étnico racial, permitindo que todos sejam contemplados com uma educação para todos. Essa postura atesta a necessidade de inspiração na elaboração de projetos que estejam estritamente ligados a perspectiva cultural e que tenha como aliado as políticas pedagógicas alicerçando proposta, sendo assim, possam elas terem a sinergia ao alcance do objetivo principal que é proporcionar diálogo, respeito e valorização da diversidade étnica.

4. CONCLUSÃO

Considerando o tema discorrido, sua importância para o desenvolvimento de uma sociedade mais democrática, como pano de fundo sua homogeneização mais voltada aos direitos igualitários, e tendo como conceito básico o respeito por uma diversidade étnico-racial. Nota-se no arcabouço teórico uma luta profunda em busca da figura, em que se arremete ao homem, com respeito e dignidade em face a diversidade brasileira, uma luta histórica visando um desfecho ao bem comum, direitos iguais a todos.

Destaca-se a necessidade de uma educação mais abrangente em suas práticas pedagógicas, visto que tem como base a formação de toda uma geração, logo, se remete a uma proposta pedagógica que venha trabalhar as questões étnicos-raciais e a diversidade como num todo. Essa figura institucional dará um equilíbrio a sociedade, em razão possibilitar o encaminhamento mais eficiente o mercado de trabalho de forma que o indivíduo seja consolidado no mercado repassando esses conceitos de modo não etnocêntrico. Assim sendo, a construção de uma sociedade mais ampla, mais aceitável e com uma igualdade em todos os seus níveis, sociais, raciais, institucionais sejam mais efetivos, possibilitando-a mais respeitosa e digna de se viver.

REFERÊNCIAS

[1] Braga, P. S. Educação Intercultural como Princípio no Sistema Educacional Indígena. São Paulo: 2012. Monografia (Conclusão do Curso Ciências Biológicas). Centro de Ciências Biológicas e da Saúde, da Universidade Presbiteriana Mackenzie.

[2] Conae 2014. *Conferência Nacional de Educação*: documento – referência / [elaborado pelo] Fórum Nacional de Educação. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria Executiva Adjunta, 2013.

[3] Diniz. L. et. al. *Guia de enfrentamento do racismo institucional*. Ibraphel Gráfica, 2013.

[4] Eurico. M. C. A percepção do assistente social acerca do racismo institucional. *Revista Serv. Soc. Soc*., São Paulo, n. 114, p. 290-310 abr./jun. 2013.

[5] Fontenele, Z. V.; Silva, I. B. A Inclusão da História e Cultura Afro Brasileira e Indígena no Livro Didático de História. *Anais do XXVIII Simpósio Nacional de História -Lugares dos historiadores: velhos e novos desafios*. 27 a 31 de julho, Florianópolis – SC, 2015.

[6] Kalckmann. S. Racismo Institucional: um desafio para a equidade no SUS? *Rev. Saúde Soc.* São Paulo, v.16, n.2, p.146-155, 2007.

[7] Keitel, A. N. et al. Discriminação étnico-racial x respeito às diferenças sociais e às diversidades. *Anais do XVII Seminário Internacional de Educação do Mercosul*. 17-19 junho, 2015.

[8] López, L. C. O conceito de racismo institucional: aplicações no campo da saúde. *Revista Interface - Comunicação. Saúde. Educ*.V.16, n.40, p.121-34, jan./mar. 2012.

[9] Mariosa, G. S.; Reis, M. G. A Influência da Literatura Afro-Brasileira na Construção das Identidades das Crianças. *Estação Literária*, v. 8, parte A, p. 42-53, dez. 2011.

[10] Munanga, K.(org). *Superando o racismo na e escola*. Brasília: MEC, 2005.

[11] Munanga, K.; GOMES, N. L. *O negro no Brasil de hoje*. São Paulo: Global editora, 2016.

[12] Oliveira, L. M. Educação e Cultura Negra: Fortalecimento de Identidades e de Direitos. Faculdade de Educação - FACED/ PUC-RS. *Anais da 36ª Reunião Nacional da ANPEd. Goiânia-GO*. 29 de setembro a 02 de outubro de 2013.

[13] Ramirez, G. P. L. A invisibilidade dos povos indígenas no Brasil *In: Romilda Costa Motta, Silvia Cristina de Oliveira Quadros, (orgs.). Diversidade Étnico-Racial*: discutindo conceitos, tecendo reflexões e possibilidades para uma educação inclusiva e cidadã -- Engenheiro Coelho, SP: Unaspress - Imprensa Universitária Adventista, 2017.

[14] Rocha, F. *A educação escolar no processo de subjetivação de universitários indígenas da UFPR*. Curitiba: 2013. Dissertação (Mestrado em Psicologia). Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes da Universidade Federal do Paraná.

[15] Rodrigues, T. C. Educação e Relações Étnicas-Raciais. In: *Presidência da República, MEC e Secretária da Educação Básica .(orgs). Educação e Liberdade*. Rio de Janeiro: MEC, 2013.

[16] Silva, R.; Tobias, J. S. A educação para as relações étnico-raciais e os estudos sobre racismo no Brasil. *Revista do Instituto de Estudos Brasileiros*, n.65, p. 177-199, dez. 2016.

[17] Silvério. V. R. Ação afirmativa e o combate ao racismo institucional no Brasil. *Cadernos de Pesquisa*, n. 117, novembro/2002.

Capítulo 19

O Programa Nacional de Alimentação Escolar em uma escola Potiguar

José Rosamilton de Lima

Resumo: Neste trabalho analisamos como é ofertada a alimentação escolar em uma escola potiguar. Para isso, elaboramos e aplicamos dois questionários, sendo um para os servidores que manipulam os alimentos e o outro para os alunos. Nosso objetivo no primeiro é verificar a qualificação, satisfação e dificuldades dos profissionais que manipulam e preparam a merenda escolar, assim como, as condições do ambiente em que são armazenados e preparados os alimentos. No segundo, tivemos como finalidade verificarmos a percepção dos alunos sobre a alimentação que eles consumem. Vale salientar que, a alimentação escolar é um direito humano e social de todas as crianças e adolescentes que estão frequentando os estabelecimentos de ensino, sendo um dever do governo federal, estadual, distrital e municipal. Logo, o Programa Nacional de Alimentação Escolar atende a todos os alunos matriculados na educação básica pública. A execução do referido programa na escola pesquisada ocorre de forma adequada, tendo em vista que a merenda escolar ofertada é saudável e de qualidade. Ademais, o encontro da alimentação escolar com a agricultura familiar é uma boa tentativa de permitir que alimentos saudáveis e com forte apelo regional produzidos diretamente pela agricultura familiar possam ser consumidos diariamente pelos alunos de todo Brasil. Porém, temos que reconhecer que é um desafio a gestão oferecer uma melhor alimentação escolar com os recursos que são disponibilizados.

Palavras-chave: Programa Nacional de Alimentação Escolar. Alunos. Merenda escolar.

1.INTRODUÇÃO

O Brasil tem que melhorar para se tornar um país que oferte um serviço público educacional de qualidade, visto que são muitos os fatores que contribuem para que não tenhamos bons resultados neste setor. Por isso, o Governo Federal através do Ministério da Educação – MEC e o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – FNDE tem criado políticas públicas no intuito de proporcionar melhorias nesta área.
No entanto, são diversas as dificuldades para implementação dessas políticas, a saber: o comodismo de servidores, a falta de conhecimento técnico para executá-las, o desestímulo para a formação continuada diante da desvalorização profissional, a forma desarticulada e desorganizada de como essas políticas são lançadas e chegam no chão das nossas escolas, o não engajamento dos educadores sob a alegação de que vivem sobrecarregados em suas tarefas profissionais, a falta de interesse em não se envolverem nos colegiados voluntários, dentre outros.

Neste trabalho enfatizamos o Programa de Alimentação Escolar – PNAE, conhecido também como Merenda Escolar, o mesmo é financiado pelo Governo Federal por meio do FNDE que transfere recursos, em dez parcelas anuais, para as prefeituras municipais, secretarias de educação dos estados e do Distrito Federal, creches e escolas federais. Por isso, é relevante para nosso país, por se tratar de um dos maiores programas de alimentação escolar do mundo.
O PNAE valoriza a produção da agricultura familiar local com base no costume e na tradição alimentar das diversas partes do Brasil e incentiva as escolas para prática de hábitos alimentares saudáveis, proporcionando a universalidade do atendimento aos alunos matriculados na rede pública da educação básica. Portanto, neste trabalho faremos um breve histórico sobre a criação do PNAE e analisamos como é oferecida a merenda escolar em uma escola da rede estadual de ensino no Alto Oeste Potiguar.

2.O PNAE NO CENÁRIO BRASILEIRO E NO CONTEXTO DE UMA ESCOLA POTIGUAR

No Brasil por volta de 1940 foi criado o Instituto Nacional de Nutrição que defendia a proposta de oferecer alimentação na escola. Contudo, faltou recurso financeiro para concretização da referida proposta. Na década de 50, surgiu o programa de merenda escolar em âmbito nacional, sob responsabilidade pública. A iniciativa estava incluída como parte do Plano Nacional de Alimentação e Nutrição denominado Conjuntura Alimentar e o Problema da Nutrição no Brasil. Todavia, do plano original somente o Programa de Alimentação Escolar sobreviveu porque foi apoiado pelo Fundo Internacional de Socorro à Infância – FISI, atualmente denominado de Fundo das Nações Unidas para a Infância – UNICEF.
Em 31 de março de 1955, foi assinado o Decreto nº 37.106, que instituía a Campanha de Merenda Escolar, subordinada ao Ministério da Educação e Cultura – MEC. Dos anos 50 até o final dos anos 70, a merenda escolar passou por momentos de reorganização, recebendo inclusive, apoio do Programa Mundial de Alimentos da Organização das Nações Unidas para a Agricultura e Alimentação – FAO/ONU. Em 1979 o programa passou a ser denominado de Programa Nacional de Alimentação Escolar, com o propósito de respeitar os hábitos alimentares regionais e locais e observar nos processos de aquisição de produtos, a vocação agrícola do município, fomentando o desenvolvimento da economia local.
Vale salientar que uma etapa significativa de evolução do PNAE foi a descentralização dos recursos. Era o órgão gerenciador que elaborava o cardápio, comprava os alimentos por meio de processo licitatório e depois fazia a distribuição para as escolas em todo território nacional. No entanto,

> A partir de 12 de julho de 1994, a descentralização foi instituída por meio da Lei nº 8.913. A execução do Programa passou, então, a ser realizada mediante a celebração de convênios com os municípios, sendo delegada às secretarias de educação dos estados e do Distrito Federal a competência para o atendimento dos alunos pertencentes às suas redes e às redes municipais que haviam aderido à descentralização. (BRASIL, 2014, p. 27).

Com base no exposto os municípios e estados tiverem que se adequarem a referida lei. No que diz respeito, as escolas da rede estadual de ensino do Rio Grande do Norte, podemos dizer que aumentou a responsabilidade e trabalho para a gestão escolar comprar os alimentos, contudo, houve um ganho na qualidade da merenda escolar. Ademais, no que se refere ao nosso estado existem as Diretorias Regionais de Alimentação Escolar - DRAEs compostas por uma equipe técnica que inclui uma nutricionista. As técnicas realizam visitas para fiscalizar como está ocorrendo a execução do PNAE nas instituições de ensino, observando o processo de armazenamento, manipulação e preparação do alimento na escola, como também, auxiliam no acompanhamento das prestações de contas.

Enfatizando o nosso foco de estudo, afirmamos que o PNAE na escola pesquisada ocorre por meio da gestão descentralizada, pois

> O FNDE repassa os recursos financeiros para as Entidades Executoras, que por sua vez, efetuam a transferência para as escolas da rede beneficiada pelo PNAE. Cada escola efetua a aquisição dos gêneros alimentícios a serem utilizados na preparação do cardápio da alimentação escolar, obedecendo à legislação específica sobre a compra e seguindo a supervisão do setor responsável pelo Programa nas Entidades Executoras. (BRASIL, 2014, p. 53).

Desse modo, a referida escola possui uma vinculação com a SEEC - RN que orienta e fiscaliza a execução do PNAE por intermédio das DRAEs. Os recursos financeiros são repassados para uma conta específica para a aquisição dos gêneros alimentícios, mas quem libera é a própria SEEC – RN quando recebe a confirmação das DRAEs de que a escola já tem prestado conta corretamente da penúltima parcela recebida. Caso esteja ocorrendo alguma irregularidade a prestação de contas volta em diligência e o presidente da Unidade Executora – UEx é responsabilizado para prestar esclarecimentos e resolver imediatamente a situação, inclusive, podendo ser penalizado. Assim, de acordo com a Lei Nº 11.947, de 16 de junho de 2009, no Artigo 2º, no inciso IV uma das diretrizes da alimentação escolar é "a participação da comunidade no controle social, no acompanhamento das ações realizadas pelos Estados, pelo Distrito Federal e pelos Municípios para garantir a oferta de alimentação escolar saudável e adequada".

Segundo consta no Artigo 14 da Resolução Nº 26 de 17 de junho de 2013:

> Os cardápios da alimentação escolar deverão ser elaborados pelo Responsável Técnico - RT, com utilização de gêneros alimentícios básicos, de modo a respeitar as referências nutricionais, os hábitos alimentares, a cultura alimentar da localidade e pautar-se na sustentabilidade, sazonalidade e diversificação agrícola da região e na alimentação saudável e adequada.

Ademais, a legislação do PNAE através da Resolução 26/2013 e a Lei 11.947/2009 estimula ao consumo de produtos orgânicos/agroecológicos na alimentação escolar, disseminando sistemas de produção de menor impacto ambiental, tentando proporcionar o aumento do dinamismo na economia local. Na tentativa de facilitar o cumprimento da legislação no que se refere a agricultura familiar a SEEC-RN tem se articulado com a EMATER-RN e convocado os agricultores para chamada pública do PNAE. Assim, a DIRED tem realizado chamadas públicas para que por meio desta os agricultores possam fornecer seus produtos para as escolas da rede estadual de ensino do RN.

Desse modo, o PNAE é relevante porque proporciona uma discussão dos hábitos alimentares das comunidades locais, com a finalidade de implementar na escola alimentos saudáveis. "O Programa pertence a uma política social do governo que busca desenvolver ações promotoras de saúde e de formação de hábitos e práticas alimentares saudáveis nas comunidades local e escolar". (BRASIL, 2014, p. 21). Além disso, de acordo com o Artigo 3, da Resolução Nº 26 de 17 de junho de 2013:

> O PNAE tem por objetivo contribuir para o crescimento e o desenvolvimento biopsicossocial, a aprendizagem, o rendimento escolar e a formação de práticas alimentares saudáveis dos alunos, por meio de ações de educação alimentar e nutricional e da oferta de refeições que cubram as suas necessidades nutricionais durante o período letivo.

O PNAE possui como objetivos estimular o exercício do controle social sobre sua alimentação, respeitando os hábitos alimentares e vocação agrícola locais e também dinamizar a economia local, contribuindo para a geração de emprego e renda.

3.METODOLOGIA

A escola pesquisada possui 4 merendeiras e 3 auxiliares que atendem a 420 alunos, dentre estes estão incluídos 60 que almoçam na escola porque são contemplados pelo Programa Mais Educação - PME. Para investigarmos como funciona a alimentação elaboramos e aplicamos dois questionários, sendo um para as merendeiras e auxiliares e o outro para os alunos da referida escola. Nosso objetivo no primeiro questionário é verificar a qualificação, satisfação e dificuldades dos profissionais que manipulam e preparam a merenda escolar, assim como, as condições do ambiente em que são armazenados e preparados os alimentos. Esse questionário é constituído de nove perguntas, sendo somente a primeira objetiva, e o restante subjetivas.

No segundo questionário voltado para os alunos, tivemos como finalidade verificar a percepção deles sobre a alimentação que consomem na escola. Para isso, entregamos voluntariamente 04 questionários por turma, sendo assim, para 14 turmas, abrangendo a educação básica nos três turnos, a partir do 4º ano do Ensino Fundamental Anos Iniciais até a 3ª série do Ensino Médio. Vale ressaltar que no Ensino Fundamental priorizamos os alunos contemplados pelo PME. Portanto, foram entregues 56 questionários. Contudo, foram devolvidos 33.

3.1.A ALIMENTAÇÃO ESCOLAR NA CONCEPÇÃO DAS MERENDEIRAS

Partimos, para a análise das questões do primeiro questionário. Na primeira pedimos para as servidoras marcarem a atual função na escola (merendeira ou auxiliar) e perguntamos o tempo que elas exerciam a referida função. Responderam o questionário 4 merendeiras e 3 auxiliares que já trabalham na função, variando da mais recente, 5 meses, até a mais antiga, que está na função há 29 anos.

No tocante a segunda questão: você recebeu capacitação para exercer a função de auxiliar de merendeira ou de merendeira? Explique. Foi verificado que todas possuem treinamento, sendo cursos de 16 horas, e quem está mais tempo na função já participou de quatro treinamentos. É essencial que essas profissionais sejam qualificadas para que utilizem seus conhecimentos técnicos no desenvolvimento das suas tarefas diárias, tais como realizar procedimentos de higienização das mãos, bancadas, utensílios, frutas, vegetais e hortaliças. Ademais, elas devem se comportar adequadamente nos relacionamentos interpessoais com os estudantes e demais servidores da escola.

Em relação a terceira questão: você gosta de trabalhar na função de auxiliar de merendeira ou de merendeira? Justifique. Seis servidoras afirmaram que gostam da função e uma não mencionou se gosta ou não. Foi relatado também que gostam de cozinhar e se sentem felizes pela alegria das crianças com a alimentação saudável e saborosa.

A quarta pergunta questionou se elas obedecem ao cardápio sugerido pela nutricionista da 8ª DRAE e foi pedido para comentar. Todas responderam que tentam obedecer, porém, quando vai acabando determinados gêneros alimentícios se faz necessário alterações. Desse modo, deve haver organização e planejamento para realização dos pedidos para o mês. Então, é observado o alimento que ainda está no depósito e ficar sempre atento ao prazo de validade dos produtos. É importante que o cardápio seja seguido corretamente porque

> O cardápio, segundo a Resolução nº 465/2010 do Conselho Federal de Nutricionistas (CFN), é uma ferramenta operacional que relaciona os alimentos destinados a suprir as necessidades nutricionais individuais ou coletivas, discriminando os alimentos, por preparação, quantitativo *per capita*, para energia, carboidratos, proteínas, lipídios, fibras, vitaminas e minerais. (BRASIL, 2014, p. 37).

Sobre a quinta pergunta, o armazenamento dos alimentos ocorre em ambiente adequado (separado de produtos de limpeza, pertences pessoais e materiais em desuso; local seco, limpo e ventilado)? Explique. Todas responderam que sim, pois o armazenamento ocorre de forma adequada e o depósito do material de limpeza é distante, situado em um outro espaço longe da cozinha e do depósito da merenda. Para o armazenamento dos alimentos devem ser observadas as seguintes recomendações:

> Os gêneros alimentícios devem ser armazenados separadamente dos produtos de limpeza, pertences pessoais e materiais em desuso. O local deve ser seco, limpo e ventilado. O armazenamento deve ser feito considerando-se as condições dos alimentos: perecíveis, semiperecíveis e não perecíveis. (BRASIL, 2014, p. 46).

Vale frisar que os alimentos perecíveis estragam com muita facilidade, devendo ser guardados na geladeira ou freezer, como por exemplo, leite pasteurizado, bebida láctea, polpas de frutas, carnes, verduras e frutas. Os semiperecíveis são os alimentos que não estragam com tanta facilidade e não precisa ser guardado na geladeira, a saber: batata doce, macaxeira, jerimum, cebola, alho, etc. Já os não perecíveis são os alimentos que podem ser armazenados fora da geladeira e do freezer por um determinado tempo. Mas, precisam ser armazenados em lugares secos e ventilados. Se incluem aqui feijão, arroz, farinha, macarrão, flocos de milho, açúcar, biscoito, óleo, sal, milho para mugunzá, etc.

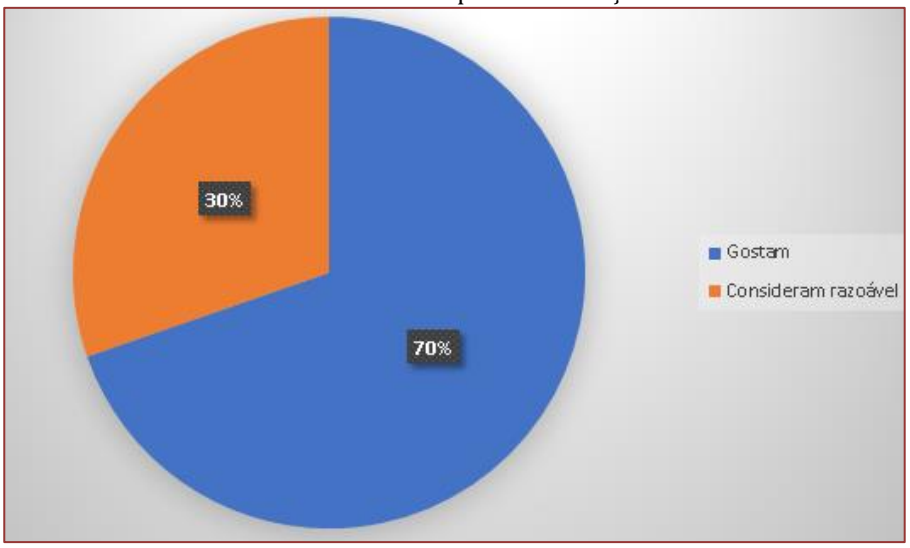
A sexta questão: a alimentação escolar é preparada e servida em ambiente higienizado? Explique como ocorre a prática de manipulação dos alimentos. Todas responderam sim, porque seguem sempre a orientação da Gestão da Escola e da 8ª DRAE.

Ademais, foi relatado que para manusear os alimentos elas seguem as instruções aprendidas no curso de treinamento, como por exemplo, os alimentos crus são emergidos em água filtrada com hipoclorito, as manipuladoras devem usar tocas, luvas, jaleco, avental e sapatilhas adequadas e sempre manter as unhas cortadas, limpas e sem esmaltes. Ademais, o alimento é colocado somente quando aluno está na fila e a entrega é feita individualmente.
A sétima questão, diz respeito a qualidade: vocês consideram que a alimentação servida na escola é saudável e de boa qualidade? Comente. Foi constatado que todas consideram saudável e de boa qualidade porque segue o cardápio elaborado pela nutricionista e os alimentos comprados são de boa qualidade, novos e no prazo de validade, sendo que as merendeiras são capacitadas para prepará-los, seguindo a Ficha Técnica de Preparação - FTP.
Na oitava e penúltima questão foi solicitado para escrever as principais dificuldades de trabalhar como merendeira ou auxiliar na e justificar a resposta. Duas servidoras afirmaram que não tem nenhuma dificuldade, pois possuem o básico para desenvolverem suas tarefas adequadamente. Já as demais reclamaram que a cozinha é apertada, precisam de uma pia maior para lavar a louça e de mais duas geladeiras para armazenar frutas, verduras, leite pasteurizado e bebida láctea.
Na nona e última questão foi destinada para apontar sugestões para a melhoria da alimentação escolar. Logo, foi sugerido ampliar o espaço da cozinha e construir uma lavanderia para lavar a louça.

3.2.A MERENDA ESCOLAR NA CONCEPÇÃO DOS ALUNOS

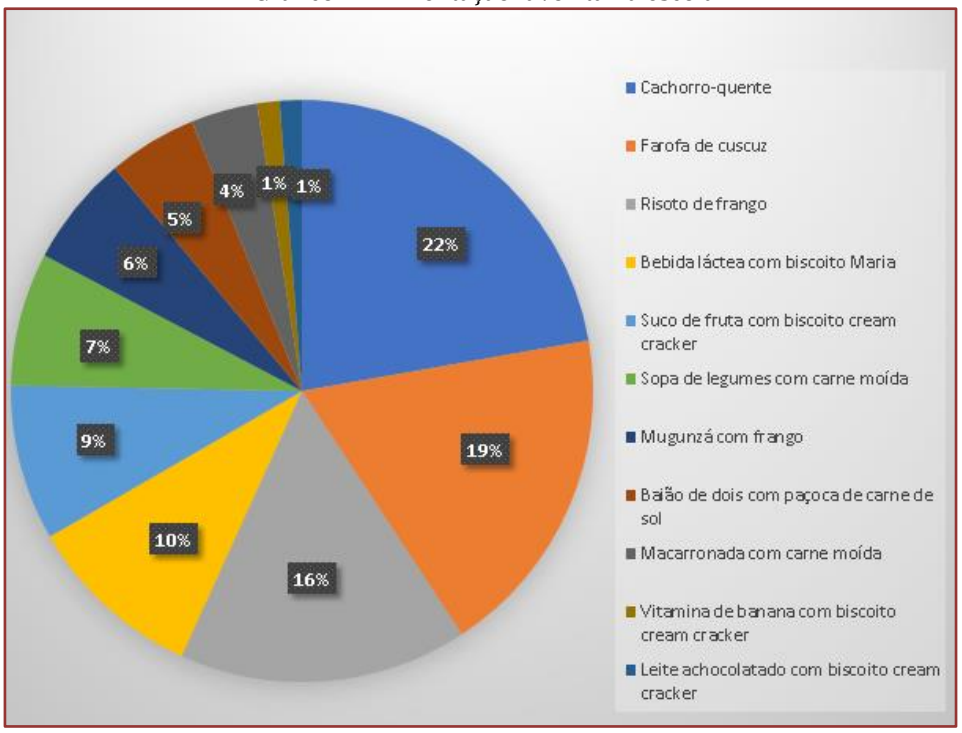
Partimos para análise do segundo questionário. Na primeira questão foi perguntado: você gosta da alimentação servida na escola? Comente sobre a(s) sua(s) favorita(s) e a(s) que você não gosta. Obtivemos os seguintes resultados apresentados no gráfico 1:

Gráfico 1: Gosto dos alunos pela alimentação na escola



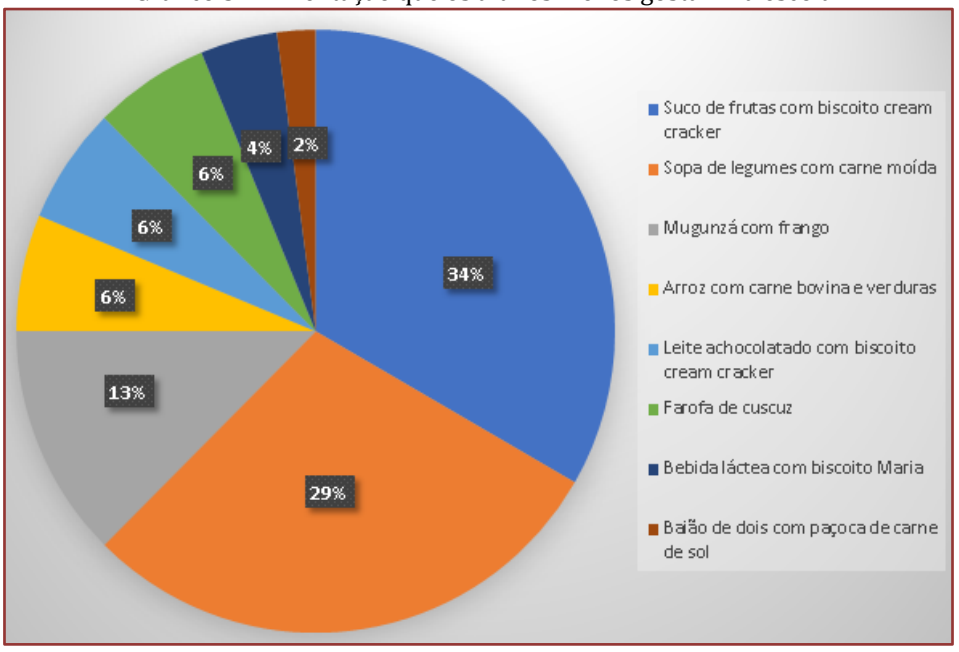
Com base nos dados exposto no gráfico 1 foi constatado que a grande maioria dos alunos gostam do alimento servido na escola. As respostas sobre as comidas prediletas e as que menos gostam ficou de forma espontânea, em que cada aluno pôde apontar quantas desejasse mencionar. Vejamos o gráfico 2 que apresenta a merenda escolar favorita.

Gráfico 2: Alimentação favorita na escola



Como podemos observar a preferência é pelo cachorro-quente, farofa de cuscuz e o risoto de frango. Em seguida vejamos o gráfico 3 que mostra os alimentos que os alunos menos gostam:

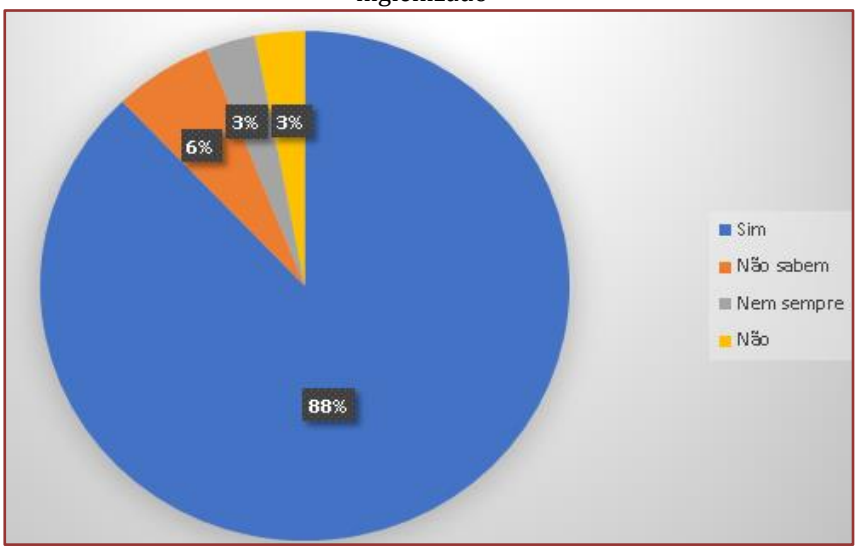
Gráfico 3: Alimentação que os alunos menos gostam na escola



Com base no exposto, os alunos gostam menos do suco de frutas com biscoito cream cracker e da sopa de legumes com carne moída. A reclamação deles é que o suco é fraco e que a sopa possui muita gordura. No entanto, o suco de frutas é feito obedecendo a FTP, a saber: 120 ml de água, 40 ou 50 gramas de polpa de fruta e 15 gramas de açúcar refinado, dependendo da fruta utilizada.

Na segunda questão perguntamos se a alimentação escolar é preparada e servida em ambiente higienizado e pedimos para justificar. Vejamos o gráfico 4:

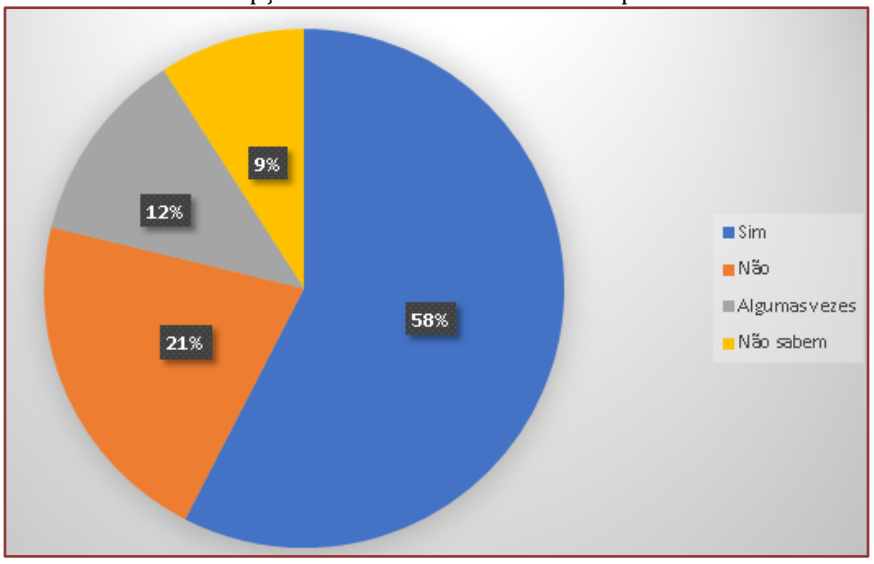
Gráfico 4: Opinião dos alunos se o ambiente onde é preparado e servido a alimentação escolar é higienizado



Como podemos ver quase todos os alunos responderam que o ambiente onde é preparado e servido a alimentação escolar é higienizado e como justificativa relataram que as merendeiras e auxiliares usam toca, trajes adequados com uso de luvas, avental e sapatilhas apropriadas e que não entram na cozinha outras pessoas além delas, sendo que é possível que os alunos visualizem todo o espaço onde elas trabalham onde o alimento é manipulado, e é perceptível que o espaço da cozinha é mantido sempre limpo e bem organizado.

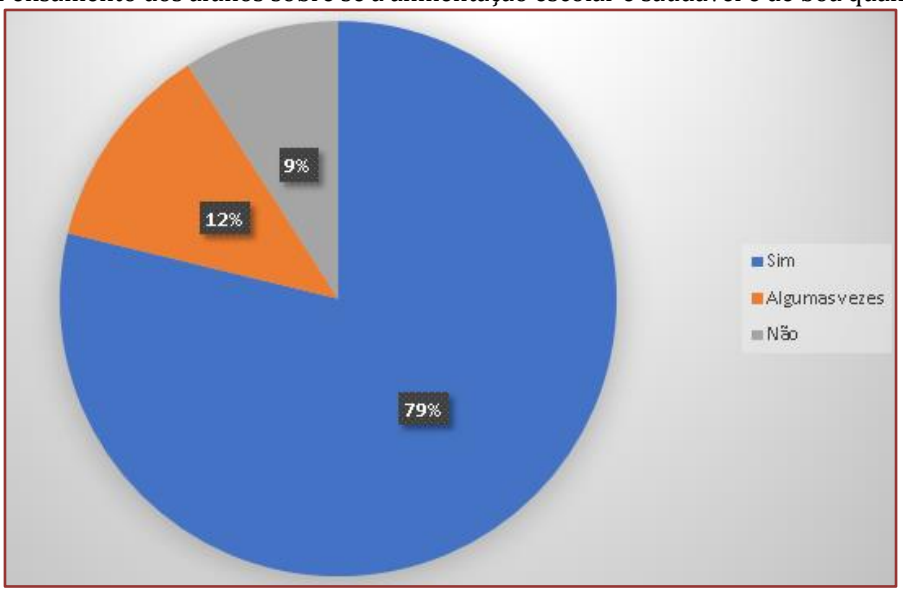
A terceira questão: a alimentação escolar é servida obedecendo ao cardápio sugerido pela nutricionista? Explique. Vejamos o gráfico 5.

Gráfico 5: Percepção dos alunos sobre se o cardápio é obedecido



Como podemos observar a maioria afirma que o cardápio é obedecido e como explicação relatam ter consciência de que algumas vezes o alimento acaba, e consequentemente, tem que ser substituído. No que se refere ao turno noturno, a maioria dos alunos, sugere um cardápio que contenha merenda mais reforçada, que não sejam servidos biscoitos com leite achocolatado, sucos, vitaminas ou bebida láctea.
A gestão da escola se empenha no planejamento do alimento necessário para que o cardápio seja possível e orienta as merendeiras e auxiliares para cumprir o previsto no cardápio. Todavia, mesmo com esse cuidado e atenção, algumas vezes, falta um alimento que é substituído por outro. Antes da realização do pedido para o consumo mensal é verificado no depósito de alimentos se sobrou algo para poder tentar equilibrar durante o mês.
A quarta pergunta foi se a alimentação escolar servida na escola é saudável e de boa qualidade e foi pedido para comentar. Vejamos no gráfico 6 o pensamento dos alunos sobre isso:

Gráfico 6: Pensamento dos alunos sobre se a alimentação escolar é saudável e de boa qualidade

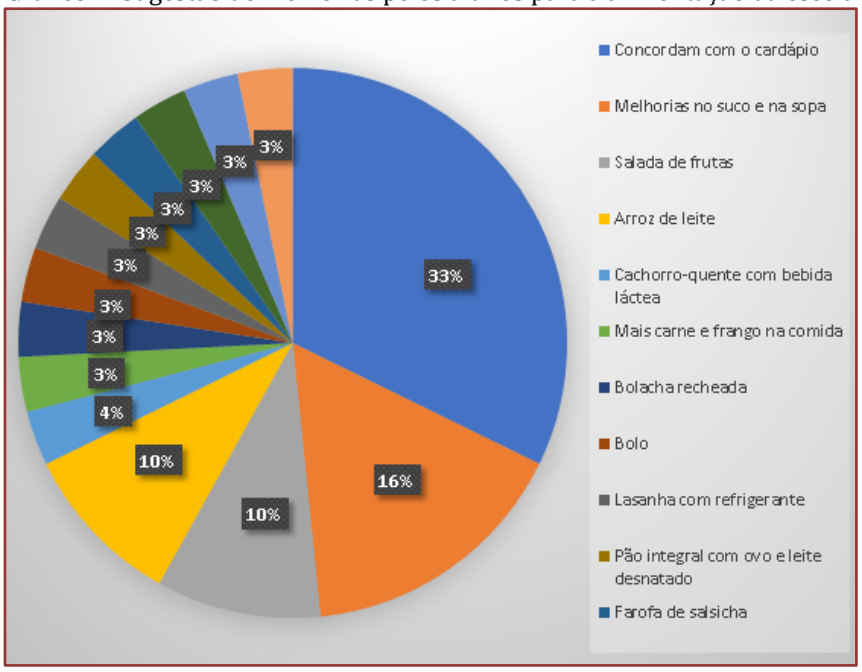


Como nos mostra o gráfico 6 a grande maioria dos alunos considera a alimentação escolar saudável e de boa qualidade. Logo, nos comentários foi possível verificar que possui verduras e vegetais e não possui muito sal, contendo os nutrientes necessários para o dia a dia. A maioria dos alunos demonstra satisfação, dizendo que não tem do que reclamar e que a comida é saborosa. Eles afirmaram que é saudável porque não contém produtos enlatados, salgados, conservantes, sucos artificiais e refrigerantes.
Porém, ocorreram algumas reclamações com relação a sopa que contém gordura e consideram o suco fraco. Alguns também reconhecem que necessitaria de mais recursos para alimentação de mais qualidade. Vale ressaltar que o recurso financeiro disponível deveria ser mais para proporcionar mais aquisição de alimentos, pois, para os alunos matriculados no ensino fundamental e médio a per capita é de R$ 0,30 e para os do PME é R$ 0,90.
A finalidade da Alimentação Escolar é contribuir para a melhoria da qualidade da educação, visto que a criança bem alimentada possui mais condições para aprender. Dessa forma:

> Uma das funções do PNAE é, sem dúvida, oferecer alimentos adequados em quantidade e qualidade, para satisfazer as necessidades nutricionais do estudante no período em que ele permanecer na escola, além de contribuir para aquisição de hábitos e práticas alimentares saudáveis. (BRASIL, 2014, p. 18)

A alimentação escolar é um direito humano e social de todas as crianças e adolescentes que estão nas escolas, sendo um dever do governo federal, estadual, distrital e municipal. Logo, o PNAE atende a todos os alunos matriculados na educação básica pública.
Na quinta e última questão, pedimos para os alunos apontarem sugestões para a melhoria da alimentação escolar na escola. Então, foram várias as sugestões. Vejamos o gráfico 7:

Gráfico 7: Sugestão de melhorias pelos alunos para a alimentação da escola



Conforme observamos no gráfico boa parte dos alunos concordam com o cardápio ofertado, porém, sugerem melhorias no suco e na sopa. Alguns desejam com mais frequência salada de frutas e arroz de leite e querem mais carne e frango na comida, assim como, merendas que são consideradas não saudáveis a saber: lasanha com refrigerante, bolacha recheada e farofa de salsicha. Houve também quem sugerisse o pão integral com ovo e leite desnatado. Já no que diz respeito a sugestão para a oferta de tapioca com café, pipoca e bolo, podemos dizer que demanda tempo e mais trabalho para o preparo devido a quantidade de alunos, e precisam passar pela aprovação da nutricionista.

É interessante que ocorra em nossas escolas uma alimentação saudável e de qualidade. Para tanto, "a tarefa de garantir a qualidade da alimentação deve ser coletiva. Dela participam não só o nutricionista, mas também o Conselho de Alimentação Escolar, os merendeiros, a direção da escola, os professores, os alunos, os pais, enfim, todos que fazem parte da comunidade escolar" (BRASIL, 2014, p. 43). Então, os conselhos de controle social são instrumentos para a democratização das tomadas de decisões de diversos setores da sociedade que prestam serviços públicos quando realmente são compostos por membros atuantes, pois eles representam as ideias e os anseios de toda a sociedade civil. Quando se unem em prol de um objetivo comum tudo é possível, pois ficam fortalecidos e o grupo passa a buscar as melhores soluções para atendimento às necessidades daquela comunidade.

4.CONCLUSÃO

É valido enfatizarmos que o encontro da alimentação escolar com a agricultura familiar é uma boa tentativa de permitir que alimentos saudáveis e com forte apelo regional produzidos diretamente pela agricultura familiar possam ser consumidos diariamente pelos alunos de todo Brasil. No entanto, muitos municípios do semiárido nordestino judiados pela escassez de água não possuem uma produção agrícola suficiente para atenderem as necessidades das escolas, mas que mesmo assim, elas recorrem ao agricultor ou para associação de agricultores mais próxima, no intuito de garantir a compra de no mínimo 30% dos recursos recebidos em produtos da agricultura familiar.

Desse modo, a execução do PNAE na escola pesquisada ocorre de forma adequada, pois a merenda escolar ofertada é saudável e de qualidade. Entretanto, precisa melhorias na sopa com relação a diminuição da gordura contida neste alimento. Ademais, o suco deve ser mais forte de acordo com a percepção dos alunos, mas que com base na sugestão da nutricionista a quantidade de 40 ou 50 gramas de polpa de fruta, mais 15 gramas de açúcar para cada 120 ml de água é o ideal.

Então, cabe a gestão escolar reforçar e acompanhar as merendeiras diariamente para que elas sigam rigorosamente as orientações que constam na FTP, visto que a polpa utilizada no suco passa pela apreciação da nutricionista. Portanto, o gestor escolar tem como papel cumprir rigorosamente o cardápio, aplicando corretamente os recursos financeiros que são enviados para aquisição de gêneros alimentícios e prestar contas em tempo hábil para a DRAE. Dessa forma, ele juntamente com toda a comunidade escolar está contribuindo para a execução adequada desse relevante programa nacional que é o PNAE. Porém, temos que reconhecer que é um desafio enorme da gestão que tenta oferecer uma melhor alimentação escolar com os recursos que são disponibilizados.

REFERÊNCIAS

[1] Brasil. Ministério da Educação (MEC). Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). Secretaria de Educação a Distância. Caderno de Estudos do Curso PNAE. 6ª ed., atual. – Brasília: MEC, FNDE, 2014.

[2] Brasil. Ministério da Educação (MEC). Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). Lei Nº 11.947, de 16 de junho de 2009. – Brasília: MEC, FNDE, 2009.

[3] Brasil. Ministério da Educação (MEC). Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). Resolução Nº 26 de 17 de junho de 2013. – Brasília: MEC, FNDE, 2013.

[4] Rio Grande do Norte. Secretaria de Estado da Educação e Cultura. Grades de Cardápios. Programa Nacional de Alimentação Escolar. Natal. 2015.

Autores

AUTORES

ADRIANA SCHNEIDER MULLER KONZEN

Mestre em Ciências da Educação pela EBWU.. Especialista em Ensino de Geografia (UFC); Língua portuguesa com ênfase em letramento (FGV-RJ) e Gestão escolar (UVA-CE) .Graduada em geografia pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). É professora da rede pública estadual do Ceará, exerce atualmente a função de Articuladora de gestão na Superintendência das Escolas Estaduais de Fortaleza- SEFOR2/SEDUC.

ALBERTO DAMASCENO

Professor Titular da Universidade Federal do Pará, atuando na Graduação e no Programa de Pós-graduação em Currículo e Gestão da Escola Básica (PPEB). Doutor em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (1998). Mestre em Educação Escolar Brasileira pela Universidade Federal de Goiás (1991). Graduado em Arquitetura pela Universidade Federal do Pará (1983). Desenvolve estudos na área da História da Educação, Política educacional e Planejamento Educacional. Atualmente coordena o Laboratório de Pesquisas em Memória e História da Educação (LAPEM) e é vice-coordenador do Grupo de Estudos em Educação no Pará na Primeira República (GEPRE). Membro da Sociedade Brasileira de História da Educação, da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), da Associação Nacional de Política e Administração da Educação (ANPAE) e do Instituto Histórico e Geográfico do Pará (IHGP), além da coordenação do Fórum Estadual de Educação do Pará.

ANNA GABRIELLA PINTO DA COSTA

Mestranda em Direito pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Pós-graduada em Direito Penal e Processual Penal pela Faculdade Tecnológica de Palmas (FTP). Pós-graduanda em Direitos da Criança e do Adolescente pela Universidade Estadual do Ceará (UECE). Técnica ministerial do Ministério Público do Estado do Ceará, lotada no Centro Operacional das Promotorias da Infância, Juventude e Educação (MPCE/CAOPIJ).

ANTÔNIA MARIA CARDOSO E SILVA

Professora mestre em Ciências da Educação/ULHT-UNIUB. Especialista em Docência no Ensino Superior/UEMA. Especialista em Gestão Educacional/UFMA. Especialista em Supervisão Escolar/UESPI. Especialista em Filosofia e Religião/IESF

APARECIDA SOLIVAM DE OLIVEIRA

Graduada em Licenciatura em Pedagogia pela Faculdade Sagrada Família- FASF 2017-2019 - Ponta Grossa PR

CARLA GARDÊNIA DA SILVA MELO

Graduada em Pedagogia pela Faculdade de Filosofia Dom Aureliano Matos (FAFIDAM), campus da Universidade Estadual do Ceará (UECE) (2019).

CATARINA INÊS DE ALMEIDA

Mestre em Ciências da Educação pela EBWU. Especialista em Gestão Escolar pela Universidade de Santa Catarina UDESC, Licenciada em Filosofia pela Universidade UNIJUI / RS. Técnica pedagógica da equipe: Educação em Direitos Humanos, Gênero e Sexualidade – CODIN/SEDUC.

DANIEL PALHETA

É professor de História Concursado da SEDUC-PA. É especialista em Gestão Educacional - UNICESUMAR (2014) e em Saberes Culturais Africanos e Afro-brasileiros - UFPA (2016). Mestre em Educação / Concentração: Currículo e Gestão da Escola Básica - UFPA (2018). Em 2017 foi

eleito presidente do Conselho Escolar da Escola Profª. Aracy Alves Dias (2017-2019). Em 2018 foi eleito diretor da mesma escola pela comunidade por via democrática. É autor do livro "O Conselho Escolar: epicentro da gestão democrática na escola pública, assim como, de vários artigos publicados em revistas B2 e B3 sobre Gestão Escolar, História da Educação colonial e História do Povoamento Negro na Amazônia nos séculos XVII e XVIII.

EDUARDO ADOLFO TERRAZZAN

Possui graduação em Licenciatura em Física pela Universidade de São Paulo (1976), graduação em Bacharelado em Física pela Universidade de São Paulo (1978), mestrado em Ensino de Ciências (Modalidade Ensino de Física) pela Universidade de São Paulo (1985), doutorado em Educação pela Universidade de São Paulo (1994) e estudos de Pós-Doutorado em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (2001-2002). Atualmente, é Professor Titular da Universidade Federal de Santa Maria, em Santa Maria/RS.

ELIETE DE CASTRO CORDEIRO

Professora de História Professora efetiva de História da rede estadual de ensino do Ceará e municipal de Juazeiro do Norte (CE). Mestra em Planejamento e Políticas Públicas, pela UECE. Especialista em História e Sociologia pela URCA e especialista em Gestão Escolar e Coordenação Pedagógica pela FJN.

ELINEÍ ARAÚJO-DE-ALMEIDA

Possui graduação em Biologia (Licenciatura) pela Universidade Federal da Paraíba (1990), mestrado em Ciências Biológicas (Zoologia) pela Universidade Federal da Paraíba (1994) e doutorado em Ciências Biológicas (Zoologia) pela Universidade de São Paulo (2002). Atualmente é docente da Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Tem experiência na área de Zoologia, com ênfase em Filogenia, estudo de grupos Deuterostomados basais e Anelídeos poliquetas. Tem interesse na aprendizagem do tema Biodiversidade relacionado ao ensino de Ciências, Biologia e Zoologia por meio de mapas conceituais. É professora vinculada ao Programa de Pós Graduação em Ensino de Ciências Naturais e Matemática-UFRN.

ELISANGELA FERREIRA DOS SANTOS

Graduada em Licenciatura em Pedagogia pela Faculdade Sagrada Família- FASF 2017-2019 Ponta Grossa PR

EVELINE NOGUEIRA PINHEIRO DE OLIVEIRA

Doutoranda em Psicologia no Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal do Ceará (PPGPsi / UFC). Mestre em Psicologia pelo Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal do Ceará (2017), com bolsa da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Graduada em Psicologia pela Universidade Federal do Ceará (2015). Integrante do Núcleo de Psicologia do Trabalho da Universidade Federal do Ceará (NUTRA UFC).

FÁBIO TEIXEIRA LIMA

Possui graduação em Licenciatura Plena em História. pelo Centro Universitário do Norte (2004), Especialização em História e Historiografia da Amazônia pela Universidade Federal do Amazonas - UFAM (2006), Especialização em Educação para a Terceira Idade pela Faculdade Integrada AVM (2015), Especialização e Formação em EPT pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas - IFAM e mestrado em História e Estudos Culturais pela Universidade Federal de Rondônia - UNIR (2016), Doutorando em Ensino, pela Universidade do Vale do Taqueri - UNIVATES. Professor Dedicação Exclusiva do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas - IFAM. Atualmente responde pela Chefia de Educação, Pesquisa e Extensão, do

IFAM/Campus Avançado de Manacapuru/AM. Tem experiência na área de História, com ênfase em História do Brasil e História do Amazonas.

FLÁVIA DA CRUZ CARNEIRO

Professora da Prefeitura do Rio de Janeiro, Graduada em Fonoaudiologia e Educação Física, Pós-graduada em Educação Infantil e Especial, Mestranda em Ciência da Educação.

FRANCISCO CARLOS DE OLIVEIRA

Engenheiro Agrônomo - 1982 / UFMT. Especialista em Educação - 1089 / UFMT. MBA em Gestão Empresarial - 2001 / UFMS. Mestrando em Educação - 2018 / UCDB. Professor do IFMT - 1987 / Professor da Rede Privada de Ensino - 1989 – 1990. Membro do Conselho Ibero-Americano em Prol da excelência Educacional da América latina - 2008 / 2012. Membro do Conselho Mundial de Educação - 2013

GECYLENE PAVAO ALMEIDA DE CASTRO

Graduada em Medicina Veterinária, Especialista em Educação Ambiental pelo Serviço Nacional de Educação (SENAC), Especialista em Gestão Empresarial pelo Instituto de Ensino Superior Fransciscano (IESF), Mestre em Docência e Gestão da Educação da Universidade Fernando Pessoa, Porto, Portugal. Já lecionou as disciplinas de biologia, microbiologia e educação ambiental em escolas privadas. Atualmente atua como gestora escolar na Escola Técnica Cemp-MA e na Faculdade Fescemp, em São Luís-MA. Tem experiência na área de Educação com ênfase em currículo, planejamento, projetos educativos, gestão escolar e educação ambiental.

GERMANA PONCE DE LEON RAMÍREZ

Doutora em geografia humana pela UFSC. Professora da graduação e Mestrado Profissional em educação do UNASP, campus Engenheiro Coelho, SP.

GERNEI GOES DOS SANTOS

Professor do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas - IFAM/ Campus Avançado Manacapuru, Licenciado em Artes Plásticas pela Universidade Federal do Amazonas - UFAM, Mestre em Ciências da Comunicação - PPGCCOM (Ufam). Membro do Grupo de Estudos e Pesquisa em Arte e Tecnologia Interativa, do Departamento de Artes da (Ufam), Grupo de Pesquisa em Educação, trabalho e Profissão docente (IFAM), Colaborador do Programa Arte na Escola - UEA/AM, Membro da Comissão permanente de registros acadêmicos do Núcleo de Apoio à Produção Cientifica do PPGCCOM (2012 a 2014). Coordenador do Curso Técnico em Secretariado e Chefe de Gabinete IFAM Manacapuru.

GILDER BRANCHES VIEIRA

Pós graduado pela Faculdade de Educação da Serra (Especialização Lato Sensu) em Gestão Educacional com ênfase em administração, supervisão, orientação e inspeção escolar (2016) e em Metodologia do Ensino Superior (2012). Licenciatura Plena em Educação Física - Universidade Federal do Amazonas (2008). Experiência como professor de Educação Física Escolar do ensino fundamenta II, ensino médio e EJA da rede publica de Manaus (Seduc e Semed). Atualmente professor EBTT de Educação Física do Instituto Federal do Amazonas - Campus Avançado de Manacapuru.

IZA SIMONE RODRIGUES DE SOUSA

Graduação em Licenciatura Matemática pela AESA- Autarquia de Ensino Superior de Arcoverde (2010), Especialista em matemática pela FABEJA (2010) - Faculdade de Formação de Professores de Belo Jardim-PE, Estudante de Pedagogia pela UNIASSELVI- Faculdade Leonardo da Vinci,

Estudante de Psicopedagogia Institucional pela FBJ- Faculdade de Belo Jardim. Professora efetiva da rede municipal de ensino de Pedra-PE desde 2007, Professora efetiva da rede municipal de Belo Jardim desde 2007. Atualmente exercendo a função de Gestora Escolar.

IZANDRA FALCÃO GOMES

Possui graduação em Pedagogia (1999), especialização em Psicologia Educacional, MBA em Gestão de Instituições Educacionais, mestrado em Educação pela Universidade Federal da Paraíba (2011). Atualmente, é Professora Assistente da Universidade Estadual do Ceará (UECE) onde exerce a função de vice-coordenadora do curso de Pedagogia, é de membro do Conselho Superior da FAFIDAM/UECE; membro do Núcleo Docente Estruturante (NDE).

JANAÍNA MARIA GONÇALVES

Possui graduação em Letras - Português pela Universidade Federal do Pará (2010) e mestrado na área de Leitura e Letramento pela Universidade Federal do Pará(2015). Tem experiência na área de Letras, com ênfase em Linguística textual e Ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa. Leciona no Instituto Federal do Amazonas (IFAM).

JEAN MAC COLE TAVARES SANTOS

Graduado em História, Universidade Estadual do Ceará (UECE-1995), e em Direito, Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN-2016). Especialista em Teoria e Metodologia da História, Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA-1997); mestre em História Social, Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ-2000); e doutor em Educação, Universidade Federal da Paraíba (UFPB-2007). Pós-doutorado no Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). É professor Adjunto IV do Curso de Pedagogia (UERN). Coordena o Programa de Pós-Graduação em Ensino - POSENSINO, UERN/UFERSA/IFRN. Líder do Grupo de Pesquisa Contexto e Educação (UERN/CNPq).

JOSÉ EDUARDO NOBRE MAIA

Mestrando em Ensino no Programa de Pós-Graduação em Ensino (POSENSINO), associação Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), Universidade Federal Rural do Semi-Árido (UFERSA) e Instituto Federal do Rio Grande do Norte (IFRN). Especialista em Gestão Pública pela Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF/2012). Especialista em Gestão Escolar pela Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC/2004). Especialista em Administração Escolar pela Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA/CE/2002). Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Estadual Vale do Acaraú (2001). Atualmente é professor da rede de ensino - educação básica - da Prefeitura Municipal de Fortaleza e coordenador SEFOR II - Secretaria da Educação Básica do Ceará. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Administração Educacional.

JOSÉ ROSAMILTON DE LIMA

Graduado em Letras - Inglês e Letras - Espanhol (UERN); Especialista em Linguística Aplicada e em Língua Inglesa (UERN); Especialista em Gestão Escolar (UFRN); Mestre em Letras (UERN). Professor da educação básica na rede estadual de ensino do Rio Grande do Norte.

KAUANA BONFADA PERINI

Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) - 2019. Licenciada em Letras Habilitação Português e suas Respectivas Literaturas em Língua Portuguesa pela UFSM - 2016. De agosto de 2014 até julho de 2017 atuou como Bolsista de Iniciação Cientifica pelo Programa PROBIC, da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio Grande do Sul (FAPERGS). Atualmente faz parte do Núcleo de Estudos em Educação, Ciência e Cultura (NEC/CE/UFSM), como integrante do Grupo de Pesquisa e Extensão

AUTORES

INOVAEDUC - Grupo de Estudos, Pesquisas e Intervenções Inovação Educacional, Práticas Educativas e Formação de Professores. Tem suas produções voltadas para os campos da Educação - Formação de Professores. Como principais temas de interesse podem ser destacados Metodologia da Pesquisa, Ensino Médio, Trabalho docente, Prática Docente, Aprendizagem Escolar e Estratégias de Aprendizagem.

KEYLLA ALEXSANDRA COELHO SOUZA

Graduada em Licenciatura Plena em Letras com habilitação em língua Inglesa pela FABEJA (Faculdade de Formação de Professores de Belo Jardim), Especialista em Gestão de Recursos Humanos pela UPE (Universidade de Pernambuco), especialista em Gestão Escolar pela UFPE (Universidade Federal de Pernambuco), atualmente cursa especialização em Coordenação Escolar Pela FBJ (Faculdade de Belo Jardim), professora efetiva da Rede Municipal de Ensino do Belo Jardim desde 1997, ao longo desses anos de atividade profissional exerceu as funções de Coordenadora Pedagógica, Coordenadora das disciplinas de língua inglesa e portuguesa, Gestora Escolar, além de exercer a função de professora.

LEONELSON DIAS DA SILVA

Graduação em Teologia, Pós-Graduação em Gestão Administração, Orientação e Supervisão Escolar. Mestrado Profissional em Educação pelo UNASP, Campus Engenheiro Coelho, SP. Atua no apoio Pedagógico do Instituto Adventista de Ensino de Santa Catarina, SC - IAESC.

LORENA CRISTINA DE QUEIROZ FORTE

Mestranda no Programa de Mestrado Profissional em Sociologia em Rede Nacional (PROFSOCIO) pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Especialista em Turismo e Meio Ambiente pela Universidade Estadual do Ceará (UECE). Possui Graduação em Geografia pela Universidade Estadual do Ceará (UECE). Atualmente é professora da Rede Estadual do Ceará, atuando como Superintendente da Célula de Ensino e da Aprendizagem na Superintendência das Escolas Estaduais de Fortaleza- SEFOR2/SEDUC.

MARIA CIBELLE MOREIRA DE ARAÚJO

Professora de sociologia da educação básica do Estado do Ceará. Mestre em Planejamento e Políticas Públicas pela Universidade Estadual do Ceará- UECE. Especialista em gestão de Organizações Sociais pela Universidade Estadual Vale do Acaraú- UVA e Especialista em Gestão, Orientação e Supervisão Escolar pela Rio Sono . Graduada em Ciências Sociais pela UVA e graduada em Serviço Social pela UNOPAR.

MARIA DE FÁTIMA DE SOUZA

Doutora em Parasitologia, pela Universidade Federal de Minas Gerais. Professora de Parasitologia na Universidade Federal do Rio Grande do Norte, com atuação em ensino, pesquisa e extensão sobre Parasitologia Humana e Animal, Educação Ambiental e sustentabilidade.

MARIA DO AMPARO DA SILVA ANDRADE

Professora Graduada em Licenciatura plena em Pedagogia. Especialista em Docência no Ensino Superior (IESM/Timon-Ma). Especialista em Gestão e Supervisão Escolar(IESM/Timon-Ma)

MARIA RENA LÚCIA MACHADO

Licenciada em Letras pela Universidade federal do Ceará - UFC. Especialista em Planejamento Educacional pela Universidade de Salgado de Oliviera; em Gestão Escolar, pela Universidade Estadual Vale do Acaraú - UVA. Atualmente é professora da Rede Estadual do Ceará, atuando como

AUTORES

Assistente técnica da Célula de Ouvidoria: COCIO-Coordenadoria de Controle Interno e Ouvidoria em exercício.

MARINILDA FRANCISCA DE LIMA FREITAS

Graduada em Pedagogia pela Universidade Luterana do Brasil(2011), Especialização em Psicopedagogia Institucional pela Universidade Candido Mendes(2013), Professora efetiva da rede municipal de Belo Jardim desde 2007. Atualmente coordena de ensino EAD -UNIASSELVI

MARTA VERÔNICA DA SILVA ALMEIDA

Graduada em Licenciatura em Letras pela FABEJA- Faculdade de Formação de Professores de Belo Jardim-PE( ), especialista em PSICOPEDAGOGIA INSTITUCIONAL- CESAC- Instituto Superior de Educação Santa Cruz-ISED. Estudante de Pedagogia pela FBJ- Faculdade de Belo Jardim. Professora Efetiva da rede municipal de Belo Jardim desde 2007.

MONIKA RESCHKE

Mestra pelo Programa em Currículo e Gestão da Escola Básica do Núcleo de Estudos Transdisciplinares em Educação Básica da Universidade Federal do Pará (2019). Especialista em Gestão Escolar pela Universidade Federal do Estado do Pará (2015). Especialista em Metodologia do Ensino Superior pela Universidade do Estado do Pará (2006). Graduada em Direito pela Universidade da Amazônia (2011). Graduada em Pedagogia pela Universidade do Estado do Pará (2004). Técnica em Educação da Secretaria de Estado de Educação (SEDUC/PA). Professora da Secretaria Municipal de Educação de Ananindeua (SEMED). Vice Diretora na Escola Estadual Benjamin Constant. Vice coordenadora do Laboratório de Pesquisas em Memória e História da Educação (LAPEM) do Núcleo de Estudos Transdisciplinares em Educação Básica da Universidade Federal do Pará.

NUBÊNIA DE LIMA TRESENA

Possui graduação em Licenciatura Plena Em Ciências Biológicas pela Universidade Estadual da Paraíba (2000), mestrado em Engenharia Agrícola pela Universidade Federal da Paraíba , na Área de Armazenamento e Processamento de Produtos Agrícolas, com Linha de Pesquisa em Armazenamento Genético de sementes (2004). Especialização em Nova Tecnologias na Educação, com defesa da monografia intitulada: A UTILIZAÇÃO DE RECURSOS MULTIMÍDIA E OUTRAS TECNOLOGIAS PARA DINAMIZAR O PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS - EAD/ UEPB. Foi professora substituta da UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA (UEPB). Atualmente é Professora do município de Aroeiras - PB e do município de Alagoa Nova -PB. Tem experiência nas áreas de Criopreservação, Botânica, Ecologia e Educação.

ORIENTADOR DOUGLAS GRZEBIELUKA

Licenciatura em Geografia pela Universidade Estadual de Ponta Grossa. Mestrado em Gestão do Território pela Universidade Estadual de Ponta Grossa. Especialização em Gestão Pública com ênfase em Gestão Escolar pela Universidade Estadual de Ponta Grossa. Especialização em Educação Ambiental pelo UNINTER. Especialização em Educação a Distância com ênfase em Formação de Tutores pela Faculdade São Bráz. Especialização em educação Especial pela Faculdade São Bráz

RAIMUNDO NONATO DE MENEZES MOREIRA

Professor de Física da educação básica do Estado do Ceará. Especialista em Metodologias de Ensino em Física (Faculdade Evolução); Impactos da Violência na Escola (Fiocruz); Gestão Pedagógica na Escola Básica (UECE)

AUTORES

RAKEL RIBEIRO SOBREIRA

Graduada em Letras Português e Literatura pela Universidade Federal do Ceará (2014). Concludente da Especialização em Ensino de Língua Portuguesa e Literatura Brasileira pela Universidade Estadual do Ceará. Coordenadora Pedagógica da EEFM Professor Edmilson Guimarães de Almeida. Professora de Língua Portuguesa na rede particular de ensino.

ROBERTO LIMA SANTOS

Possui graduação em Ciências Biológicas pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (1986), graduação em Direito pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (2003) e mestrado em Ciências Biológicas (Zoologia) pela Universidade Federal da Paraíba (1996) área de concentração Zoologia. Atualmente é biólogo da Universidade Federal do Rio Grande do Norte.Tem experiência como coordenador e ministrante de Cursos e Projetos de Pesquisa e Extensão Universitária que tratam da Educação Ambiental e Qualidade de Vida, Conservação e Proteção jurídica da Biodiversidade, no âmbito da Convenção da Diversidade Biológica e Política Nacional da Biodiversidade. Participou de projetos de divulgação científica no interior do Estado do Rio Grande do Norte. Possui interesse na área de Sistemática Filogenética e Ecologia e Biogeografia de fauna associada à folhagem e fitotelmo de Bromeliaceae terrestre e rupícola de caatinga, restinga, tabuleiro litorâneo e Mata Atlântica no Rio Grande do Norte. Interessa-se pela interface entre Sistemática Filogenética/Biodiversidade, Direito, aspectos das Ciências Sociais Aplicadas e investiga a expressividade da Sistemática Filogenética e da perspectiva filogenética em livros didáticos do Ensino Médio e Superior. Trabalha também com Diagnóstico Ambiental, bem como divulgação científica e ensino pertinentes às áreas de Zoologia, História Natural e Sistemática Filogenética, enfocando a sua relevância e interface com a sensibilização jurídica no contexto da proteção do ambiente e biodiversidade, bem como para o fomento ao letramento jurídico (legal literacy) e cidadania.

SILVANA ZANCAN

Professora do curso de Dança, Educação Física, Pedagogia, Música Licenciatura – UFSM. Tutora do curso de Pedagogia EAD/UAB/UFSM. Tutora dos cursos de licenciaturas – UFN. Departamento de Metodologia do Ensino – MEN. Doutora em Educação - PPGE/UFSM. Mestre em Educação - PPEGEDu/PUCRS. Especialista em Educação Física Escolar - CEFD/UFSM. Licenciada em Educação Física - ULBRA/SM. Especialização em Práticas Assertivas na Educação Profissional de Jovens e Adultos - CTISM/UFSM - UFRN - em andamento. Técnica em Administração - Colégio Politécnico da UFSM. Técnica em Agroindústria - Colégio Politécnico da UFSM

SÔNIA SUZANA FARIAS WEBER

Doutoranda do Programa de Pós Graduação em Educação - PPGE da Universidade Federal de Santa Maria - UFSM/RS (2016-2020), Mestre em Educação Brasileira e ênfase no Ensino de Ciências, pela Universidade Federal de Santa Maria/RS - UFSM (2007), Especialista em Gestão Escolar pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS (2015) e Licenciada em Matemática com Habilitação em Física pela UNIFRA - Universidade Franciscana/RS (1998). Desempenha atualmente a função de Coordenadora Pedagógica no Colégio Estadual Manoel Ribas - Colégio de Ensino Médio, bem como desenvolve atividades de formação inicial e continuada de professores, ênfase na legislação educacional, na avaliação da aprendizagem e avaliação institucional, avaliação e gerenciamento de recursos humanos, metodologias de ensino, entre outros aspectos relativos à educação brasileira. Possui experiência docente nas áreas de Matemática e Educação Matemática, nos Cursos: Técnicos (Integrado e Pós-médio) e Tecnólogos (Superiores), do Instituto Federal Farroupilha - Campus São Vicente do Sul - IFFar, tendo sido docente nos cursos Superiores e de Pós Graduação no IFFar - Campus Júlio de Castilhos/RS. Ministro aulas em Cursos de Pós Graduação, destinados à Formação Pedagógica de Docentes para a Educação Profissional Técnica e Tecnológica e Pós Graduação em Supervisão e Gestão Escolar, disciplinas de: Educação Escolar - Política, Estrutura e Administração da Educação Brasileira; Planejamento, Avaliação Institucional e Escolar; Legislação Educacional para o Ensino Técnico e Tecnológico; e Planejamento e Projeto Político Pedagógico; ministro palestras, oficinas e cursos direcionados à professores em atuação na Educação Básica, oriundos das diversas áreas do conhecimento e redes de ensino.

AUTORES

THAIS PULGATTI TRINDADE

Graduação em Pedagogia pela Universidade Federal de Santa Maria (2012). Especialização em Gestão Educacional pela Universidade Federal de Santa Maria (2015). Mestre em Educação pela Universidade Federal de Santa Maria(2019). Graduação em andamento no Curso de Educação Especial - licenciatura pela Universidade Federal de Santa Maria; De 2016 a 2018 atuou como Educadora Infantil na Unidade de Educação Infantil Ipê Amarelo/ UEIIA/UFSM com atuação como professora referência em turmas multi-idades. Desde de 2019 atua como professora do 4° ano dos anos inicias na escola Riachuelo - Santa Maria.

THATIANE FERNANDES DE SOUSA

Mestre em Planejamento e Políticas Públicas pela Universidade Estadual do Ceará (2017). Especialização em Gestão e Coordenação Escolar pela Faculdade Latino-americana de Educação - Flated (2013). Licenciatura em Pedagogia - UNINTER (2019). Graduação em Gestão de Turismo pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará - IFCE (2011). Licenciatura em História pela Universidade Federal do Ceará - UFC (2011). Curso técnico em turismo pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará - IFCE (2008). Atuou no Projovem Urbano com a disciplina de qualificação profissional. Atua como tutora de graduações a distância no Instituto Federal de Educação do Ceará. Atualmente é professora efetiva das redes municipal de ensino de Fortaleza e estadual do Ceará, tendo exercido também o cargo de Coordenadora escolar. Leciona no Ensino Fundamental, Ensino Médio e Educação de Jovens e Adultos (EJA). Interesses de pesquisa: formação de professores, política e gestão educacional, legislação educacional, história da educação, educação a distância, juventude e trabalho.

Agência Brasileira do ISBN
ISBN 978-85-7042-225-5
9 788570 422255